



KNOWLEDGE IN CONNECTION: INNOVATION, JUSTICE, AND HUMANITY IN A CONTEMPORARY SOCIETY

Volume 2

Acilina Candeia, PhD.
Maria Emilia Camargo, PhD.
Marcela Martins, PhD.
Mariane Camargo Priesnitz, PhD.
Eliete Farias, PhD.
Gabriely Diniz, M.A.
(Eds.)

KNOWLEDGE IN CONNECTION: INNOVATION, JUSTICE, AND HUMANITY IN A CONTEMPORARY SOCIETY

Volume 2

Editorial Board

Acilina Candeia, PhD.

Maria Emilia Camargo, PhD.

Marcela Martins, PhD.

Mariane Camargo Priesnitz, PhD.

Eliete Farias, PhD.

Gabriely Diniz, M.A.



**KNOWLEDGE IN CONNECTION: INNOVATION, JUSTICE,
AND HUMANITY IN A CONTEMPORARY SOCIETY
VOLUME II**

**CONHECIMENTO EM CONEXÃO: INOVAÇÃO, JUSTIÇA E
HUMANIDADE EM UMA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA
VOLUME II**

Published by: Global Academy Publishing House

ISBN Number: 978-625-6276-84-0

Publishing Date: June 05, 2026

All rights of this book belong to Global Academy Publishing House. No part of this publication may be reproduced, stored, retrieved system, or transmitted, in any form or by any means, without the written permission of the Global Academy Publishing House. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable for criminal prosecution and civil claims for damages. All chapters published in this book have been double blind peer reviewed. ©Copyright June, 2026

Certificate No: 64419

Address: Konutkent 2955. St. Oyak 1 Number: 8/6 Cankaya / Ankara /
TÜRKİYE

The individual essays remain the intellectual properties of the contributors.

e-mail: globalyayinlari@gmail.com

<https://www.globalacademy.com.tr/>

REFACE

The second volume of this book brings together the articles presented at the III CIVENI, which address the reflections of researchers and students on practices, theories, and experiences that permeate daily school and academic life, offering a dialogue with the contemporary challenges of human development.

Each text here begins with reflections ranging from methodological issues to debates on public policies, including accounts of innovative experiences and critical analyses of the role of education in society.

Considering its main theme, "Connected Knowledge: Innovation, Justice, and Humanity in a Contemporary Society," this volume invites the reader to think about the multitude of knowledge that forms education, uniting popular and academic knowledge through a living, constantly evolving process.

I dedicate this book to all who, like me, recognize that education is both past and future. It is within education that our history and the paths we wish to build are found.

Acilina da Silva Candeia

Dr. Acilina da Silva Candeia

President of Veni Creator Christian University

Sumário

THE USE OF TECHNOLOGIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE STATE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF THE MUNICIPALITY OF PALMITOS-SC.....	1
BRAZILIAN EDUCATION: THE ROLE OF THE SCHOOL AND THE ROLE OF THE FAMILY IN EDUCATION	8
INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PUBLIC EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHING PRACTICE	13
SPIRITUALITY AND RESISTANCE: THE RELIGIOUS DIMENSION IN THE POLITICAL CULTURE OF LANDLESS WORKERS	25
CHALLENGES OF IMPLEMENTING TECHNOLOGY IN DAILY TEACHING: PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE URBAN AREA AND THE WASSU-COCAL VILLAGE OF JOAQUIM GOMES-AL.....	32
NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: A CONTEMPORARY AND INNOVATIVE INTERDISCIPLINARY APPROACH	38
TECHNOLOGICAL ADVANCES, REMOTE LEARNING, AND TEACHING PRACTICE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE NETWORKED SOCIETY	45
CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN INTEGRATING TECHNOLOGY INTO PEDAGOGICAL PRACTICE: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AT NOEL ALVES SCHOOL IN VIEIRÓPOLIS, PARAÍBA, BRAZIL	51
THE IMPACT OF COMMODIFICATION ON THE DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND SETBACKS	57
INTERDISCIPLINARITY AND EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS	64
THE ROLE OF THE PERNAMBUCO JUDICIARY IN SOCIO-EDUCATIONAL POLICY: BETWEEN GUARANTEEING RIGHTS AND THE JUDICIALIZATION OF PEDAGOGY	72
THE ROLE OF THE JUDICIARY IN GUARANTEEING THE RIGHT TO LITERACY IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY	78
TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM: REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING, ADVANCES, AND POSSIBILITIES.....	86
FROM EXCLUSION TO INCLUSION: THE IMPACT OF PUBLIC POLICIES ON THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES	94
BETWEEN LAW AND PRACTICE: A DECADE OF CHALLENGES IN IMPLEMENTING SCHOOL INCLUSION.	102
EDUCATION IN DIGITAL CONTEXTS: PATHS TO STRENGTHENING EDUCATIONAL PRACTICE.....	110
INTERDISCIPLINARITY AND ITS IMPORTANCE IN EDUCATION	117



EPISTEMOLOGICAL ASPECTS AND PEDAGOGICAL ACCESSIBILITY FOR ALL STUDENTS: INCLUSION OF ASD AND THE USE OF AAC.....	125
SCHOOL AND FAMILY: A PARTNERSHIP	130
PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL ADAPTATION OF TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC: BETWEEN CHALLENGES AND REINVENTIONS.....	138
GEODIVERSITY AND QUALITY OF LIFE: STATISTICAL PROCEDURES FOR STUDYING THE MUNICIPALITIES WITHIN THE TERRITORY OF THE RAÍZES DE PEDRA RS GEOPARK PROJECT.	144
FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE PLURALITY OF AFRO-BRAZILIAN GAMES	152
INTERDISCIPLINARITY AND CONTEMPORARY CROSS-CUTTING THEMES: PATHWAYS TO A HOLISTIC AND TRANSFORMATIVE EDUCATION	160
DIFFERENTIATED EDUCATION AND SUSTAINABILITY IN AN INDIGENOUS CONTEXT: THE VOICE OF STUDENTS FROM THE JOSÉ CARAPINA STATE SCHOOL – PARICONHA/AL	167
CURRICULUM, INCLUSION AND TECHNOLOGY: MODERN EDUCATION IN A GLOBAL CONTEXT	175
ESSENTIAL CONNECTIONS: THE RELEVANCE OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO EDUCATION AND SOCIETY.	183
THE PEDAGOGY OF IMPROVISATION: TEACHING CREATIVITY AND ADAPTATION IN REMOTE EDUCATION AND ITS POST-PANDEMIC IMPACT	189
CULTURE SHOCK ANALYSIS AND KEY ELEMENTS IN INTERNATIONAL BUSINESS COMMUNICATION.....	195
INTERCULTURAL COMMUNICATION AND ORGANIZATIONAL CULTURE IN GLOBAL ENVIRONMENTS: AN INTEGRATED ANALYSIS BASED ON CASE STUDIES AND CULTURAL MODELS	201
COMPARATIVE ANALYSIS OF BUSINESS CULTURES IN VENEZUELA AND CHINA.....	206
ANALYSIS OF CULTURAL SHOCK: TÜRKİYE AND ISRAEL	211
EDUCATION, REHABILITATION AND INCLUSION: REFLECTIONS ON THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE SOCIO-EDUCATIONAL PROCESS OF ADOLESCENTS DEPRIVED OF LIBERTY.	216
INTERDISCIPLINARITY AND ITS MEDIATING ROLE BETWEEN DIFFERENT AREAS OF KNOWLEDGE.	223
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TEACHER TRAINING: POSSIBILITIES AND CHALLENGES	230
LEARNING IN THE SUBTEXT OF INTERDISCIPLINARITY.....	237
BETWEEN NUMBERS AND LETTERS: THE SYMPHONY OF INTERDISCIPLINARITY IN ELEMENTARY EDUCATION	244



BETWEEN KNOWING AND DOING: THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN TEACHING PRACTICE.....	253
REMOTE TO HYBRID TEACHING: PERSPECTIVES OF TEACHING PRACTICE AND NO USE OF TECHNOLOGIES	258
INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS	265
DIGITAL TRANSFORMATION IS NOT POWER OF THE BRAZILIAN JUDICIAL: CONTRIBUTIONS OF NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	274
CULTURAL CAPITAL AND SYMBOLIC VIOLENCE IN BOURDIEU: REPRODUCING INEQUALITIES IN PERIPHERAL SCHOOLS	282
INTERDISCIPLINARITY AND CONNECTION OF CONTEMPORARY KNOWLEDGE.....	290
GLOBALIZATION AND TRANSFORMATIONS OF CULTURAL IDENTITIES: BETWEEN HOMOGENEIZATION AND HYBRIDIZATION AND CHALLENGES FOR EDUCAÇÃO	298
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS.....	304
EDUCATION AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL REINTEGRATION OF NON-FOREIGN BRAZILIAN IMMIGRANTS: POLICIES AND PRACTICES TO RESIGATE THE INTERRUPTED ACADEMIC TRAJECTORY.....	312
TEACHER MEDIATION IN LITERACY: BETWEEN INSTITUTIONAL REQUIREMENTS AND THE EMOTIONAL BURNOUT OF THE LITERATE TEACHER	317
THE QUALIFICATION OF EMPLOYEES OF THE MAINTENANCE DIRECTORATE OF THE COURT OF JUSTICE OF PERNAMBUCO THROUGH DISTANCE EDUCATION MEDIATED BY TECHNOLOGIES.....	325
INCLUSIVE EDUCATION: KNOWLEDGE CONNECTED FOR A MORE EQUITABLE AND SUSTAINABLE SOCIETY.....	334
PEDAGOGICAL PRACTICES AND SCHOOL PROTAGONISM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A STUDY AT THE DECENTRALIZED UNIT OF CAMPO-ERÊ/SC	342
THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE CHALLENGES OF EDUCATIONAL PRACTICE	351
TEACHER TECHNOPHOBIA: CONCEPTS, LEVELS, AND STRATEGIES FOR OVERCOMING IT IN TEACHER TRAINING	358
GENERATIONAL DIFFERENCES AND TECHNOPHOBIA AMONG TEACHERS: THE CHALLENGE OF ADAPTING TO DIGITAL EDUCATION	366
COGNITION AND AFFECTIVITY IN LEARNING PROCESSES: UNDERSTANDING STUDENT DEMOTIVATION IN THE POST-PANDEMIC SCENARIO	374
THE NEUROSCIENCE OF LEARNING AS A BASIS FOR EQUITABLE PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION.....	381
UNIVERSITY EXTENSION: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO SOCIAL INCLUSION IN HIGHER EDUCATION.....	389



LAW AND SCHOOL INCLUSION OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER....	395
INTERDISCIPLINARITY: A CONCEPTUAL REFLECTION	403
HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL	410
THE INVISIBILITY OF THE BLACK POPULATION IN TAIÓ, SANTA CATARINA, AND THE STRUGGLE FOR RACIAL AWARENESS	418
TRANSFORMATIONS IN EDUCATION: DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHING PRACTICES DURING THE PANDEMIC	423
THE EVOLUTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ITS IMPACT ON THE PRACTICE OF LAW	432
THE EVOLUTION OF ELECTRONIC CONTRACTS IN BRAZILIAN LAW: A SYSTEMATIC REVIEW	439
BETWEEN CONCEPTS AND PRACTICES INTERDISCIPLINARITY AS A FOUNDATION FOR TEACHING BIOLOGICAL SCIENCES	447
THE INFLUENCE OF SCHOOL MANAGEMENT ON TEACHERS' WELL-BEING AND MOTIVATION.....	455
FROM CALCULATORS TO CHATBOTS: PATHS FOR THE EVOLUTION OF MATHEMATICS EDUCATION IN THE DIGITAL AGE.....	460
BETWEEN POPULAR CULTURE AND SCHOOL: the role of cordel literature in the formation of critical readers.....	469
TRAINING AND PRACTICE: THE CHALLENGES OF BUILDING PEDAGOGICAL KNOWLEDGE	474
MULTICULTURALISM AND DIVERSITY IN THE BRAZILIAN SCHOOL CURRICULUM	480
EDUCATION AND QUALITY: Contemporary Challenges and Perspectives	486
CHALLENGES IN TEACHING AUTISTIC CHILDREN: THE IMPACT OF SCREENS ON EDUCATIONAL DEVELOPMENT	494
METHODOLOGICAL HUMANIZATION: AN INTERDISCIPLINARY TEACHING PROPOSAL	502
BETWEEN OBSTACLES AND OPPORTUNITIES: ASSISTIVE TECHNOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION.....	510
SOCIAL MEDIA AND COLLABORATIVE LEARNING: Benefits and Risks.....	518
INCLUSION AND ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH VISUAL AND HEARING IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC.....	526
THE MANAGEMENT OF CONSERVATION UNITS IN THE BRAZILIAN CONTEXT: A CRITICAL REVIEW OF SCIENTIFIC PRODUCTION.....	538
MULTICULTURALISM AND DIVERSITY IN THE SCHOOL CURRICULUM: CHALLENGES OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND DECOLONIAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION....	544
THE SCHOOL OFFICE AS A STRATEGIC MANAGEMENT SPACE: INTERFACES BETWEEN ADMINISTRATION, TECHNOLOGY, AND HUMAN RELATIONS.....	551

INTERDISCIPLINARITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: HEALTHY EATING	558
FROM THEORY TO PRACTICE: THE CONTRIBUTIONS OF EXTENSION PROJECTS TO THE CRITICAL AND HUMANISTIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS.	566
THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITION AND EMOTION IN LEARNING PROCESSES	573
LEARNING DIFFICULTIES IN MATHEMATICS: STRATEGIES, GAMES, LOGICAL THINKING, AND INCLUSIVE EDUCATION.....	580
MENTAL HEALTH OF EDUCATION PROFESSIONALS IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT: A STUDY ON BURNOUT SYNDROME	588
APAE AS A SOCIAL MOVEMENT AND A SPACE FOR IDENTITY FORMATION, AND ITS CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION.....	596
KNOWLEDGE, EPISTEMOLOGY, AND THE TRAINING OF EDUCATORS	604
GREAT THINKERS IN EDUCATION: INFLUENCES AND LEGACIES	610
EXPRESSIVENESS THROUGH POETRY: THE ART OF FEELING AND COMMUNICATING THROUGH WORDS.....	617
THE IMPORTANCE OF THE MULTIFUNCTIONAL LEARNING ROOM IN DEVELOPING LOGICAL REASONING AND IMPROVING CONCENTRATION IN STUDENTS WITH ADHD	621
SKILLS AND DIGITAL ENVIRONMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION PROCESSES	627
MULTICULTURALISM AND DIVERSITY IN THE SCHOOL CURRICULUM.....	636
THE PARADOX OF EXCESS ACCESS: WHY DEPENDENCE ON AIS AND UNRESTRAINED USE OF TECHNOLOGY INTENSIFY THE “NEW” FUNCTIONAL ILLITERACY?	644
UNCOMPLICATING SHAKESPEARE: EXPLORING HAMLET THROUGH THE LION KING	652
THE CONTRIBUTION OF FAMILIES TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS DURING REMOTE LEARNING AMID THE COVID-19 PANDEMIC.....	657
EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A CENTRAL ELEMENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS.....	665
THE INFLUENCE OF SOCIAL MOVEMENTS ON DEMOCRACY AND THE FORMATION OF IDENTITIES IN CONTEMPORARY BRAZIL.....	671
KNOWLEDGE INTEGRATION: THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY.....	678
INTERDISCIPLINARITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS	688
COGNITION, AFFECTIVITY, AND THE HUMANIZATION OF LEARNING IN CONTEMPORARY EDUCATION	699
SUSTAINABILITY, TERRITORY, AND SOCIAL JUSTICE: WHAT IS AT STAKE IN THE BEACHES AMENDMENT?	708
DEMOCRACY UNDER SURVEILLANCE: INFORMATIONAL POWER AND THE LIMITS OF FREEDOM IN THE DIGITAL AGE	724



***THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE FUNDAMENTAL RIGHT TO THE
PROTECTION OF PERSONAL DATA: THE NEED FOR SUBCONSTITUTIONAL REGULATION***

..... **738**

THE USE OF TECHNOLOGIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE STATE PUBLIC SCHOOL SYSTEM OF THE MUNICIPALITY OF PALMITOS-SC

O USO DAS TECNOLOGIAS E AS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PALMITOS-SC

Catiane Casaril Dose

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: caticasaril@yahoo.com.br

Elizandra Casaril Zuffo

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: elizandrazuffo@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: This qualitative study aims to analyze and understand the use of technologies and digital resources in public state schools in the municipality of Palmitos, Santa Catarina, considering their relevance in the teaching and learning process. The research sought to identify the main challenges faced in the school context, such as insufficient teacher training, the lack of structured pedagogical planning and the resistance to adopting active methodologies. The results indicate that, although significant limitations exist, the planned and purposeful use of digital technologies has great potential to make pedagogical practices more dynamic, engaging, and meaningful, fostering greater motivation, participation, and autonomy among students. It is concluded that overcoming the identified obstacles depends on effective public policies, continuous investments in infrastructure and teacher training, as well as openness to new methodologies that keep pace with the constant evolution of technology.

Keywords: educational technology; digital resources; teaching and learning; basic education

INTRODUÇÃO

A integração da tecnologia na sala de aula transcende o mero uso de dispositivos, posicionando-se como uma ferramenta indispensável e uma estratégia pedagógica poderosa que enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Seu impacto é multifacetado, manifestando-se no aumento significativo da motivação dos alunos, na facilidade ao acesso à uma vasta quantidade de informações e no estímulo à colaboração e interação entre os estudantes. A integração estratégica da tecnologia nas práticas pedagógicas é crucial, não apenas para desenvolver as competências digitais exigidas pelo Currículo Base do Território Catarinense, mas também para transformar a experiência educacional em algo mais dinâmico e envolvente.

Contudo, para que seus benefícios sejam maximizados e os desafios inerentes à sua implementação sejam superados, é imperativo que seu uso seja estratégico e planejado, como isso, este artigo tem o objetivo de apresentar o uso das tecnologias e dos recursos digitais e como estes podem contribuir e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual do município de Palmitos-SC.

No desenvolvimento deste artigo optou-se por uma pesquisa qualitativa através de entrevista, onde analisamos o uso das tecnologias, os tipos de recursos digitais utilizados em sala de aula e como a utilização dos mesmos podem transformar a educação.

Essa pesquisa foi realizada com professores atuantes de diferentes áreas e níveis de ensino da rede pública estadual do município de Palmitos/SC, por meio de um questionário estruturado. As questões abordaram formação acadêmica, tempo de docência, tecnologias utilizadas, recursos digitais empregados e opiniões sobre o impacto das tecnologias na educação. Os dados foram analisados qualitativamente e complementados com revisão bibliográfica em fontes acadêmicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

As tecnologias têm provocado mudanças significativas em diferentes setores da sociedade, e a educação não se mantém à margem desse processo. A incorporação de recursos tecnológicos no ambiente escolar representa uma transformação profunda, capaz de remodelar tanto as práticas de ensino e aprendizagem quanto o próprio papel do professor em sala de aula.

A inserção das tecnologias no ambiente escolar desafia o docente a assumir novas funções. Mais do que transmissor de conteúdos, ele orienta os estudantes no uso crítico e criativo dos recursos digitais. Sendo assim, além de trabalhar as tecnologias, ocorre a utilização na prática das metodologias ativas, que permite aos alunos serem independentes e se envolverem efetivamente nas atividades, tornando-se integrante ativo no exercício da aprendizagem, desenvolvendo a criatividade, o pensamento crítico e a construção de seu próprio conhecimento.

Neste contexto, as aulas passam por outra configuração, imprimindo maior dinâmica, que possibilita ao educando buscar materiais que ampliem seu conhecimento e que tragam novas indagações, que façam que o aluno queira buscar cada vez mais novos saberes, sem que a aula perca seu foco principal que deve estar na formação de um sujeito crítico, ativo e autônomo. (CERUTTI, NOGARO, 2017 p.50).

Essa formação integral vem de encontro ao que preconiza o Currículo Base do Território Catarinense, no qual o professor deve partir dos conhecimentos que os alunos possuem, conceituar as experiências, saberes preliminares e o cotidiano dos estudantes, para assim enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os conteúdos curriculares sejam mais significativos e conectados à realidade de cada estudante.

Segundo o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), “A mediação do professor cumpre o papel de organizar ações que possibilitem aos alunos compreenderem a realidade em que vivem, a partir de suas experiências e saberes prévios, estabelecendo relações significativas com os conteúdos curriculares.” Assim, o docente deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como mediador, estabelecendo relações significativas com o que é ensinado, o estudante não quer respostas prontas, mas sim orientação e direcionamento para construção do seu próprio conhecimento, fazendo com que este se torne significativo, sólido e duradouro.

O uso das tecnologias tem se mostrado um importante aliado na promoção de abordagens adaptativas de aprendizagem, especialmente porque os estudantes demonstram forte atração pela modernidade e pelos recursos tecnológicos. Ferramentas interativas, softwares educativos e plataformas on-line facilitam a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e flexíveis, ajustando o ritmo e a complexidade das atividades de acordo com as necessidades individuais de cada docente e discente, o que oportuniza o desenvolvimento acadêmico (BITTENCOURT; ALBINO, 2017).

De acordo com Otto (2016):

A tecnologia vem adquirindo cada vez mais espaço nas salas de aula. Além de um meio de aprendizagem, é utilizada também como forma de interação entre professor e professor, professor e aluno, transformando a escola em ambiente atrativo, interessante para todos. A estrutura na educação vem sendo transformada pelas tecnologias. É importante essa mudança para a evolução do aprendizado, sendo que a internet pode oferecer conhecimento de forma ampla e de fácil acesso. Apesar de todas as vantagens oferecidas, deve-se também analisar a forma que as tecnologias nas escolas devem ser introduzidas e os limites que devem ser respeitados (OTTO, 2016, p. 6).

Nesse contexto, o papel do educador torna-se ainda mais relevante, deslocando-se da função tradicional de transmissor de conhecimento para a de moderador e facilitador da aprendizagem. Cabe-lhe orientar os estudantes quanto ao uso crítico, ético e responsável das

tecnologias digitais, de modo a potencializar suas contribuições para o processo educativo (BEARDSLEY et al., 2021).

Além disso, os desafios associados ao uso da tecnologia na Educação precisam ser reconhecidos; como a necessidade de infraestrutura adequada, a formação contínua de educadores e a garantia da segurança on-line dos discentes (MKRTTCHIAN et al., 2021). A implementação eficaz da tecnologia na Educação requer investimentos, um planejamento estratégico e políticas públicas que considerem as distintas realidades das instituições de ensino. (FERIGATO et al., 2023).

Conforme aponta Moran (2007, p.90):

O domínio pedagógico das tecnologias na escola é complexo e demorado. Os educadores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar o processo.

A cultura digital exige que os professores atualizem suas práticas pedagógicas, conforme apontam Carneiro, Figueiredo e Ladeira (2023). Os autores destacam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o uso das tecnologias como competência essencial, e que a formação docente deve incluir alfabetização e letramento digital. A inclusão digital é vista como um direito e uma ferramenta de cidadania, sendo imprescindível para a construção de uma educação mais equitativa e significativa.

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. (CASTELLS, 2005, p. 18).

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa com 14 professores atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Município de Palmitos - SC, os quais atuam nas Áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens e nos seguintes Componentes Curriculares: Arte, Ciências, Matemática, História, Filosofia, Educação Física, Biologia, Língua Portuguesa, Química e nas Anos Iniciais. Em média os professores possuem 16 anos de atuação em sala de aula, podemos perceber que há professores com pouca experiência em sala de aula, ou seja apenas três anos atuando, mas também foi possível observar que temos profissionais com vinte anos ou mais de experiência.

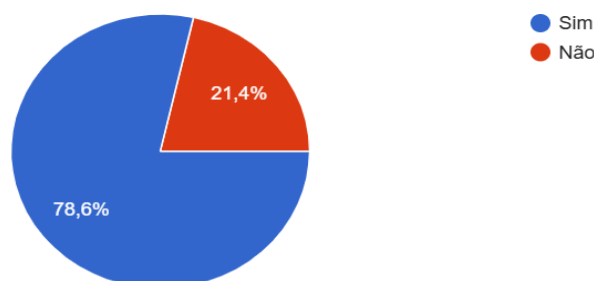
A pesquisa foi realizada através de questionário elaborado via Google Forms. Uma vez acessado o link (<https://forms.gle/7FQVLcWk7TupiqWs6>), os professores responderam oito perguntas, sendo sete delas de múltipla escolha e uma discursiva, as quais tinham por objetivo uma percepção sobre o uso das tecnologias e quais recursos digitais são aplicados em sala de aula e também como essas podem transformar a educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar de os dados coletados indicarem que a maioria dos professores entrevistados possui formação continuada voltada ao uso das tecnologias na educação, observa-se que essa formação não se traduz em uma total prática pedagógica efetiva no cotidiano escolar. Essa lacuna entre formação e aplicação pode ser atribuída, principalmente, à falta de infraestrutura tecnológica nas unidades escolares e a ausência de suporte técnico.

Quando perguntado aos professores, no questionário, se fizeram alguma formação continuada com relação a inserção das tecnologias na educação, obtivemos o resultado a seguir:

Figura 1: Distribuição percentual das respostas dos professores quanto a realização de formação continuada sobre o uso das tecnologias na educação



Conforme pode ser observado na figura 1, a maioria dos professores (78,6%) afirmou ter realizado formação continuada sobre o uso das tecnologias na educação, e (21,4%) não realizaram formação continuada.

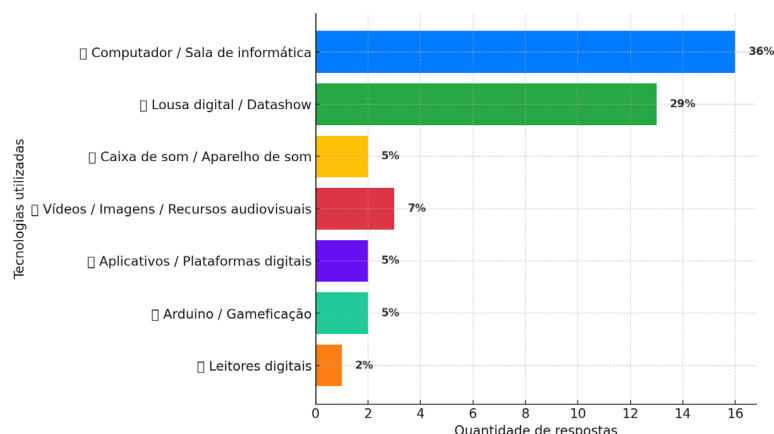
Os professores devem sempre buscar atualizações no que diz respeito a formação continuada referente às tecnologias e recursos educacionais, para assim melhorar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Otto (2016) aponta que a tecnologia, quando bem utilizada, transforma a escola em um ambiente mais atrativo e interativo, favorecendo a aprendizagem e a relação entre professores e alunos. No entanto, essa transformação depende de condições materiais adequadas, como acesso à internet, equipamentos atualizados e espaços apropriados para o uso pedagógico das tecnologias.

Nesse sentido, é imprescindível que as escolas públicas estaduais do município de Palmitos-SC, avancem em três frentes principais que seriam o investimento em infraestrutura tecnológica, garantindo conectividade, equipamentos e ambientes adequados para o uso das tecnologias, a formação continuada com foco prático, que envolva metodologias ativas, uso de plataformas digitais e integração curricular e gestão escolar comprometida com a inovação, que incentive o uso das tecnologias, promovem boas práticas e articule parcerias com instituições de ensino superior e empresas do setor tecnológico.

Os docentes foram questionados sobre quais as Tecnologias utilizam em sala de aula, e a seguir apresentamos o resultado dessa pergunta:

Figura 2: Tecnologias utilizadas em sala de aula

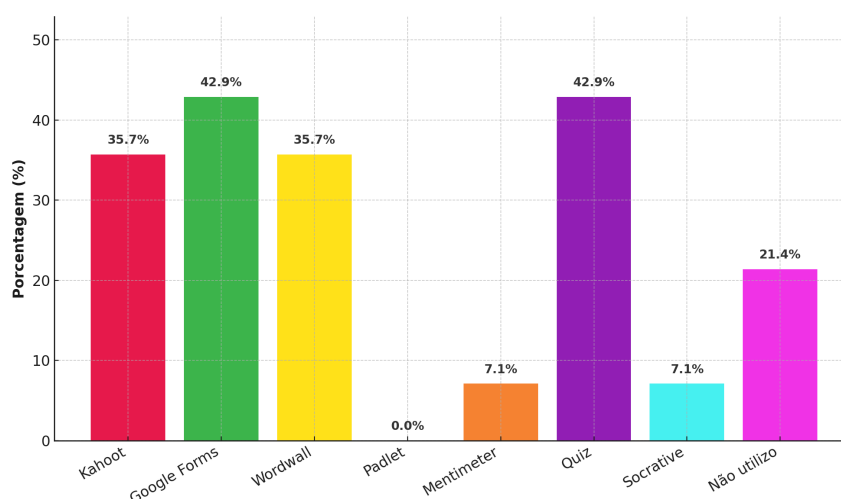


Pela figura 2, podemos perceber que as tecnologias mais utilizadas são o computador/sala de informática e a lousa digital/datashow. A utilização desses recursos permitem tornar as aulas mais interativas, dinâmicas e significativas, aproximando os conteúdos da realidade dos estudantes. Favorecem também o desenvolvimento da autonomia, atividade colaborativa e formas variadas de adquirir o conhecimento.

Um dos desafios que as instituições de ensino encontram neste momento é a falta de conhecimento e treinamento em mídias digitais por parte dos profissionais que atuam em sala de aula. Esse pode ser um dos fatores que têm contribuído para a não utilização adequada das novas tecnologias disponíveis nas atividades de ensino e aprendizagem, pois é necessário integrar a tecnologia às práticas pedagógicas.

Outro questionamento foi em relação a quais recursos digitais os professores utilizam, sendo que foram elencados alguns para serem selecionados, os dados são apresentados a seguir:

Figura 3: Recursos digitais utilizados em sala de aula



A figura 3 apresenta os recursos digitais utilizados em sala de aula pelos professores participantes da pesquisa, sendo que o Google Forms e o Quiz aparecem como os mais utilizados pelos professores, ficando com ambos com 42,9%, seguidos pelos Kahoot e Wordwall com 35,7%. Pelos dados podemos observar que os professores têm preferência por ferramentas que promovam a interatividade dos estudantes, bem como o desempenho dos mesmos de forma prática e participativa.

A utilização do Google Forms e do Quiz é evidenciada em maior uso por se tratar de recursos acessíveis e de fácil aplicação, capazes de facilitar a coleta e análise de respostas. Já o uso do Kahoot e o Wordwall sugerem a utilização de recursos de gamificação às atividades, tornando o processo de aprendizagem mais motivador e engajador. Ambos refletem a tendência da utilização de recursos digitais para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Por outro lado podemos observar que uma porcentagem significativa de professores, 21,4%, não fazem o uso de recursos digitais em sala de aula, isso pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois limita o acesso às metodologias mais interativas, impede a diversificação de estratégias pedagógicas e reduz oportunidades de engajamento e participação ativa. Essa não utilização dos recursos digitais pode ser gerada pelo medo e insegurança, que vem da falta do domínio do uso das tecnologias que estão no contexto escolar. Pois o professor precisa conhecer tecnicamente e pedagogicamente as ferramentas que irá utilizar com seus estudantes. Portanto é extremamente conveniente uma formação continuada de professores, que seja voltada a apropriação e/ou facilidade de uso dos recursos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o uso das tecnologias nas unidades escolares da rede pública estadual do Município de Palmitos-SC ainda enfrenta entraves significativos, entre os quais se destacam a insuficiência de formação docente e o interesse dos mesmos, a precariedade da infraestrutura, a ausência de planejamento pedagógico consistente e a resistência à adoção de metodologias inovadoras.

Apesar desses desafios, conclui-se que a integração de tecnologias e recursos digitais possui potencial para transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais significativa, crítica e alinhada às demandas contemporâneas. Para que esse potencial se concretize, faz-se necessária a implementação de políticas públicas voltadas à valorização da educação digital, bem como investimentos contínuos em infraestrutura e formação de professores.

Dessa forma, quando utilizadas de maneira planejada e orientada por objetivos pedagógicos claros, as tecnologias podem favorecer o desenvolvimento de competências, a autonomia, a motivação e o engajamento dos estudantes, consolidando-se como instrumentos essenciais na construção do conhecimento e na inovação educacional.

Por fim, ressalta-se que esta conclusão não representa um posicionamento definitivo, uma vez que as tecnologias estão em constante evolução. Assim, novas reflexões e investigações tornam-se indispensáveis para acompanhar suas transformações e compreender de que modo poderão continuar a impactar e redefinir os processos educacionais. Nesse sentido, pesquisas futuras podem aprofundar a análise sobre os efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem em diferentes etapas da educação básica, bem como examinar a eficácia de programas de formação continuada para docentes, as estratégias de gestão escolar frente à inovação tecnológica e as desigualdades de acesso às ferramentas digitais.

Essas perspectivas poderão ampliar a compreensão sobre o papel da tecnologia na educação e oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes.

REFERÊNCIAS

- BEARDSLEY, Marc & Albó, Laia & Aragón, Pablo & Davinia, Hernández-Leo. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology*. 52. 10.1111/bjet.13101.
- BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, p. 205–214, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.9433. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433>. Acesso em: 5 out. 2025.
- CARNEIRO, A. P.; Figueiredo, I. S. de S.; Ladeira, T. A. A importância das tecnologias digitais na educação e seus desafios. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 35, 15 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/a-importancia-das-tecnologias-digitais-na-educacao-e-seus-desafios>. Acesso em: 28 set. 2025.
- CASTELLS, M. A sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política*. Conferência. Belém: Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-%C3%A0-ac%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 24 set. 2025.
- CERUTTI, Elisabete; NOGARO Arnaldo. Conectando os professores do Ensino Superior à cultura digital: As TDICs e seus desafios. In: NOGUEIRA, Fernanda; FERREIRA, Arnaldo Telles (org.). *Comunicação Educação e tecnologia: mídias e cultura digital no ideário coletivo*. Campinas, SP, Librum Editora, 2017.216p

FERIGATO, Sonia Maria dos Anjos et al. Tecnologia na educação: uma jornada pela evolução histórica, desafios atuais e perspectivas futuras. 1. ed. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2024. 56 p. ISBN: 978-65-5376-296-1. DOI: 10.36599/qped-978-65-5376-296-1.

MKRTTCHIAN, V.; GAMIDULLAEVA, L.; FINOGEEV, A.; CHERNYSHENKO, S.; International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT), v. 16, n. 5, p.137-157, 2021.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007. 174 p. ISBN: 9788530811037.

OTTO, Patrícia Aparecida. A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTA CATARINA. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

BRAZILIAN EDUCATION: THE ROLE OF THE SCHOOL AND THE ROLE OF THE FAMILY IN EDUCATION

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PAPEL DA ESCOLA E O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

Fernanda Dresch

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fernandabydresch@gmail.com

Mariane Camargo Priesnitz

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: dra.mariane@gmail.com

ABSTRACT: The interaction between school and family represents one of the essential foundations for the integral development of children and young people. Currently, given the scenario of social, cultural, and technological transformations, it is increasingly necessary to reflect on the forms of cooperation between these two formative spaces. Therefore, strengthening this bond is fundamental to guaranteeing a more meaningful education, capable of promoting not only cognitive learning but also the emotional, social, and ethical development of students, preparing them to act critically and consciously in contemporary society. This article discusses the role of school and family in the educational formation of children and young people in the context of Brazilian education, in light of the theoretical frameworks of constructivism, represented by Jean Piaget, and socio-interactionism, based on the ideas of Lev Vygotsky. The reflection highlights the importance of collaboration between these two formative spaces—the school and the family—in the construction of knowledge, cognitive development, and civic education. Furthermore, it proposes a critical analysis of the contemporary challenges faced by educators and families in light of the social, technological, and cultural transformations that impact teaching and learning processes.

Keywords: Brazilian education. Family. School. Constructivism. Socio-interactionism. Citizenship formation.

INTRODUÇÃO

De acordo com Lev Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, culturais e linguísticas, sendo a aprendizagem um processo mediado pelo outro. A escola e a família, nesse contexto, assumem papéis fundamentais na construção compartilhada do conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Complementarmente, Jean Piaget (1976) ressalta que a aprendizagem é fruto de um processo ativo, no qual o sujeito constrói seu conhecimento por meio da interação com o meio. Assim, tanto o ambiente escolar quanto o familiar devem favorecer experiências que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a formação de valores éticos e sociais.

A educação brasileira enfrenta, historicamente, desafios estruturais, pedagógicos e sociais que afetam a qualidade do ensino e a formação integral do sujeito. Conforme Dermeval Saviani (2008), os desafios da educação brasileira estão relacionados às condições históricas e estruturais do país, que influenciam diretamente a qualidade do ensino e o acesso ao conhecimento. Nesse contexto, o debate sobre os papéis da escola e da família ganha relevância, uma vez que ambos são agentes fundamentais no processo educativo. Para Paulo Freire (1996), a educação é um ato político e libertador, que se constrói na relação dialógica entre os sujeitos e seus contextos de vida. Assim, o papel da família e da escola é indissociável: ambos são espaços de formação humana, social e ética, devendo atuar em parceria na construção de uma prática educativa crítica e transformadora. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como uma instituição social que sistematiza o saber e contribui para a formação integral do sujeito. A escola é tradicionalmente vista como o espaço institucional de sistematização do saber, enquanto a família constitui o primeiro núcleo de socialização e desenvolvimento afetivo da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao afirmar que “a formação integral dos estudantes depende da articulação entre as experiências escolares e as vivências fora da escola, especialmente as familiares e comunitárias” (BRASIL, 2018, p. 10).

Assim, a integração entre escola e família torna-se essencial para que o processo educativo seja significativo, contextualizado e emancipador.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da interação entre escola e família na formação integral de crianças e jovens, à luz dos fundamentos teóricos do construtivismo, representado por Jean Piaget, e do sociointeracionismo, proposto por Lev Vygotsky.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de uma busca bibliográfica por referenciais teóricos que discutem o papel da escola e da família na formação integral de crianças e jovens no contexto da educação brasileira. O levantamento bibliográfico contemplou obras clássicas de Jean Piaget e de Lev Vygotsky, cuja integração teórica permite compreender o processo de aprendizagem como um fenômeno social e dinâmico.

As bases de dados para a busca dessas referências foram : Scielo, Google Scholar e CAPES Periódicos.

A metodologia adotada visa construir uma visão integrada acerca da importância da colaboração entre escola e família. Assim como realizar uma análise crítica dos desafios atuais vivenciados por educadores e familiares em um contexto marcado por profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, que repercutem significativamente na dinâmica do ensino e da aprendizagem

REFERENCIAL TEÓRICO

O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

A escola é o espaço privilegiado para a mediação do conhecimento científico, histórico e cultural. Sob a ótica do construtivismo piagetiano, Jean Piaget (1976), o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas o resultado de um processo ativo de construção que ocorre na interação entre o sujeito e o meio, o aluno é um sujeito ativo que constrói seu próprio conhecimento por meio da interação com o ambiente e da resolução de problemas. O aluno é um agente ativo da própria aprendizagem, e o papel da escola deve ser o de proporcionar situações que estimulem a curiosidade, o raciocínio e a resolução de problemas. Nesse sentido, o papel da escola é criar condições que estimulem a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico, valorizando o erro como parte do processo de aprendizagem. César Coll (1996) destaca que o ensino deve criar condições pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento, respeitando os estágios de desenvolvimento cognitivo dos alunos e promovendo aprendizagens significativas. Assim, a escola torna-se um espaço de mediação entre o saber cotidiano e o saber científico, possibilitando ao estudante compreender e transformar a realidade.

Jean Piaget e Lev Vygotsky representam dois pilares teóricos fundamentais para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. O construtivismo piagetiano concebe o sujeito como protagonista ativo da construção do conhecimento. Segundo Piaget (1975), “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção contínua do sujeito em interação com o meio”. Essa concepção destaca o papel da escola em criar situações que favoreçam a descoberta, a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Por outro lado, o sociointeracionismo de Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e culturais na formação do pensamento. Para o autor, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (VYGOTSKY, 1998, p. 118). Assim, o conhecimento é construído socialmente, e a linguagem assume papel central nesse processo.

Além disso, o educador deve atuar como mediador, orientando o estudante na construção de significados e no desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, conforme Vygotsky (1998), o professor exerce papel fundamental na mediação do conhecimento, possibilitando que o aluno avance em sua zona de desenvolvimento proximal e transforme as interações sociais em aprendizagens significativas. Assim, a escola assume a responsabilidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

A família representa o primeiro ambiente de aprendizagem, onde a criança desenvolve valores, hábitos e atitudes que servirão de base para sua formação escolar e social. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e culturais, e a família, como primeiro espaço de convivência, exerce papel essencial na mediação dos processos de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa mesma perspectiva, Bronfenbrenner (1996) destaca que o ambiente familiar constitui o núcleo central do desenvolvimento humano, pois é nele que se constroem os vínculos afetivos e as referências que influenciam diretamente o sucesso escolar e a inserção social da criança. Assim, o apoio familiar, expresso por meio do afeto, do acompanhamento e do incentivo ao estudo, é determinante para o êxito educacional e para a formação integral do indivíduo.

Do ponto de vista sociointeracionista de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação com o outro, sendo a linguagem e o contexto social fundamentais nesse processo. A família, portanto, é o primeiro mediador do conhecimento cultural, e sua participação ativa na vida escolar potencializa o aprendizado, ampliando a chamada “zona de desenvolvimento proximal”.

Nesse contexto, tanto a escola quanto a família constituem ambientes privilegiados de mediação e interação no processo educativo. Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado se dá por meio das interações sociais e culturais, e tanto o espaço escolar quanto o familiar contribuem de maneira complementar para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. A escola oferece espaços sistematizados de aprendizagem e socialização, enquanto a família fornece suporte afetivo e moral, promovendo vínculos e valores que sustentam a formação integral do indivíduo, conforme enfatizado também por Bronfenbrenner (1996) em sua teoria ecológica do desenvolvimento humano.

A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

A formação cidadã, conforme preconiza a BNCC (2018), é um dos objetivos centrais da educação básica brasileira. O documento aponta que a educação deve promover o desenvolvimento das competências gerais, como o pensamento crítico, a empatia, a responsabilidade e o respeito à diversidade. Tais competências só podem ser efetivamente consolidadas quando há uma atuação conjunta entre escola e família.

O diálogo entre escola e família é essencial para garantir uma educação integral. Quando há cooperação e comunicação entre esses dois espaços, o processo educativo torna-se mais coerente e eficaz. A ausência dessa parceria pode gerar descompassos entre os valores e expectativas transmitidos à criança, prejudicando seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

A família, como primeira instituição social, estabelece os valores, crenças e atitudes que moldam a personalidade e o comportamento dos indivíduos. A escola, por sua vez, amplia essa formação ao promover o contato com o conhecimento científico, com a diversidade cultural e com os princípios democráticos. Quando ambas atuam de forma colaborativa, potencializam-se as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A educação contemporânea exige que ambos assumam corresponsabilidade no processo formativo. A escola precisa reconhecer o contexto sociocultural de cada aluno, enquanto a família

deve compreender e apoiar as práticas pedagógicas propostas pelos educadores. Essa interação fortalece o sentimento de pertencimento, a autoestima e o compromisso com o aprendizado.

Entretanto, essa parceria nem sempre se concretiza de forma efetiva. Desafios como a falta de comunicação entre professores e pais, a sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola e as desigualdades socioeconômicas ainda dificultam a construção de uma educação realmente integrada.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E REFLEXÕES CRÍTICAS

No contexto contemporâneo, a educação enfrenta novos desafios impostos pelas transformações tecnológicas, pela globalização e pela pluralidade cultural. Segundo Pierre Lévy (1999), as tecnologias digitais reconfiguram os modos de produção e circulação do conhecimento, exigindo que educadores e familiares repensem suas práticas pedagógicas e estratégias de mediação. Além disso, Homi Bhabha (1998) ressalta que a diversidade cultural e a pluralidade de identidades presentes nas sociedades globalizadas demandam abordagens educativas mais inclusivas e críticas, capazes de promover a formação integral do sujeito e a participação ativa na vida social.

A sociedade em rede (CASTELLS, 2003) e o avanço da cibercultura transformaram os modos de aprender e de se relacionar. Crianças e jovens são expostos a múltiplas fontes de informação, muitas vezes sem o devido acompanhamento crítico. Assim, a escola precisa assumir o papel de mediadora no uso consciente das tecnologias, enquanto a família deve oferecer limites, diálogo e apoio emocional.

Além disso, a crescente diversidade cultural e as desigualdades sociais impõem à escola e à família o desafio de promover uma educação inclusiva e equitativa, comprometida com os direitos humanos e a cidadania. A corresponsabilidade entre os dois espaços é, portanto, condição essencial para a formação de sujeitos críticos, participativos e solidários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos papéis da escola e da família na educação brasileira revela que ambos são pilares indispensáveis para o desenvolvimento humano e social.

A formação educacional de crianças e jovens no Brasil requer uma ação integrada entre escola e família, pautada nos princípios do construtivismo e do sociointeracionismo. O diálogo entre essas instituições potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. A partir das teorias de Piaget e Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem é um processo ativo e interativo, construído nas relações entre sujeito, meio e cultura.

Dessa forma, a efetividade da educação depende de uma ação integrada entre escola e família, capaz de promover o diálogo, o respeito e a cooperação. Em um cenário de constantes transformações, é urgente fortalecer essas parcerias e repensar práticas educativas que considerem as múltiplas dimensões do ser humano.

Ou seja, frente às rápidas transformações do mundo contemporâneo, é imprescindível que educadores e familiares adotem uma postura colaborativa, crítica e aberta ao novo. A educação do século XXI não pode mais ser responsabilidade exclusiva da escola; é um compromisso coletivo, sustentado pelo respeito, pela escuta e pela cooperação.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018.
BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.
- CORTELLA, Mario Sergio. Educação, escola e família: responsabilidades compartilhadas. São Paulo: Papirus, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.
- PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: LCT, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PUBLIC EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN TEACHING PRACTICE

INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

Luiz Wilker Gomes da Silva

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: luizwilker20@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article discusses the insertion of digital technologies in Brazilian public education, focusing on the challenges and perspectives of teaching practice, especially from experiences during the COVID-19 pandemic. The qualitative research was based on interviews with two high school teachers, complemented by a theoretical framework addressing the relationship between technology and education, drawn from authors analyzing the network society, cyberculture, and public policies for digital inclusion. The results show that, although digital technologies expand pedagogical possibilities, their implementation faces structural, formative, and socioeconomic barriers. Inequality of access, lack of adequate continuing education, and the need for methodological adaptation emerge as central points. On the other hand, opportunities for innovation and diversification of practices are identified, provided they are accompanied by inclusive public policies and institutional support. The study contributes to a critical understanding of the role of technology in public education and to the reflection on strategies that promote equity and quality in teaching.

Keywords: Public education; Digital technologies; Teaching practice; Pandemic; Digital inclusion; Continuing education; Inequality; Pedagogical innovation; Remote teaching; Public policies.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais na educação pública é um fenômeno que se intensificou nas últimas décadas, impulsionado pelo avanço da sociedade da informação e pela crescente digitalização dos processos sociais. No contexto educacional, a tecnologia passou a ser vista não apenas como ferramenta de apoio, mas como elemento estruturante de novas práticas pedagógicas. Entretanto, a implementação efetiva dessas tecnologias enfrenta desafios significativos, especialmente em países marcados por desigualdades socioeconômicas, como o Brasil.

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, acelerou de forma abrupta a necessidade de adoção de recursos digitais para garantir a continuidade do ensino. O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto expuseram fragilidades estruturais, como a falta de acesso à internet de qualidade, a carência de equipamentos adequados e a insuficiência de formação docente voltada para o uso pedagógico das tecnologias. Nesse cenário, professores e alunos tiveram que se adaptar rapidamente a novas plataformas, metodologias e formas de interação, muitas vezes sem o suporte necessário.

O objetivo deste estudo é analisar qualitativamente as percepções de professoras da rede pública sobre o uso das tecnologias digitais em sua prática docente, identificando os principais desafios enfrentados e as perspectivas para o futuro. Para isso, foram realizadas entrevistas com duas docentes do ensino médio, ambas com cerca de 20 anos de experiência, formadas em Letras pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). A professora A relata uma trajetória marcada por formações pontuais e dificuldades iniciais na utilização de plataformas digitais, especialmente durante a pandemia. Já a professora B, embora reconheça a importância das tecnologias, aponta que sua utilização ainda carece de maior integração e suporte institucional.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO PÚBLICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A discussão sobre a inserção das tecnologias digitais na educação pública exige uma análise que vá além da dimensão técnica. Trata-se de compreender como essas ferramentas impactam a

cultura escolar, a formação docente e a própria concepção de conhecimento. A escola pública, historicamente marcada por desafios de infraestrutura e desigualdade social, encontra nas tecnologias digitais tanto oportunidades de inovação quanto riscos de aprofundamento das exclusões já existentes.

Segundo Kenski (2012), a tecnologia deve ser entendida como um fenômeno cultural e social, e não apenas como recurso didático. Ela afirma que “a tecnologia é parte constitutiva da vida contemporânea, moldando formas de pensar, agir e aprender”. Essa perspectiva amplia o debate, pois coloca a educação pública diante da necessidade de repensar suas práticas pedagógicas em diálogo com a cultura digital.

Castells (2003) reforça essa visão ao destacar que vivemos em uma sociedade em rede, na qual a informação circula em fluxos globais e interconectados. Para ele, “a lógica em rede não apenas organiza a economia global, mas também redefine as formas de sociabilidade, de política e de educação”. Assim, a escola pública não pode se manter isolada desse contexto, sob pena de se tornar irrelevante para os estudantes que já vivem imersos em ambientes digitais.

Outro aspecto fundamental é a formação docente. A UNESCO (2008), em seu documento sobre padrões de competência em TIC para professores, enfatiza que a tecnologia só se torna efetiva quando articulada a práticas pedagógicas intencionais.

“É essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente.” (UNESCO, 2008, p. 1).

Além disso, é preciso considerar o papel das políticas públicas. A democratização do acesso às tecnologias digitais depende de investimentos em infraestrutura, conectividade e formação. Como lembra Castells (2003), “a exclusão digital é, em grande medida, uma exclusão social”. Portanto, a inserção das tecnologias na educação pública deve ser acompanhada de políticas de inclusão digital que garantam equidade de acesso.

Por fim, é importante destacar que a integração das tecnologias digitais na educação pública não é um processo linear ou homogêneo. Ela envolve tensões, resistências e desafios, mas também abre possibilidades inéditas de inovação pedagógica e de democratização do conhecimento. O papel da escola pública, nesse contexto, é assumir uma postura crítica e criativa diante das tecnologias, transformando-as em instrumentos de emancipação social.

AVANÇOS TECNOLÓGICOS E IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Os avanços tecnológicos das últimas décadas transformaram de maneira profunda a prática docente, exigindo da escola pública uma reconfiguração de seus métodos, currículos e objetivos. A incorporação das tecnologias digitais não pode ser vista apenas como um recurso auxiliar, mas como um elemento estruturante de novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, compreender os impactos desses avanços na prática docente significa analisar tanto as potencialidades quanto os desafios que emergem desse processo.

Segundo Kenski (2012), a tecnologia não é apenas um conjunto de ferramentas, mas um fenômeno cultural que redefine a forma como pensamos e nos relacionamos com o conhecimento. Para a autora, “a presença das tecnologias digitais na escola não deve ser reduzida a um modismo ou a uma imposição externa, mas entendida como parte de um processo histórico de transformação da sociedade”. Essa perspectiva amplia a compreensão do papel do professor, que precisa se reinventar diante de um cenário em constante mudança.

A discussão sobre formação docente é essencial para compreender os limites e possibilidades da integração tecnológica. A UNESCO (2008) reforça que o uso das TIC (tecnologias de

informação e comunicação) só se torna transformador quando vinculado a práticas pedagógicas intencionais e teoricamente fundamentadas.

“Não basta disponibilizar computadores e conexão à internet nas escolas. É necessário que os professores desenvolvam competências específicas para integrar as TIC em suas práticas pedagógicas, de modo a promover aprendizagens significativas, colaborativas e contextualizadas. A tecnologia, por si só, não garante inovação; ela precisa ser mediada por práticas pedagógicas fundamentadas em teorias educacionais consistentes” (UNESCO, 2008, p. 15).

A contribuição da UNESCO evidencia que a formação docente é o eixo central para a efetiva integração das tecnologias digitais. Sem professores preparados, a tecnologia corre o risco de ser subutilizada ou até mesmo gerar frustrações no processo de ensino-aprendizagem.

Moran (2018) também contribui ao destacar que a tecnologia pode potencializar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida. Para ele, “a tecnologia amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem, permitindo que cada estudante avance em seu ritmo e explore diferentes linguagens e recursos”.

“A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria” (BACICH; MORAN, 2018, p. 53)

Mais do que inserir recursos tecnológicos no cotidiano escolar, Moran defende uma abordagem pedagógica que os utilize de forma crítica e intencional, que a tecnologia deve estar a serviço de uma pedagogia transformadora, e não de uma simples digitalização de práticas tradicionais.

Por fim, é importante destacar que os avanços tecnológicos não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas como parte de um projeto maior de transformação social. Castells (2003) lembra que a sociedade em rede redefine as formas de poder e de participação cidadã. Nesse contexto, a prática docente tem a responsabilidade de preparar os estudantes para atuar de forma ativa e crítica nesse novo cenário.

DESAFIOS DA PANDEMIA DE COVID-19 PARA O ENSINO REMOTO

A pandemia de COVID-19 impôs à educação pública um cenário de urgência e imprevisto. O fechamento das escolas, necessário para conter a disseminação do vírus, obrigou professores, gestores, estudantes e famílias a se adaptarem rapidamente ao ensino remoto. Essa transição abrupta revelou tanto o potencial das tecnologias digitais quanto as profundas desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira.

Segundo Kenski (2012), a tecnologia deve ser entendida como parte constitutiva da vida social e cultural, e não apenas como ferramenta. Durante a pandemia, essa constatação se tornou evidente: a ausência de acesso à internet e a dispositivos digitais significou, para milhões de estudantes, a exclusão do processo educacional.

Outro desafio central foi a formação docente. Muitos professores não estavam preparados para utilizar as tecnologias digitais de forma pedagógica. A UNESCO (2020) destacou que a pandemia exigiu uma rápida adaptação, mas que a ausência de políticas de formação continuada dificultou a efetividade do ensino remoto.

“Independentemente da definição deste tipo de marco, pouquíssimos países vinculam ou integram estes padrões às normas pedagógicas ou ‘marcos da boa prática de ensino’. De fato, no estudo internacional sobre sistemas de avaliação docente da OCDE (2013), observa-se que praticamente nenhum país considera o uso das TIC em seus critérios ou

padrões de avaliação. Sendo assim, do ponto de vista do desenvolvimento profissional, os professores têm poucos incentivos formais para incorporar as TIC regularmente em sua atuação profissional.” (UNESCO, 2017, p. 15)

A observação da UNESCO (2017) evidencia que a ausência de incentivos formais e de políticas estruturadas para integrar o uso das TIC às práticas pedagógicas contribuiu para que muitos professores não incorporassem essas ferramentas de maneira consistente em sua atuação. Esse cenário ajuda a compreender por que, durante a pandemia, a improvisação não foi suficiente para assegurar qualidade no ensino remoto: faltavam tanto a formação continuada quanto mecanismos institucionais que orientassem e valorizassem o uso pedagógico das tecnologias. Assim, a necessidade de repensar práticas pedagógicas se tornou urgente, mas a carência de suporte adequado deixou grande parte dos docentes desamparada diante do desafio.

Durante a pandemia de COVID-19, o uso da tecnologia na educação ganhou centralidade como alternativa emergencial para dar continuidade ao ensino. No entanto, a mera adoção de recursos digitais não foi suficiente para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Como aponta Moran (2018), a tecnologia pode, de fato, potencializar metodologias ativas, mas isso requer intencionalidade, planejamento e formação adequada dos educadores. Nesse sentido, os desafios vivenciados durante o ensino remoto revelaram que a verdadeira transformação educacional não depende apenas da incorporação de ferramentas tecnológicas, mas da revisão do próprio papel docente diante das novas formas de aprender e ensinar.

“Não há como as transformações virem apenas com as novidades tecnológicas; o trabalho docente precisa acompanhar tais transformações para poder atender, de maneira mais produtiva, as demandas de um mundo totalmente conectado.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 267)).

Essa reflexão reforça que a pandemia expôs não apenas as limitações estruturais do sistema educacional, mas também a urgência de repensar a prática pedagógica frente às demandas da cultura digital. Em muitos casos, o ensino remoto acabou reproduzindo modelos tradicionais, apenas transferidos para o ambiente virtual, sem garantir interação significativa ou protagonismo estudantil. A falta de formação adequada e o improviso pedagógico evidenciaram que o uso da tecnologia, sem intencionalidade educativa, tende a manter o ensino centrado na transmissão de conteúdos. Assim, a experiência pandêmica escancarou a necessidade de investir na formação docente e na implementação de metodologias ativas que, de fato, promovam aprendizagem colaborativa, crítica e autônoma.

Além disso, a pandemia trouxe desafios relacionados à saúde mental de professores e estudantes. O isolamento social, a sobrecarga de trabalho docente e a dificuldade de conciliar vida pessoal e profissional impactaram diretamente a qualidade do ensino remoto. A UNESCO (2021) alertou para a necessidade de políticas de apoio emocional e psicológico, reconhecendo que a aprendizagem não pode ser dissociada do bem-estar dos sujeitos envolvidos.

A pandemia também evidenciou a importância da família no processo educacional. Com o ensino remoto, pais e responsáveis precisaram assumir um papel mais ativo no acompanhamento das atividades escolares. No entanto, essa realidade foi desigual, pois muitas famílias não tinham condições de oferecer suporte adequado, seja por falta de tempo, de conhecimento ou de recursos tecnológicos.

Por fim, é importante destacar que a pandemia, apesar de todos os desafios, também abriu oportunidades de reflexão e inovação. Muitos professores desenvolveram novas competências digitais, experimentaram metodologias diferenciadas e perceberam a importância da colaboração em rede. A escola pública, nesse contexto, precisa aproveitar essas aprendizagens para repensar seu projeto pedagógico e construir um modelo de educação mais inclusivo, crítico e inovador.

FORMAÇÃO CONTINUADA E COMPETÊNCIAS DIGITAIS DO PROFESSOR

A formação continuada dos professores é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a educação pública no século XXI. O avanço das tecnologias digitais exige que os docentes desenvolvam novas competências, não apenas técnicas, mas também pedagógicas, críticas e éticas. A escola pública, nesse contexto, precisa assumir a responsabilidade de oferecer condições para que seus professores se mantenham atualizados e preparados para lidar com as demandas de uma sociedade em rede.

Segundo Kenski (2012), a formação docente deve ser entendida como um processo permanente, que acompanha as transformações sociais e culturais. Para a autora, “a formação não pode ser reduzida a cursos pontuais ou treinamentos técnicos, mas deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão e ressignificação da prática pedagógica”. Essa perspectiva amplia a compreensão da formação continuada, colocando-a como elemento central para a inovação educacional.

Castells (2003), ao analisar a sociedade em rede, destaca que a informação se tornou o principal insumo da economia e da cultura contemporânea. Para ele, “a lógica em rede não apenas organiza a economia global, mas também redefine as formas de sociabilidade, de política e de educação”. Essa análise é fundamental para compreender que a formação continuada deve preparar os professores para atuar em um contexto em que o conhecimento circula em fluxos digitais, exigindo novas formas de mediação pedagógica.

“Em síntese, o professor precisa ter consciência de que sua ação profissional competente não será substituída pelas tecnologias. Elas, ao contrário, ampliam o seu campo de atuação para além da escola clássica. [...] Novas qualificações para esses professores são exigidas, mas, ao mesmo tempo, novas oportunidades de ensino se apresentam. [...] A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados.” (KENSKI, 2007, p. 104–105).

A citação de Kenski (2007) evidencia que o papel do professor na sociedade em rede vai muito além do domínio técnico das ferramentas digitais. Sua atuação precisa se reinventar a partir de uma postura reflexiva e colaborativa, em que o uso das tecnologias esteja a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento crítico dos estudantes. Ao afirmar que a ação docente mediada pelas tecnologias é “partilhada”, Kenski propõe uma ruptura com o modelo tradicional de ensino centrado no professor e defende práticas pedagógicas baseadas na interação e na construção coletiva do conhecimento. Assim, a formação continuada deve preparar o educador para compreender as transformações sociais e culturais da era digital, desenvolvendo competências que unam sensibilidade pedagógica, fluência tecnológica e compromisso ético com uma educação mais humana e significativa.

Moran (2018) também contribui para essa discussão ao destacar que a tecnologia pode potencializar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que os professores recebam formação adequada.

“O trabalho com metodologias ativas, como é o caso do ensino híbrido, não só promove maior adesão ao processo de ensino e aprendizagem, como também exige uma nova postura dos professores e dos alunos. Os professores necessitam ser mais reflexivos e engajados com a transformação da sociedade, e, para tanto, se faz necessário um professor que conheça a si próprio, domine o conteúdo e suas didáticas, saiba selecionar e articular conhecimentos, produza e pesquise constantemente as práticas em sala de aula, avalie a sua prática a partir do avanço do aluno e considere os avanços conceituais dos estudantes como uma possibilidade de personalização das ações de ensino e aprendizagem. Em suma, o professor passa a trabalhar em um novo patamar, fazendo uma curadoria que o permita mediar as informações e, ao final do processo, transformá-las em conhecimento.” (Bacich & Moran, 2018, p. 144)

Partindo da concepção de Moran, é possível compreender que formação continuada deve preparar os professores para utilizar a tecnologia de forma inovadora, articulada a metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto importante é a necessidade de políticas públicas consistentes para a formação continuada. A pandemia de COVID-19 mostrou que muitos professores não estavam preparados para o ensino remoto, justamente pela ausência de programas de formação continuada em tecnologias digitais. A UNESCO (2020) destacou que a formação docente deve ser prioridade nas políticas educacionais, sob pena de comprometer a qualidade da educação pública.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada e o desenvolvimento de competências digitais não são um fim em si mesmos, mas parte de um projeto maior de transformação da educação pública. O objetivo é preparar professores capazes de utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, criativa e inclusiva, promovendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, inovadora e socialmente justa.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA

Pensar o futuro da integração tecnológica na escola pública significa compreender que a educação não pode mais ser concebida sem a presença das tecnologias digitais. A escola, como instituição social, precisa se adaptar às transformações da sociedade em rede, marcada pela circulação intensa de informações, pela conectividade global e pela emergência de novas formas de sociabilidade. Nesse cenário, a integração tecnológica não é apenas uma possibilidade, mas uma necessidade para garantir a relevância e a qualidade da educação pública.

Dando continuidade à reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na educação contemporânea, SANTOS e LIMA destacam os impactos positivos dessa integração no processo de ensino-aprendizagem. Na citação a seguir, eles evidenciam como essas ferramentas contribuem para ambientes mais dinâmicos, personalizados e colaborativos, reforçando a importância de sua incorporação estratégica nas práticas pedagógicas.

“[...] Além de favorecer a personalização do ensino, as tecnologias digitais também criam ambientes de aprendizagem mais interativos, engajadores e colaborativos. Tais características contribuem diretamente para a melhoria da qualidade do processo educacional, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo um aprendizado mais envolvente. A evidência empírica acumulada nos últimos anos reforça o papel essencial dessas ferramentas no cenário educacional contemporâneo, consolidando a perspectiva de que a educação do futuro dependerá, cada vez mais, da incorporação estratégica das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem.” (SANTOS; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 142).

Essa análise evidencia que a escola pública precisa se preparar para atuar de maneira consciente e estratégica nesse novo contexto, em que o conhecimento é mediado por múltiplas linguagens digitais e a aprendizagem ocorre de forma colaborativa e interativa.

O argumento dos autores reforça que a integração tecnológica deve estar inserida em um projeto pedagógico consistente, orientado para o desenvolvimento de competências digitais e para a formação de sujeitos críticos e participativos. Assim, a tecnologia deixa de ser um simples recurso de apoio e passa a ocupar um papel central na transformação das práticas educativas, favorecendo a inovação, o protagonismo estudantil e a construção de uma educação pública mais inclusiva e conectada ao século XXI.

Moran (2018) também contribui para essa discussão ao destacar que a tecnologia pode potencializar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação. Para ele, o futuro da escola pública passa pela adoção de metodologias que valorizem o protagonismo dos estudantes e a personalização da aprendizagem.

“Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje.” (BACICH; MORAN, 2018, p. 47)

Essa perspectiva evidencia que a integração tecnológica vai além do uso instrumental de dispositivos: trata-se de uma transformação cultural e pedagógica. A escola pública, ao adotar tais práticas, precisa garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo a esses recursos, evitando que a exclusão digital reforce desigualdades já existentes. Assim, a articulação entre tecnologia, pedagogia e inclusão social é essencial para que o potencial inovador das metodologias ativas se traduza em aprendizagens significativas e democráticas.

Além disso, é importante destacar que as perspectivas futuras para a integração tecnológica na escola pública envolvem também a questão da equidade. A exclusão digital, como lembra Castells (2003), é uma forma de exclusão social. Portanto, políticas públicas de inclusão digital serão fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso implica investir em infraestrutura, conectividade e dispositivos, mas também em políticas de apoio às famílias e às comunidades.

Por fim, é importante destacar que as perspectivas futuras para a integração tecnológica na escola pública não devem ser vistas apenas como um desafio, mas também como uma oportunidade. A tecnologia, quando articulada a práticas pedagógicas críticas e inclusivas, pode se tornar um poderoso instrumento de democratização do conhecimento e de promoção da justiça social. O futuro da escola pública dependerá, portanto, da capacidade de transformar as tecnologias em ferramentas de emancipação, e não de exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos a partir das entrevistas com as professoras da rede pública, aliada ao estudo dos referenciais teóricos, revela um cenário complexo e multifacetado sobre a inserção das tecnologias digitais na educação. As falas das docentes evidenciam tanto avanços quanto dificuldades, apontando para a necessidade de políticas públicas consistentes, formação continuada e infraestrutura adequada.

As professoras entrevistadas destacaram que a pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias digitais, mas também evidenciou profundas desigualdades sociais e educacionais. Uma delas afirmou que “muitos alunos não tinham sequer acesso à internet em casa, e isso dificultou enormemente a continuidade do processo de ensino-aprendizagem”. Essa percepção converge com o Relatório Global da Educação (UNESCO, 2020), que alerta que a crise sanitária expôs e agravou as desigualdades já existentes, revelando que a exclusão digital é também uma forma de exclusão social e educacional.

“A pandemia da COVID-19 expôs e aprofundou ainda mais essas desigualdades e a fragilidade de nossas sociedades. [...] Com mais de 90% da população estudantil mundial afetada pelo fechamento de escolas relacionado à COVID-19, o mundo está prestes a sofrer uma perturbação de grandes dimensões e sem precedentes na história da educação. As diferenças sociais e digitais colocam os mais desfavorecidos em uma situação na qual correm o risco de ter perdas de aprendizagem ou abandonar a escola.” (UNESCO, 2020, p. 11)

A análise desse trecho evidencia que as desigualdades educacionais não se restringem ao acesso físico às escolas, mas se ampliam no campo digital. A exclusão tecnológica, revelada de forma contundente durante a pandemia, reforça o caráter estrutural da desigualdade social. Assim, o diagnóstico da UNESCO reforça que os desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas não

são casos isolados, mas parte de um problema sistêmico que demanda políticas públicas consistentes de inclusão digital, formação docente e garantia do direito à educação para todos.

Outro ponto recorrente nas falas das professoras foi a falta de formação adequada para o uso pedagógico das tecnologias. Muitas relataram que aprenderam “na prática”, sem receber suporte institucional ou orientação metodológica. Essa realidade revela uma lacuna importante na formação docente e reforça a necessidade de políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de competências digitais. Nesse sentido, a UNESCO (2008) também enfatiza que o papel do professor na sociedade do conhecimento exige preparo técnico e pedagógico para integrar as tecnologias de forma significativa no processo educativo:

“Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e competências em TIC” (UNESCO, 2008, p. 1).

As professoras também destacaram que, apesar das dificuldades, houve avanços importantes. Uma delas relatou que “os alunos se mostraram mais motivados quando puderam utilizar recursos digitais, como vídeos, jogos educativos e plataformas interativas”. Essa percepção dialoga com Moran (2018), que defende o uso das tecnologias para potencializar metodologias ativas.

“Para desenvolver uma metodologia ativa em sala de aula, é necessário transformar objetivos de ensino do educador em expectativas de aprendizagem para os estudantes. As metodologias ativas devem propiciar recursos e práticas didáticas que permitam o ‘ensinar’ diante de cenários com necessidades diversificadas e o ‘educar’ para a compreensão do mundo. A metodologia por roteiros de estudo contribui para o aprendizado significativo, pois trata de como colocar em prática o ensino de forma contextualizada e lógica, promovendo a articulação dos saberes e instrumentalizando o educador a perceber o aprendizado dos estudantes. O desafio é tornar claro o que estes já sabem e desenvolver mediações pedagógicas para que relacionem as informações e construam conhecimento” (Bacich & Moran, 2018, p. 400 e 401).

A citação evidencia que a aplicação de metodologias ativas exige uma mudança profunda na prática pedagógica, começando pela transformação dos objetivos de ensino em expectativas de aprendizagem centradas nos estudantes. Ao destacar o uso de roteiros de estudo como estratégia para promover a aprendizagem significativa, o texto reforça o papel do educador como mediador que organiza e orienta o processo de construção do conhecimento. O desafio está em reconhecer os saberes prévios dos alunos e desenvolver mediações pedagógicas eficazes, capazes de articular teoria e prática em contextos diversos, promovendo o protagonismo estudantil e a compreensão crítica do mundo.

Dando continuidade à reflexão sobre metodologias ativas e o papel do educador como mediador, é possível ampliar a discussão ao considerar a perspectiva de Paulo Freire sobre a construção do conhecimento. Para o autor, o processo educativo não se resume à transmissão de conteúdos, mas à criação de condições para que os estudantes se tornem sujeitos ativos na produção do saber. Essa concepção dialoga com os relatos das professoras, que observaram maior engajamento dos alunos ao utilizarem recursos digitais de forma colaborativa. Como afirma Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 12), o que reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a autonomia dos educandos.

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativocrítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua

experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 12).

A contribuição de Freire evidencia que a construção do conhecimento exige uma postura ética e dialógica por parte do educador, que deve abandonar o papel de detentor exclusivo do saber para assumir o compromisso de criar ambientes de aprendizagem significativos. Ao respeitar a autonomia dos estudantes e estimular sua participação ativa, o professor contribui para o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas, fundamentais para a formação cidadã. Nesse sentido, a escola pública tem o desafio de incorporar práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a troca de saberes e a mediação intencional, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais.

As entrevistas também revelaram um aspecto importante: a resistência de alguns professores ao uso das tecnologias. Uma docente afirmou que “muitos colegas ainda têm medo de usar recursos digitais, por não se sentirem preparados ou por acreditarem que isso não faz parte de sua função”. Essa resistência evidencia um conflito ainda presente entre a tradição pedagógica e as exigências do mundo digital, demonstrando que a incorporação de novas ferramentas educacionais depende não apenas de infraestrutura, mas também de uma mudança de mentalidade. Nesse sentido, a discussão sobre o papel do educador no contexto tecnológico torna-se essencial.

“Os educadores humanistas dizem que as tecnologias são importantes, mas, em geral, resistem o quanto podem a sua utilização mais ampla, inovadora. Permanecem ancorados na sala de aula como espaço de resistência, fora do qual não vale a pena avançar. [...] É importante humanizar as tecnologias: são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É importante também inserir as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização do espaço e tempo do ensinoaprendizagem” (Moran, 2007, p. 45).

Essa reflexão reforça que o enfrentamento da resistência docente não deve ser pautado apenas por aspectos técnicos, mas também por uma compreensão mais ampla e humanista da educação. A integração das tecnologias não significa substituir o professor, e sim ampliar suas possibilidades pedagógicas, tornando o processo educativo mais significativo e conectado à realidade dos alunos. Humanizar a tecnologia implica reconhecer seu papel mediador na aprendizagem e utilizá-la como instrumento de diálogo, criação e transformação, valores que estão no cerne de uma prática educativa emancipadora.

Além disso, as entrevistas mostraram que a participação das famílias foi fundamental durante o ensino remoto. Uma professora relatou que os pais precisaram assumir um papel mais ativo no acompanhamento das atividades escolares. Esse dado reforça a análise da UNESCO (2021), que destaca a importância da colaboração entre escola, família e comunidade para o sucesso da integração tecnológica.

Com base nas evidências levantadas, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas consistentes. As professoras foram unânimes em afirmar que, sem investimentos em infraestrutura, formação docente e inclusão digital, a integração tecnológica na escola pública continuará sendo desigual e limitada. Essa constatação reforça o entendimento de que a democratização do acesso às tecnologias deve ser tratada como uma questão de justiça social e de cidadania.

“Será preciso, cada vez mais, ampliar ações e políticas efetivas, que propiciem a inclusão digital de todos os cidadãos. Ações que vão além do uso escolar de computadores e redes e se ampliem de forma intensiva para o acesso em espaços sociais diferenciados. É claro que, no entanto, é ainda a escola – em todos os seus níveis e formas – o espaço privilegiado e propício para desencadear a ação e a fluência digital” (Kenski, 2007, p. 116).

Esse trecho reforça que a inclusão digital vai muito além da simples inserção de computadores nas escolas. Trata-se de uma política de transformação social que reconhece a

educação como o principal meio de formação cidadã e emancipação crítica. A escola, ao assumir seu papel de agente mediador entre tecnologia e sociedade, pode se tornar o centro irradiador de práticas pedagógicas inovadoras e democráticas, contribuindo efetivamente para reduzir as desigualdades e promover a autonomia dos sujeitos em um mundo cada vez mais conectado.

Outro ponto que emergiu das entrevistas foi a percepção de que a integração tecnológica, embora necessária, ainda é marcada por desigualdades internas à própria escola. As professoras relataram que “os alunos que já tinham familiaridade com o uso de celulares e computadores se adaptaram mais rapidamente ao ensino remoto, enquanto outros, sem esse contato prévio, ficaram para trás”. Essa fala reforça a necessidade de políticas que não apenas forneçam infraestrutura, mas que também promovam alfabetização digital desde os primeiros anos escolares.

Outro aspecto destacado foi a sobrecarga de trabalho docente. As professoras afirmaram que “o ensino remoto exigiu muito mais tempo de planejamento, adaptação de materiais e acompanhamento individualizado dos alunos”. Essa constatação dialoga com Moran (2018), que ressalta que a tecnologia pode ampliar as possibilidades pedagógicas, mas também exige maior dedicação e preparo por parte dos professores.

Além disso, as entrevistas revelaram que a integração tecnológica trouxe mudanças na relação entre professores e estudantes. Uma docente relatou que “os alunos passaram a se sentir mais à vontade para interagir em ambientes digitais, enviando dúvidas por mensagens e participando de fóruns online”. Esse dado reforça a análise de Lévy (1999), que vê nas redes digitais a possibilidade de construção de uma inteligência coletiva, em que o conhecimento é produzido de forma colaborativa.

Por fim, os resultados e discussões apontam para a necessidade de consolidar uma cultura digital crítica na escola pública. Isso significa que a tecnologia não deve ser vista como solução mágica, mas como parte de um projeto pedagógico mais amplo, que valorize a formação integral dos estudantes, a autonomia docente e a participação ativa da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permite compreender que a inserção das tecnologias digitais na educação pública brasileira é um processo multifacetado, permeado por avanços, desafios e perspectivas que se entrelaçam de forma complexa. A partir das entrevistas com as professoras A e B, foi possível identificar elementos que refletem tanto as potencialidades quanto as limitações dessa integração, especialmente quando observada sob o impacto da pandemia de COVID-19.

Um dos pontos centrais que emergem da investigação é a constatação de que a tecnologia, por si só, não garante melhoria na qualidade da educação. Sua eficácia depende de fatores estruturais, como infraestrutura adequada, acesso universal à internet de qualidade, disponibilidade de equipamentos e suporte técnico contínuo. Sem esses elementos, a tecnologia corre o risco de se tornar um recurso restrito a uma parcela dos estudantes, aprofundando desigualdades já existentes. Essa percepção foi reiterada pelas docentes, que relataram casos de alunos sem acesso a dispositivos ou com conectividade insuficiente, o que inviabilizou sua participação plena nas atividades remotas.

Outro aspecto relevante é a formação docente. As experiências narradas pelas professoras evidenciam que, durante a pandemia, as formações oferecidas foram insuficientes para atender às demandas emergentes. A ausência de programas estruturados e contextualizados obrigou muitos professores a desenvolverem suas competências digitais de forma autodidata, aprendendo no uso cotidiano das ferramentas. Embora essa aprendizagem informal tenha permitido a continuidade das aulas, ela não substitui a necessidade de políticas de formação continuada robustas, que

preparem o docente para integrar tecnologias de forma crítica, criativa e alinhada aos objetivos pedagógicos.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, a pandemia impulsionou a adoção de metodologias mais diversificadas. Recursos como vídeos, mapas interativos, aplicativos educativos e plataformas de comunicação foram incorporados às aulas, criando novas possibilidades para o ensino presencial. No entanto, para que essas práticas se consolidem, é necessário que haja condições adequadas de trabalho, incluindo tempo para planejamento, acesso a materiais e apoio institucional.

A consolidação de um modelo híbrido de ensino, que combine o melhor do presencial e do digital, depende de três pilares fundamentais: infraestrutura, formação docente e políticas inclusivas. A infraestrutura garante que todos tenham acesso aos recursos necessários; a formação docente prepara o professor para utilizar a tecnologia de forma significativa; e as políticas inclusivas asseguram que nenhum estudante seja deixado para trás.

A experiência das professoras entrevistadas mostra que, apesar das dificuldades, há disposição para inovar e incorporar tecnologias ao cotidiano escolar. Essa abertura é um recurso valioso que deve ser potencializado por meio de programas de apoio e incentivo. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a tecnologia não é uma solução mágica para os problemas da educação pública. Ela é uma ferramenta que, quando utilizada de forma estratégica e inclusiva, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para a construção de uma escola mais democrática e conectada com o mundo contemporâneo.

Em síntese, a inserção das tecnologias digitais na educação pública é um caminho sem volta, mas que precisa ser trilhado com cuidado, planejamento e compromisso com a equidade. O desafio está em transformar o potencial tecnológico em resultados concretos para todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica. Para isso, será necessário um esforço conjunto de professores, gestores, formuladores de políticas e comunidade escolar, visando construir um modelo educacional que seja, ao mesmo tempo, inovador e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HINOSTROZA, J. Enrique. TIC, educação e desenvolvimento social na América Latina e o Caribe. Montevideu: UNESCO – Escritório Regional de Ciências para a América Latina e o Caribe, 2017. (Policy Papers UNESCO)
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Campinas: Papirus, 2015.
- SILVA, João Roberto de Souza; OLIVEIRA, Rafael Capelari de (orgs.). Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas. Vol. 2. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2025.
- UNESCO. Padrões de competência em TIC para professores. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2008.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação — todos, sem exceção. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020.

UNESCO. Reimaginar juntos nossos futuros: um novo contrato social para a educação. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022.

SPIRITUALITY AND RESISTANCE: THE RELIGIOUS DIMENSION IN THE POLITICAL CULTURE OF LANDLESS WORKERS

ESPIRITUALIDADE E RESISTÊNCIA: A DIMENSÃO RELIGIOSA NA CULTURA POLÍTICA DOS TRABALHADORES SEM TERRA

Solon Mariz de Moraes Júnior

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: solonmariz@gmail.com

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to investigate religiosity as a constitutive element of the political culture of landless workers, focusing on MST settlements in Northeast Brazil. It is a qualitative research study with a bibliographic approach, based on authors such as Bourdieu, Boff, Freire, Pierucci, and Boaventura de Sousa Santos. The study was developed through the analysis of theoretical works and institutional documents that address the intersection between spirituality, social movements, and political identity. The data were organized and interpreted through content analysis, which allowed the identification of categories such as religious practices, spiritual discourses, community cohesion, and symbolic resistance. The results reveal that the spirituality present in MST settlements goes beyond the individual dimension of faith, manifesting itself as an engaged collective practice that articulates religious symbols with the struggle for social justice. Religiosity acts as a pedagogical instrument, emotional support, and mobilizing force, reinforcing community ties and driving resistance against structural oppressions. It is concluded that religiosity, experienced in a critical and pluralistic way, constitutes a central part of the MST's political culture, contributing to the formation of conscious subjects committed to social transformation. The study highlights the relevance of deepening the dialogue between spirituality and politics in contexts of popular struggle, suggesting the expansion of research through empirical studies in settlements. The implications of this finding reinforce the importance of recognizing spiritual knowledge as part of the epistemologies of the South and the emancipatory practices of rural social movements.

Keywords: Religiosity. Political culture. MST. Popular spirituality. Social movements.

INTRODUÇÃO

A religiosidade é uma dimensão constitutiva da vida social que ultrapassa os limites da fé individual, configurando-se como prática cultural, simbólica e política. No contexto dos movimentos sociais do campo brasileiro, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a espiritualidade popular ocupa lugar central na construção de vínculos comunitários, na mobilização política e na resistência coletiva. As práticas religiosas vividas nos assentamentos vão além da devoção pessoal; elas entrelaçam fé e luta, ressignificando símbolos religiosos e promovendo uma espiritualidade comprometida com a justiça social.

O MST, enquanto um dos maiores e mais organizados movimentos sociais da América Latina, articula a luta pela terra com a formação política e a valorização das expressões culturais dos trabalhadores rurais. Nessa articulação, a religiosidade assume papel estratégico ao fortalecer laços de solidariedade, oferecer suporte emocional diante das adversidades e fomentar uma consciência crítica que alimenta o engajamento político dos militantes. Essa dimensão espiritual, marcada pela influência da Teologia da Libertação, do cristianismo popular e de tradições afro-indígenas, ainda é pouco explorada de forma sistemática na literatura acadêmica.

Considerando esse cenário, a presente pesquisa propõe investigar a religiosidade como componente essencial da cultura política dos trabalhadores sem terra, com foco nos assentamentos do MST situados no Nordeste brasileiro. O estudo parte da hipótese de que a espiritualidade vivida nesses espaços não apenas contribui para a formação da identidade coletiva dos militantes, como também atua como força de resistência simbólica diante das opressões estruturais.

Dessa forma, os objetivos deste artigo são: compreender como a religiosidade se manifesta nos assentamentos do MST, identificar suas práticas e discursos predominantes, e analisar suas contribuições para a constituição de uma cultura política pautada na solidariedade, na luta por direitos e na resistência social. Ao explorar esse fenômeno, a pesquisa busca contribuir para o aprofundamento do debate sobre as interfaces entre fé, política e educação popular, valorizando os saberes e práticas dos sujeitos do campo como formas legítimas de conhecimento e ação transformadora.

A DIMENSÃO RELIGIOSA NA FORMAÇÃO DA CULTURA POLÍTICA DOS TRABALHADORES SEM TERRA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A compreensão da religiosidade como dimensão constitutiva da cultura política dos trabalhadores sem-terra exige uma abordagem interdisciplinar que articule sociologia da religião, ciência política e epistemologias críticas. Pierre Bourdieu (1989) oferece uma contribuição central ao conceituar o "habitus" como um sistema de disposições incorporadas que orientam práticas e percepções sociais. Segundo o autor, "o habitus é uma estrutura estruturada e estruturante" (BOURDIEU, 1989, p. 86), o que permite entender como a religiosidade vivida nos assentamentos do MST molda práticas políticas e relações de poder.

Nesse contexto, o conceito de capital simbólico também é relevante para analisar o papel dos discursos religiosos como formas legítimas de autoridade dentro do movimento. Bourdieu (1996, p. 234) afirma que "o capital simbólico é o poder de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão do mundo." Assim, a espiritualidade pode ser vista como recurso estratégico para legitimar ações políticas e fortalecer a identidade coletiva dos militantes.

A sociologia da religião de Antônio Flávio Pierucci contribui para desnaturalizar os sentidos atribuídos ao fenômeno religioso no Brasil. Para Pierucci (2004, p. 13), "a religião não é uma essência, mas um conjunto de práticas e representações sociais." Tal perspectiva permite compreender a religiosidade dos sem terra não como mero reflexo cultural, mas como construção social situada, vinculada à luta por direitos e dignidade.

A influência da Teologia da Libertação no MST é notória e deve ser situada dentro do movimento histórico do cristianismo popular na América Latina. Leonardo Boff (1999, p. 44) destaca que "a fé cristã se torna libertadora quando se compromete com os pobres e marginalizados". Essa espiritualidade engajada se manifesta nas celebrações, símbolos e discursos que articulam fé e justiça social, conferindo um caráter profético à luta política do MST.

Na mesma direção, Frei Betto (2003, p. 75) argumenta que "a espiritualidade da libertação nasce do chão da vida, da resistência popular". Esse entendimento rompe com a visão institucionalizada da religião, valorizando práticas cotidianas que ressignificam o sagrado a partir das experiências de opressão e esperança vividas pelos trabalhadores rurais organizados.

Boaventura de Sousa Santos propõe a noção de "epistemologias do Sul" como uma forma de reconhecer os saberes produzidos por sujeitos historicamente silenciados. Segundo o autor, "há mais conhecimento no mundo do que o conhecimento ocidental" (SANTOS, 2007, p. 15). Nesse sentido, a religiosidade presente nos assentamentos do MST pode ser compreendida como saber insurgente, que confronta o epistemicídio promovido pelo colonialismo e pelo capitalismo.

A dimensão política da religião, especialmente quando vinculada à resistência, é enfatizada por Maria Clara Bingemer (2002, p. 62), ao afirmar que "a experiência religiosa popular é lugar de elaboração simbólica da dor social e da esperança coletiva". Esse aspecto é essencial para entender como a espiritualidade pode funcionar como suporte emocional e catalisador de ação coletiva.

Jessé Souza (2009) contribui para a análise da cultura política das classes populares ao destacar que sua formação se dá em contextos de exclusão e resistência. Para o autor, "as classes

populares desenvolvem uma racionalidade prática, emocionalmente carregada e baseada em laços de solidariedade” (SOUZA, 2009, p. 128), o que se alinha à maneira como a religiosidade é vivida e expressa nos assentamentos.

Além disso, a espiritualidade no MST está fortemente marcada pelo sincretismo entre o cristianismo popular, tradições afro-brasileiras e indígenas. Essa característica é analisada por Sandra Duarte (2014, p. 97), que observa que “as expressões religiosas sincréticas revelam a criatividade simbólica dos oprimidos em sua luta por reconhecimento”. Esse sincretismo fortalece a coesão comunitária e a resistência cultural frente à homogeneização neoliberal.

O campo religioso também é espaço de disputa por sentidos e legitimidades, como aponta Regina Novaes (2006). A autora ressalta que “as juventudes rurais constroem pertencimentos religiosos que articulam tradição e inovação” (NOVAES, 2006, p. 59), o que indica a existência de um dinamismo nas formas de religiosidade vividas nas comunidades do MST.

É importante destacar que a religiosidade dos sem-terra não é homogênea nem destituída de tensões internas. Conforme observa Cláudio Nascimento (2015, p. 112), “a espiritualidade nos assentamentos oscila entre formas institucionais e experiências místicas autônomas”. Essa complexidade requer uma análise atenta aos diversos atores e suas motivações espirituais e políticas.

Nesse sentido, as práticas litúrgicas e rituais desempenham um papel pedagógico fundamental na formação política dos militantes. Paulo Freire (1987, p. 36) já alertava que “educação e fé podem caminhar juntas quando ambas se comprometem com a libertação”. O uso de elementos religiosos nas formações do MST contribui para uma pedagogia da esperança que conecta fé, consciência crítica e ação transformadora.

A análise documental também revela que as cartilhas e materiais formativos do MST fazem uso recorrente de metáforas bíblicas e narrativas religiosas para fortalecer o engajamento político. Conforme Lima (2005, p. 87), “a linguagem religiosa é recurso poderoso para mobilizar afetos e construir sentido coletivo”. Essa estratégia retórica é eficaz na medida em que ressoa com o universo simbólico das comunidades envolvidas.

Por fim, deve-se considerar que a espiritualidade no contexto do MST não é apenas um instrumento funcional de mobilização, mas uma dimensão constitutiva da subjetividade política dos militantes. Como ressalta Bignami (2013, p. 104), “a resistência política dos movimentos populares está imbricada em processos simbólicos e afetivos que incluem o sagrado”. Essa perspectiva amplia a compreensão da cultura política, incorporando elementos não racionalistas e profundamente enraizados nas práticas de vida.

Dessa forma, este referencial teórico sustenta a hipótese de que a religiosidade vivida nos assentamentos do MST contribui para a constituição de uma cultura política baseada na solidariedade, na resistência e na construção coletiva de sentido. Ao articular autores clássicos e contemporâneos, evidencia-se a complexidade e a potência política da espiritualidade popular nos movimentos sociais brasileiros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e de tipo bibliográfico, tendo como objetivo compreender a contribuição da religiosidade para a constituição da cultura política dos trabalhadores sem-terra, especialmente no contexto dos assentamentos do MST no Nordeste brasileiro. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema, com base na análise crítica de obras científicas, documentos institucionais e fontes acadêmicas que tratam da inter-relação entre espiritualidade, movimentos sociais e cultura política.

De acordo com Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos”. Assim, o corpus da investigação foi composto por obras de referência na sociologia da religião, nas epistemologias críticas do Sul global e na teologia da libertação, além de estudos sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Serão incluídos também relatórios, documentos internos e materiais formativos do MST, que contenham elementos simbólicos, litúrgicos e espirituais utilizados nas práticas político-religiosas do movimento.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO, CAPES, Google Scholar e periódicos especializados em educação, ciências sociais e teologia. A seleção das obras seguiu critérios de relevância temática, rigor científico e atualidade, privilegiando autores que contribuam criticamente para a compreensão da religiosidade como prática social e política.

A análise do material coletado foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a categorização e interpretação dos dados em torno de eixos temáticos previamente definidos, tais como: práticas espirituais nos assentamentos, discurso religioso e mobilização política, construção de identidade coletiva e espiritualidade como resistência. Essa abordagem possibilitou identificar sentidos, padrões e relações recorrentes nas representações religiosas que permeiam a cultura política do MST.

Além disso, a análise foi orientada por uma perspectiva hermenêutica, considerando os contextos históricos, sociais e culturais nos quais os discursos estão inseridos. Essa opção metodológica está em consonância com a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2007), ao defender a necessidade de abordagens plurais que reconheçam os saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados.

Importa destacar que, embora a presente pesquisa não contemple coleta de dados empíricos diretos (como entrevistas ou observação de campo), o uso de fontes secundárias cuidadosamente selecionadas possibilita uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado. A triangulação entre diferentes tipos de fontes bibliográficas, teóricas, documentais e institucionais, garantirá maior robustez à análise e permitirá alcançar os objetivos propostos.

A transparência metodológica e a fundamentação teórica rigorosa asseguram a reprodutibilidade científica da pesquisa, permitindo que outros estudiosos possam replicar ou ampliar este estudo em contextos distintos. A metodologia adotada está, portanto, alinhada à natureza do problema de pesquisa e aos objetivos traçados, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a espiritualidade como elemento constitutivo da resistência política nos movimentos sociais do campo brasileiro.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do material bibliográfico revelou que a religiosidade, nos assentamentos do MST, não se apresenta apenas como manifestação de fé individual, mas como prática coletiva carregada de significado político. Conforme destaca Bingemer (2002, p. 62), “a experiência religiosa popular é lugar de elaboração simbólica da dor social e da esperança coletiva”. Essa espiritualidade, vinculada ao cotidiano da luta pela terra, fortalece vínculos comunitários e reafirma uma identidade insurgente frente às estruturas de exclusão.

Constata-se que a Teologia da Libertação exerce profunda influência na formação político-religiosa dos militantes. Leonardo Boff (1999, p. 44) afirma que “a fé cristã se torna libertadora quando se compromete com os pobres e marginalizados”. Esse compromisso se reflete em práticas litúrgicas que associam passagens bíblicas às narrativas de resistência do povo sem-terra, ressignificando o sagrado como instrumento de denúncia e anúncio.

A espiritualidade presente nos assentamentos não se limita à tradição cristã. Observa-se um sincretismo religioso que incorpora elementos das religiões afro-brasileiras e indígenas, o que, segundo Duarte (2014, p. 97), representa “a criatividade simbólica dos oprimidos em sua luta por reconhecimento”. Esse aspecto revela que a religiosidade nos assentamentos é plural, inclusiva e ancorada na ancestralidade, reforçando a dimensão cultural da resistência.

As celebrações religiosas organizadas pelo MST cumprem uma função pedagógica, ao integrarem espiritualidade e formação política. Freire (1987, p. 36) defende que “educação e fé podem caminhar juntas quando ambas se comprometem com a libertação”. Nos assentamentos, missas, círculos bíblicos e rituais coletivos são espaços de conscientização crítica e solidariedade, onde os símbolos religiosos dialogam com o projeto de transformação social do movimento.

A análise das cartilhas e materiais formativos do MST revelou a presença de metáforas bíblicas como “terra prometida”, “peregrinação no deserto” e “maná divino”, que são ressignificadas em um contexto de luta concreta por território e dignidade. Lima (2005, p. 87) observa que “a linguagem religiosa é recurso poderoso para mobilizar afetos e construir sentido coletivo”. Essa estratégia fortalece o sentimento de pertença e engajamento com a causa.

A religiosidade atua também como suporte emocional diante das adversidades enfrentadas pelas famílias assentadas. Bignami (2013, p. 104) ressalta que “a resistência política dos movimentos populares está imbricada em processos simbólicos e afetivos que incluem o sagrado”. A fé, nesse contexto, não é alienante, mas fonte de força interior e de coesão comunitária, que impulsiona a continuidade da luta mesmo em face da repressão e das perdas.

A relação entre religiosidade e resistência também pode ser compreendida à luz do conceito de capital simbólico. Bourdieu (1996, p. 234) afirma que “o capital simbólico é o poder de fazer ver e fazer crer”. Assim, os líderes espirituais nos assentamentos, legitimados por sua trajetória e compromisso com a causa, tornam-se referências morais e políticas, influenciando decisões e mobilizações coletivas.

Outro aspecto relevante é o modo como a espiritualidade contribui para a elaboração de um discurso contra hegemônico. Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 15) sustenta que “há mais conhecimento no mundo do que o conhecimento ocidental”. A religiosidade popular, nesse sentido, constitui-se como saber alternativo que confronta a racionalidade instrumental dominante, valorizando a vida, o cuidado e a comunhão.

Pierucci (2004, p. 13) adverte que “a religião não é uma essência, mas um conjunto de práticas e representações sociais”. Com base nessa perspectiva, compreende-se que a espiritualidade dos trabalhadores sem-terra não é apenas uma crença, mas uma prática social encarnada na luta cotidiana por justiça. Ela contribui para a produção de sentidos compartilhados que orientam ações políticas e reforçam a identidade do movimento.

A religiosidade, ao atuar como catalisador da solidariedade, torna-se elemento central na cultura política do MST. Souza (2009, p. 128) afirma que “as classes populares desenvolvem uma racionalidade prática, emocionalmente carregada e baseada em laços de solidariedade”. A fé, nesse contexto, não se contrapõe à razão política, mas a complementa, oferecendo um horizonte ético que guia as práticas organizativas e educativas do movimento.

A espiritualidade também se revela como linguagem de resistência frente ao discurso neoliberal que individualiza e fragmenta. Como observa Novaes (2006, p. 59), “as juventudes rurais constroem pertencimentos religiosos que articulam tradição e inovação”. Essa articulação permite que a religiosidade funcione como um campo de resistência simbólica à homogeneização cultural e ao esvaziamento das utopias.

Os resultados analisados indicam que a religiosidade vivida nos assentamentos do MST é um componente vital da sua cultura política, atuando não apenas como expressão identitária, mas

como força mobilizadora, pedagógica e simbólica. Em consonância com Boff e Betto (1993), pode-se afirmar que espiritualidade e política, longe de serem esferas opostas, se entrelaçam na construção de uma práxis libertadora que ressignifica o sagrado em favor da justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo bibliográfico permitiu compreender que a religiosidade, longe de ser um elemento secundário ou meramente subjetivo, constitui dimensão essencial da cultura política dos trabalhadores sem-terra. A análise teórica demonstrou que, nos assentamentos do MST, a espiritualidade atua como força simbólica e prática que contribui para a coesão comunitária, formação de identidades coletivas e fortalecimento da resistência frente às estruturas de exclusão social.

Ao articular autores como Bourdieu, Freire, Boff, Pierucci e Santos, evidenciou-se que a espiritualidade presente nesses espaços não é passiva, mas ativa, crítica e engajada. As práticas religiosas vividas nos assentamentos não apenas reproduzem crenças tradicionais, mas as ressignificam em favor de um projeto político de transformação social. Com isso, a pesquisa atendeu ao objetivo geral proposto de investigar o papel da religiosidade na construção da cultura política dos trabalhadores sem terra, bem como aos objetivos específicos que orientaram a análise das práticas, discursos e vínculos comunitários relacionados à fé.

Entre as principais contribuições científicas deste trabalho, destaca-se a valorização da espiritualidade popular como campo legítimo de produção de saberes e de ação política, em consonância com as epistemologias do Sul. A pesquisa também lança luz sobre a potência pedagógica das práticas religiosas no interior do MST, indicando caminhos para o fortalecimento da educação popular crítica em contextos de luta e resistência.

Do ponto de vista prático, os resultados podem subsidiar ações de formação política que integrem, de forma consciente e crítica, a dimensão espiritual às estratégias organizativas do movimento. Além disso, o estudo contribui para ampliar o entendimento acadêmico sobre os múltiplos fatores que sustentam a resiliência e a mobilização dos trabalhadores rurais sem-terra, especialmente em regiões historicamente marcadas pela desigualdade.

Contudo, reconhece-se como limitação a ausência de dados empíricos diretos, dado o caráter exclusivamente bibliográfico da pesquisa. Investigações futuras poderão aprofundar a temática por meio de estudos de campo, entrevistas com militantes e observações etnográficas nos assentamentos, ampliando a compreensão das dinâmicas espirituais vividas em diferentes contextos locais.

Sugere-se, também, que novas pesquisas explorem comparativamente a presença da religiosidade em outros movimentos sociais do campo e da cidade, analisando convergências, especificidades e desafios. Outro desdobramento possível é o estudo das relações intergeracionais no que se refere à vivência da fé e sua influência na cultura política das novas gerações de assentados.

Este artigo reafirma a relevância de integrar a dimensão religiosa às análises sobre cultura política e movimentos sociais, superando dicotomias reducionistas entre o sagrado e o político. A espiritualidade, quando vivida de forma crítica e engajada, revela-se como poderoso instrumento de resistência, esperança e reinvenção da vida coletiva, contribuindo significativamente para a construção de um projeto emancipatório no campo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIGNAMI, Maria José. A espiritualidade nos movimentos populares: entre o sagrado e a política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 28, n. 83, p. 102–118, 2013.

- BINGEMER, Maria Clara. O mistério e o mundo: paixão pela diferença. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOFF, Leonardo. Espiritualidade: um caminho de transformação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOFF, Leonardo; BETTO, Frei. Mística e espiritualidade: um caminho de transformação. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DUARTE, Sandra. A religiosidade popular como resistência: sincretismo e identidade nos movimentos sociais. Revista Estudos de Religião, v. 30, n. 1, p. 91–105, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIMA, Maria da Glória Gohn. A linguagem religiosa como instrumento de mobilização social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 85–102, 2005.
- NOVAES, Regina. Juventude e religião no Brasil contemporâneo: novos sujeitos e novos vínculos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 33, p. 50–65, 2006.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. Religião como realidade social: uma introdução à sociologia da religião. São Paulo: Loyola, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CHALLENGES OF IMPLEMENTING TECHNOLOGY IN DAILY TEACHING: PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM THE URBAN AREA AND THE WASSU- COCAL VILLAGE OF JOAQUIM GOMES-AL

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA TECNOLOGIA NO COTIDIANO DOCENTE: PERCEPÇÕES
DE PROFESSORES DA ÁREA URBANA E DA ALDEIA WASSU-COCAL DE JOAQUIM GOMES-AL

Pauliana Oliveira dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: pauliana.o.s@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: Pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article analyzes the challenges of implementing digital technologies in the daily teaching practice, based on the perceptions of teachers from the urban area and the Wassu-Cocal Village in Joaquim Gomes, AL. The research was conducted with six teachers — three from the urban network and three from the indigenous village — using a questionnaire containing both open-ended and closed-ended questions. The results indicate that, although there is recognition of the pedagogical potential of technologies, structural limitations, gaps in teacher training, and inequalities in access persist. In the urban context, infrastructure difficulties and student engagement stand out, while in the village, the lack of basic resources and the need to integrate technology with cultural appreciation are prominent. It is concluded that contextualized public policies, continuous professional development, and investments in infrastructure are essential for the effective and culturally sensitive integration of technologies in education.

Keywords: Educational technologies. Teaching practice; Intercultural education; Pedagogical innovation; Indigenous communities.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais na educação tem se configurado como um dos maiores desafios contemporâneos para os sistemas de ensino, especialmente em contextos marcados pela desigualdade social e pela diversidade cultural. Embora o avanço tecnológico ofereça novas possibilidades de aprendizagem, sua implementação enfrenta barreiras que vão desde a infraestrutura escolar até a formação docente.

No município de Joaquim Gomes-AL, observam-se realidades educacionais contrastantes: a rede urbana, que dispõe de algum acesso às tecnologias, ainda que limitado e irregular, e a Aldeia Wassu-Cocal, onde as restrições estruturais e a necessidade de valorização das tradições culturais tornam o uso da tecnologia um desafio ainda mais complexo. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores desses dois contextos quanto à inserção das tecnologias em suas práticas pedagógicas, buscando compreender as oportunidades, limitações e implicações socioculturais desse processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A tecnologia digital tem transformado significativamente o cenário educacional contemporâneo, oferecendo novas possibilidades de aprendizagem e reconfigurando as práticas pedagógicas. Segundo Moran (2015), a simples presença de recursos tecnológicos não garante transformação no ensino; é fundamental que os docentes estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica e crítica. A inclusão de tecnologias digitais deve ser acompanhada de estratégias que promovam engajamento, autonomia e protagonismo dos estudantes, como apontam Bacich e Moran (2020), sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais.

Durante o contexto da pandemia, observou-se que muitos estudantes enfrentaram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto. Embora os dispositivos móveis estejam amplamente

inseridos em sua rotina e façam parte de sua cultura digital, seu uso predominante está associado ao entretenimento, à comunicação e à busca informal por informações. Dessa forma, a exigência de utilizá-los de maneira exclusiva para fins educacionais gerou certo estranhamento e resistência por parte dos alunos (ALVES, 2020). No contexto atual destaca-se que a presença constante dos dispositivos móveis no cotidiano dos estudantes não implica, necessariamente, em sua capacidade de utilizá-los de forma produtiva no processo de aprendizagem. A dificuldade em associar esses dispositivos a práticas educativas revela uma desconexão entre o uso espontâneo da tecnologia e sua aplicação pedagógica. Isso reforça a necessidade de desenvolver estratégias didáticas que promovam o letramento digital, possibilitando aos alunos não apenas o acesso às tecnologias, mas também a compreensão crítica e a utilização consciente dessas ferramentas no ambiente escolar.

É notório que a implementação da tecnologia no cotidiano docente enfrenta diversos desafios, refletindo as profundas transformações da sociedade contemporânea. Segundo Castells, “as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica” (CASTELLS, 1999, p. 40). Nesse sentido, o professor, como agente desse processo, precisa adaptar-se a novas formas de ensinar e aprender, o que exige não apenas o domínio técnico, mas também a construção de uma postura crítica diante das tecnologias. Assim, os desafios enfrentados no cotidiano escolar — desde as limitações estruturais até a formação docente — refletem diretamente essa transição para uma sociedade em rede, na qual o conhecimento e a interação são mediados, em grande parte, pelos recursos digitais.

O avanço das tecnologias educacionais possibilita métodos inovadores, como a educação híbrida, que combina aulas presenciais e recursos digitais, rompendo com a dicotomia tradicional entre ensino presencial e a distância (Moran, 2021). No entanto, a adoção dessas metodologias depende não apenas de infraestrutura adequada, mas também de formação continuada e apoio institucional.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa revelaram que a maior parte dos docentes se considera parcialmente preparada para utilizar ferramentas digitais. Apenas professores da área urbana relataram sentir-se totalmente preparados, enquanto na Aldeia Wassu-Cocal houve relatos de ausência de preparo completo. Quanto aos desafios, os docentes destacaram cinco categorias principais: infraestrutura tecnológica, formação docente, desigualdade social/digital, adaptação pedagógica e valorização cultural.

No contexto urbano, os professores apontaram dificuldades como internet instável, laboratórios insuficientes e engajamento reduzido dos estudantes. Já na Aldeia Wassu-Cocal, os desafios são mais complexos: a maioria dos alunos não possui acesso a computadores ou internet, exigindo estratégias híbridas, como roteiros impressos, aulas presenciais e trocas culturais, para viabilizar o aprendizado. Além disso, os docentes enfatizaram que a tecnologia deve ser utilizada para fortalecer a cultura local, evitando que a inovação se torne um fator de descaracterização identitária (Raymundo, 2024; Sales, 2024).

Conforme destaca Losnak (2008), ao analisar o processo de ressignificação cultural vivenciado por um grupo Terena deslocado do Mato Grosso do Sul para o estado de São Paulo, as novas tecnologias desempenham um papel fundamental ao facilitar o contato entre diferentes culturas. Nesse contexto, os Terena se apropriam dessas ferramentas tecnológicas, o que possibilita o surgimento de novas formas de relações socioculturais.

É mediante as misturas e mestiçagens ocasionadas entre os diferentes povos e etnias, associadas às possibilidades proporcionadas pelas novas tecnologias que de forma mais intensa e rápida, estimula o conhecimento, as relações entre os indivíduos e suas manifestações culturais. Independentemente da localização geográfica e do distanciamento físico, os lugares se tornam próximos, permitindo a construção de novos códigos individuais e coletivos, novas formas de relacionamento e interação entre os indivíduos (LOSNAK, 2008, p.2).

De acordo com Queiroz (2023) De modo geral, as novas tecnologias não vêm sendo utilizadas de forma recorrente nas escolas indígenas, tampouco são tratadas como elementos extraordinários, como frequentemente ocorre em instituições não indígenas. Nessas, as tecnologias costumam ser vistas, muitas vezes, como soluções universais para os desafios educacionais, o que nem sempre corresponde à realidade dos contextos escolares específicos.

O resultado desta pesquisa vai ao encontro do que a autora defende, pois mostra que o uso de tecnologias nas escolas indígenas precisa considerar a realidade e a cultura dessas comunidades. Acreditar que a tecnologia, por si só, resolve todos os problemas da educação é um pensamento equivocado, que ignora as diferenças entre os contextos escolares. Por isso, é importante que o uso desses recursos seja feito de forma cuidadosa e planejada, levando em conta as necessidades e os valores de cada grupo.

A análise comparativa entre os contextos evidencia que, enquanto na área urbana os principais obstáculos são infraestrutura limitada e engajamento dos estudantes, na aldeia Wassu-Cocal os desafios centrais envolvem ausência de recursos básicos, falta de formação específica e necessidade de alinhamento cultural. Esses achados reforçam a literatura, que enfatiza que o impacto transformador das tecnologias depende de políticas públicas contextualizadas, investimento em capacitação docente e estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades de cada comunidade (Assis, 2015; Bacich & Moran, 2020; Souza Pereira, 2024; Vanderley & Santos, 2024).

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa e descritiva, com foco na análise das percepções docentes sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar. O estudo foi realizado no município de Joaquim Gomes-AL, abrangendo dois contextos distintos: três professores da rede urbana e três professores da Aldeia Indígena Wassu-Cocal. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado, composto por questões objetivas e dissertativas, que buscou identificar o nível de preparo dos docentes, os principais desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para integrar as tecnologias às práticas pedagógicas.

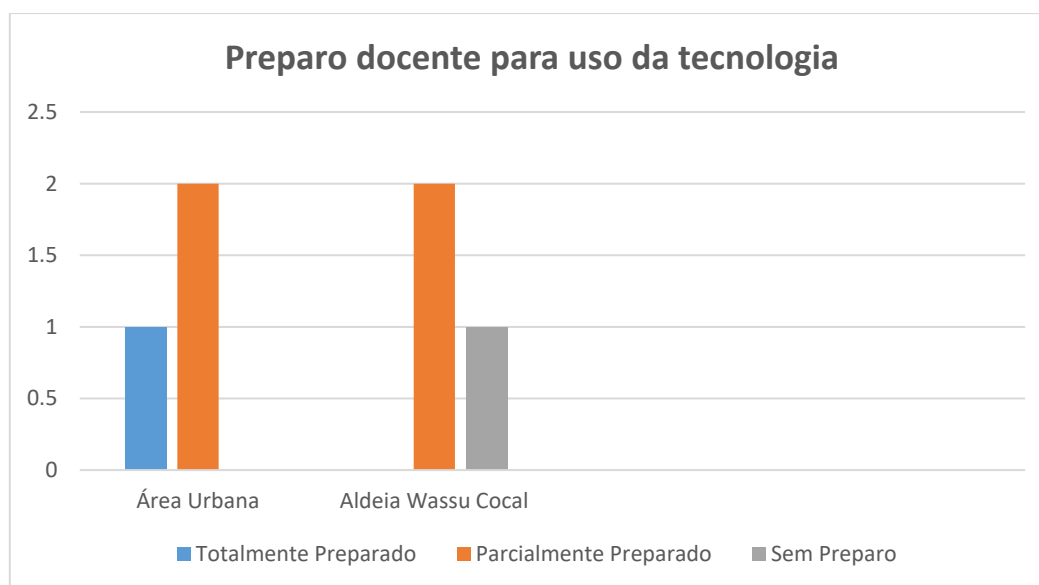
Os dados foram organizados e analisados por meio de análise de conteúdo, categorizando as respostas em cinco eixos principais: infraestrutura tecnológica, formação docente, desigualdade digital, adaptação pedagógica e valorização cultural. Essa sistematização permitiu a comparação entre os contextos urbano e indígena, evidenciando semelhanças e particularidades nas percepções dos participantes. A pesquisa respeitou os princípios éticos de confidencialidade e consentimento livre dos participantes, garantindo o sigilo das informações e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

PREPARO DOCENTE PARA USO DA TECNOLOGIA

O gráfico 1 evidencia que a maioria dos professores se sente parcialmente preparada para o uso das tecnologias. Apenas docentes do contexto urbano afirmaram sentir-se totalmente preparados, enquanto na aldeia houve casos de professores que não se consideram preparados.

Gráfico 1: Representação dos dados obtidos sobre o preparo docente para o uso da tecnologia.



- **Área urbana:** 1 totalmente preparado; 2 parcialmente preparados; 0 sem preparo.
- **Aldeia Wassu-Cocal:** 0 totalmente preparados; 2 parcialmente preparados; 1 sem preparo.

Esses dados confirmam que, apesar do acesso limitado às tecnologias, a percepção de preparo docente varia conforme o contexto, sendo mais crítica em comunidades indígenas (Moran, 2015; Kenski, 2012).

DESAFIOS RELATADOS PELOS PROFESSORES

As falas dos docentes foram agrupadas em quatro grandes categorias: infraestrutura tecnológica, formação docente, desigualdade social/digital e adaptação pedagógica como mostra o quadro 1 a seguir. Além disso, professores da aldeia enfatizaram a importância da valorização cultural no uso da tecnologia.

Quadro 1: Principais desafios relatados pelos professores.

Categoria de análise	Exemplos de falas docentes	Contexto (Urbano/Aldeia)
Infraestrutura tecnológica	“A internet cai muito durante as aulas.” / “Não temos laboratório suficiente.”	Urbano
Infraestrutura tecnológica	“Muitos alunos não têm celular nem computador para acompanhar as aulas.”	Aldeia
Formação docente insuficiente	“Nunca tivemos curso para aprender a usar as plataformas digitais.”	Ambos
Desigualdade social/digital	“Os alunos da zona rural ficam prejudicados pela falta de internet.”	Urbano
Desigualdade social/digital	“Na aldeia, vários estudantes não possuem nenhum acesso a equipamentos.”	Aldeia
Adaptação pedagógica	“É difícil prender a atenção dos alunos pela tela.”	Urbano
Valorização cultural	“A tecnologia precisa servir para fortalecer a cultura da aldeia.”	Aldeia

- **Infraestrutura tecnológica:** queda de internet e falta de laboratórios na área urbana; ausência de equipamentos na aldeia.
- **Formação docente:** cursos insuficientes ou inexistentes em ambos os contextos.

- **Desigualdade social/digital:** alunos da zona rural prejudicados pela falta de internet; estudantes da aldeia sem acesso a nenhum recurso tecnológico.
- **Adaptação pedagógica:** dificuldade em manter engajamento online.
- **Valorização cultural:** necessidade de alinhar tecnologia à preservação da cultura da aldeia.

Esses resultados demonstram que, embora os docentes reconheçam o potencial transformador das tecnologias, barreiras estruturais, desigualdade de acesso e formação insuficiente comprometem a implementação pedagógica.

Nota-se ainda que, embora os dois contextos compartilhem limitações na formação docente, as dificuldades de infraestrutura e acesso são mais acentuadas no contexto indígena.

COMPARAÇÃO ENTRE CONTEXTOS

A síntese comparativa (Tabela 1) mostra que os dois grupos vivenciam dificuldades distintas. Na área urbana, o desafio principal está no engajamento dos alunos e na limitação da infraestrutura escolar. Já na aldeia Wassu-Cocal, os obstáculos centrais são a ausência de acesso básico (internet e equipamentos) e a preocupação com a preservação da identidade cultural.

Tabela 1: Síntese comparativa sobre o contexto urbano e Aldeia Wassu.

Aspecto analisado	Contexto Urbano	Contexto Aldeia Wassu-Cocal
Infraestrutura tecnológica	Internet instável; poucos equipamentos	Internet precária; raridade de computadores/tablets; dependência do celular
Formação docente	Alguns cursos de capacitação, insuficientes	Capacitação quase inexistente; ausência de formação específica
Desigualdade de acesso	Alguns alunos sem internet em casa	Muitos alunos sem nenhum recurso tecnológico em casa ou na escola
Adaptação pedagógica	Dificuldade em manter engajamento online	Estratégias híbridas: roteiros impressos, aulas presenciais e trocas culturais
Apoio institucional	Algum suporte da secretaria municipal	Suporte quase inexistente; depende de iniciativas comunitárias

Essas comparações reforçam que a tecnologia só cumpre seu papel transformador quando articulada a políticas públicas inclusivas e adaptadas à realidade sociocultural das comunidades (Souza Pereira, 2024; Vanderley & Santos, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da tecnologia no cotidiano docente apresenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais. Na área urbana de Joaquim Gomes, os principais obstáculos estão ligados à infraestrutura e ao engajamento dos alunos, enquanto na Aldeia Wassu-Cocal os desafios incluem a falta de recursos básicos, formação docente insuficiente e necessidade de alinhamento cultural.

Apesar disso, os docentes reconhecem o potencial transformador da tecnologia, capaz de dinamizar as aulas e ampliar o acesso ao conhecimento. Destaca-se, no contexto indígena, a necessidade de que os recursos digitais sejam utilizados de forma a fortalecer a identidade cultural, evitando que a inovação se torne um fator de descaracterização da comunidade.

Pode-se afirmar que a integração bem-sucedida da tecnologia na educação exige a combinação de formação docente continuada, infraestrutura adequada e políticas educacionais contextualizadas, assegurando que a inovação pedagógica ocorra de forma eficaz e em harmonia com a diversidade cultural dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, L. M. E. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Bolema, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Tecnodocências, 2020.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- JESUS ALVES, Elaine; CAETANO DE FARIA, Denilda. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: lições aprendidas e compartilhadas. Revista Observatório, [S. l.], v. 6, n. 2, p. a16pt, 2020. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2020v6n2a16pt..
- LOSNAK, Sérgio Ricardo. Re-significação da identidade cultural dos Terêna de Ekeruá: uma abordagem da produção cultural subalterna. Revista Extraprensa, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2008.
- MORAN, J. A integração das tecnologias na educação. Educação Transformadora, 2015.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. Educação Transformadora, 2021.
- QUEIROZ, Sílvia Fernanda de Jesus. *Indígenas Terena e as novas tecnologias: a percepção de professores da escola situada na Aldeia Tereré – Sidrolândia/Mato Grosso do Sul*. 2023. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul, 2023.
- RAYMUNDO, A. L. H. Educação e tecnologias: transformando a maneira como ensinamos e aprendemos. Revista Tópicos, 2024.
- SALES, M. V. S. (Org.). Redes, comunidades e educação: perspectivas contemporâneas. Gainesville: Educação & Tecnologia, 2024.
- SOUZA PEREIRA, D. A. de. O impacto das novas tecnologias na pedagogia. CadPed, 2024.
- VANDERLEY, J. B. B.; SANTOS, M. P. M. Entre tendências e realidades: avanços tecnológicos na educação sob a ótica de professores. Revista REASE, 2024.

NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: A CONTEMPORARY AND INNOVATIVE INTERDISCIPLINARY APPROACH

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR CONTEMPORÂNEA E INOVADORA

Fabiana Tres

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fabitres@sed.sc.gov.br

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: The article examines the crisis in Mathematics and Natural Sciences education in Brazil, as revealed by national and international assessments, and argues that interdisciplinarity offers an epistemological and pedagogical response to this challenge. Framed as a critical stance that breaks with disciplinary fragmentation, interdisciplinarity demands curricular revision, teacher development, and the integration of cultural, epistemological, and practical contexts. Drawing on the BNCC (2017) and scholars such as Fazenda, Morin, Freire, and Lorenzetti, the text contends that scientific literacy, bridging Mathematics and Natural Sciences, enhances analytical thinking, real-world problem solving, and scientific citizenship. Mathematics provides the language and models to interpret physical, chemical, and biological phenomena, while the sciences give meaning to mathematical abstractions. Formal and non-formal learning spaces, such as laboratories, museums, and field trips, help connect theory and practice and foster meaningful learning. Research shows that investigative activities and historical-philosophical approaches increase motivation, critical thinking, and conceptual understanding. The article concludes that integrating Mathematics, Physics, Chemistry, and Biology strengthens systemic thinking, evidence-based decision-making, and the overcoming of fragmented curricula, reaffirming interdisciplinarity as a contemporary educational necessity.

Keywords: Innovation. Scientific Literacy. Science and Mathematics. Education. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática e Ciências da Natureza enfrenta, há décadas, uma crise estrutural no Brasil, evidenciada por resultados insatisfatórios em avaliações nacionais e internacionais, como o SAEB (2023) e o PISA (2023). Esse cenário revela dificuldades na aprendizagem e compreensão conceitual dos estudantes, indicando a necessidade de repensar metodologias e práticas pedagógicas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem epistemológica e pedagógica capaz de romper com a fragmentação dos saberes e promover um ensino mais integrado, contextualizado e significativo.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as potencialidades, desafios e implicações da abordagem interdisciplinar entre Ciências da Natureza e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando sua contribuição para o desenvolvimento do letramento científico e para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Refletir sobre a importância da formação docente para a implementação de práticas interdisciplinares que conectem ciência, tecnologia e sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A INTERDISCIPLINARIEDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino nas escolas, colégios, universidades e suas dependências físicas, sendo nestes espaços, as reflexões seguem uma linha linear de abordagens, fundamentadas em livros e textos adotados.

Nos espaços não formais as atividades fora do ambiente escolar, podendo ocorrer em vários espaços, institucionalizados ou não e proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, acampamentos, parques, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada com objetivos e abordagens definidos. Conforme Fazenda (2008, p. 18):

Essa proposição conduziria à busca da cientificidade disciplinar e com ela a ciência nos conduziria à construção do que denominaremos saberes interdisciplinares. A organização de tais saberes teria como alicerce o cerne do conhecimento científico do ato de formar professores, tais que a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que as compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas seqüências a serem organizadas, o surgimento de novas motivações epistemológicas, de novas fronteiras existenciais.

As aulas a campo colaboram para uma leitura crítica do mundo, como também para as reflexões entre o ser humano com o espaço vivido, sentido e observado, por meio de atividades significativas. Sendo que, através da interdisciplinaridade científica, os educandos compreendam os processos evolutivos da Terra e as formas como o ser humano vem, promovendo espaços para os debates críticos.

Segundo Oliveira e Correia (2013, p. 165), as aulas em espaços não formais são consideradas como:

Oportunidades onde os estudantes poderiam descobrir novos ambientes fora da sala de aula, abrangendo de forma prazerosa e significativa, a observação e o registro de imagens e/ou de entrevistas as quais seriam de grande valia para uma aprendizagem significativa.

Neste contexto a interdisciplinaridade pode ser comprovada como uma riqueza nas aulas, também sendo um ambiente de ensino podem proporcionar aos educandos como aos educadores, entre as quais Compiani (2015), Rendeiro, Santos Junior e Teran (2012), Seniciato e Cavassan (2008), Silva e Campos (2017), Viveiro e Diniz (2009) convergem afirmando que a utilização de aulas de campo como coadjuvantes dos espaços formais. Essa contextualização convergem com Trindade:

Adotando uma nova visão, que reconheço como interdisciplinar, da área de ciências da natureza, percebi que a história da ciência pode ser uma disciplina aglutinadora. A contextualização sociocultural e histórica da ciência e tecnologia associa-se às ciências humanas e cria importantes interfaces com outras áreas do conhecimento. (Trindade, 2008, p. 65).

É de suma importância que os espaços formais de ensino possam se constituir em uma estratégia interdisciplinar para aproximar os estudantes das práticas desenvolvidas pelos educandos. No entanto, o educando pode assumir um posicionamento proativo abarcando a uma constante, os princípios e os métodos científicos, como também ancorando a vivência, a criticidade e a motivação, nesse viés, os espaços educativos não formais (laboratórios naturais) podem atuar como a aproximação da teoria e da prática. Sendo, planejadas interdisciplinarmente. (COMPIANI & CARNEIRO, 1993).

As atividades interdisciplinares em ambientes não formais, podem ser utilizadas como uma metodologia pedagógica eficiente, pois conseguem motivar e facilitar a aprendizagem significativa de conceitos e de atitudes científicas contempladas em sala de aula, favorecendo parcerias no processo da alfabetização científica a partir do estímulo do conhecimento, de maneira sistêmica interdisciplinar (MORIN, 2011). Também, mobiliza as características do educando enquanto sujeito, aguçando suas incertezas, suas curiosidades parafraseando (FREIRE, 2002).

As dificuldades das abordagens no âmbito formal evidenciam a fragilidade das aulas para o domínio e o uso social dos conhecimentos científicos, por meio de atividades interdisciplinares conforme (SASSERON & CARVALHO, 2008, 2011), onde o estudante teria um maior repertório de ensino. O direcionamento do educador tem a oportunidade de exercer a função de pesquisador, trata-se de agregar os conhecimentos científicos tanto ao cotidiano do sujeito, quanto sua política social, por meio da reflexão crítica da realidade ao qual o educando está inserido (MORIN, 2007).

Segundo José:

A interdisciplinaridade didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente. (José, 2008, p. 86).

Portanto, a interdisciplinaridade aumenta as chances de acesso científico de fundamento, a escola contribui de certa forma, positivamente e significativamente para uma aprendizagem crítica dos aspectos necessários a uma formação integral do sujeito.

A INTERDISCIPLINARIEDADE EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao longo da carreira de professora de ciências da natureza, percebe-se que os alunos dos anos finais apresentam curiosidades no campo científico da Física, prioritariamente no tocante das invenções dos físicos que se destacaram nesta área do conhecimento. Mesmo sem conhecer com profundidade as teorias, descobertas científicas de Galileu, Newton e Einstein, os estudantes demonstram admiração e reconhecem a importância das descobertas para a humanidade.

E assim, os docentes precisam incorporar a intencionalidade pedagógica para elaborar novas metodologias, Para Matui (1995, p. 79):

No construtivismo aplicado ao ensino é muito importante criar ambientes e situações que gerem conhecimentos, manter um clima democrático e agir dentro dele. Para isso a ideia de mediação social é perfeita e possível de ser aplicada.

As aulas de física nos anos finais precisam incentivar os alunos a realizar experimentos, formular hipóteses, analisar dados, fazer a ponte com química, biologia e matemática, pesquisar e escrever textos científicos a partir da construção e reconstrução do conhecimento científico nas práticas interdisciplinares. Para Vasconcellos (2002, p. 57) em relação a efetivação do conhecimento na perspectiva construtivista "deve-se possibilitar o confronto entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa aprofundar seus conhecimentos, internalizar e abstrair o conhecimento.

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, divulgados em dezembro de 2023 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), revelaram que o Brasil manteve estabilidade nas pontuações em matemática, leitura e ciências em comparação com a edição anterior de 2018.

Segundo Chassot (2003 a, p. 30) adquirir e saber ler a linguagem em que está inserida a natureza e entender a interdisciplinaridade como linguagem construída historicamente pelos sujeitos para explicar a natureza.

O acesso a esses conhecimentos, em sua diversidade, aproximando gradativamente os "processos, práticas e procedimentos de investigação científica", sendo que, os princípios fundamentais para, a tomada de decisões e intervenções devem se pautar nos "princípios da sustentabilidade e do bem comum" (BRASIL, 2017a, p. 273).

Conforme Sasseron e Carvalho (2008), urge a necessidade de atender os anseios, dos educandos e dos professores formados para propor vivências aos seus alunos, despertando neles curiosidade e questionamentos, levando-os, a aprendizagem significativa, interpretações das notícias científicas e a compreensão das formas como a pesquisa científica ocorre e interfere na sociedade e no ambiente.

As problematizações na vida cotidiana evidenciam um laboratório natural vasto de investigações matemáticas. Referenciando-se nas cinco unidades temáticas, conforme a BNCC (2017), compreendendo números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, que devem ser correlacionadas entre si para desenvolver nos alunos competências e

habilidades necessárias à apropriação do conhecimento matemático (SASSERON e CARVALHO, 2008).

Conforme Ponte (2013) a investigação matemática se constitui numa área da educação matemática que propõe atividades de diversos conceitos matemáticos, em todos os níveis de ensino, para que o aluno possa constatar regularidades, interpretações e apropriação da linguagem matemática e científica adequada, para descrever e interpretar os fenômenos da matemática e de outras áreas do conhecimento.

Para Ponte, Brocardo e Oliveira (2013, p. 20):

Podemos dizer que a realização de uma investigação matemática envolve quatro momentos principais. O primeiro abrange o reconhecimento da situação, a sua exploração preliminar e a formulação de questões. O segundo momento refere-se ao processo de formular conjecturas. O terceiro inclui a realização de testes e o eventual refinamento das conjecturas. E, finalmente, o último diz respeito à argumentação, à demonstração e avaliação do trabalho realizado.

O aluno deixa de ser mero receptor e se torna ativo no processo de ensino e aprendizagem, superando as informações estanques que são propostas pelos livros didáticos, com exemplos e exercícios, e passa a atuar como protagonista do conhecimento.

Em relação a isso, é necessário atividades que mantenha o aluno como elemento central do processo de ensino aprendizagem, com atividades bem elaboradas e mediadas pelo professor, considerando os processos, meios e finalidades da teoria matemática elaborada e construída conjuntamente em sala de aula por meio de uma prática educativa interdisciplinar. (SILVA, 2022).

A alfabetização matemática exige um amplo conhecimento no âmbito dos pesquisadores em educação matemática que conforme Silva (2012, p. 51), preocupam-se em possibilitar "o desenvolvimento de conhecimentos e práticas metodológicas que contribuem para a formação de um indivíduo crítico e atuante na sociedade".

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das práticas e concepções docentes evidenciou que o ensino de Ciências da Natureza e Matemática, quando desenvolvido sob a perspectiva interdisciplinar, favorece aprendizagens mais significativas, contextualizadas e críticas. As observações e referências consultadas indicam que, nos anos finais do Ensino Fundamental, as práticas tradicionais, centradas na memorização e na fragmentação dos conteúdos, ainda predominam, limitando a compreensão conceitual dos estudantes e o desenvolvimento de competências investigativas.

No entanto, experiências que incorporam atividades práticas, aulas de campo e projetos integradores demonstraram potencial expressivo para fortalecer o letramento científico e a autonomia intelectual dos educandos. Conforme Fazenda (2008) e Morin (2011), a interdisciplinaridade amplia o campo epistemológico da aprendizagem, ao integrar dimensões cognitivas, sociais e afetivas, transformando o espaço escolar em um ambiente de produção coletiva do conhecimento.

De modo geral, os resultados confirmam que a interdisciplinaridade promove a alfabetização científica ao desenvolver competências de observação, análise, argumentação, inovação e tomada de decisão fundamentada em evidências. Essa integração entre Matemática e Ciências da Natureza estimula o pensamento complexo (MORIN, 2011) e a compreensão crítica da realidade, permitindo ao estudante reconhecer-se como agente transformador de seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidencia que a articulação entre Matemática, Física, Química e Biologia não apenas enriquece o processo de compreensão de fenômenos naturais, mas também

revela a interdependência conceitual entre as ciências. Ao quantificar variáveis, modelar relações e analisar dados, a Matemática forneceu a estrutura formal para a descrição e previsão dos fenômenos estudados.

Os resultados obtidos demonstram que soluções complexas e de caráter interdisciplinar tornam-se mais robustas quando derivam de múltiplas lentes científicas. Essa convergência favorece tanto a formação de pensamento sistêmico quanto a tomada de decisão fundamentada em evidências. Além disso, reforça a importância de superar abordagens fragmentadas no ensino e na pesquisa, adotando uma perspectiva integradora que aproxima teoria e aplicação real.

Por fim, este trabalho indica que a interdisciplinaridade não é apenas uma opção metodológica, mas uma necessidade epistemológica frente à natureza intrinsecamente complexa dos fenômenos que buscamos compreender. Recomenda-se que investigações futuras ampliem esta integração, explorando novos recortes fenomenológicos e incorporando ferramentas analíticas e tecnológicas que potencializem a construção coletiva do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- ALIMISIS, D. (2013). Educational robotics: open questions and new challenges. *Themes in Science & Technology Education*, 6(1).
- BENITTI, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: a systematic review. *Computers & Education*, 58.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R. y Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora, 1994. 159 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26/09/2025.
- CARVALHO, A. M. P. (2013). Habilidades de Professores Para Promover a Enculturação;ao Científica. *Revista Contexto & Educação*, 22(77), 25-49. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1084>. Acesso em 26/09/2025.
- CHASSOT, A. *Educação consciente*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003 a. CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, pp. 89-100, 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?format=pdf>. Acesso em: 10/09/2025.
- COMPIANI, M., & CARNEIRO, C. D.R. (1993). Os papéis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2), 90-97. Disponível em <http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/88098/140821>. Acesso em 05/09/2025.
- COMPIANI, M. (2015). Por uma pedagogia crítica do lugar/ambiente no ensino de Geociências e na Educação;ao Ambiental. In D. L. C. Bacci (Org.). *Geociências e Educação Ambiental* (Cap. 4). Curitiba, PR: Ponto Vital. Disponível em https://www.academia.edu/31379250/Por_uma_pedagogia_cr%C3%ADtica_do_lugar_a. Acesso em 20/09/2025.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. 17, 18, 21
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 32a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GONZALEZ, J. J. y JIMENEZ, A. B. (2009). La robótica como herramienta para la educación en ciencias e engenharia. *Revista iberoamericana de Informática Educativa*, 10.
- KRASILCHIK, M. *Pesquisas sobre a febre amarela (1991-1903): uma reflexão visando contribuir para o ensino de ciências*. *Ciência & Educação*, 1992 - dialnet. Unirioja.
- IMBERNON, F. *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LORENZETTI, L. *Alfabetização científica nas séries finais*. 2000. Dissertação (Mestrado em

- Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- MATUI, J. Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.
- MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de física no século XXI: Desafios e equívocos. *Revista do Professor de Física*. Brasília, vol. 2, n. 3, 2018.
- MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. (13a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 56 p.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. (2a ed. rev.). São Paulo: Cortez, 2011 p 79.
- OLIVEIRA, A. P. L. Correia, M. D. A. (2013). Aula de Campo como mecanismo facilitador do ensino-aprendizagem sobre os ecossistemas recifais em Alagoas. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 6(2), 163-190. Recuperado em 30 agosto, 2025, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37996/28997>.
- PONTE, J.P., Brocado, J., & Oliveira, H. (2013). Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica. *Investigação Matemática: Possibilidade para o Ensino de Função Polinomial do 1º Grau JIEEM v.13, n.2, p. 133-144, 2020.*
- RENDEIRO, M. F. B. SANTOS JUNIOR, M. A., & TERÁN, A. F. (2012).0 uso de trilhas para o ensino de Ciências. *Anais do Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia, Manaus, AM, Brasil, 2.*
- SANTIN, M. M., SILVA, J. A. y BOTELHO, S.S. C. (2012). TOPOBO: Aspectos motivacionais do uso da robótica com crianças. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 10 (3).
- SANTOS, W. L. P. Dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, V. 12, n.36, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>. Acesso em: 10/09/2025.
- SASSERON, L. H., & CARVALHO, A. M. P. (2008). Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(3), 333-352. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445>. Acesso em 10/09/2025.
- SASSERON, L. H. Carvalho, A. M. P. (2011). Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16(1), 59-77. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/844768/mod_resource/content/1/SASSERON_CARVALHO_AC_uma_revis%C3%A3o_bibliogr%C3%Alfica.pdf. 08/09/2025.
- Acesso e SENICIATO, T., & CAVASSAN, O. (2008). Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas em ambientes naturais. *Ciências & Cognição*, 13(3), 120-136. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318253.pdf. Acesso em 10/09/2025.
- SILVA, D; E; L. Dissertação: Alfabetização Científica no 9º ano do Ensino Fundamental: Produção artesanal de iogurte como tema de estudos *E Denilson Elias Lima Silva*. - 2021. 52;53 f.
- SILVA, L. A. J., LEA.O, M. B. C., LINS, W. C. B. A robótica educacional no ensino de ciências em teses de doutorado brasileiras. *X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*. Sevilla 5-8 de setembro de 2017.
- SILVA, M. S., & CAMPOS, C. R. P. (2017). Atividades investigativas na formação de professores de ciências: uma aula de campo na Formação Barreiras de Marataízes, ES. *Ciência e Educação*, 23(3), 775-793. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0775.pdf>. Acesso em 07/09/2025.
- TRENTIN, M.A. S.; TEIXEIRA, A. C.; DA ROSA, C. T. W; DA ROSA, Álvaro Becker. Robótica como recurso no ensino de ciências. VIII International Conference on Engineering and Computer Education. Luanda, ANGOLA. Março 03 - 06, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. 13a ed. São Paulo; Libertad, 2002.

VIVEIRO, A. A., DINIS, R. E. S. (2009). Atividades de campo no ensino das Ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em Tela*, 2(1), 1-12. Disponível em:

<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>. Acesso em: 10/09/2025.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, p. 35-55. 2003.

TECHNOLOGICAL ADVANCES, REMOTE LEARNING, AND TEACHING PRACTICE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE NETWORKED SOCIETY

AVANÇOS TECNOLÓGICOS, ENSINO REMOTO E PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA SOCIEDADE EM REDE

Daiana Hochscheidt

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: daianahscheidt@sed.sc.gov.br

Linessa Polis Knorst

Veni Creator Christian University – Flórida – USA
e-mail: linessapolisknorst@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida – USA
e-mail: e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: Technological advancement transforms educational processes, expanding teaching and learning possibilities while also highlighting challenges related to teacher training, access to digital resources, and social inequalities. This article analyzes the main challenges faced by teachers from different fields during the pandemic in using digital technologies, focusing on remote teaching and the integration of technology into everyday school life. The research employs semi-structured interviews with two teachers, allowing the identification of perceptions, difficulties, and strategies for the effective use of technological resources. The results indicate that although technology fosters personalization and interaction in learning, its implementation requires continuous training, pedagogical planning, and adequate support. It is evident that technological integration depends not only on access to resources but also on critical reflection about their use and the strengthening of the teacher's mediating role. This study contributes to the understanding of contemporary educational transformations and to the debate on innovative and inclusive pedagogical practices.

Keywords: Technological advancement; remote teaching; teaching practice; educational transformations.. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem promovido transformações profundas em diversas dimensões da vida social, modificando significativamente as formas de comunicação, de produção e de interação entre os indivíduos. No campo educacional, tais mudanças se manifestam de maneira particularmente expressiva, uma vez que incidem diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem, exigindo dos profissionais novas posturas, competências e estratégias pedagógicas. A incorporação das tecnologias digitais ao ambiente escolar ampliou o acesso à informação, diversificou metodologias e abriu espaço para práticas mais dinâmicas, interativas e voltadas à autonomia dos estudantes. Contudo, esse movimento também evidenciou importantes desafios, como a necessidade de constante atualização e formação docente, a persistência das desigualdades sociais e as limitações no acesso a recursos tecnológicos adequados, fatores que impactam diretamente a efetividade da integração tecnológica na educação.

A pandemia de COVID-19 evidenciou, de maneira ainda mais acentuada, a importância e a complexidade da tecnologia no campo educacional. A necessidade repentina de implementar o ensino remoto emergencial expôs fragilidades estruturais e formativas: muitos professores precisaram se adaptar rapidamente a ferramentas digitais sem o devido preparo prévio, enquanto estudantes e famílias enfrentaram obstáculos decorrentes da falta de conectividade e de equipamentos adequados. Nesse cenário, a relação entre avanço tecnológico e educação ganhou novos contornos, revelando tanto o potencial das tecnologias como aliadas pedagógicas, quanto suas limitações diante de contextos sociais e educacionais desiguais.

Diante dessa realidade, torna-se relevante analisar de que maneira profissionais da

educação, com formações distintas, vivenciam essas transformações e quais desafios enfrentam em seu cotidiano. Compreender suas percepções permite identificar dificuldades recorrentes, mas também reconhecer estratégias criativas que têm possibilitado a integração da tecnologia no ambiente escolar. Nesse sentido, este artigo propõe-se a investigar, a partir de entrevistas realizadas com professores de diferentes áreas, os principais desafios e dificuldades relacionados ao ensino remoto e à utilização de recursos tecnológicos no processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os avanços tecnológicos, em especial aqueles relacionados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), têm desempenhado papel central na transformação da sociedade contemporânea, atingindo de maneira significativa o campo educacional. A incorporação dessas ferramentas no ensino possibilita a criação de novos cenários de aprendizagem, marcados pela dinamicidade, pela interatividade e pela colaboração, em que os estudantes assumem maior protagonismo no processo formativo (MORAN, 2018).

Nesse sentido, Kenski (2012) ressalta que a tecnologia não deve ser compreendida apenas como um conjunto de instrumentos ou recursos técnicos, mas como um fenômeno cultural que modifica a forma como se aprende e se ensina. Assim, os recursos digitais, quando planejados pedagogicamente, favorecem aprendizagens mais significativas e conectadas às demandas da sociedade globalizada.

Manuel Castells (1999) contribui para essa compreensão ao definir a sociedade contemporânea como uma “sociedade em rede”, na qual a informação se torna a principal força produtiva, moldando relações sociais, econômicas e culturais. Pierre Lévy (1999), por sua vez, introduz o conceito de “cibercultura”, destacando o potencial do ciberespaço como ambiente de construção colaborativa e de inteligência coletiva, em que o conhecimento é constantemente compartilhado e ressignificado.

Ao dialogar com essas perspectivas, Paula Sibilia (2012) amplia o debate ao problematizar o papel da escola nesse novo contexto social e comunicacional. Em *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, a autora argumenta que as instituições escolares são “tecnologias de época”, criadas em um momento histórico em que o controle, a disciplina e a fixação de saberes eram valores centrais da modernidade. Hoje, porém, as subjetividades moldadas pela conectividade e pela lógica das redes digitais entram em choque com esse modelo disciplinar. Para Sibilia (2012, p. 42), “a escola parece feita para outro tempo”, pois suas estruturas simbólicas e físicas — as “paredes” — limitam o diálogo com a fluidez, a mobilidade e a dispersão que caracterizam a vida em rede.

Nessa perspectiva, enquanto Castells (1999) descreve o surgimento de uma sociabilidade em rede e Lévy (1999) celebra o potencial colaborativo do ciberespaço, Sibilia (2012) enfatiza a crise da escola moderna, que luta para manter sua relevância num mundo em que os fluxos de informação transbordam os muros institucionais. A autora observa que “os jovens de hoje já não habitam o mesmo tempo nem o mesmo espaço da escola tradicional” (SIBILIA, 2012, p. 45), o que exige repensar metodologias e relações pedagógicas. Assim, o desafio não está apenas em inserir tecnologia na escola, mas em reinventar a própria lógica escolar à luz das novas formas de subjetividade e de aprendizagem.

A pandemia de Covid-19 intensificou essas mudanças, uma vez que obrigou escolas e universidades a recorrerem a soluções digitais para manter as atividades pedagógicas. Estudos apontam que o período representou um divisor de águas na consolidação de sistemas híbridos de ensino, com o uso de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos de videoconferência, como Zoom e Google Meet (SOUZA; SOUZA; SANTOS, 2024). Ao mesmo tempo, revelou-se a necessidade de repensar metodologias, incorporando práticas mais flexíveis, criativas e centradas no aluno, como a sala de aula invertida e os projetos

interdisciplinares (COSTA; SANTOS, 2023). Essa transição abrupta do ensino presencial para o digital expôs as contradições descritas por Sibilia (2012): ao romper as paredes físicas, a escola descobriu novas redes de interação, mas também revelou paredes invisíveis, como as desigualdades de acesso, a falta de formação docente e as limitações estruturais. A autora observa que “a escola precisará repensar suas paredes, não apenas as concretas, mas também as simbólicas, que delimitam formas de ensinar e aprender” (SIBILIA, 2012, p. 47).

Contudo, o avanço tecnológico na educação não ocorre de forma homogênea. Persistem desafios como a exclusão digital, a falta de infraestrutura e a desigualdade de acesso, que afetam principalmente estudantes em situação de vulnerabilidade social (SANTANA; VIEIRA; SANTOS, 2023). Para Bonilla e Pretto (2015), superar essas barreiras requer não apenas investimentos em equipamentos e conectividade, mas também políticas públicas voltadas para a equidade e a democratização do acesso às tecnologias. Essa perspectiva complementa a crítica de Sibilia (2012), ao indicar que não basta inserir ferramentas tecnológicas no cotidiano escolar se o modelo pedagógico permanecer preso às mesmas estruturas disciplinares do século XIX.

Outro aspecto fundamental refere-se ao papel do professor. Mais do que transmitir conteúdos, o docente precisa assumir a função de mediador da aprendizagem, orientando os estudantes no uso crítico e criativo das ferramentas digitais (MORAN, 2009; 2018). Esse novo papel implica um compromisso contínuo com a formação, de modo a desenvolver competências pedagógicas alinhadas à cultura digital e capazes de responder às demandas de uma geração cada vez mais conectada (MERCADO, 1998). Sibilia (2012) reforça essa visão ao propor que o professor contemporâneo precisa deixar de ser o “guardião dos muros” para tornar-se um navegador das redes, capaz de articular saberes múltiplos e promover aprendizagens significativas em ambientes híbridos.

Além disso, a tecnologia na educação se articula com a inclusão e a diversidade. O uso de tecnologias assistivas, por exemplo, amplia as possibilidades de participação de estudantes com deficiência, garantindo acessibilidade e favorecendo uma educação mais equitativa e inclusiva (GALVÃO FILHO, 2009; BERSCH, 2008).

Portanto, os avanços tecnológicos na educação devem ser compreendidos tanto em suas potencialidades quanto em seus desafios. Eles possibilitam inovação metodológica, ampliação do acesso ao conhecimento e construção de aprendizagens mais significativas, mas exigem, ao mesmo tempo, investimentos estruturais, formação docente contínua e reflexão crítica sobre os limites e riscos do uso das tecnologias. Como afirma Sibilia (2012), somente uma escola que reconheça as tensões entre redes e paredes poderá reconstruir-se como espaço de diálogo entre o humano e o digital, entre a tradição e a inovação, respondendo às exigências da sociedade em rede descrita por Castells (1999) e Lévy (1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas com os dois professores, identificados como R1 e R2, evidencia percepções complementares sobre os desafios e as potencialidades do uso das tecnologias na educação, especialmente durante o ensino remoto emergencial. Ambos reconhecem que a tecnologia possui grande potencial pedagógico, mas não é suficiente por si só. R1 destaca que as ferramentas digitais precisam estar aliadas ao trabalho docente para se tornarem instrumentos de evolução e emancipação, enquanto R2 sublinha que a tecnologia deve ser integrada aos métodos tradicionais de ensino, sobretudo nas áreas das ciências exatas. Essa reflexão converge com Kenski (2012) e Moran (2018), que apontam a necessidade de compreender a tecnologia como fenômeno cultural e pedagógico, e não apenas técnico.

Entretanto, ao se observar o contexto de ensino remoto, percebe-se também o cenário descrito por Paula Sibilia (2012), que aponta o descompasso entre os modos de subjetividade contemporâneos — marcados pela conectividade e pela dispersão das redes — e os modelos

escolares ainda presos à lógica disciplinar das “paredes”. A pandemia de Covid-19 trouxe à tona essa tensão: a escola foi obrigada a atravessar suas fronteiras físicas, mas continuou operando sob estruturas tradicionais, revelando as dificuldades de adaptação de uma instituição pensada para outro tempo histórico. Nesse sentido, os relatos dos docentes confirmam a ideia de Sibilia de que a escola moderna, “erguida para formar sujeitos disciplinados dentro de muros simbólicos e concretos”, enfrenta hoje a necessidade de reinventar-se diante das novas condições culturais e tecnológicas (SIBILIA, 2012, p. 42).

No que se refere às formações continuadas, ambos os docentes participaram de cursos e capacitações, ainda que em formatos diferentes. R1 menciona formações presenciais e virtuais, enquanto R2 ressalta a flexibilidade das formações a distância. Contudo, ambos identificam que muitas vezes as formações são superficiais e não contemplam as demandas reais da prática em sala de aula. Tal percepção corrobora Mercado (1998), ao afirmar que a formação docente em tecnologia deve ser contínua, prática e situada no cotidiano escolar. Para Sibilia (2012), essa dificuldade reflete uma escola que ainda se apoia em modelos rígidos de transmissão de conhecimento, pouco sensíveis às mudanças de linguagem, atenção e ritmo trazidas pela cultura digital.

Um dos pontos mais críticos destacados foi a desigualdade de acesso. R1 evidenciou a falta de recursos básicos — como internet e equipamentos — entre os estudantes, além de sentimentos de exclusão e solidão. R2 reforçou que a ausência de conectividade inviabilizou a participação de muitos alunos, sendo necessário recorrer a materiais impressos. Essa realidade dialoga diretamente com Castells (1999), ao afirmar que a sociedade em rede é simultaneamente inclusiva e excludente, e com Lévy (1999), ao indicar que a cibercultura só se realiza plenamente quando há condições de acesso e participação. A análise também permite aproximar-se de Sibilia (2012), ao observar que as “paredes invisíveis” persistem mesmo nas redes, manifestando-se sob a forma de barreiras socioeconômicas, tecnológicas e simbólicas que impedem a plena inclusão digital.

Os recursos mais utilizados no período foram *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, videoaulas no *YouTube* e atividades impressas, evidenciando um uso híbrido e adaptado às condições dos alunos. Essa diversidade de estratégias está em consonância com a ideia de cibercultura (LÉVY, 1999), na qual a multiplicidade de interações e linguagens favorece a construção coletiva do conhecimento. No entanto, como ressalta Sibilia (2012), a simples adoção de tecnologias não basta: “a escola precisa repensar suas paredes, não apenas as físicas, mas também as simbólicas, que delimitam formas de ensinar e aprender” (p. 47). Assim, o ensino remoto revelou tanto o potencial das redes quanto as limitações das práticas pedagógicas enraizadas em modelos anteriores à era digital.

Em relação ao apoio institucional, os professores relataram ações importantes, como capacitação no uso das plataformas e busca ativa de estudantes que não estavam participando das aulas. Ainda assim, reconheceram a limitação desse suporte, especialmente no que se refere à inclusão digital plena. Essa constatação reforça Bonilla e Pretto (2015), que apontam a urgência de políticas públicas consistentes para democratizar o acesso à tecnologia. Nesse ponto, Sibilia (2012) acrescenta que não basta equipar escolas com computadores e internet se as estruturas simbólicas — currículos, tempos, espaços e relações — continuarem moldadas por um paradigma que separa corpo e mente, escola e mundo, dentro e fora dos muros.

Quanto ao futuro da educação, os professores ressaltam a importância de manter o uso de ferramentas como *Google Meet*, grupos de *WhatsApp* e *Canva* educacional, desde que articuladas a metodologias claras e a regras de convivência digital. Essa perspectiva vai ao encontro de Moran (2009), que defende a integração crítica da tecnologia para potencializar a aprendizagem, e de Castells (2003), ao enfatizar que a cultura digital reconfigura de maneira permanente as práticas sociais e educacionais. Em diálogo com esses autores, Sibilia (2012) sugere que o desafio da escola contemporânea é reinventar-se como espaço de mediação entre as redes e as paredes — um

território híbrido onde a aprendizagem ultrapassa fronteiras físicas, mas ainda preserva vínculos humanos, éticos e afetivos que sustentam a experiência educativa.

Por fim, a reflexão sobre formação docente mostrou-se central. R1 defende que a sala de aula deve ser um espaço de experimentação tecnológica e de aprendizagem contínua. Já R2 lembra que a tecnologia não substitui o ensino, mas o complementa, tornando-o mais dinâmico. Essas colocações reforçam que o papel do professor como mediador crítico e criativo permanece indispensável, mesmo em uma sociedade em rede. Como lembra Sibilía (2012), o professor precisa deixar de ser o guardião das paredes para tornar-se um “navegador das redes”, articulando saberes, conexões e experiências que dêem sentido à aprendizagem em tempos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que os avanços tecnológicos, especialmente no campo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), têm provocado transformações profundas nos processos educativos, ampliando possibilidades de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, interativos e colaborativos. Entretanto, os resultados também apontam que tais mudanças não se consolidam de maneira uniforme, pois ainda persistem desigualdades relacionadas ao acesso, à infraestrutura e à formação docente, elementos que impactam diretamente na efetividade da integração tecnológica.

Nesse sentido, a pandemia de Covid-19 atuou como catalisadora dessas transformações, acelerando a adoção de recursos digitais e metodologias inovadoras, mas, ao mesmo tempo, tornando mais evidentes os desafios estruturais e sociais que limitam sua plena implementação. Constata-se, portanto, que a tecnologia, para além de instrumentos técnicos, deve ser compreendida como fenômeno cultural, que exige reflexão crítica, planejamento pedagógico e investimento em formação docente contínua.

Assim, a incorporação significativa e inclusiva da tecnologia na educação depende de políticas públicas que garantam equidade, do fortalecimento do papel mediador do professor e do uso criativo e consciente das ferramentas digitais. Conclui-se que os avanços tecnológicos representam não apenas oportunidades de inovação metodológica, mas também um chamado à responsabilidade coletiva em construir práticas pedagógicas capazes de unir qualidade, inclusão e sentido em um cenário educacional cada vez mais marcado pela cultura digital.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva e educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, v. 33, n. 2, p. 499–521, 2015.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. CASTELLS, Manuel. A galáxia da Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. COSTA, Maria de Fátima Carneval; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Educação, tecnologia e seus rebatimentos: uma interação à luz de percepções docentes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 6, p. 285-293, 2023.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva. São Paulo: Loyola, 1998.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação continuada de professores e novas tecnologias. Maceió: EDUFAL, 1998.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2018.

SANTANA, Marleide Quaresma da Silva; VIEIRA, Umberlândia Fernandes; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Tecnologia e educação: desafios e contribuições no processo de ensino e aprendizagem. Revista

Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 9, p. 207-213, 2023.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, Zelandia Maria dos Santos; SOUZA, Alexandrino José dos Santos; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Oportunidades e desafios criados pela tecnologia nos procedimentos pedagógicos em tempos da pandemia de Covid-19. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 3, p. 1124-1134, 2024.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN INTEGRATING TECHNOLOGY INTO PEDAGOGICAL PRACTICE: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AT NOEL ALVES SCHOOL IN VIEIRÓPOLIS, PARAÍBA, BRAZIL

**DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA
NOEL ALVES EM VIEIRÓPOLIS - PB**

Valdiza Alves Gadelha Trigueiro

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: provalvip@hotmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article presents part of an ongoing research project that aims to analyze the integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) into the pedagogical practice of elementary school teachers at Escola Municipal Noel Alves de Oliveira, located in Vieirópolis, Paraíba, Brazil. The study, of a qualitative and descriptive nature, is currently under review by the Research Ethics Committee, awaiting approval for data collection. At this stage, the paper discusses the theoretical framework and the proposed methodological design, seeking to understand the challenges and possibilities of integrating digital technologies in the educational context. The theoretical foundation is based on contemporary authors who address the relationship between education and digital culture, emphasizing the importance of teacher training and critical pedagogical mediation. It is expected that the study will contribute to reflections on innovative and inclusive pedagogical practices mediated by technology.

Keywords: Digital technologies. Pedagogical practice. Teacher education. Digital culture. Educational innovation.

INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação tem se consolidado como um tema central nas discussões contemporâneas sobre inovação pedagógica e transformação das práticas de ensino. Em um cenário de rápidas mudanças tecnológicas, a escola contemporânea é desafiada a incorporar recursos digitais de modo significativo, favorecendo aprendizagens mais colaborativas, criativas e contextualizadas. Nesse contexto, o papel do professor assume destaque, pois cabe a ele mediar o uso das tecnologias de forma crítica e intencional, promovendo o desenvolvimento de competências digitais e o protagonismo dos estudantes.

Autores como Moran (2021), Almeida e Valente (2021) e Costa (2022) ressaltam que a presença das TDIC na escola não garante, por si só, a inovação pedagógica. É necessário um processo de formação docente contínuo e reflexivo, capaz de articular saberes tecnológicos, pedagógicos e curriculares. Essa integração exige que o professor compreenda as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como linguagens e práticas culturais que reconfiguram o modo de ensinar e aprender.

Na realidade das escolas públicas, especialmente nas regiões interioranas, ainda persistem desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, ao acesso à internet e à formação dos professores. Esses fatores impactam diretamente a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento das competências digitais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Considerando esse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Noel Alves de Oliveira, localizada em Vieirópolis – PB. O estudo, de natureza

qualitativa e descritiva, encontra-se em tramitação no Comitê de Ética em Pesquisa, aguardando parecer para início da coleta de dados.

Nesta etapa, busca-se apresentar os fundamentos teóricos e o delineamento metodológico proposto, contribuindo para o debate sobre o papel das tecnologias na formação docente e no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA

A inserção das tecnologias digitais na prática educativa tem sido tema central em pesquisas contemporâneas sobre ensino e aprendizagem. Castells (2020) destaca que vivemos em uma sociedade em rede, na qual as tecnologias de informação e comunicação estruturam as relações sociais, culturais e educacionais, influenciando diretamente as formas de produzir e compartilhar conhecimento. Nesse contexto, compreender o papel das tecnologias no ambiente escolar torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas.

De acordo com Carvalho (2020), os recursos digitais funcionam como instrumentos que podem dinamizar as aulas, ampliar a participação dos estudantes e favorecer práticas pedagógicas mais interativas. Complementarmente, Almeida (2022) argumenta que a integração tecnológica deve ser orientada por objetivos pedagógicos claros, possibilitando aprendizagens contextualizadas e alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

Além disso, Freitas et al. (2025) destacam que a profissionalização docente no contexto digital depende não apenas do domínio técnico das ferramentas, mas também da construção de competências pedagógicas que dialoguem com os desafios reais da escola. Moran (2021) reforça que o verdadeiro desafio não é tecnológico, mas pedagógico: a mediação do professor é essencial para transformar os recursos digitais em oportunidades de aprendizagem ativa e colaborativa.

DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A integração das tecnologias digitais na educação básica tem se mostrado um processo complexo e desafiador. Segundo Silva (2022), a presença de recursos digitais não garante inovação pedagógica, pois seu uso depende de mediação docente qualificada. Reis et al. (2023) reforçam que, sem formação crítica e apoio institucional, há risco de adoção de práticas meramente instrumentais, o que limita o potencial pedagógico das tecnologias.

Moran (2021) destaca que o verdadeiro desafio é pedagógico, sendo essencial que o professor planeje, medie e ressignifique o uso das TDICs. Nascimento e Silva (2023) acrescentam que a ausência de políticas públicas consistentes e a resistência cultural de alguns docentes ainda impedem a plena integração tecnológica.

Essas dificuldades são particularmente evidentes em escolas públicas rurais, onde limitações de infraestrutura e desigualdades de acesso constituem barreiras significativas. Assim, compreender os desafios enfrentados pelos professores é fundamental para propor estratégias que promovam a integração crítica e inclusiva das tecnologias no ensino.

ENSINO REMOTO E IMPACTOS NO RETORNO PRESENCIAL

O período de ensino remoto evidenciou tanto desafios quanto oportunidades para docentes e estudantes. Martins (2020) afirma que os professores foram protagonistas na manutenção do vínculo pedagógico e na adaptação das aulas para ambientes virtuais. Diante dessa realidade, Tinê, Moura e Santos (2024)

complementam que esse período representou uma inflexão significativa na forma como professores e alunos se relacionam com as tecnologias, exigindo novas competências digitais e redefinindo o papel da mediação pedagógica. Pereira (2024) observa que, embora o ensino remoto tenha revelado desigualdades estruturais, ele também incentivou a criatividade e a inovação emergencial dos profissionais.

Reis et al. (2023) reforçam que a apropriação crítica da cultura digital pode potencializar aprendizagens significativas, enquanto Nascimento e Silva (2023) alertam para a necessidade de mediação docente que evite a mera reprodução de práticas tradicionais no contexto digital.

O retorno presencial permitiu que os professores consolidassem experiências adquiridas durante a pandemia, ampliando a familiaridade e a intencionalidade no uso das tecnologias em sala de aula (Reis et al., 2023).

FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A formação de professores constitui um dos fatores decisivos para a efetiva integração tecnológica na escola. Silva (2021) destaca que o letramento digital crítico é indispensável para que docentes não reproduzam práticas tradicionais mediadas apenas por tecnologias. Nascimento e Silva (2023) enfatizam a importância de formações que combinem aspectos técnicos e pedagógicos, fortalecendo a capacidade de planejar, mediar e avaliar aprendizagens digitais.

Souza (2023) complementa que a ausência de preparo inicial durante a graduação reforça a relevância de programas de capacitação contínua, enquanto Lima e Ferreira (2022) defendem que a mediação tecnológica deve estar ancorada em princípios pedagógicos sólidos, promovendo criatividade, autonomia e engajamento dos estudantes.

Portanto, as condições institucionais, o planejamento pedagógico e a formação docente contínua constituem fatores determinantes para que o uso das TDICs seja significativo, crítico e inclusivo.

ESCOLA DO FUTURO E INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA

A concepção contemporânea de escola do futuro baseia-se em uma integração pedagógica, crítica e colaborativa das tecnologias. Almeida (2022) e Costa (2022) defendem a criação de ecossistemas digitais inclusivos, que articulem inovação tecnológica, intencionalidade pedagógica e equidade social.

Segundo Reis et al. (2023), a escola do futuro deve promover uma cultura digital crítica, na qual professores e estudantes atuem como agentes ativos na produção, interação e compartilhamento de saberes. Nascimento e Silva (2023) reforçam que o desafio está em transformar a tecnologia em oportunidade para aprendizagens críticas e emancipadoras, evitando a mera adaptação de práticas tradicionais a novos meios digitais.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, voltada à análise da integração das tecnologias digitais na prática pedagógica dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Noel Alves de Oliveira, situada na zona rural de Vieirópolis-PB. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender percepções, experiências e significados atribuídos pelos docentes e pela supervisão escolar ao uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, conforme defendem Souza (2023) e Nascimento e Silva (2023), ao ressaltarem que a investigação qualitativa privilegia a interpretação dos sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos reais. A pesquisa encontra-se em tramitação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), atendendo às diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e sua execução seguirá todos os princípios éticos exigidos. Os participantes serão doze professores do Ensino Fundamental — incluindo cinco dos anos iniciais, seis dos anos finais e um do Atendimento Educacional Especializado (AEE) — além da supervisora escolar. Os dados serão obtidos por meio de questionários aplicados aos docentes e de uma entrevista semiestruturada com a supervisora, instrumentos escolhidos por favorecerem a compreensão de percepções e práticas de forma contextualizada. Para a interpretação dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo, inspirada nas orientações de Nascimento e Silva (2023), que possibilita identificar categorias temáticas emergentes e revelar os significados

atribuídos ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Essa metodologia permitirá compreender as potencialidades, desafios e perspectivas associadas à integração tecnológica no ambiente escolar, contribuindo para reflexões sobre inovação, formação docente e equidade educacional.

RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÃO ANALÍTICA

Esta seção apresenta a estrutura analítica e as categorias temáticas definidas para a interpretação dos dados que serão coletados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo-interpretativo, tem como objetivo analisar os desafios e as oportunidades na integração das tecnologias digitais à prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Noel Alves de Oliveira, localizada na zona rural de Vieirópolis – PB.

A escolha metodológica baseia-se na análise de conteúdo, conforme a abordagem de Nascimento e Silva (2023), que reconhecem sua pertinência na interpretação de práticas e discursos docentes no contexto da cultura digital. Essa técnica permitirá identificar sentidos, percepções e significados expressos pelos participantes, articulando-os ao contexto educacional e às referências teóricas que fundamentam o estudo. Souza (2023) ressalta que instrumentos flexíveis e interpretativos favorecem a compreensão das experiências docentes, enquanto Moran (2021) e Pretto (2020) destacam que a integração das tecnologias requer mediação crítica e criativa do professor, ancorada em metodologias ativas e colaborativas. Lévy (2021), por sua vez, enfatiza que a cibercultura se sustenta na inteligência coletiva, e cabe à escola o papel de mediadora na construção de saberes digitais significativos.

A escola campo da pesquisa situa-se no Sítio Cachoeira dos Alves, zona rural de Vieirópolis – PB, contexto caracterizado por potencialidades culturais e econômicas, mas também por desafios estruturais, como limitações tecnológicas, conectividade instável e escassez de formações voltadas ao uso pedagógico das tecnologias. Esse cenário reforça a relevância de estudos que investiguem o significado da inovação digital na escola pública do campo, contribuindo para o debate sobre equidade e inclusão na cultura digital.

Com base no referencial teórico e nos objetivos propostos, foram definidas sete categorias analíticas que orientarão a sistematização e discussão dos dados após a coleta:

Categoria 1 – Formação e trajetória profissional docente

Busca compreender o percurso formativo e as experiências profissionais dos professores, analisando como essas trajetórias influenciam o uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Categoria 2 – Formação continuada e uso das tecnologias na educação

Analisa as oportunidades de formação continuada relacionadas às tecnologias digitais e a autopercepção docente sobre sua preparação para utilizá-las de modo crítico e pedagógico.

Categoria 3 – Experiências com o ensino remoto e a pandemia

Explora as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados durante o ensino remoto e como essa vivência impactou suas práticas e concepções sobre o uso das tecnologias.

Categoria 4 – Expectativas para o futuro

Investiga as visões dos docentes sobre o futuro da educação e o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, considerando as perspectivas de inovação, equidade e formação continuada.

Categoria 5 – Formação e trajetória da supervisão escolar

Apresenta o percurso profissional e formativo da supervisora escolar, destacando como suas experiências influenciam a mediação pedagógica e o incentivo ao uso das tecnologias na escola.

Categoria 6 – Condições e desafios para o uso das tecnologias na escola

Analisa os fatores estruturais, pedagógicos e formativos que condicionam o uso significativo das tecnologias digitais, com foco nas limitações e potencialidades do contexto escolar.

Categoria 7 – Visão da escola do futuro com integração tecnológica

Reflete sobre a concepção de futuro educacional expressa pela supervisão e pelos docentes, abordando a construção de uma cultura digital crítica e colaborativa.

Dessa forma, esta seção delinea o plano de análise interpretativa que será desenvolvido após a aprovação ética e a coleta dos dados. As discussões futuras buscarão evidenciar como os professores e a equipe pedagógica percebem a integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar, articulando práticas, desafios e perspectivas em um contexto educacional rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em desenvolvimento busca compreender como os professores do Ensino Fundamental integram as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios, as possibilidades e as perspectivas formativas no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Noel Alves de Oliveira, situada na zona rural de Vieirópolis – PB.

O estudo parte da compreensão de que o uso pedagógico das tecnologias ultrapassa a simples inserção de equipamentos ou recursos digitais no ambiente escolar, exigindo mudanças metodológicas e culturais que envolvam a mediação crítica, a criatividade docente e a valorização do protagonismo discente.

A proposta metodológica, de natureza qualitativa e abordagem descritivo-interpretativa, possibilitará identificar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática com as tecnologias. Assim, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento de práticas docentes inovadoras, especialmente em contextos escolares do campo, nos quais a realidade tecnológica é frequentemente limitada por questões estruturais e formativas.

O processo de coleta de dados será realizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme previsto nas normas éticas que regem os estudos com seres humanos. Os resultados esperados deverão revelar não apenas as condições e desafios enfrentados pelos professores, mas também as estratégias criativas que emergem da prática docente para ressignificar o uso das tecnologias digitais na escola pública.

Espera-se que os achados da pesquisa subsidiem reflexões e ações formativas voltadas à ampliação do repertório pedagógico e tecnológico dos educadores, contribuindo para o desenvolvimento de políticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas. Ao reconhecer o potencial transformador da educação mediada pelas tecnologias, o estudo reafirma o compromisso com uma escola democrática, crítica e sensível às realidades locais, uma escola que aprende com o seu território e faz da inovação digital uma prática social e pedagógica significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. Tecnologia e educação: o novo ritmo da informação. São Paulo: Moderna, 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Educação na cultura digital: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 2022

_____; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Cortez, 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2025.

- _____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: MS, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- _____. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante o período de pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 113, p. 62, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- _____. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CARVALHO, Rodrigo. Tecnologias digitais na educação básica: práticas e reflexões. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- COSTA, João da Silva. Cibercultura e educação: desafios e perspectivas para a escola contemporânea. São Paulo: Editora Educacional, 2022.
- ESCOLA, Municipal Ensino Fundamental Noel Alves de Oliveira. Proposta Pedagógica. Vieirópolis: Prefeitura Municipal de Vieirópolis, Secretaria de Educação, 2025.
- FREITAS, Eliane Barbosa do Nascimento. et al. Educação e tecnologia: o papel do letramento digital no desenvolvimento de competências no Ensino Fundamental II. Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 2343–2351, fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18269>.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura e inteligência coletiva na era digital. São Paulo: Editora 34, 2021.
- LIMA, Carlos Alberto; FERREIRA, Maria de Souza. Formação de professores e mediação tecnológica: perspectivas contemporâneas. Brasília: Liber Livro, 2022.
- MARTINS, L. M. Educação em tempos de pandemia: desafios do ensino remoto na escola pública brasileira. In: OLIVEIRA, R. P.; SILVA, M. R. (Orgs.). Educação e pandemia: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 2020. p. 75–92.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 3. ed. Campinas: Papirus, 2021.
- NASCIMENTO, R.; SILVA, M. Desafios da integração tecnológica na escola pública: formação, infraestrutura e equidade. Educação em Debate, v. 18, n. 2, p. 70–85, 2023.
- PEREIRA, Luciana da Silva. et al. O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) durante o Ensino Remoto em uma rede pública municipal. Revista Temas em Educação, v. 33, n. 1, e rte331202456, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.23597003.2024v33n1.69559>.
- PRETTO, Nelson De Luca. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Salvador: EDUFBA, 2020.
- REIS, L. M. et al. Hiperconectividade e desafios pedagógicos no pós-pandemia. Revista Educação Contemporânea, v. 29, n. 3, p. 88–102, 2023.
- SILVA, Marco. Educomunicação e tecnologias digitais na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2021.
- SILVA, T. M.; BRAGA, E. M. Formação docente e cultura digital: desafios da mediação tecnológica crítica. Educação, Saberes e Práticas, v. 12, n. 1, p. 50–62, 2022.
- SOUZA, Rodrigo Martins. Formação docente e tecnologias digitais: desafios e possibilidades na educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- TINÉ, Maria Augusta Dias; MOURA, Mychelle Ramos Ferreira de; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Avanço tecnológico e educação: impactos e transformações no período da pandemia do COVID-19. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 1, jan. 2024. ISSN 2675-3375.

THE IMPACT OF COMMODIFICATION ON THE DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND SETBACKS

IMPACTO DA MERCANTILIZAÇÃO NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E RETROCESSOS

Augusto César Freitas do Carmo

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: augusto.carmo67@gmail.com

Veridiana Xavier Dantas

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: verianaxdantas17@gmail.com

ABSTRACT: The article aims to analyze the impact of the commodification of higher education on the process of democratizing access to and the quality of education in Brazil. The research is characterized as bibliographical, as it seeks to examine existing theoretical contributions on the commodification of higher education. The data used were obtained through a bibliographic survey of books, scientific articles, and theses. Databases such as SciELO Brazil and Google Scholar were consulted. Initially, an exploratory reading was carried out to identify the central concepts and main debates on the commodification and democratization of higher education. The purpose of the analysis was to understand how commodification influences access and equity in higher education, what effects this market-oriented model produces on social inclusion, and how public policies or institutional strategies can mitigate such impacts. The results indicate that commodification directly influences academic quality and student training. In light of these considerations, future research may deepen the understanding of how different public, private, and community institutional models have affected quality and equity in higher education. Comparative studies between student funding policies, such as FIES and ProUni, and their effects on student retention and academic performance also prove relevant for future investigations. Furthermore, qualitative research can be conducted to give voice to teachers and students, in order to reveal how market-oriented logic influences pedagogical practices, working conditions, and formative experiences.

Keywords: Higher Education. Democratization. Commodification.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino superior passou por um processo de intensa expansão e transformação, especialmente com o avanço das instituições privadas e a crescente influência de práticas de mercado na educação. Esse fenômeno, conhecido como mercantilização do ensino superior, refere-se à transformação da educação em um produto comercial, voltado à lógica do lucro e à competitividade. Ao mesmo tempo, a democratização do ensino, entendida como o acesso amplo, equitativo e de qualidade para todos os cidadãos tornou-se uma das principais metas das políticas educacionais. No entanto, a coexistência desses dois processos levanta questionamentos sobre a real capacidade do ensino superior cumprir seu papel social de formação crítica e emancipatória.

A discussão sobre o impacto da mercantilização na democratização do ensino superior é de relevância social, política e acadêmica, pois toca diretamente em questões de justiça social, qualidade educacional e igualdade de oportunidades. Em um contexto de aumento das desigualdades e de crescente privatização das instituições de ensino, torna-se fundamental refletir sobre como a lógica de mercado afeta o acesso, a permanência e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Além disso, compreender essas dinâmicas é essencial para formular políticas públicas mais inclusivas e garantir que a educação continue sendo um direito social, e não apenas um serviço comercial. O artigo tem por objetivo analisar o impacto da mercantilização do ensino superior sobre o processo de democratização do acesso e da qualidade da educação no Brasil. E responder a seguinte questão: Como a mercantilização do ensino superior impacta os processos de democratização do acesso, da permanência e da qualidade acadêmica, e em que medida esse fenômeno tem produzido desafios e possíveis retrocessos na função social da universidade?

REFERENCIAL TEÓRICO

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior, enquanto instituição social, passou por transformações profundas desde suas origens na Idade Média até o cenário contemporâneo globalizado. As primeiras universidades europeias, surgidas entre os séculos XI e XIII, tinham como principal função a formação do clero e de profissionais ligados ao direito e à medicina, sob forte influência da Igreja Católica (Charle; Verger, 1996). Essas instituições, como Bolonha, Paris e Oxford, consolidaram-se como centros de produção e difusão do conhecimento, estruturando o modelo de universidade que serviria de base para o mundo ocidental.

Durante a Idade Moderna, o ensino superior passou a refletir as mudanças sociais, econômicas e políticas decorrentes do Iluminismo e da Revolução Industrial. Nesse período, emergiu o modelo humboldtiano de universidade, idealizado por Wilhelm von Humboldt, que defendia a união entre ensino e pesquisa, a autonomia acadêmica e a formação integral do indivíduo. Esse paradigma influenciou significativamente a organização das universidades europeias e, posteriormente, as instituições de ensino superior em outras partes do mundo.

No século XX, com o avanço da ciência e da tecnologia, as universidades ampliaram sua função social, passando a ser vistas como motores do desenvolvimento econômico e da inovação (Cunha, 2007). No entanto, as reformas educacionais e o processo de massificação do ensino superior, sobretudo a partir da segunda metade do século, provocaram desafios relacionados à qualidade, à equidade e ao financiamento das instituições.

No contexto latino-americano, especialmente no Brasil, o ensino superior se desenvolveu de forma mais tardia. As primeiras instituições surgiram apenas no início do século XIX, voltadas à formação profissional de caráter elitista (Cunha, 2007). A criação das universidades brasileiras, como a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e a Universidade de São Paulo em 1934, marcou o início da consolidação de um sistema nacional de ensino superior (Morosini, 2000). A partir da década de 1990, com a expansão das instituições privadas e a implementação de políticas públicas de acesso, observou-se uma democratização parcial do ensino superior, embora persistam desigualdades estruturais.

Atualmente, o ensino superior enfrenta o desafio de conciliar sua função social, científica e econômica, adaptando-se às demandas da sociedade do conhecimento e aos processos de internacionalização e digitalização da educação (Santos, 2011). Essa evolução histórica evidencia que as universidades permanecem em constante transformação, refletindo as tensões e os ideais de cada época.

O NEOLIBERALISMO E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O neoliberalismo emergiu nas décadas de 1970 e 1980 como resposta à crise do Estado de bem-estar social, propondo a redução da intervenção estatal e a ampliação do papel do mercado. Essa ideologia defende a privatização de serviços públicos, a desregulamentação econômica e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso social (Harvey, 2005; Dardot; Laval, 2016).

No campo educacional, essa lógica promove a introdução de mecanismos de gestão inspirados no setor privado, como a avaliação por desempenho, a competitividade entre instituições e a busca por eficiência. Tais práticas expressam uma tentativa de transformar as

escolas e universidades em organizações empresariais, voltadas mais para resultados quantitativos do que para a formação crítica e cidadã dos indivíduos (Ball, 2012).

Para Gentil (1996) a mercantilização da educação consiste no processo de conversão do saber em mercadoria, submetendo a formação humana às exigências do capital. Nesse sentido, a educação deixa de ser um bem público e passa a ser tratada como um investimento individual, cujo retorno é medido pela inserção no mercado de trabalho. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), às políticas neoliberais reconfiguram o papel do Estado e da escola, subordinando o sistema educacional às demandas do setor produtivo. Essa tendência reforça desigualdades e enfraquece o compromisso social da educação, ao privilegiar o desempenho e a eficiência em detrimento da inclusão e da democratização do acesso ao conhecimento.

Além disso, Dardot e Laval (2016), afirmam que o neoliberalismo institui uma nova racionalidade, moldando o sujeito como empreendedor de si mesmo. No contexto educacional, isso significa que o aluno é incentivado a gerir sua própria formação como um investimento econômico, e o professor é transformado em gestor de resultados, ambos inseridos em uma lógica competitiva e produtivista.

IMPACTOS DA MERCANTILIZAÇÃO NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A mercantilização do ensino superior refere-se ao processo de transformação da educação em um bem de consumo, orientado pela lógica do lucro. Esse fenômeno tem impactado diretamente a democratização do acesso, pois amplia a oferta de instituições privadas, mas nem sempre garante qualidade e equidade. Ao priorizar interesses econômicos, o ensino tende a se distanciar de seu papel social e formador. Assim, torna-se essencial refletir sobre os efeitos dessa dinâmica nas oportunidades e na justiça educacional.

Naidoo (2003) observa que a mercantilização do ensino superior implica na transformação das universidades em empresas, onde a lógica de mercado predomina sobre a missão educacional. Essa mudança resulta em práticas como a busca por rankings internacionais, a cobrança de mensalidades e a priorização de cursos com demanda no mercado de trabalho, em detrimento de áreas menos lucrativas, mas igualmente importantes para o desenvolvimento social.

Castro (2010) complementa essa análise ao destacar que no contexto brasileiro, a mercantilização se manifesta na expansão desordenada de instituições privadas, muitas vezes sem a devida qualidade acadêmica, e na implementação de políticas públicas que favorecem o financiamento estudantil em detrimento do investimento em instituições públicas de ensino superior.

A mercantilização tem gerado efeitos adversos na democratização do ensino superior. Para Bechi (2011), a ênfase na competitividade e na busca por lucro resulta em barreiras econômicas e sociais para o acesso à educação superior, especialmente para estudantes de classes sociais mais baixas. Além disso, a qualidade da formação pode ser comprometida, uma vez que as instituições focam em cursos que atraem maior número de alunos, muitas vezes em detrimento da profundidade acadêmica.

Castro (2010) acrescenta que a lógica mercadológica também influencia o perfil dos docentes e a estrutura curricular, priorizando a formação voltada para o mercado de trabalho imediato, em vez de uma educação crítica e reflexiva. Isso pode levar a uma formação profissional que não atende plenamente às necessidades da sociedade e do desenvolvimento sustentável.

Diante desses desafios, é essencial repensar as políticas educacionais para garantir que a democratização do ensino superior não seja apenas um discurso, mas uma prática efetiva. Naidoo (2003) sugere que é necessário um equilíbrio entre a autonomia acadêmica e a responsabilidade social das universidades, promovendo uma educação que seja acessível, de qualidade e comprometida com a formação integral dos indivíduos.

Rosa e Vieira (2023), afirmam que além do financiamento estudantil, deve haver um fortalecimento das instituições públicas de ensino superior, com investimentos em infraestrutura, pesquisa e políticas de permanência estudantil, para que possam cumprir seu papel de promover a inclusão social e o desenvolvimento nacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR E INCLUSÃO SOCIAL

As políticas públicas do ensino superior e inclusão social buscam garantir o acesso democrático à educação, promovendo igualdade de oportunidades e redução das desigualdades sociais. Essas políticas envolvem ações como cotas, programas de financiamento estudantil e apoio à permanência. Seu objetivo é ampliar a diversidade nas universidades e fortalecer a justiça social. Veiga (2019) destaca que, apesar dos avanços na expansão do ensino superior no Brasil, ainda persistem desafios significativos relacionados à inclusão social. Ele observa que, embora programas como o Reuni Digital tenham ampliado a oferta de vagas, a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes de classes populares continuam sendo questões centrais.

A expansão do ensino superior, muitas vezes, ocorre sem a devida infraestrutura e suporte pedagógico, o que pode comprometer a efetividade da inclusão. Além disso, a democratização do acesso ao ensino superior não se traduz automaticamente em inclusão social, sendo necessário um conjunto de políticas que integrem ações afirmativas, assistência estudantil e políticas de permanência. Conforme Veiga (2019), a falta de articulação entre essas políticas pode resultar em uma expansão quantitativa sem ganhos qualitativos significativos.

Pacheco (2023), analisa as estratégias de financiamento e permanência estudantil, enfatizando que a sustentabilidade financeira das instituições de ensino superior está intrinsecamente ligada à capacidade de reter estudantes, especialmente os oriundos de classes populares. Ele argumenta que programas como o Fundo de Financiamento Estudantil, o FIES, embora essenciais para o acesso, precisam ser acompanhados de políticas de assistência estudantil que garantam a permanência dos alunos.

Naidoo (2003) destaca a importância de modelos de financiamento que considerem a realidade socioeconômica dos estudantes, propondo alternativas como o empréstimo com amortizações condicionadas à renda, inspirado no modelo australiano. Esse modelo visa tornar o financiamento mais acessível e justo, ajustando o pagamento às condições financeiras dos egressos.

Apesar dos avanços proporcionados por programas como o Reuni Digital, Programa Universidade para Todos - ProUni e o FIES, ainda existem desafios significativos para a efetiva inclusão social no ensino superior. A expansão quantitativa não tem sido acompanhada por uma expansão qualitativa, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, apoio pedagógico e políticas de permanência. A falta de articulação entre as diferentes políticas públicas e a escassez de recursos compromete a efetividade das ações implementadas.

É fundamental que as políticas públicas de ensino superior no Brasil integrem ações que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes de classes populares. Isso requer investimentos em infraestrutura, formação docente, apoio psicopedagógico e políticas de assistência estudantil que atendam às diversas necessidades dos alunos.

Em síntese, as políticas públicas de ensino superior no Brasil avançaram na ampliação do acesso, mas ainda enfrentam desafios para garantir a inclusão social efetiva. É essencial que o acesso seja acompanhado por ações de permanência e qualidade, assegurando equidade e justiça social. A integração entre financiamento, assistência estudantil e infraestrutura é indispensável para consolidar uma educação superior democrática e inclusiva.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, uma vez que se propõe analisar as contribuições teóricas existentes sobre o impacto da mercantilização na democratização do ensino superior. A escolha da pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender conceitos, tendências e discussões críticas já consolidadas na literatura, sem a realização de experimentos ou a coleta de dados junto a sujeitos da pesquisa. Os dados utilizados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos e teses. Foram consultadas bases de dados como SciELO Brasil e Google Acadêmico.

Para garantir a relevância e a atualidade da análise, foram adotados os critérios de seleção das fontes: publicações preferencialmente produzidas nos últimos 30 anos, relevância teórica para os conceitos de mercantilização e democratização do ensino superior e contribuição direta para a compreensão dos impactos do modelo de mercado sobre o acesso, a inclusão e a qualidade da educação superior. A análise dos dados seguiu um processo qualitativo e interpretativo, baseado na leitura crítica e sistemática das fontes selecionadas. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória para identificar os conceitos centrais e os principais debates sobre mercantilização e democratização do ensino superior. O objetivo da análise foi compreender como a mercantilização influencia o acesso e a equidade no ensino superior, quais efeitos esse modelo de mercado provoca na inclusão social e de que forma políticas públicas ou estratégias institucionais podem mitigar tais impactos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A literatura consultada (Gentili, 1996; Ball, 2012), demonstra que o neoliberalismo propicia a conversão da educação em mercadoria, subordinando o conhecimento às demandas do mercado de trabalho. A análise aponta que a educação, historicamente concebida como um bem público, passa a ser tratada como investimento individual, cujo valor é mensurado em termos de retorno econômico. Essa mudança epistemológica e prática evidencia um deslocamento do foco do ensino: da formação crítica e cidadã para resultados quantitativos e empregabilidade.

O estudo de Ball (2012), destaca a introdução de mecanismos de gestão empresarial nas instituições educacionais, como avaliação por desempenho, competitividade institucional e busca por eficiência. Essa tendência evidencia uma organização produtivista, na qual o sucesso da escola ou universidade é medido por indicadores de performance, em detrimento de objetivos sociais e pedagógicos. A análise crítica indica que tais práticas podem gerar impactos negativos, como o aumento da pressão sobre professores e alunos, e a redução do espaço para reflexão crítica, inovação pedagógica e inclusão. Os resultados apontam que a mercantilização influencia diretamente a qualidade acadêmica e a formação dos estudantes.

Mello (2022), destaca que a priorização de cursos de alta demanda e a busca por lucro podem comprometer a profundidade do ensino e a formação crítica dos estudantes. Castro (2010) complementa, observando que a lógica mercadológica molda o perfil dos docentes e a estrutura curricular, direcionando a formação para o mercado de trabalho imediato e reduzindo a ênfase em habilidades reflexivas e cidadãs. Esse efeito tende a produzir profissionais com preparo limitado para enfrentar os desafios sociais e promover o desenvolvimento sustentável.

A discussão dos resultados evidencia que para mitigar os impactos adversos da mercantilização, é necessário um equilíbrio entre autonomia acadêmica e responsabilidade social das universidades. Naidoo (2003), propõe uma educação acessível, de qualidade e voltada à formação integral dos indivíduos. Mello (2022), complementa sugerindo o fortalecimento das instituições públicas de ensino superior, com investimentos em infraestrutura, pesquisa e políticas de permanência estudantil, garantindo a inclusão social e o desenvolvimento nacional.

Um ponto identificado é a importância da articulação entre diferentes políticas públicas. Veiga (2019) destaca que a democratização do acesso deve ser acompanhada de ações afirmativas,

assistência estudantil e estratégias de permanência, pois a fragmentação dessas políticas pode comprometer a efetividade das iniciativas.

Esse achado está em consonância com estudos internacionais sobre inclusão educacional, que enfatizam que o acesso sem suporte pedagógico e socioeconômico adequado tende a reproduzir desigualdades estruturais (Santos, 2011; Mello, 2022). Portanto, a inclusão social no ensino superior deve ser compreendida como um processo multidimensional, envolvendo não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do impacto da mercantilização na democratização do ensino superior evidencia contradições entre ampliação do acesso e aprofundamento das desigualdades. A expansão das instituições privadas aumentou as matrículas e possibilitou o ingresso de grupos antes excluídos, porém sob a lógica do mercado, que transforma a educação em mercadoria e o estudante em consumidor. Essa dinâmica compromete a qualidade do ensino, a valorização docente e o papel social da universidade, ao priorizar a rentabilidade e a empregabilidade imediata em detrimento da formação crítica e cidadã.

Embora o acesso tenha se ampliado, a democratização efetiva entendida como igualdade de condições de ingresso, permanência e sucesso acadêmico permanece limitada, perpetuando desigualdades estruturais. O texto defende a necessidade de repensar o modelo vigente, resgatando o caráter público e social da universidade por meio de políticas de inclusão, financiamento público e compromisso ético com a formação humana.

Propõe-se o aprofundamento de pesquisas sobre os impactos de diferentes modelos institucionais e políticas de financiamento estudantil (como FIES e ProUni) na qualidade e na equidade do ensino superior, além de estudos qualitativos sobre a influência da lógica mercadológica nas práticas pedagógicas e condições de trabalho.

Também se destaca a importância de investigar o papel da tecnologia e da educação a distância na nova configuração da mercantilização. Conclui-se que apenas por meio de políticas públicas e gestões comprometidas com a justiça social e a formação crítica será possível consolidar um ensino superior verdadeiramente democrático, inclusivo e emancipador.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Políticas educacionais e reformas: a influência do neoliberalismo e do novo gerencialismo. Tradução: Maria José Veiga da Silva. São Paulo: Cortez, 2012.
- BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011.
- CASTRO, G. A. A mercantilização da educação superior brasileira e a formação profissional do Serviço Social. *Temporalis*, v. 16, n. 31, p. 79-104, 2010. Acesso em: 25 out. 2025.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. História das universidades. São Paulo: Unesp, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GENTILI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HARVEY, David. Breve história do neoliberalismo. São Paulo: Loyola, 2005.
- MELLO, Fábio Mansano de. Memórias acerca da mercantilização do ensino superior (1995-2010): a consolidação da “universidade flexível”. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2022. 252 p.
- MOROSINI, Marília Costa. Universidade: reforma e avaliação. Campinas: Papirus, 2000.

NAIDOO, R. The marketisation of higher education: Implications for access, equity and quality. *Higher Education Policy*, v. 16, n. 4, p. 325-338, 2003. Acesso em: 25 out. 2025.

PACHECO, A. S. V.; SILVA, L. S. da; NUNES, R. da S. Mecanismos de avaliação das políticas de assistência estudantil utilizados pelas Universidades Federais a partir do PNAES. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, p. 120-134, 2023.

ROSA, Vânia Dalla; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Mercantilização e precarização do trabalho docente no ensino superior privado. *Revista Thema*, Pelotas, v. 21, n. 3, p. 881-899, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2233>.

Acesso em: 27 out. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Políticas educacionais e a reestruturação do trabalho docente*. São Paulo: Xamã, 2011.

VEIGA, C. A. Políticas de expansão do ensino superior e inclusão social. *Ensaios Pedagógicos*, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 55–61, jul./ago. 2019. Disponível em:

<https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/137>. Acesso em: 25 out. 2025.

INTERDISCIPLINARITY AND EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Jailton de Melo Elias

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: jailton.melo.filosofia@gmail.com

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to analyze the importance of interdisciplinarity in the teaching-learning process, emphasizing its epistemological, pedagogical, and ethical dimensions in the context of contemporary education. It is a qualitative research study, with a theoretical approach and bibliographic method, based on the analysis of works by renowned authors such as Edgar Morin, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, and Carl Sagan, as well as official documents such as the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC). The analysis was conducted through critical reading and thematic categorization of the selected references, allowing the identification of interdisciplinarity as an essential strategy to overcome the fragmentation of knowledge, articulate different areas of knowledge, and promote a comprehensive and civic education. The results show that interdisciplinary practices favor the development of critical thinking, the appreciation of cultural diversity, and the construction of dialogical relationships between educators and learners. Furthermore, they demonstrate that interdisciplinarity contributes significantly to curricular reform and the redefinition of the teacher's role, especially in the face of the challenges posed by contemporary social, technological, and informational transformations. It is concluded that interdisciplinarity, when applied critically and strategically, constitutes a promising path towards a more inclusive, contextualized education committed to social transformation. As a suggestion for future research, it is proposed to investigate interdisciplinary practices in specific school contexts, considering variables such as teacher training, infrastructure, and student participation.

Keywords: Interdisciplinarity. Education. Teaching-learning. Dialogue. Citizenship.

INTRODUÇÃO

A história da educação revela, de maneira inequívoca, a relevância da interdisciplinaridade no contexto escolar, ao evidenciar que o diálogo entre as disciplinas potencializa a aprendizagem tanto dos educadores quanto dos educandos, conferindo sentido a uma proposta educativa integradora. Essa perspectiva tem se fortalecido com a incorporação de diversos elementos contemporâneos, notadamente os avanços tecnológicos e comunicacionais, como a internet, os quais facilitam o acesso ao conhecimento e promovem novas possibilidades de interação pedagógica.

A intersecção entre conteúdos disciplinares favorece não apenas a aprendizagem, mas também a socialização entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, ampliando as oportunidades de construção coletiva do saber. Tais premissas têm sido objeto de reflexão por diversos teóricos da educação, especialmente aqueles que se dedicam ao estudo das teorias curriculares e das epistemologias pedagógicas, os quais reforçam a importância de superar a fragmentação do conhecimento herdada da tradição positivista.

Compreender o conceito de interdisciplinaridade é essencial nesse contexto. Trata-se de um fenômeno de natureza escolar que, embora compartilhe aspectos da lógica científica, não resulta da institucionalização científica. Seu foco está na resolução de problemas concretos, por meio da articulação de diferentes saberes disciplinares, sem a pretensão de constituir uma nova disciplina.

A interdisciplinaridade, portanto, tem sido concebida como eixo estruturante do processo educativo, atuando como princípio norteador no planejamento pedagógico e no aperfeiçoamento do diálogo entre as áreas do conhecimento. De acordo com Gadotti (2004, apud Thiesen, 2008),

tal abordagem emerge como uma resposta à fragmentação do saber, característica de uma epistemologia positivista que marcou a modernidade, e busca restabelecer conexões significativas entre os diversos campos do saber.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, investigando suas implicações conceituais, pedagógicas e sociais, a fim de compreender sua aplicabilidade no cotidiano escolar e sua contribuição para uma educação mais contextualizada, significativa e emancipadora.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

A formação social brasileira foi profundamente marcada por processos históricos de dominação, escravização e apagamento cultural que geraram desigualdades estruturais entre brancos e negros. O antropólogo Darcy Ribeiro (1995, p. 231) afirma que “a discrepância entre o homem branco e o homem negro na formação da sociedade brasileira” é resultado direto de uma herança histórica profundamente excludente, configurando-se como um “fato abissal”.

Para o autor, essa desigualdade foi forjada em uma sociedade que se estruturou sobre o genocídio dos povos indígenas e o etnocídio dos africanos escravizados, cujas consequências ainda se manifestam tanto no plano biológico, pelos efeitos das doenças trazidas pelos colonizadores, quanto no plano social, marcado por séculos de opressão sistemática. Nesse sentido, Ribeiro (1995) descreve com clareza:

introduzido como escravo, [o negro] foi desde o primeiro momento chamado à execução das tarefas mais duras, como mão-de-obra fundamental de todos os setores produtivos. Tratado como besta de carga exaurida no trabalho, na qualidade de mero investimento destinado a produzir o máximo de lucros, enfrentava precaríssimas condições de sobrevivência (RIBEIRO, 1995, p. 231-232).

Compreender essas raízes históricas é essencial para pensar a educação sob uma perspectiva interdisciplinar e crítica, capaz de integrar os saberes e promover uma reflexão ampla sobre a sociedade brasileira. Como destaca Freire (1987, p. 36), “a educação é um ato político”, e, nesse sentido, cabe à escola problematizar as estruturas de exclusão, valorizando as múltiplas identidades e saberes que compõem o tecido social.

A interdisciplinaridade, ao propor o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, permite a ressignificação dessas questões, aproximando as ciências humanas, exatas e biológicas para compreender e transformar realidades históricas excludentes.

A compreensão da natureza humana exige um olhar que considere sua complexidade, contradições e potencialidades. Nesse aspecto, Edgar Morin (2002, p. 59) observa que “somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais”, indicando a multiplicidade de dimensões que compõem o ser humano. Essa visão é corroborada por Federico Sciaccia (apud Morin, 2002), ao se referir ao homem como um “desequilibrado”, revelando o desafio histórico de compreender e lidar com as instabilidades que caracterizam a existência humana. Morin (2002) aprofunda essa reflexão ao afirmar que:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. [...] É um ser de violência e ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real [...] que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia (MORIN, 2002, p. 59).

Essas contradições humanas, longe de serem obstáculos, constituem o próprio motor da construção do conhecimento e da prática educativa. No campo da educação, a interdisciplinaridade emerge como resposta à complexidade do humano, pois possibilita articular múltiplos saberes e realidades de forma integrada e dialógica. Como enfatiza Fazenda (2002, p. 23), “a interdisciplinaridade é a busca da articulação entre os saberes, rompendo com a fragmentação do conhecimento e com o isolamento das disciplinas”.

Nesse mesmo sentido, Carl Sagan (2019), ao refletir sobre a posição do ser humano no cosmos a partir da célebre imagem do “Pálido Ponto Azul”, destaca a fragilidade e a interdependência da espécie humana. Segundo ele “na escala de mundos [...] os seres humanos são insignificantes, uma película fina de vida sobre um bloco obscuro e solitário de rocha e metal” (SAGAN, 2019, p. 21).

A consciência dessa pequenez diante do universo deve inspirar, nas práticas educacionais, a humildade epistêmica e o compromisso com a formação de sujeitos críticos, autônomos e éticos. A interdisciplinaridade, portanto, ao considerar o ser humano em suas múltiplas dimensões – biológica, social, emocional e cósmica, torna-se indispensável à construção de um conhecimento comprometido com a realidade e com a transformação social.

A COMPLEXIDADE DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

A contemporaneidade é marcada pela complexificação das relações sociais, econômicas e cognitivas, impulsionada pelo acelerado desenvolvimento da cibernética, da informática e dos meios de comunicação. Nesse cenário, o volume de informações ao qual os indivíduos estão expostos diariamente é imenso, o que, embora represente um avanço significativo na democratização do conhecimento, impõe o desafio da filtragem crítica dessas informações. A proliferação das chamadas *fake news* é um exemplo sintomático dessa realidade. Como adverte Lima (2008, p. 185), “enquanto as ciências solucionam seus problemas segundo os paradigmas da neutralidade, objetividade e imparcialidade, a sociedade toma para si atitudes bastante diversificadas, singulares e específicas”.

Diante dessa conjuntura, torna-se imperativo repensar o papel da escola como espaço de articulação de saberes diversos e de formação crítica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor práticas pedagógicas integradoras, orienta que se criem estratégias que articulem os componentes curriculares e os temas contemporâneos transversais (TCTs), de forma que os estudantes ressignifiquem as informações recebidas, contextualizando-as em sua realidade sociocultural (BRASIL, 2017). Para isso, a BNCC recomenda a adoção de metodologias que estimulem “estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas”, respeitando a autonomia pedagógica das instituições escolares (BRASIL, 2017, p. 10).

Essa perspectiva dialoga com a concepção de interdisciplinaridade como mediação essencial entre os saberes, permitindo superar a fragmentação do conhecimento e promover a formação de sujeitos críticos. Como destaca Fazenda (2002, p. 23), “a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma atitude epistemológica e política”.

Do ponto de vista conceitual, a interdisciplinaridade está intimamente relacionada ao conceito de disciplina, visto que seu exercício pressupõe a interlocução entre campos distintos do saber por meio de práticas dialógicas. Essa abordagem, no entanto, não pode se restringir a ações empíricas isoladas; é necessário compreender sua dimensão histórica, cultural e epistemológica, a fim de desenvolver um ensino mais significativo e transformador.

Thiesen (2008, p. 551) aponta que “as aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, sejam as de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta”. Nessa linha, a interdisciplinaridade permite ao professor e ao aluno o acesso a uma variedade de conteúdos e perspectivas, favorecendo não apenas a ampliação temática, mas também a desmistificação de conceitos cristalizados no interior das disciplinas tradicionais.

É nesse contexto que o diálogo se torna um instrumento pedagógico central. Como afirmava Freire (1987), a superação da “educação bancária” modelo em que o aluno é visto como recipiente passivo, exige a valorização dos saberes prévios dos estudantes, possibilitando a

construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, a interdisciplinaridade favorece práticas pedagógicas que rompem com a verticalização do ensino, estimulando a troca entre professor e aluno, entre disciplinas e entre instituições.

Como observa Demo (2001, apud Thiesen, 2008, p. 551), “a pesquisa deve ser um princípio educativo e científico”, e não apenas um instrumento de transmissão de conteúdos. Assim, ao compreender a interdisciplinaridade como fenômeno reconstrutivo e político, enraizado na cientificidade e na prática dialógica, a escola assume seu papel como espaço de formação cidadã e crítica, capaz de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais plural e complexa.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UMA FORMA DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM

Conceber a educação sob a ótica da interdisciplinaridade implica reconhecê-la como um processo voltado à formação cidadã, que integra o contexto existencial, cultural e social dos estudantes. Nesse sentido, a prática pedagógica deve articular saberes diversos e promover um ensino que considere as múltiplas dimensões do sujeito, refletindo os desafios do mundo contemporâneo, cada vez mais exigente em termos de produção, circulação e apropriação do conhecimento.

Contudo, apesar de ser um ideal amplamente defendido, diversos fatores limitam sua concretização, especialmente a falta de recursos tecnológicos como acesso à internet e dispositivos digitais, que ainda representa uma barreira para muitos estudantes em contextos de vulnerabilidade social. Tal realidade exige dos educadores um olhar atento e sensível às condições concretas de vida dos alunos.

Freire (1987 apud Thiesen, 2008, p. 551) contribui significativamente para essa discussão ao afirmar que:

[A intertextualidade é um] processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

A partir dessa perspectiva, torna-se indispensável que o professor busque, por meio do diálogo, compreender o contexto social e econômico em que os discentes estão inseridos. Somente por meio dessa escuta ativa e crítica será possível construir estratégias de ensino que reconheçam o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, conforme propõe Freire (1987), para quem a educação deve ser um ato de libertação e não de domesticação. Ao integrar os saberes e as vivências dos educandos, a interdisciplinaridade possibilita que estes se reconheçam como agentes históricos e sociais, capazes de interagir criticamente com a realidade que os cerca.

A proposta de uma educação interdisciplinar é, antes de tudo, uma proposta de formação integral, voltada à emancipação dos sujeitos e à construção da cidadania crítica. Nesse sentido, o ambiente escolar deve possibilitar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, saberes tradicionais, temas transversais e vivências dos alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Conforme destaca Fazenda (2002, p. 24), “a interdisciplinaridade é uma atitude perante o saber, que busca integrar, e não apenas justapor, conteúdos e experiências”.

A ausência de práticas interdisciplinares nas instituições escolares tende a reforçar a fragmentação do saber e a distanciamento entre os sujeitos do processo educativo. Nesse contexto, torna-se essencial considerar os fatores internos e externos que influenciam a aprendizagem sociológicos, políticos, econômicos, psicológicos e afetivos, como elementos indissociáveis do ato educativo. Essa teia de relações forma, como descreve Morin (2003), um “tecido complexo, interativo e interretroativo”, que exige da escola posturas dialógicas e éticas frente à realidade vivida por seus atores.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem exploratória, fundamentada no método da pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir de material já publicado, principalmente livros, artigos de periódicos científicos e documentos acadêmicos, com o objetivo de analisar e compreender um determinado problema à luz de contribuições teóricas consolidadas.

A investigação desenvolvida teve como objetivo compreender a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, abordando suas implicações pedagógicas, epistemológicas, sociais e políticas no contexto educacional contemporâneo. Para tanto, foram analisadas obras de autores consagrados no campo da educação e da filosofia da educação, como Edgar Morin, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Carl Sagan, Nicolau Sevcenko, entre outros, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O processo metodológico consistiu nas seguintes etapas: (i) levantamento do referencial teórico pertinente ao tema, com ênfase em livros, artigos acadêmicos e legislações educacionais; (ii) seleção e leitura crítica das fontes, com base em critérios de relevância, atualidade e autoridade científica; (iii) análise e interpretação do conteúdo coletado, com o intuito de identificar convergências teóricas, contrastes conceituais e contribuições para a prática pedagógica interdisciplinar.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permitindo a identificação de categorias temáticas que sustentam a construção dos argumentos ao longo do artigo. Dessa forma, buscou-se uma reflexão crítica e fundamentada sobre a interdisciplinaridade como princípio articulador do saber, da prática educativa e da formação cidadã.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das obras e autores selecionados para este estudo permitiu identificar que a interdisciplinaridade, mais do que uma proposta metodológica, constitui um fundamento epistemológico e ético para a educação contemporânea. Os resultados apontam para a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento, historicamente reforçada pelos modelos tradicionais de ensino disciplinar, e para a valorização de práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes, a contextualização dos conteúdos e a formação integral dos sujeitos.

As contribuições de Edgar Morin (2002) foram centrais para compreender a complexidade do ser humano e, por conseguinte, a urgência de abordagens interdisciplinares que levem em conta suas múltiplas dimensões racional, emocional, social, cultural e cósmica. Morin defende uma reforma do pensamento que relacione os saberes e considere o ser humano em sua totalidade. Essa concepção foi corroborada por Freire (1987), ao propor uma educação dialógica e problematizadora, que valorize o conhecimento prévio do estudante e sua inserção no contexto social.

Da mesma forma, a análise das reflexões de Darcy Ribeiro (1995) evidenciou a relação histórica entre desigualdade social, etnicidade e exclusão educacional, o que reforça a importância de uma prática pedagógica que reconheça a diversidade cultural como elemento estruturante do processo educativo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade emerge como ferramenta indispensável para abordar criticamente as desigualdades históricas e promover uma educação antirracista, cidadã e inclusiva.

Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sustenta a proposta de integração entre os componentes curriculares, por meio da articulação com os Temas Contemporâneos Transversais, reforçando a centralidade da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas nos estudantes. Tal diretriz está

alinhada ao que Thiesen (2008) defende ao afirmar que o papel da escola no século XXI é religar o que foi desconectado, integrar o que foi dicotomizado e questionar as verdades absolutas impostas por paradigmas fragmentadores.

Outro ponto relevante identificado foi a necessidade de repensar a relação entre professor e aluno. A crítica de Freire à “educação bancária” ressalta que o estudante deve ser considerado sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a interdisciplinaridade favorece práticas pedagógicas que rompem com a hierarquização do saber e promovem o diálogo genuíno entre os sujeitos.

As análises indicam que a interdisciplinaridade, ao articular conhecimentos científicos, culturais e sociais, não apenas enriquece o processo ensino-aprendizagem, mas também possibilita a construção de uma educação comprometida com a realidade, com a democracia e com a justiça social. Nesse contexto, a prática interdisciplinar se mostra fundamental para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a interdisciplinaridade, mais do que uma metodologia, configura-se como um princípio epistemológico, pedagógico e ético essencial para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Sua aplicação favorece a superação da fragmentação do conhecimento, promovendo um ensino mais contextualizado, dialógico e crítico, capaz de responder às complexidades do mundo contemporâneo e às demandas formativas dos sujeitos históricos e sociais.

Constatou-se que a interdisciplinaridade contribui significativamente para a construção de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo entre saberes, culturas e realidades, fortalecendo a formação cidadã e ética dos estudantes. A valorização das diferenças étnico-raciais, culturais e religiosas, bem como a articulação entre as dimensões humana, social e cognitiva do ser, revelam-se fundamentais para uma educação comprometida com a inclusão, a justiça social e a democracia.

Dentre as contribuições mais relevantes desta pesquisa, destaca-se o reconhecimento da importância de práticas educativas que integrem múltiplas áreas do saber, respeitando as singularidades dos educandos e potencializando o desenvolvimento de competências críticas, criativas e colaborativas. O estudo também evidenciou o papel transformador do professor como mediador do conhecimento, especialmente quando atua com sensibilidade frente às realidades sociais e culturais dos estudantes.

Contudo, este trabalho possui limitações inerentes à sua abordagem bibliográfica, uma vez que não se baseou em dados empíricos. Tal limitação indica a necessidade de aprofundamentos futuros por meio de investigações de campo que analisem práticas interdisciplinares efetivamente implementadas em instituições escolares, bem como seus impactos sobre o desempenho, a inclusão e a participação estudantil.

Dessa forma, sugere-se que futuras pesquisas explorem estratégias pedagógicas interdisciplinares em contextos educacionais diversos, considerando variáveis como acesso à tecnologia, formação docente, currículo integrado e participação ativa dos estudantes. Além disso, a investigação sobre políticas públicas que incentivem a transversalidade curricular e a formação docente para a interdisciplinaridade poderá enriquecer ainda mais o debate teórico e prático sobre o tema.

Conclui-se, portanto, que a interdisciplinaridade representa uma via promissora para a reinvenção do modelo educacional, rompendo com a rigidez da educação bancária e promovendo uma escola mais inclusiva, crítica e humanizadora. Ao articular saberes e promover o diálogo entre

diferentes campos do conhecimento, ela se apresenta como condição indispensável para a construção de uma educação significativa, contextualizada e orientada para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B. e VALENTE, J. A. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes. São Paulo: Paulus, 2011.
- ALVARES, M. N. et alii. Valores e temas transversais no currículo. Porto Alegre: Artmed, 2002, 184 p.
- BROGGY, J.; O'REILLY, J.; Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores ERDURAN, S, Interdisciplinarity and science education. In: TABER, K. S.; AKPAN, B. (Eds.). Science education: an international course companion. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. p. 81-90.
- BUSQUETS, M. D. et al. Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999, 198p. (Série Fundamentos).
- CZERNIAK, C. M.; JOHNSON, C. C. Interdisciplinary science teaching. In: LEDERMAN, N. G.; ABELL, S. K. (Eds.). Handbook of research on Science education. New York: Routledge, 2014. v. II. p. 395-411.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FEISTEL, R. A. B.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, 2008, 10 (1): 41-62.
- LEVINSKI, Eliara Z.; CORREA, Carina T; MATTOS, M. Docência Universitária: O Planejamento da Disciplina e a Organização da aula. In: FÁVERO, Altair Alberto et al. Docência Universitária: Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. Cap.10.
- MACHADO G., Francisco D., Mendes, A., Amante, L. Refletindo sobre a Interação Social em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. volume 3, nº1, maio, 2005. Disponível em: <http://www.rautu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=75>. Acesso em 10 de outubro de 2025.
- MAESTRELLI, S. R. P. Interdisciplinaridade na formação inicial de professores: um olhar sobre as pesquisas em educação em ciências. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 1, p.155-176, 2012.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem feita – repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.
- MORIN, Edgar et al. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora, 2014.
- NUNES, Luiz Antonio Rizzato. Manual de introdução ao estudo do direito. Saraiva Educação SA, 2018.
- PAULSEN, M. Online Education and Learning Management Systems. Global Elearning in a Scandinavian Perspective. (2003). Disponível em <http://www.studymentor.com/Future.pdf>. 11. Acesso em 15 de maio de 2025.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- SAGAN, Carl. Pálido ponto azul: uma visão da humanidade no espaço. Tradução Rosaura Eichenberg, 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade. 2ª. Edição, BH: Autêntica, 2007.

THE ROLE OF THE PERNAMBUCO JUDICIARY IN SOCIO-EDUCATIONAL POLICY: BETWEEN GUARANTEEING RIGHTS AND THE JUDICIALIZATION OF PEDAGOGY

A ATUAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO DE PERNAMBUCO NA POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA: ENTRE A GARANTIA DE DIREITOS E A JUDICIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

Dalva Menezes do Vale

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: dalvamenezesdovale@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to critically analyze the performance of the Pernambuco Judiciary in the context of socio-educational policy, emphasizing the tension between guaranteeing rights and the judicialization of pedagogy. It is a qualitative, bibliographical research study based on the analysis of legislation, institutional documents, and authors who discuss the intersection between justice and education. The methodology adopted allowed the identification of analytical categories such as the judicialization of pedagogy, the fragility of interdisciplinary practice, and institutional ambiguity in the application of socio-educational measures. The results show that, although the Pernambuco Court of Justice plays a relevant role in guaranteeing the rights of adolescents in conflict with the law, its actions can also reinforce practices of control and punishment, especially when fundamental rights, such as access to education, are converted into conditional duties. This dynamic compromises the pedagogical purpose of the measures and directly affects the autonomy of the technical teams involved in socio-educational care. The analysis demonstrates that the overlapping of legal logic with pedagogical logic reduces the effectiveness of resocialization, generating the phenomenon of "double punishment" for adolescents. Despite the existence of promising initiatives, such as Restorative Justice programs, a punitive institutional culture persists. It concludes that the effectiveness of socio-education depends on the adoption of intersectoral and dialogical practices that respect the complexity of the educational process, as well as the critical training of legal professionals. The study contributes to the academic debate on the role of the Judiciary in socio-education and points to the need for empirical research to deepen this discussion.

Keywords: Socio-education. Judiciary. Judicialization of pedagogy. Adolescent rights. Restorative Justice.

INTRODUÇÃO

A política socioeducativa brasileira, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), tem como princípio basilar a garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei, priorizando a responsabilização pautada em dimensões pedagógicas e não punitivas. No entanto, a implementação desses princípios enfrenta desafios estruturais e institucionais que comprometem a efetividade das medidas socioeducativas, sobretudo no que tange à atuação do Poder Judiciário.

No estado de Pernambuco, o Tribunal de Justiça (TJPE), por meio de suas Varas da Infância e Juventude, exerce papel fundamental na aplicação, fiscalização e acompanhamento das medidas socioeducativas. Tal protagonismo, entretanto, não se limita à garantia de direitos, mas pode também reproduzir práticas de controle e punição, configurando o fenômeno denominado judicialização da pedagogia. Essa realidade impõe reflexões sobre os limites e possibilidades da atuação judicial na promoção de uma socioeducação efetiva e humanizada.

A relevância do tema reside justamente na necessidade de compreender as implicações dessa atuação ambígua do Judiciário na dinâmica socioeducativa. À medida que decisões judiciais passam a interferir em aspectos pedagógicos e psicossociais do atendimento, corre-se o risco de transformar a medida socioeducativa em mera extensão do sistema penal, esvaziando seu caráter educativo. Tal situação impacta diretamente o trabalho das equipes técnicas, a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA) e a autonomia das práticas interdisciplinares.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo analisar criticamente a atuação do Poder Judiciário de Pernambuco no âmbito das medidas socioeducativas, com foco na tensão entre a garantia de direitos e a judicialização da pedagogia. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se compreender em que medida a atuação judicial contribui ou limita a efetividade da socioeducação e quais são os efeitos dessa intervenção sobre o trabalho técnico-pedagógico e a ressocialização de adolescentes.

Ao investigar essa problemática, pretende-se contribuir para o debate acadêmico e institucional acerca da construção de práticas judiciais mais dialógicas, interdisciplinares e alinhadas aos princípios da proteção integral, reforçando o papel do Judiciário como agente promotor de direitos, e não como reproduzidor de lógicas punitivas.

PODER JUDICIÁRIO DE PERNAMBUCO: ENTRE A GARANTIA DE DIREITOS E A JUDICIALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA

A análise da política socioeducativa não estaria completa sem a consideração do papel desempenhado pelo Poder Judiciário, ator que detém a prerrogativa de aplicar, executar e fiscalizar as medidas socioeducativas. No contexto de Pernambuco, o Tribunal de Justiça (TJPE), por meio de suas Varas da Infância e Juventude, desponta como figura central na efetividade da socioeducação.

Sua atuação, entretanto, é marcada por uma dualidade: de um lado, garante direitos fundamentais, como prevê o arcabouço legal; de outro, pode reforçar lógicas punitivas e de controle, resultando no fenômeno da judicialização da pedagogia. A compreensão dessa tensão é crucial para avaliar em que medida a atuação judicial contribui ou limita a ressocialização de adolescentes e o trabalho interdisciplinar das equipes técnicas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei do SINASE posicionam o Judiciário como um dos pilares do Sistema de Garantia de Direitos, cuja função não se restringe à sanção pelo ato infracional. Cabe aos magistrados e ao Ministério Público fiscalizar a execução das medidas, coibir abusos, assegurar condições adequadas de atendimento e garantir o devido processo legal (BRASIL, 2012, p. 45).

Nessa perspectiva, a atuação judicial deveria assegurar que as medidas cumpram sua finalidade pedagógica, respeitando os princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, o Judiciário tem a função de cobrar do Executivo a implementação de políticas públicas eficazes, com adequada alocação de recursos e fortalecimento da rede de serviços. Pereira Júnior (2020) destaca que a descentralização das políticas infantojuvenis exige um Judiciário ativo, capaz de compelir gestores a cumprir suas obrigações legais. Iniciativas como varas especializadas e projetos de Justiça Restaurativa no TJPE revelam esforços para alinhar a prática judicial aos princípios socioeducativos, favorecendo abordagens mais dialógicas e menos punitivas.

No entanto, a literatura aponta que essa dimensão garantidora convive com a permanência de práticas de controle, herdeiras do paradigma tutelar do antigo Juizado de Menores.

Apesar das mudanças legais, ainda predomina, em alguns espaços, a visão do adolescente como “infrator” a ser corrigido, em vez de sujeito de direitos em desenvolvimento. Essa concepção influencia as decisões judiciais e o modo como o trabalho das equipes técnicas da FUNASE é supervisionado, gerando tensões entre proteção e punição (ALVES, 2021, p. 89).

O fenômeno da judicialização da pedagogia é a expressão mais clara dessa tensão. Ele ocorre quando a lógica e os ritos do campo jurídico se sobrepõem à lógica pedagógica, transformando o processo socioeducativo em mera extensão do processo judicial. Alves (2021) alerta que uma consequência desse processo é a conversão de direitos em deveres. A educação,

por exemplo, definida constitucionalmente como direito fundamental, muitas vezes é tratada em decisões judiciais como obrigação ou condição de cumprimento da medida. A não adesão do adolescente a esse dever, em vez de ser entendida como resultado de trajetórias de exclusão escolar, é interpretada como falta de comprometimento, podendo levar à manutenção ou agravamento da medida.

Esse movimento gera o que Alves (2021) denomina “dupla penalização”: o adolescente é punido pelo ato infracional e, posteriormente, penalizado novamente por não alcançar metas educacionais ou sociais que o próprio Estado falhou em garantir. Tal dinâmica ignora fatores estruturais como pobreza, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem e falta de sentido da escola tradicional e deposita a responsabilidade integral do insucesso no jovem. Assim, em vez de promover a reinserção social, reforça-se o ciclo de exclusão.

A judicialização da pedagogia também afeta diretamente a prática interdisciplinar. O Plano Individual de Atendimento (PIA), que deveria ser construído de forma participativa e dialógica, torna-se um documento voltado ao cumprimento das expectativas judiciais. Relatórios técnicos, que deveriam refletir processos pedagógicos e psicossociais em andamento, são frequentemente reduzidos a peças probatórias. Como apontam Fernandes e Romagnoli (2021, p. 123),

isso transforma o acompanhamento socioeducativo em mecanismo de vigilância e conformidade, subordinando o saber técnico às exigências formais do processo judicial. Essa lógica tem impactos significativos na efetividade das medidas socioeducativas. Uma atuação judicial que valoriza o saber técnico, respeita a autonomia pedagógica e promove a articulação intersetorial potencializa o trabalho interdisciplinar, favorecendo a ressocialização e reduzindo o risco de reincidência.

Em contrapartida, uma postura centrada no controle e na punição tende a engessar práticas, desestimular equipes e minar a construção de vínculos de confiança com os adolescentes. Relacionar a atuação do Judiciário à efetividade da socioeducação, portanto, revela que sua função vai além da fiscalização: ela é determinante para que a medida se constitua como oportunidade de transformação ou como mera extensão do sistema penal.

Em Pernambuco, o TJPE desempenha papel ambíguo: pode ser agente de garantia de direitos ou de judicialização da pedagogia. A superação dessa tensão exige a construção de uma cultura institucional que promova diálogo simétrico entre magistrados e equipes técnicas, reconheça a complexidade do processo socioeducativo

e valorize a interdisciplinaridade como condição para a efetiva ressocialização de adolescentes em conflito com a lei.

A literatura especializada destaca que a efetividade da socioeducação depende não apenas da atuação das equipes técnicas, mas também da forma como o Poder Judiciário interpreta e aplica as normas. Segundo Rizzini (2011, p. 45), “a lei garante a proteção integral, mas a prática judicial, muitas vezes, reforça estigmas e fragiliza o caráter pedagógico da medida”. Essa constatação evidencia que o Judiciário tem papel decisivo na mediação entre o ideal normativo e a realidade institucional.

A criação de varas especializadas e projetos inovadores, como os de Justiça Restaurativa, apontam para avanços significativos. Tais iniciativas dialogam com os princípios do SINASE ao propor práticas mais humanizadas, em que a responsabilização do adolescente é trabalhada de forma dialógica. Como observa Moura (2020, p. 77), “a justiça restaurativa só alcança resultados efetivos quando o Judiciário se abre para práticas interdisciplinares que extrapolam a lógica punitiva”.

Apesar desses avanços, a permanência de uma cultura de judicialização ainda compromete a ressocialização. Alves (2021, p. 63) chama atenção para o risco de transformar direitos em

deveres, sobretudo no campo da educação. Quando o estudo, previsto como direito fundamental, é tratado como condição de cumprimento da medida, o Judiciário corre o risco de transformar a escola em instrumento de punição, afastando o adolescente do aprendizado genuíno.

Esse fenômeno produz um efeito colateral preocupante: a “dupla penalização”. Ao ser responsabilizado pelo ato infracional e, em seguida, pelo fracasso em cumprir metas escolares ou sociais, o adolescente vivencia um ciclo de punições sucessivas. Como afirma Carreteiro (2019, p. 92), essa dinâmica aprofunda sentimentos de desvalorização, reforçando identidades negativas e aumentando a probabilidade de reincidência.

O impacto sobre o trabalho interdisciplinar é igualmente relevante. Relatórios técnicos, em vez de instrumentos de análise processual e pedagógica, tornam-se peças probatórias voltadas a atender às demandas judiciais. Fernandes e Romagnoli (2021, p. 44) observam que “a pressão por relatórios conclusivos reduz a autonomia das equipes e converte o acompanhamento socioeducativo em mecanismo de controle”, essa lógica compromete a construção de práticas integradas e humanizadas.

A relação entre magistrados e equipes técnicas, nesse contexto, assume papel central. Quando há diálogo, valorização do saber técnico e respeito à autonomia pedagógica, as medidas socioeducativas apresentam melhores resultados. Gomes et al. (2020, p. 95) destacam que “a integração entre Judiciário, escola e família amplia as chances de reinserção social e reduz os índices de reincidência”, isso mostra que a postura judicial pode ser fator de proteção ou de risco.

Outro aspecto relevante é a necessidade de formação continuada para juízes e promotores que atuam na área da infância e juventude. Libâneo (2013, p. 54) lembra que “a interdisciplinaridade exige formação crítica e reflexiva, voltada para o diálogo entre saberes”. Sem esse preparo, há o risco de decisões judiciais se basearem em concepções punitivas, em vez de pedagógicas, comprometendo a efetividade da socioeducação.

O Poder Judiciário em Pernambuco ocupa uma posição estratégica: pode tanto fortalecer a garantia de direitos quanto reforçar a judicialização da pedagogia. A efetividade das medidas socioeducativas, portanto, está diretamente relacionada à capacidade do Judiciário de atuar em parceria com equipes técnicas e políticas públicas intersetoriais, promovendo práticas mais humanizadas e coerentes com os princípios da proteção integral e da ressocialização.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, cuja finalidade é analisar criticamente a atuação do Poder Judiciário de Pernambuco no âmbito da política socioeducativa, com especial atenção às implicações da judicialização da pedagogia. A investigação fundamenta-se em aportes teóricos e legais que sustentam a compreensão da socioeducação como política pública de garantia de direitos, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate teórico-conceitual sobre a inter-relação entre justiça, educação e medidas socioeducativas. Para tanto, foram analisadas produções acadêmicas recentes, como artigos científicos, livros e dissertações, bem como documentos institucionais e legislações pertinentes. A seleção do material bibliográfico pautou-se em critérios de relevância, atualidade e rigor teórico, priorizando autores que abordam a interface entre o Judiciário e a socioeducação, tais como Alves (2021), Rizzini (2011), Fernandes e Romagnoli (2021), Gomes et al. (2020), entre outros.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e interpretativa dos textos selecionados, visando identificar categorias centrais como: judicialização da pedagogia, garantia de direitos, interdisciplinaridade, responsabilização juvenil e práticas restaurativas. Esse

procedimento permitiu compreender as tensões entre o discurso garantista e as práticas punitivas ainda presentes nas decisões judiciais.

Cabe destacar que esta pesquisa se orienta pelos princípios da ética acadêmica, evitando generalizações indevidas e respeitando a integridade das fontes analisadas. A metodologia adotada busca, assim, oferecer subsídios teóricos consistentes para a compreensão crítica do papel do Poder Judiciário na efetivação ou limitação da política socioeducativa em Pernambuco.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos materiais bibliográficos selecionados permitiu identificar elementos que evidenciam a complexa e ambígua atuação do Poder Judiciário de Pernambuco no âmbito da política socioeducativa. Os resultados apontam para uma tensão permanente entre a função garantidora de direitos e a reprodução de práticas de controle e punição, que culminam no fenômeno da judicialização da pedagogia.

Um dos principais achados diz respeito à sobreposição da lógica jurídica sobre a lógica pedagógica, fato que compromete a efetividade das medidas socioeducativas. Conforme observado por Alves (2021), há um movimento de conversão de direitos fundamentais, como a educação, em deveres judicialmente impostos, cuja inobservância é tratada como desobediência ou recusa ao processo de ressocialização. Essa prática, ao invés de reconhecer os condicionantes sociais e educacionais que limitam o acesso e permanência dos adolescentes na escola, reforça mecanismos de punição e estigmatização.

Outro resultado relevante refere-se à fragilização da prática interdisciplinar. A literatura aponta que documentos como o Plano Individual de Atendimento (PIA) e relatórios técnicos vêm sendo utilizados como instrumentos de controle judicial, e não como dispositivos de acompanhamento pedagógico e psicossocial. Fernandes e Romagnoli (2021) observam que essa apropriação técnica pelo Judiciário reduz a autonomia das equipes e enfraquece o caráter educativo da medida.

Além disso, identificou-se que, embora existam iniciativas promissoras como a criação de varas especializadas e programas de Justiça Restaurativa no âmbito do TJPE, ainda persiste uma cultura institucional fortemente marcada por práticas tutelares e punitivistas. Esse paradoxo revela a presença de uma estrutura jurídica que, por vezes, atua em descompasso com os princípios fundamentais da socioeducação, como a brevidade, a excepcionalidade da medida e o respeito à condição peculiar de desenvolvimento do adolescente.

Destaca-se a importância do diálogo entre magistrados, promotores e equipes técnicas como fator determinante para o êxito do processo socioeducativo. A literatura consultada reforça que o fortalecimento das práticas intersetoriais, a valorização do saber técnico e a formação continuada dos operadores do Direito são estratégias essenciais para superar a judicialização da pedagogia e promover medidas mais eficazes e humanizadas.

Os resultados evidenciam, portanto, que a atuação do Poder Judiciário pode ser um fator de proteção ou de risco no processo de ressocialização juvenil, a depender da postura adotada frente às normativas legais e às práticas pedagógicas institucionais. Assim, reafirma-se a necessidade de reorientação da cultura judiciária para que esta contribua, de fato, com a garantia de direitos e com a construção de um projeto socioeducativo emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a atuação do Poder Judiciário de Pernambuco no contexto da política socioeducativa, destacando a tensão entre sua função garantidora de direitos e a tendência à judicialização da pedagogia. A partir de uma abordagem bibliográfica, foi possível identificar que essa atuação apresenta caráter ambíguo, ora contribuindo

para a efetivação das medidas socioeducativas, ora reforçando práticas punitivas que comprometem sua finalidade pedagógica.

Entre os principais resultados, destaca-se o fenômeno da judicialização da pedagogia, que se expressa na utilização da lógica jurídica em detrimento da lógica educativa, afetando diretamente a prática interdisciplinar e a autonomia das equipes técnicas. Tal dinâmica evidencia uma incoerência entre o marco legal garantista e a realidade institucional, sobretudo quando os direitos previstos, como o acesso à educação, são convertidos em obrigações que, se não cumpridas, resultam em novas penalizações.

As contribuições científicas deste estudo residem na problematização da interface entre justiça e educação, no campo da socioeducação, e na análise crítica das práticas judiciais que impactam diretamente os processos de ressocialização. Do ponto de vista prático, os achados sugerem a necessidade de fortalecimento das práticas intersetoriais, formação continuada de operadores do Direito e construção de uma cultura institucional que reconheça a complexidade e a centralidade do trabalho pedagógico no cumprimento das medidas.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o recorte regional e a dependência de fontes secundárias, próprias da metodologia bibliográfica. Tais aspectos não comprometem a validade das reflexões, mas apontam para a importância de investigações empíricas que aprofundem a análise da atuação judicial no cotidiano das unidades socioeducativas.

Como perspectiva para futuras pesquisas, recomenda-se o desenvolvimento de estudos de campo que envolvam magistrados, promotores, técnicos e adolescentes, com vistas a compreender mais detalhadamente as implicações da judicialização no cotidiano das medidas. Além disso, estudos comparativos entre diferentes estados poderiam contribuir para identificar práticas exitosas e estratégias de superação dos desafios aqui apontados.

Dessa forma, conclui-se que a efetividade da socioeducação em Pernambuco e, por extensão, no Brasil está intimamente vinculada à capacidade do Poder Judiciário de romper com práticas punitivistas e assumir, de maneira consequente, seu papel na garantia dos direitos de adolescentes em conflito com a lei.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. P. Adolescência e medidas socioeducativas: entre a responsabilização e a punição. São Paulo: Cortez, 2021.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
- BRASIL. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE: Resolução n. 119/2006 e Lei n. 12.594/2012. Brasília: CONANDA, 2012.
- CARRETEIRO, T. C. Juventude e responsabilização: o desafio da socioeducação. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FERNANDES, S.; ROMAGNOLI, R. C. Socioeducação: entre o discurso garantista e a lógica da punição. São Paulo: Cortez, 2021.
- GOMES, R. et al. Adolescência e justiça: contribuições para uma socioeducação emancipadora. Recife: EDUPE, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. Interdisciplinaridade e formação docente: fundamentos e práticas. Campinas: Papirus, 2013.
- MOURA, R. L. Justiça restaurativa e socioeducação: caminhos para a responsabilização juvenil. Salvador: EDUFBA, 2020.
- PEREIRA JÚNIOR, J. A. Políticas públicas e justiça juvenil: uma análise da atuação do Judiciário na efetivação dos direitos infantojuvenis. Recife: EDUPE, 2020.
- RIZZINI, I. A criança e o adolescente na história do Brasil: uma abordagem crítica. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

THE ROLE OF THE JUDICIARY IN GUARANTEEING THE RIGHT TO LITERACY IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY

O PAPEL DO PODER JUDICIÁRIO NA GARANTIA DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Lenilda Cavalcanti de Almeida

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: lenilda.cavalcanti@tjpe.jus.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article analyzes the Judiciary's actions in response to the State's failure to guarantee the right to literacy in contexts of social inequality. Literacy, a fundamental right enshrined in the 1988 Federal Constitution, is still not fully guaranteed in Brazil, especially in peripheral, rural regions characterized by social and economic vulnerability. Given the ineffectiveness of public education policies, the number of lawsuits seeking to guarantee this essential right is growing. This qualitative, bibliographical research is based on authors such as Barroso, Sarlet, Motta, and Fernandes, as well as relevant legal documents and court decisions. The results indicate that the Judiciary has played a significant role in influencing public policies and guaranteeing access to literacy, mandating concrete measures for state entities. However, judicial action also faces criticism regarding the limits of the separation of powers and the need for technical support and institutional dialogue. The conclusion is that, while not replacing the primary responsibility of the Executive, the Judiciary plays a fundamental role in promoting educational justice and enforcing fundamental rights, especially for historically marginalized populations. The research reinforces the importance of coordinated action between public authorities and social participation in building inclusive and equitable education.

Keywords: Judicialization of education; Right to literacy; Social inequality.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como o processo de aquisição da leitura e escrita, constitui um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo condição indispensável para o exercício pleno da cidadania e para o acesso a outros direitos sociais. No entanto, apesar de sua centralidade no desenvolvimento humano e social, o Brasil ainda enfrenta sérios desafios na efetivação desse direito, sobretudo em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas, culturais e regionais.

A persistência de elevados índices de analfabetismo funcional e a precariedade das condições de ensino em diversas regiões do país revelam não apenas falhas estruturais na política educacional, mas também a omissão do Estado na promoção de uma educação básica de qualidade, inclusiva e equitativa. Essa realidade tem provocado a crescente judicialização do direito à educação, especialmente da alfabetização, com o Poder Judiciário sendo acionado para suprir lacunas e garantir o cumprimento das obrigações constitucionais por parte dos entes federativos.

Nesse cenário, torna-se relevante investigar o papel do Poder Judiciário na efetivação do direito à alfabetização em contextos de vulnerabilidade social, analisando de que forma suas decisões têm contribuído para a superação da negligência estatal e para a promoção de justiça educacional. Como destaca Barroso (2012, p. 217), “a judicialização da educação se legitima quando o Estado deixa de cumprir suas obrigações constitucionais e compromete o mínimo existencial”.

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação do Poder Judiciário diante da omissão estatal na garantia do direito à alfabetização, com ênfase nos impactos dessa atuação em comunidades historicamente marginalizadas. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores renomados do campo jurídico e educacional, bem como em documentos normativos e jurisprudenciais que tratam da matéria.

A relevância do tema reside na necessidade de compreender os limites e as potencialidades da judicialização como instrumento de promoção dos direitos fundamentais, em especial no campo da educação básica. Trata-se de uma reflexão necessária diante da realidade de exclusão educacional vivenciada por milhares de brasileiros, e da urgência de mecanismos institucionais capazes de garantir a universalização do direito à alfabetização.

Com base nessa perspectiva, o estudo busca contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas mais eficazes, reafirmando a centralidade da alfabetização como direito humano essencial e condição básica para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A INTERVENÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO DIANTE DA OMISSÃO ESTATAL NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE SOCIAL

A alfabetização, reconhecida como um direito fundamental pela Constituição Federal de 1988, enfrenta desafios significativos no Brasil, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. A omissão ou falhas do Estado na oferta de uma alfabetização de qualidade têm levado o Poder Judiciário a intervir, buscando assegurar o cumprimento desse direito constitucional.

A judicialização da educação, fenômeno crescente no país, tem se manifestado por meio de ações judiciais que visam garantir o acesso à educação básica, incluindo a alfabetização. Essas ações frequentemente denunciam a insuficiência de políticas públicas eficazes e a falta de infraestrutura adequada nas escolas, especialmente em regiões periféricas e rurais. A persistência do analfabetismo no Brasil reflete a profunda desigualdade social e a insuficiência das políticas educacionais voltadas para os mais pobres (RIBEIRO, 2006, p. 45).

Em diversos casos, o Judiciário tem determinado que o Estado implemente medidas para assegurar o direito à alfabetização. Por exemplo, decisões judiciais têm obrigado governos estaduais e municipais a fornecerem materiais didáticos, formação adequada para professores e melhorias na infraestrutura escolar. Tais intervenções judiciais evidenciam a ineficácia de políticas públicas existentes e a necessidade de ações mais efetivas por parte do Estado.

No entanto, a atuação do Judiciário também enfrenta críticas. Alguns estudiosos argumentam que a judicialização excessiva pode levar à interferência indevida do Poder Judiciário em políticas públicas, comprometendo a separação dos poderes. Segundo Ferraz (2009, p. 165), "a intervenção judicial em políticas sociais deve ser cautelosa, evitando substituir o papel do Executivo na formulação e implementação de políticas públicas".

Apesar dessas críticas, é inegável que a atuação do Judiciário tem sido fundamental para pressionar o Estado a cumprir suas obrigações constitucionais. Em muitos casos, as decisões judiciais têm servido como catalisadoras para a implementação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, especialmente em áreas negligenciadas pelo poder público.

A atuação judicial tem contribuído para o reconhecimento da educação como um direito subjetivo, exigível judicialmente. Isso fortalece a cidadania e empodera os indivíduos, permitindo que reivindiquem seus direitos perante o Estado. A constitucionalização dos direitos sociais transformou-os em direitos fundamentais, dotados de eficácia jurídica e exigibilidade" (BARROSO, 2010, p. 112).

Entretanto, para que a atuação do Judiciário seja efetiva, é necessário que as decisões judiciais sejam acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação. Sem isso, há o risco de que as determinações judiciais não sejam cumpridas, perpetuando as desigualdades existentes. Nesse sentido, é fundamental a articulação entre os poderes Judiciário, Executivo e Legislativo, bem como a participação da sociedade civil, para garantir a efetividade das decisões judiciais.

Além disso, é importante que o Judiciário atue de forma proativa na proteção dos direitos fundamentais, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Isso implica não apenas reagir a demandas judiciais, mas também adotar medidas que promovam a equidade e a justiça social. Como destaca Sarlet (2017, p. 89), "a proteção dos direitos fundamentais exige uma atuação ativa do Estado, inclusive do Poder Judiciário, na promoção da dignidade da pessoa humana".

Portanto, a atuação do Poder Judiciário frente à omissão estatal na garantia do direito à alfabetização em contextos de desigualdade social é essencial para assegurar a efetividade dos direitos fundamentais. Embora enfrente desafios e críticas, essa atuação tem contribuído para a promoção da justiça social e para o fortalecimento da cidadania no Brasil.

A judicialização da educação, especialmente no que tange à alfabetização, reflete tanto as falhas do Estado em cumprir suas obrigações constitucionais quanto a capacidade do Judiciário de atuar como garantidor dos direitos fundamentais. Para que essa atuação seja efetiva, é necessário um esforço conjunto entre os poderes públicos e a sociedade civil, visando à construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo (MOTTA, 2018).

A atuação judicial no campo da educação tem sido marcada por tensões entre os poderes, mas também por avanços significativos na defesa dos direitos fundamentais. A alfabetização, por ser a porta de entrada para todos os demais direitos educacionais, recebe atenção especial quando negligenciada pelo Estado. Como afirma Barroso (2012, p. 217), "a judicialização da educação se legitima quando o Estado deixa de cumprir suas obrigações constitucionais e compromete o mínimo existencial". Nesses casos, o Poder Judiciário deixa de ser um mero árbitro para tornar-se um agente de concretização de direitos.

As ações civis públicas e mandados de segurança têm sido os principais instrumentos jurídicos utilizados para exigir do Estado a efetivação de políticas de alfabetização. Em decisões emblemáticas, o Judiciário tem determinado a matrícula de crianças em instituições de ensino, a oferta de turmas de alfabetização, a nomeação de professores concursados e até mesmo a implantação de programas pedagógicos específicos em comunidades vulneráveis. Essas medidas visam garantir que o direito à alfabetização não seja apenas formalmente reconhecido, mas efetivamente exercido (FERNANDES, 2021).

É importante destacar que o Supremo Tribunal Federal (STF) tem reafirmado em diversas oportunidades que a educação básica, incluindo a alfabetização, é um direito subjetivo de prestação obrigatória por parte do Estado. Conforme a ADPF 347, por exemplo, o STF reconheceu o estado de coisas inconstitucional no sistema prisional brasileiro, mas o raciocínio pode ser estendido ao campo educacional: onde há omissão grave e persistente do Estado, há legitimidade da intervenção judicial para restaurar a ordem constitucional.

Nos territórios marcados por altos índices de vulnerabilidade social, como comunidades periféricas, zonas rurais e áreas indígenas e quilombolas, a ausência de políticas educacionais eficazes agrava ainda mais o problema da exclusão. Nesses contextos, a atuação do Judiciário tem buscado garantir condições mínimas para o exercício do direito à alfabetização, assegurando transporte escolar, materiais didáticos e contratação de professores. Segundo Lima (2015, p. 143), "a atuação judicial nestes casos não configura ativismo, mas sim a concretização de direitos que foram historicamente negligenciados pelo Estado".

Outro aspecto relevante da atuação judicial é o impacto positivo sobre a formulação de políticas públicas. Ao atender a demandas coletivas por meio de decisões judiciais, o Judiciário pressiona os demais poderes a elaborarem e implementarem programas que atendam aos princípios da universalidade, da equidade e da qualidade. A judicialização, nesse caso, funciona como catalisador de mudanças estruturais, provocando o sistema político a agir diante da inércia.

Entretanto, é fundamental que essa atuação judicial esteja embasada em diagnósticos técnicos e diálogo com especialistas da área educacional. A complexidade do processo de

alfabetização exige soluções pedagógicas contextualizadas e baseadas em evidências. A jurisprudência educacional precisa considerar as recomendações de organismos como a UNESCO, que defende uma alfabetização centrada na inclusão e na diversidade cultural, linguística e regional.

Nesse sentido, uma via promissora tem sido o fortalecimento do Ministério Público como órgão fiscalizador e indutor de políticas públicas educacionais. Promotores e procuradores têm atuado na exigência de cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente aquelas ligadas à alfabetização na idade certa. Além disso, têm buscado garantir que os recursos públicos destinados à educação sejam utilizados de forma eficiente e transparente (MOTTA, 2018).

A mediação judicial também surge como alternativa à litigância, permitindo que escolas, famílias, gestores e governos construam soluções coletivas e mais rápidas para os problemas relacionados à alfabetização. Esse modelo, mais dialógico e menos impositivo, pode reduzir resistências e favorecer a implementação de medidas sustentáveis no território, respeitando as especificidades locais (FERNANDES, 2021).

Embora a judicialização da alfabetização seja um mecanismo legítimo para garantir direitos, ela também revela uma falha sistêmica na gestão pública. O ideal é que os gestores cumpram suas obrigações constitucionais sem a necessidade de provocação judicial. No entanto, enquanto essa realidade não se concretiza, a atuação do Judiciário se mantém como uma via essencial para a proteção dos mais vulneráveis e para a promoção de justiça educacional (MOTTA, 2021).

A garantia do direito à alfabetização demanda uma atuação articulada entre os três poderes. O Judiciário, ao intervir, não deve ser visto como usurpador de competências, mas como guardião dos direitos fundamentais, conforme lhe confere a Constituição. Como ensina Sarlet (2016, p. 221),

a efetividade dos direitos fundamentais requer não apenas normas jurídicas, mas também instituições comprometidas com sua concretização. Nesse cenário, a atuação judicial deve ser acompanhada por investimentos públicos, valorização docente e participação social para garantir o pleno acesso à alfabetização.

A atuação do Poder Judiciário também se manifesta por meio da obrigatoriedade de cumprimento de metas estabelecidas em planos educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE). A Meta 5 do PNE, por exemplo, prevê a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Quando os entes federativos descumprem essa meta, o Judiciário pode ser acionado para responsabilizar o Estado e exigir a adoção de medidas corretivas. Segundo Neves (2018, p. 134), “a inefetividade das metas educacionais impõe a necessidade de responsabilização jurídica dos gestores públicos por omissão”.

Além disso, a jurisprudência brasileira vem reconhecendo que o direito à educação, e por consequência à alfabetização, não é apenas programático, mas dotado de exigibilidade jurídica imediata. Isso significa que a ausência de políticas públicas ou a má gestão dos recursos educacionais configura violação de direitos e pode ser judicialmente contestada. Como destaca Sarlet (2016, p. 215), “os direitos sociais, ainda que dependam de prestações estatais, impõem obrigações jurídicas concretas aos entes públicos”.

A jurisprudência pode fomentar a criação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes, promovendo uma cultura de responsabilização estatal e de participação social. O Poder Judiciário, ao garantir direitos fundamentais, atua como instância de justiça social, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades (DALLARI, 2018, p. 77).

A garantia do direito à alfabetização exige que o Judiciário vá além da simples imposição de obrigações ao Estado, promovendo também o acompanhamento da execução das medidas

determinadas. Isso pode ser feito por meio de audiências públicas, perícias pedagógicas e relatórios de cumprimento de sentença. A atuação proativa do Judiciário, nesse sentido, reforça o papel das instituições na promoção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e equitativa, como previsto nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, com abordagem bibliográfica. Essa opção metodológica justifica-se pela intenção de analisar criticamente a atuação do Poder Judiciário diante da omissão estatal na garantia do direito à alfabetização, especialmente em contextos de desigualdade social, a partir da revisão de literatura especializada.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já publicado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais. Dessa forma, o estudo fundamenta-se em autores e documentos consagrados no campo do Direito Constitucional, da Educação e das Políticas Públicas, bem como em jurisprudências e legislações pertinentes, como a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A análise dos textos foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), buscando identificar categorias temáticas recorrentes que permitissem compreender a dinâmica entre a omissão estatal, a atuação judicial e o direito à alfabetização. A articulação entre os referenciais teóricos e os dados normativos/jurisprudenciais possibilitou a construção de uma discussão crítica e fundamentada, orientada pela perspectiva dos direitos fundamentais e da justiça social.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados bibliográficos evidenciou que a judicialização da alfabetização no Brasil está intrinsecamente relacionada à omissão do Estado na concretização de políticas públicas eficazes e inclusivas. Esse fenômeno manifesta-se, sobretudo, em regiões marcadas por intensa vulnerabilidade social, nas quais o acesso à educação básica de qualidade ainda é uma promessa não cumprida. Conforme ressalta Barroso (2010, p. 112), “a constitucionalização dos direitos sociais transformou-os em direitos fundamentais, dotados de eficácia jurídica e exigibilidade”, legitimando, assim, a intervenção do Poder Judiciário na garantia desses direitos.

A atuação judicial nesse cenário tem assumido papel de destaque ao determinar ações estatais que assegurem o direito à alfabetização, como fornecimento de materiais didáticos, formação docente adequada e melhorias na infraestrutura escolar. Fernandes (2021) observa que “o Judiciário tem sido instado a suprir lacunas deixadas por políticas públicas ineficazes, especialmente no que tange à educação de base”. Essa atuação, contudo, suscita debates sobre os limites da jurisdição frente à separação dos poderes, como adverte Ferraz (2009, p. 165), ao afirmar que “a intervenção judicial em políticas sociais deve ser cautelosa, evitando substituir o papel do Executivo”.

Os dados analisados também demonstram que, em diversos julgados, os tribunais reconheceram a alfabetização como direito subjetivo de prestação obrigatória. Isso significa que sua não efetivação pode ser judicialmente contestada. O Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da ADPF 347, embora voltada ao sistema prisional, estabeleceu precedentes que permitem a extensão do entendimento de estado de coisas inconstitucional ao sistema educacional. Segundo Sarlet (2016, p. 215), “os direitos sociais, ainda que dependam de prestações estatais, impõem obrigações jurídicas concretas aos entes públicos”.

Em contextos de desigualdade interseccional – como comunidades indígenas, quilombolas, rurais e periféricas – a judicialização se torna ainda mais necessária. Lima (2015, p.

143) sustenta que “a atuação judicial nestes casos não configura ativismo, mas sim a concretização de direitos que foram historicamente negligenciados pelo Estado”. Essas decisões têm compelido os entes federativos a adotarem políticas específicas, com respeito à diversidade cultural e linguística, conforme preconiza a UNESCO (1996).

A análise bibliográfica também revela que os principais instrumentos jurídicos utilizados na exigência da efetividade do direito à alfabetização têm sido as ações civis públicas e os mandados de segurança. Tais mecanismos têm garantido, por exemplo, o ingresso de crianças na escola, a criação de turmas de alfabetização e a contratação de docentes. Como aponta Motta (2018), “a judicialização da educação opera como força de indução para que o Estado cumpra seu papel constitucional”.

No entanto, para que tais decisões sejam eficazes, é necessário que sejam acompanhadas de mecanismos de monitoramento e controle. Barroso (2012, p. 217) adverte que “a judicialização da educação se legitima quando o Estado deixa de cumprir suas obrigações constitucionais e compromete o mínimo existencial”, mas destaca a importância de medidas que assegurem a implementação das ordens judiciais. Nesse sentido, propõe-se a realização de audiências públicas, perícias pedagógicas e fiscalização pelo Ministério Público.

Outro dado relevante identificado na literatura é o impacto positivo da atuação judicial na formulação de políticas públicas. Ao responder a demandas sociais, o Judiciário impulsiona o Executivo e o Legislativo a estruturarem programas com base nos princípios da universalidade, equidade e qualidade. Candau (2016, p. 120) afirma que “uma educação verdadeiramente inclusiva deve reconhecer a diversidade como ponto de partida, e não como obstáculo à aprendizagem”.

A mediação judicial também emerge como alternativa eficaz à litigância tradicional. Fernandes (2021) destaca que, por meio da mediação, é possível construir soluções colaborativas entre famílias, gestores, professores e representantes do Estado, respeitando as especificidades locais e culturais. Esse modelo dialógico contribui para a efetivação mais célere e sustentável do direito à alfabetização.

Verifica-se ainda que a jurisprudência brasileira vem consolidando o entendimento de que o direito à alfabetização possui exigibilidade imediata. Neves (2018, p. 134) reforça que “a inefetividade das metas educacionais impõe a necessidade de responsabilização jurídica dos gestores públicos por omissão”. Tal interpretação fortalece a ideia de que a educação não é mera diretriz programática, mas direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988.

O fortalecimento do Ministério Público como agente indutor de políticas públicas educacionais também é evidenciado nos dados analisados. Promotores têm atuado na exigência de cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em especial da Meta 5, que prevê a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Motta (2021) sublinha que “a atuação articulada entre o MP e o Judiciário é essencial para a superação da cultura de descumprimento do direito à educação”.

Constata-se que a atuação do Poder Judiciário, quando bem fundamentada e articulada com os demais atores educacionais, tem efeitos transformadores sobre o sistema educacional. Dallari (2018, p. 77) argumenta que “o Judiciário, ao garantir direitos fundamentais, atua como instância de justiça social, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades”.

Diante dos achados, torna-se evidente que a judicialização da alfabetização no Brasil, embora decorrente de uma falha sistêmica na gestão pública, constitui instrumento legítimo e necessário para assegurar o direito à educação, especialmente dos grupos historicamente marginalizados. A efetivação desse direito exige ações integradas, investimentos públicos consistentes e a valorização dos profissionais da educação, conforme previsto nos artigos 205 e 208 da Constituição Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que, embora a alfabetização seja reconhecida como um direito fundamental pela Constituição Federal de 1988, sua efetivação ainda enfrenta barreiras estruturais, políticas e sociais que comprometem o pleno acesso a uma educação de qualidade para todos.

Os resultados demonstraram que o Judiciário tem desempenhado um papel relevante na defesa do direito à alfabetização, especialmente quando acionado para suprir a ineficácia ou a ausência de políticas públicas eficazes. Essa atuação tem se manifestado por meio de decisões judiciais que obrigam o Estado a implementar ações específicas, como a oferta de turmas de alfabetização, a contratação de professores, a disponibilização de materiais didáticos e a adequação da infraestrutura escolar.

Contudo, também se observou que a judicialização excessiva pode gerar tensões entre os poderes e levantar questionamentos sobre os limites da atuação judicial. A literatura aponta para a necessidade de equilíbrio entre a exigência do cumprimento dos direitos fundamentais e o respeito ao princípio da separação dos poderes. Nesse contexto, a atuação judicial deve ser pautada por diagnósticos técnicos, diálogo interinstitucional e articulação com especialistas da área educacional.

Entre as contribuições científicas deste estudo, destaca-se a sistematização crítica da literatura sobre a judicialização da alfabetização, com foco na responsabilização do Estado e nos mecanismos jurídicos utilizados para garantir a efetividade do direito à educação.

Do ponto de vista prático, o trabalho evidencia a necessidade de fortalecimento dos mecanismos de controle e monitoramento das decisões judiciais, a fim de garantir sua plena execução.

Entre as limitações do estudo, salienta-se o caráter bibliográfico, que embora permita uma análise aprofundada do tema sob a ótica teórica e normativa, não contempla dados empíricos sobre a efetividade das decisões judiciais em diferentes contextos regionais. Assim, recomenda-se que futuras pesquisas avancem na análise empírica da judicialização da alfabetização, considerando aspectos como o cumprimento das decisões judiciais, os resultados pedagógicos alcançados e a percepção dos sujeitos envolvidos nos processos.

Sugere-se, ainda, o aprofundamento de estudos interdisciplinares que integrem os campos do Direito, da Educação e das Políticas Públicas, visando compreender de forma mais abrangente os desafios e possibilidades da garantia do direito à alfabetização em uma perspectiva de equidade.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luís Roberto. O novo direito constitucional brasileiro: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BARROSO, Luís Roberto. Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Educação e diversidade cultural: desafios teóricos e práticos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FERRAZ, Octavio Luiz Motta. Direitos sociais e reservas do possível: o novo desafio da efetivação dos direitos fundamentais no Brasil. Revista Direito GV, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 161-183, jul./dez. 2009.
- FERNANDES, Claudia. Judicialização da educação e seus impactos na formulação de políticas públicas. Brasília: Instituto de Estudos Avançados em Educação, 2021.
- LIMA, Francisco José. A atuação judicial como garantia do direito à educação básica nas comunidades vulneráveis. Fortaleza: EdUECE, 2015.

MOTTA, Renata. Justiça e alfabetização: a judicialização do acesso à educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 2018.

MOTTA, Renata. Educação e justiça social: reflexões sobre a atuação do Ministério Público na garantia da alfabetização. Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260068, 2021.

NEVES, Lenora. Metas educacionais e judicialização: desafios à efetividade do direito à educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. 11. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. Direitos fundamentais e justiça social: fundamentos constitucionais para a intervenção judicial. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2017.

UNESCO. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: educação, um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM: REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING, ADVANCES, AND POSSIBILITIES

TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE, AVANÇOS E POSSIBILIDADES

Maria Eduarda dos Santos

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: marieeduarda66@hotmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to highlight some reflections regarding the introduction of technology in the classroom, as well as how teacher training is being conducted in this context. Therefore, the general objective was to highlight and reflect on the pedagogical possibilities and importance of using technology in the classroom in order to promote quality teaching and learning. The methodological procedures adopted follow a qualitative analysis, where this article will demonstrate, through bibliographic studies, reflections on the use of technological resources as a tool for advancement and a possibility for quality teaching. The findings of this study indicate that the incorporation of technology in classrooms is a promising path, but it requires a commitment from institutions, investments in infrastructure, pedagogical support and, above all, the valuing of the teacher as a central factor in this process of educational innovation. It is concluded that, gradually, through knowledge of technological tools, teachers will see the benefits that the use of new technologies provides in their pedagogical practice, thus seeking to use essential resources daily for better learning.

Keywords: Technology. Teacher Training. Classroom.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, principalmente depois dos acontecimentos da pandemia da COVID-19, mostrou-se que a sociedade está intrinsecamente tecnológica trazendo como marco principal a interatividade. A internet tornou-se um veículo de comunicação primordial no Brasil e no mundo, inspirando a aproximação entre as pessoas e permitindo a troca de conhecimentos. Dessa forma, os avanços tecnológicos adaptaram uma evolução no que se refere à informação, ou seja, aqui entra as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais ao longo do tempo foram se inovando e modernizando, configurando-se nos dias atuais como sendo um dos recursos essenciais dentro e fora da escola.

No contexto escolar, a tecnologia repaginou a realidade do processo de ensino-aprendizagem. Diante desses fatos, os estudantes começaram a fazer uso do computador e principalmente do celular para assistir as aulas, organizar seus trabalhos e pesquisas, proporcionando assim um aprofundamento nos conteúdos abordados na escola, relacionando os mesmos com as notícias disponibilizadas de tudo de mais atual que acontece ao seu redor, tudo isso através da internet (BRANDÃO e CAVALCANTE, 2015).

Dentro deste contexto questiona-se Os docentes estão preparados para essa nova versão educacional? Está sendo ofertada formações continuadas para aprofundamento e aperfeiçoamento dos docentes? Quais os avanços e possibilidades previstos na educação estão sendo disponibilizados através da introdução da tecnologia na sala de aula? As instituições educacionais estão preparadas para essa nova realidade?

A presente pesquisa justifica-se por acreditar que a tecnologia em sala de aula configura-se como uma ferramenta de informação capaz de transformar a realidade educacional

positivamente, onde as inovações tecnológicas entram a favor da prática docente, contribuindo assim com o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, o estudo desta temática é de suma importância para o âmbito educacional, haja vista o enorme potencial que vem sendo demonstrado através da utilização das TICs em sala de aula, onde seu uso surge como instrumento de melhorias da aprendizagem, de maneira a promover uma comunicação positiva e construtiva entre professores e alunos, admitindo avanços na educação e concomitante a isso, gerando resultados na aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

REFLEXÕES ACERCA DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pensar na tecnologia como uma possibilidade de avanço para a prática pedagógica é algo possível, que, no entanto, ainda precisa de muita reflexão e estudo acerca desta temática, haja vista que existem alguns entraves que precisam ser solucionados para que a introdução da Tecnologias em sala de aula possa acontecer de maneira positiva, mostrando que através deste novo método, é possível possibilitar aos alunos mais organização em seu tempo de estudo, por exemplo, proporcionando assim, uma maior democratização do saber (MOURA et al., 2017)

Compreende-se que diante das exigências sociais, é uma incumbência da escola garantir uma educação de qualidade, assim como propor aos estudantes um aperfeiçoamento de suas habilidades e competências para utilização das tecnologias educacionais disponíveis, entre estas; o computador. Barbosa, (2017) mostra que:

A relação entre educação e tecnologia está cada vez mais significativa, pois em todas as áreas de estudo as tecnologias da comunicação e informação estão presentes, facilitando em muitos momentos o acesso à informação. No contexto da sala de aula, as tecnologias da informação e comunicação, surgem como ferramentas que facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao alunado o acesso rápido à informação, tornando as aulas mais atraentes e dinâmicas (BARBOSA, 2017, p.23).

No entanto, a realidade em alguns contextos educacionais aponta que esta realidade tecnológica nas escolas está ainda distante de acontecer, isso se deve a uma boa parte dos docentes, por exemplo, não saber manusear tais ferramentas que estabelecem um melhor funcionamento pedagógico das mídias digitais e ambientes interativos a serem trabalhados por intermédio do computador e internet. Vale ressaltar ainda que existe uma boa parte de professores que demonstram resistência quanto a utilização das tecnologias (SILVA e CHAVES, 2017).

Diante do exposto no parágrafo anterior, percebe-se que é de suma importância a realização de formações continuadas para aperfeiçoamento dos docentes, promovendo assim um conhecimento mais abrangente, auxiliando a prática pedagógica do mesmo, pois a tecnologia muito tem auxiliado a educação com proposta inovadora e que atraem os estudantes. Santos et al. (2018) aponta que:

Uma questão a se considerar diz respeito, portanto, a como propiciar aos docentes ações formativas que lhes sejam significativas e eficazes, pois os modelos formativos por meio de oficinas e cursos fechados, nos quais os professores têm participação passiva, demonstram sinais de esgotamento (SANTOS et al., 2018, p.3).

Por isso, quando se pensa nos entraves deste contexto, é possível analisar uma falha na formação acadêmica inicial, a qual não tem vislumbrado a prática docente com a contextualização teórica e prática da problemática da utilização das tecnologias educacionais em seus cursos, um assunto de bastante relevância e que contempla temas concernentes as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas pela qual a sociedade atual vem vivenciando (SANTOS et al., 2018).

Neste contexto, é indispensável que os docentes façam reflexões amplas e integradas a respeito de sua prática pedagógica, ponderando sobre os conceitos de educação e tecnologia, bem

como na relação entre ambos, levantando propostas pedagógicas que desenvolvam as potencialidades que as tecnologias propõem ocasionar ao processo de construção do conhecimento. Ainda segundo Santos et al. (2018):

Ainda persistem desafiadoras lacunas entre tais iniciativas e o efetivo uso desses recursos de modo consciente, autônomo, com intencionalidade pedagógica definida, que se reflita efetivamente nos processos de ensino e aprendizagem. Parece faltar consonância entre o que se oferece como formação e as necessidades e os anseios dos professores no trabalho diário em sala de aula (SANTOS *et al.*, 2018, p.3).

Desta forma, o ensino e aprendizagem, vem buscando as melhorias para adaptação das novas tecnologias, buscando assim tornar-se significativo e propor novas metodologias de interação entre professor e aluno oportunizando a concretização de um processo educacional que promove um conhecimento crítico, criativo e contextualizado por meio do uso de múltiplas tecnologias. Sobre esse contexto, Públio Júnior (2018) aponta que:

Nesse contexto inclui-se o professor como mediador desse processo acompanhando, orientando, criando condições para autonomia do aluno na busca do saber. Supõe-se, diante disso, a importância de rever a organização curricular que favoreça ao aluno o entendimento do mundo contemporâneo (PÚBLIO JÚNIOR, 2018, p. 11).

Portanto, é imprescindível que haja orientações constantes acerca das metodologias e práticas pedagógicas as quais buscam utilizar a tecnologia em sala de aula, pois só assim será possível a implementação de uma educação significativa que forma sujeitos que desenvolvam capacidades de autogestão, adaptabilidade, flexibilidade, autonomia e independência.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Atualmente muito se tem evidenciado a importância da tecnologia com uso consciente, onde a mesma vem sendo a válvula de escape para inúmeros problemas, principalmente no campo educacional, especificamente no período da pandemia da Covid-19, onde todo sistema educacional brasileiro precisou se reinventar e buscar alternativas necessárias para que o ensino não parasse neste período.

Dessa maneira, se fazer um levantamento é possível ponderar que quando fala-se nas novas tecnologias, pensa-se logo numa sociedade atual e moderna, a qual para muitos parece uma realidade bem distante. No entanto, fazendo uma análise sobre a palavra tecnologia, a mesma tem origem inicial da palavra “técnica” sendo um verbo grego que significa “criar, conceber”, ou seja, o termo tecnologia está intrínseco à parte metodológica de produção de coisas, atos ou ações (BRANDÃO; CAVALCANTE, 2015).

As probabilidades e inovações no contexto educacional vem sendo uma discussão bastante atual, despontando que este é um caminho possível e expressivo para uma educação significativa. Os alunos neste sentido, passam a demonstrar mais autonomia, assim como tornam-se construtores de seus conhecimentos. De encontro a este pensamento Brandão e Cavalcante (2015) mostram que:

A mediação pedagógica do professor e o uso de novas tecnologias deverão ter uma proposta de ensino que desperte nos alunos uma nova forma de pensar e agir no processo de aquisição do conhecimento. Tais aspectos são habilidades fundamentais para a formação do indivíduo, para compreender as relações de mundo que se constituem de forma muito rápida e interativa em nossa sociedade atual (BRANDÃO; CAVALCANTE, 2015, p. 5).

Por meio do conhecimento técnico de alguns docentes, a educação vem demonstrando uma superação de obstáculos quanto ao aspecto tecnológico, desse modo, é possível ver a preocupação dos profissionais da educação para que a tecnologia alcance todos os alunos, propondo assim uma transmissão das aulas com facilidade, em tempo real e com qualidade.

Os docentes buscam alternativas possíveis que auxiliem no processo de ensino aprendizagem, através da utilização de imagens em movimento e a musicalidade, por exemplo. Ou até mesmo se aperfeiçoam visando estimular a leitura e a escrita, de maneira integrada e simultânea, promovendo assim uma capacidade comunicativa e influência mútua de qualidade (MODELSKI; GIRAFÁ., 2018).

As tecnologias digitais atreladas ao contexto educacional podem desencadear inúmeras inovações em todo o espaço escolar facilitando assim o acesso ao conhecimento, pois ao promover certa flexibilidade no ensino aprendizagem é possível aproveitar inúmeros recursos disponíveis, os quais é possível desenvolver propostas educacionais que culminam numa educação significativa e de qualidade. Neste sentido, Móia (2015) mostra que:

A principal intenção da educação a partir do uso das tecnologias é a de personalizar o processo de aprendizagem. Essas tecnologias permitem que o próprio aluno selecione e produza seus próprios caminhos educativos, diferenciando-se da atual rigidez de etapas de processos. Mais isso não significa que o aluno passará a ter uma aprendizagem individual diante do computador. Ao contrário, esse processo de ensino é essencialmente social, ou seja, os alunos trabalham coletivamente, sendo orientados pelo seu professor e utilizando-se das tecnologias (MÓIA, 2015, p. 13).

Com o acesso às tecnologias, os estudantes ficam mais curiosos pois tais ferramentas indagam a descoberta de coisas novas, onde os mesmos chegam no ambiente educacional com uma bagagem de informações bem significativas. Sendo assim, diante dos conhecimentos prévios que estes demonstram, é possível existir uma maior interação entre o professor e o aluno (ALVES *et al.*, 2021).

Todavia, não é apenas suficiente que o professor se aproprie dos recursos tecnológicos, se faz necessário que o mesmo busque em sua prática compreender que a tecnologia no contexto educacional surge de forma inovadora, visando assim mediar o conhecimento, promover espaços de aprendizagens que desafiem e estimulem os educandos, aperfeiçoando as atitudes autônomas e em seu processo de ensino-aprendizagem.

AVANÇOS E POSSIBILIDADES DA TECNOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Atualmente estamos vivenciando um dia a dia cada vez mais informatizado, o qual diariamente demonstra transformações profundas, principalmente no que concerne os meios de comunicação e o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, existe um aumento significativo quanto as buscas por informações, o que influencia também no espaço educacional, desde a formação de professores a organização dos currículos.

Isso mostra o quanto as novas tecnologias têm proposto mudanças significativas no que diz respeito as relações entre o homem e o mundo, onde analisa-se que a cada segmento social é possível encontrar instrumentos tecnológicos diversos. Com isso, o espaço educacional não poderia ficar excluído desta realidade, sendo necessário que o mesmo busque se apropriar destes avanços tecnológicos, incorporando-os na prática educativa. Da Silva Lima (2019) neste sentido, revela que:

Estamos vivenciando um novo panorama educacional, onde as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade e de forma especial na vida das crianças que já nascem rodeadas de ferramentas tecnológicas, e possui em sua essência a necessidade de interagir com o mundo que o cerca. E para incorporar as tecnologias no ambiente escolar, deve primeiramente ocorrer uma democratização efetiva das tecnologias nesses ambientes, disponibilizando espaço físico adequado, computadores e/ou outras ferramentas em número suficiente para atender a demanda, dos alunos e professores, facilitando o processo e não colocando obstáculos (DA SILVA, 2019, p. 3).

Diante dessa nova realidade, se faz necessário uma adaptação por todas as partes constituintes da escola, buscando assim um avanço essencial para que a tecnologia seja utilizada da melhor forma possível. Nesse sentido, os docentes são os profissionais que mais necessitam se

aperfeiçoar e ir em busca de conhecimento para introduzir e permitir possibilidades de ensino que busquem uma aprendizagem significativa (MOURA et al., 2017).

Vale ressaltar ainda que a tecnologia surge como elemento positivo na educação, desde que suas informações e recursos sejam utilizados de maneira cautelosa e significativa. Dessa forma, um dos avanços da tecnologia na sala de aula, é vista, por exemplo, em favor das crianças com necessidades educacionais especiais, onde os recursos tecnológicos soam como atrativos para as mesmas, possibilitando maior interação desses alunos para a aprendizagem ali proposta.

Outro avanço é analisado nas aulas de educação infantil, onde a musicalidade é utilizada para aprendizagem das crianças, despertando assim a curiosidade e atenção destas para com o ensino que de forma dinâmica proposta pela tecnologia é possível aprender brincando. Diante desses avanços, Couto e Prado (2015) enfatizam que “vive-se em uma era digital em que as tecnologias estão cada vez mais presentes, a escola não pode deixar de aproveitar estas ferramentas nas aulas”, isso evidencia o quando é necessário que a escola desenvolva possibilidades para que os alunos vivenciem um modelo educacional atual.

É possível ponderar sobre a vasta possibilidade educacional encontrada nos recursos tecnológicos para promoção de uma educação de qualidade. Rodrigues (2018) relata que:

As diversas ferramentas tecnológicas presentes nos cotidiano possibilitam uma grande variedade de aplicações para o ensino (...), seja na forma de transmitir e perceber as mais diversas manifestações artísticas, com a utilização do computador ou outros dispositivos de acesso à internet que possibilitem o acesso a plataformas que disseminam o conhecimento, ou na forma do fazer artístico utilizando novamente o computador como um meio de criar, figuras, imagens, edições, entre outros, nos seus mais diversos softwares. (RODRIGUES, 2018, p.20).

Neste sentido é notório as contribuições empregues pela utilização das tecnologias e de seus aparatos na educação. Cabe assim uma atenção maior por parte de todos os profissionais da educação para que um ensino de qualidade e atrativo seja ofertado para todos os educandos, visando assim com este aprimoramento que tais indivíduos recebem uma qualificação cada vez melhor e autônoma para os mesmos.

Diante desse cenário, vale ressaltar ainda que o contato com a tecnologia, nos espaços educacionais, possibilita a facilidade no que concerne a realização de atividades rotineiras em sala de aula, or exemplo, bem como cria a possibilidade de elaboração de atividades mais criativas, onde o campo de pesquisa é amplo e permite o desenvolvimento e autonomia dos educandos.

Porém, compreende-se que o domínio da tecnologia por si só, não garante a utilização de forma inovadora. Por isso, é importante frisar que os espaços educacionais carecem estar sendo se atualizando e pensando sobre seus fundamentos, possibilitando que seus educando realizem novas descobertas e estejam vivenciando na escola a realidade proposta pela sociedade atual, de maneira consciente e solidária.

Nesse âmbito da educação escolar, é necessário repensar sobre “formar o cidadão”, encaixando os recursos tecnológicos como possibilidade e avanço para que estes sejam capazes de situar-se criticamente e se encontrem inseridos em uma sociedade que passa por inúmeras transformações pretenciosas. Neste sentido, é incubência da escola proporcionar condições para que seu alunado se adapte às novas formas de organização.

Em outras palavras, para refletir acerca da apropriação tecnológica, é necessário pensar no crescimento dos conceitos, principalmente no âmbito da avaliação contínua do fazer pedagógico. Sendo assim, o docente é evidenciado como a peça fundamental na receptividade e adesão das tecnologias em sala de aula.

Contudo, o mesmo deve assumir um papel prático e reflexivo sobre o trabalho que vem desenvolvendo. Tal atitude possibilita repensar e reinventar sua metodologia e prática pedagógica,

desmistificando o conceito tradicional de que o docente é o detentor do conhecimento e permitindo que as inovações e as novas aprendizagens sejam construída em colaboração com seus alunos.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados seguem uma análise qualitativa, onde o presente artigo demonstrará, através de estudos bibliográficos as reflexões acerca da utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta de avanço e possibilidade para um ensino de qualidade. Sendo assim, foram realizadas buscas nas bases de dados do google acadêmico e Scielo, selecionando assim artigos e monografias publicados, em português, entre 2015 e 2021.

Foi utilizado o descritor “Tecnologia em sala de aula” associado a um dos seguintes descritores: “formação docente”, “TICS na educação”, “prática pedagógica”, “avanços e possibilidades”.

Para o Referencial Teórico foram selecionados autores que auxiliassem na compreensão e aprofundamento do tema, portanto, autores como: Moura et al (2017), que aborda acerca para da tecnologia na sala de aula, avanços e possibilidades, Alves et al (2021), que traz reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação inicial docente, Modelski e Giraffa (2018) que discorre sobre a Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais e traz reflexões necessárias e Santos et al (2018) que contempla sobre a sala de aula como um ambiente tecnológico, são estudos aqui presentes e que irão subsidiar a presente pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na avaliação qualitativa dos materiais bibliográficos escolhidos, foi possível verificar que a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação se revela um componente essencial para a novidade pedagógica e para a otimização dos métodos de ensino e aprendizado. Entretanto, os achados também mostram que a efetiva utilização desses recursos ainda enfrenta consideráveis obstáculos relacionados à capacitação dos professores, à infraestrutura das escolas e à resistência diante de novas metodologias.

As pesquisas analisadas mostram que, apesar de as instituições de ensino reconhecerem a relevância das tecnologias digitais, muitas ainda não estão adequadamente preparadas para a sua total incorporação na rotina pedagógica (MOURA et al., 2017; DA SILVA LIMA, 2019). Essa limitação de recursos e estruturas impacta o desempenho dos professores, que frequentemente demonstram insegurança no uso didático das ferramentas tecnológicas, pois não tiveram a formação necessária durante sua educação formal (SANTOS et al., 2018). Portanto, torna-se evidente a urgência de programas de formação continuada que integrem teoria e prática, possibilitando aos professores entenderem as potencialidades das TICs como ferramentas para a mediação e a construção colaborativa do saber.

Um outro aspecto observado refere-se à alteração na atitude necessária do professor diante das novas tecnologias. De acordo com Públio Júnior (2018), o papel do professor muda para o de facilitador do processo de aprendizado, incentivando a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel crucial na formação de ambientes que são interativos, colaborativos e criativos, onde o estudante não é mais um mero receptor de informações, mas sim se torna o protagonista de seu próprio aprendizado. Os achados indicam que essa transformação ajuda a preparar cidadãos mais aptos a atuar em uma sociedade digital que está em constante mudança.

Adicionalmente, constatou-se que a utilização das tecnologias digitais pode aumentar o envolvimento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e contextualizadas (BARBOSA, 2017;

BRANDÃO e CAVALCANTE, 2015). Recursos como vídeos, plataformas de ensino, jogos educativos e ferramentas multimídia são vistos como facilitadores do processo educativo, melhorando a compreensão dos conteúdos e incentivando a curiosidade e a criatividade dos alunos. Contudo, é importante destacar que apenas o uso de dispositivos tecnológicos não assegura, por si só, uma aprendizagem significativa; é fundamental que essa utilização seja intencionada e bem planejada, com objetivos pedagógicos claramente definidos (MODELSKI; GIRAFFA, 2018).

Um fator importante observado foi a influência benéfica das tecnologias na educação inclusiva. Ferramentas digitais e recursos de apoio têm permitido uma maior participação de alunos com necessidades especiais, ajudando a tornar o conhecimento mais acessível (DA SILVA, 2019). Essa informação destaca o aspecto social e integrador das tecnologias da informação e comunicação quando empregadas de maneira justa e acessível.

De maneira geral, a análise sugere que os avanços tecnológicos expandem as oportunidades pedagógicas e reforçam a importância da escola como um espaço para transformação social. Contudo, para que esses benefícios se materializem, é crucial que a formação de professores seja constantemente revista de forma reflexiva, incorporando o uso das tecnologias não como um objetivo final, mas como um meio para facilitar uma aprendizagem significativa, crítica e colaborativa.

Dessa maneira, os achados deste estudo indicam que a incorporação da tecnologia nas salas de aula é um caminho promissor, mas exige um compromisso das instituições, investimentos em infraestrutura, suporte pedagógico e, acima de tudo, a valorização do professor como fator central nesse processo de inovação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica e a pesquisa reforçaram a importância do espaço educacional e da tecnologia para um ensino atual, de qualidade e que promova a autonomia dos alunos. A tecnologia é uma ferramenta inovadora e enriquecedora, que estimula a curiosidade e a busca ativa.

Embora o uso de tecnologias na sala de aula apresente desafios, especialmente no que tange ao aperfeiçoamento docente e à infraestrutura, é um caminho possível e necessário. É crucial que os professores adquiram conhecimento sobre os recursos tecnológicos disponíveis e se utilizem deles para criar metodologias eficazes.

Portanto, formações continuadas e capacitação docente são essenciais para superar as limitações, garantir o uso consciente e seguro dos equipamentos, e integrar as novas tecnologias como facilitadoras na prática pedagógica, visando uma aprendizagem de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Manoel Messias Santos; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. Reflexões acerca do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação inicial docente de uma turma de licenciatura em EaD. Scientia Plena, 2021.
- BRANDÃO, Pollyanna de Araújo Ferreira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional. Colóquio Nacional-A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2015.
- COUTO, M. E.P; PRADO, M. Uso da Tecnologia nas Artes Visuais em sala de aula, 2015.
- DA SILVA LIMA, Alexsandro. Tecnologia e Formação Docente: Avanços ou Retrocessos para o Professor do Campo, 2019.
- MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: reflexões ainda necessárias. PESQUISEDUCA, 2018.
- MÓIA, Carla de Fátima de Almeida et al. O uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) na contribuição da metodologia de ensino no processo educativo na Escola Municipal João Gomes de Oliveira. 2015.

MOURA, Maria da Glória Costa; NUNES, Klívia de Cássia Silva; RODRIGUES, Gizelda Moura. A tecnologia na sala de aula: avanços e possibilidades, 2017.

PÚBLIO JÚNIOR, Claudemir. Formação Docente frente às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, 2018.

RODRIGUES, André Martinez. Ensinando com tecnologia: uma possibilidade no ensino da Arte. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil, 2018.

SANTOS, Verônica Gomes dos; ALMEIDA, Sandra Estefânia de; ZANOTELLO, Marcelo. A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2018.

FROM EXCLUSION TO INCLUSION: THE IMPACT OF PUBLIC POLICIES ON THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Michele Cristiane Gubiani

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: michele.gubiani@gmail.com

Eliete Francisca da Silva Farias

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: franliete@terra.com.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: The education of people with disabilities in Brazil has come a long way, marked by struggles, transformations and achievements. For a long time, the Brazilian educational model was based on exclusion and segregation, limiting the access of people with disabilities to the right to education. However, with the advancement of inclusive public policies, especially since the Federal Constitution of 1988 and the enactment of the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015), the country has come to recognize inclusive education as a fundamental principle for guaranteeing citizenship and equal opportunities. Based on this understanding, the main objective of this study is to understand the impact of public policies on the education of people with disabilities. This student also wants and needs to learn like any other, contrary to what many think, they are able to perform practically the same activities as someone called "normal", but for this to happen, it is important to respect the degree of individual difficulty, and, above all, it is essential to have adequate public policies so that this learning is inclusive and really happens in practice. In order to have a better basis for the theme addressed here, the methodology of basic research, qualitative and descriptive research will be used in order to expand knowledge and studies and in the construction of knowledge, the procedure for collecting the information was a literature review of authors who deal with issues involving education, the inclusion process and public policies in education. The results of this study show that Brazil has implemented public policies to ensure the inclusion of people with disabilities, such as the LDB, the National Education Plan and the Brazilian Inclusion Law (2015), which required the structural adaptation of educational spaces and pedagogical resources, with the creation of accessible environments, the continuous training of educators and professionals specialized specifically for this purpose. Concluding that public policies are very important, however, for true educational inclusion, a collective effort is required to break stigmas and ensure the full participation of all students, regardless of their limitations.

Keywords: Right to education. Special education. Educational equity.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e privadas do direito à educação, sendo muitas vezes excluídas dos espaços escolares. Durante décadas, o modelo educacional brasileiro se estruturou de forma excludente, sustentado por práticas assistencialistas e segregadoras. E apesar dos progressos normativos, existentes atualmente, os desafios persistem. A efetivação da inclusão depende de ações concretas que superem barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física do aluno com deficiência na escola, mas implica reorganizar o sistema educacional para atender a todos, sem exceções. Assim, a análise do impacto das políticas públicas revela que a construção de uma educação inclusiva é um processo contínuo, que exige compromisso político, social e pedagógico para que a escola se torne, de fato, um espaço de equidade e cidadania.

Infelizmente muitas crianças possuem deficiência, porém, isso não dá legitimidade para que sejam excluídas do estudar, brincar, socializar. Nesse sentido existem leis políticas públicas que determinam que tenham seus direitos reconhecidos, protegidos, respeitados.

A infância é uma das melhores épocas da vida de qualquer ser humano e isso não precisa ser diferente quando se é deficiente. É preciso compreender que as crianças com deficiência são

cidadãs como qualquer outra e como qualquer adulto e por esse motivo políticas públicas que visam sua inclusão são de suma importância.

Considerando isso, o artigo aqui apresentado buscou respostas para a seguinte pergunta: “Qual o impacto das políticas públicas na educação de pessoas com deficiência?”, tendo por objetivo geral compreender o impacto das políticas públicas na educação de pessoas com deficiência. E como objetivos específicos, analisar a evolução dos direitos das pessoas com deficiência, elencando as principais políticas públicas educacionais, identificando os desafios e estratégias para a inclusão desses alunos na escola e, por conseguinte, na sociedade.

Abordar essa temática é de extrema relevância, pois, através dessas políticas públicas é que essas pessoas têm a oportunidade para que suas demandas sociais sejam atingidas, e particularmente das que focam em educação, conseguirão a tão importante inclusão educacional, sendo essencial a compreensão desta inclusão em uma instituição escolar independente se é um centro de educação infantil ou uma escola, pois é um grande passo para a real participação do indivíduo na sociedade, no seu estado de direito, onde para muitos, é na escola seu primeiro contato com as relações interpessoais além da família.

REFERENCIAL TEÓRICO

DO EXCLUÍDO AO RECONHECIDO: A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ao longo dos séculos, pessoas com deficiência foram submetidas a múltiplas barreiras e práticas excludentes, ainda que processos recentes de inclusão tenham ampliado direitos e visibilidade. Registros históricos indicam que, em diferentes culturas, limitações físicas, sensoriais ou cognitivas foram tomadas como incapacidade social, restringindo a participação na vida pública.

Na Antiguidade, exemplos extremos são descritos por Veiga (2020, p. 54), ao relatar a eliminação de crianças com deficiência em Esparta e o abandono em áreas comuns em Atenas, sob a justificativa de inutilidade para fins militares.

No Brasil, até o início do século XIX, os indivíduos com deficiência eram frequentemente tirados do convívio social motivados pela suposta impossibilidade de desenvolvimento psicossocial, situações de miserabilidade e estigmatização social. Nesse contexto, muitos eram recolhidos às Santas Casas, permanecendo segregados e distantes da participação comunitária (ROSENVALD, 2017).

De acordo com Mazzotta (2011), a partir do século XX, o cenário começa a se transformar gradativamente, influenciado por movimentos sociais, pela luta das próprias pessoas com deficiência e pela adoção de compromissos internacionais voltados à defesa dos direitos humanos. Esse processo culmina na formulação de políticas públicas que passaram a reconhecer a deficiência não como atributo individual de incapacidade, mas como resultado da interação entre condições pessoais e barreiras sociais, culturais e institucionais.

Desse percurso histórico resulta um quadro de progressiva problematização do vínculo automático entre deficiência e incapacidade, deslocando o foco do “déficit individual” para as barreiras que restringem a participação social. O debate contemporâneo adota a matriz dos direitos humanos e o chamado modelo social de deficiência, pelo qual a marginalização decorre, sobretudo, de contextos excludentes, e não de um suposto atributo natural de inaptidão (RIBEIRO, 2017).

No plano jurídico brasileiro, esse giro teórico e político ganha consistência com a internalização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional, que afirma o igual reconhecimento da pessoa com deficiência perante a lei e exige a oferta de apoios para o exercício da capacidade jurídica, respeitadas vontade e preferências. A

partir desses parâmetros, impõe-se a revisão de institutos tradicionais, com ênfase na autonomia, na proporcionalidade das medidas e na máxima preservação de direitos (VEIGA, 2020).

É nesse contexto que a Lei nº 13.146/2015 opera alterações relevantes no regime da capacidade civil e na disciplina da interdição, excluindo a deficiência como causa de incapacidade, restringindo a curatela ao âmbito patrimonial e negocial, e instituindo mecanismos de suporte, como a tomada de decisão apoiada, sempre em caráter excepcional, subsidiário, proporcional e temporário. O eixo normativo desloca-se de um paradigma substitutivo para um paradigma de apoio, demandando fundamentação concreta para qualquer restrição e centralidade da pessoa com deficiência no processo decisório (RIBEIRO, 2017).

Tal reordenação normativa explica a passagem de práticas históricas de segregação para um viés jurídico comprometido com igualdade, não discriminação, acessibilidade e equidade universal, preparando o terreno para a compreensão das diretrizes e definições introduzidas pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (MADRUGA, 2016).

No ordenamento legal, ainda Lei Brasileira de Inclusão Lei n 13.146/2015 estabelece diretrizes para garantir, em condições de igualdade, o exercício de direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, orientando políticas públicas de inclusão social e cidadania. O Estatuto define pessoa com deficiência a partir de impedimentos de longo prazo em interação com barreiras, o que exige respostas estatais e institucionais que removam obstáculos à participação plena e efetiva (ROSENVALD, 2017).

A mesma lei explicita conceitos de acessibilidade (é o principal marco legal que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade estrutural nas escolas. Essa lei obriga instituições de ensino públicas e privadas a eliminarem barreiras arquitetônicas através de rampas, corrimãos, pisos táteis, banheiros e mobiliários adaptados), a utilização de desenho universal ou inclusivo (abordagem de design para produtos, ambientes e serviços acessíveis pela maior parte das pessoas possível, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou cognitivas, evitando adaptações e gerando aos usuários autonomia, a inclusão e quebra de barreiras) e tecnologia assistiva (recursos, estratégias e serviços que busca promover a autonomia, comunicação e participação de estudantes com necessidades especiais, removendo barreiras para o acesso ao aprendizado e garantindo um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo), consolidando bases para reconfiguração de ambientes, processos comunicacionais e serviços de uso público ou coletivo.

Conforme Mazzotta (2011), essa Lei estabeleceu diretrizes gerais para a promoção da acessibilidade, abrangendo adequações arquitetônicas e urbanísticas. A partir desse marco, o debate incorporou o avanço da eliminação das barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais, muitas vezes invisibilizadas, mas igualmente excludentes. Esse entendimento ampliado das barreiras sociais e da importância das políticas públicas para a promoção da acessibilidade tem sido um marco importante, criando um terreno fértil para o avanço da educação inclusiva.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza quanto aos fins, como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo. De acordo com Gil (2010, p. 27) as pesquisas descritivas estão voltadas para a descrição das características de determinada população. Foi desenvolvido com base em uma revisão de literatura, visando compreender o impacto das políticas públicas na educação de pessoas com deficiência. De acordo com Sobral e Campos (2014) a revisão da literatura consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da leitura do material selecionado sobre a temática, foram elaboradas categorias descritivas, configuradas da seguinte forma: Da exclusão à inclusão: políticas públicas no sistema educacional brasileiro; e desafios e estratégias para a inclusão de alunos com deficiência. Finalizando o estudo com as considerações finais.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

As políticas públicas podem ser vistas, de maneira geral, como um arranjo de escolhas do Estado que buscam responder a demandas sociais. Não é apenas uma questão de executar programas: em muitos casos, o silêncio ou a ausência de ação também configura uma decisão política, com impactos concretos sobre a população (CARVALHO, 2022). Vale observar que, quando se analisa esse campo, não se trata de algo neutro, mas de disputas em torno de quais direitos serão priorizados em determinado momento histórico.

No que diz respeito à sua classificação, diferentes autores reconhecem três tipos principais. As políticas distributivas, de caráter mais localizado, costumam atender a demandas específicas – como obras em bairros ou melhorias pontuais em equipamentos públicos. Já as redistributivas envolvem maior conflito, pois mexem em recursos e poder, ao transferirem benefícios de um grupo para outro, como ocorre em programas de renda mínima. As chamadas regulatórias, por fim, funcionam como marcos normativos, definindo o que é permitido ou vetado, e servindo de base para que as demais possam existir (ARRETCHE, 2018).

Não se pode ignorar que esse desenho reflete correlações de força entre Estado e sociedade. Como lembra Pereira (2008), políticas redistributivas tendem a sofrer maior resistência exatamente porque afetam privilégios consolidados, enquanto as distributivas passam de forma mais consensual.

Quando se trata de educação, as políticas públicas assumem relevância ainda maior, pelo fato de que a educação é vista como elemento estratégico para o desenvolvimento de uma nação. E foi a partir da década de 1990, com os processos de globalização, neoliberalismo e reformas estatais acontecendo que as políticas educacionais, foram introduzidas no Brasil, e por meio disso a educação passou a ser vista como um direito social universal para um serviço sujeito às pressões econômicas, embora, em paralelo, tenham surgido programas focalizados voltados a grupos vulneráveis, como bolsas e políticas de cotas (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Gomes e Barbosa (2021), são categóricos ao afirmar que investimento em educação é tratado como condição para crescimento social e econômico para ampliar capacidades e oportunidades ao longo do ciclo de vida, alinhado às metas de desenvolvimento sustentável. Esse raciocínio é reforçado por autores contemporâneos que associam os investimentos em educação à ampliação das oportunidades de inserção social e à redução das desigualdades, destacando que os retornos econômicos e sociais desse tipo de política se estendem por gerações.

Levando isso em conta, o compromisso do Estado Brasileiro com a educação inclusiva tem se fortalecido ao longo das últimas décadas com o desenvolvimento das políticas públicas. A criação de um marco legal sólido para garantir a inclusão de pessoas com deficiência reflete uma mudança significativa no entendimento sobre a educação.

Um exemplo disso foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabeleceu, pela primeira vez, que a educação deveria ser um direito de todos, respeitando as diversidades e necessidades dos estudantes. Desde então, o Brasil tem trabalhado para garantir que a educação não seja apenas acessível, mas também adequada para os diferentes perfis de alunos, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais ou sensoriais (BRASIL, 1996).

Como também, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforça essa perspectiva ao definir, em sua Meta 4, a universalização da educação básica para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, assegurando ainda a oferta do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representa um avanço significativo ao reforçar a obrigação dos sistemas de ensino de proporcionar condições adequadas para o aprendizado de todos os estudantes, com a adoção de recursos pedagógicos adaptados, a criação de ambientes acessíveis e a formação contínua dos educadores. Esse conjunto de leis e políticas públicas visa criar um sistema educacional que, mais do que garantir a matrícula, assegure o sucesso educacional de cada aluno, respeitando suas individualidades e promovendo uma verdadeira inclusão social.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Segundo Carvalho (2022) a educação inclusiva é um desafio que envolve discussão, reflexões, e reuniões de educadores e pesquisadores, e tem contribuído positivamente para mudar a realidade social e histórica dos alunos com alguma diversidade entre tantas, sendo assim permite acesso de todas as pessoas o direito de ter uma educação escolar.

Nesse sentido é importante afirmar que:

Uma das fundamentais alterações socioeducativas advindas nas últimas décadas foi à experiência de democratizar o ensino, de admitir o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens. Assim, o ensino elitista, só aberto a quem tinha condições econômicas para frequentar, deu lugar a um sistema de ensino acessível a todos, sendo inclusivamente obrigatória à frequência nos primeiros anos de escolaridade. A escola inclusiva integra-se nesta perspectiva de escola aberta a todos, sendo fator de integração e inclusão dos alunos, inclusivamente sociocultural, e de professores que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos (JESUS, 1998, p. 30)

O autor destaca uma transformação essencial na educação contemporânea: a passagem de um modelo elitista para uma escola democrática e inclusiva ao evidenciar que a democratização do ensino não se resume apenas ao acesso físico à escola, mas também à valorização da diversidade e à garantia de condições reais de aprendizagem para todos. Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais complexo e significativo, exigindo competências pedagógicas, sociais e humanas que vão além do domínio do conteúdo. Assim, a escola inclusiva é apresentada como um espaço de integração e equidade, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Rossi (2014, p. 31) afirma que para ocorrer a educação inclusiva em uma instituição de ensino “deve-se haver adaptação da escola, dos procedimentos utilizados para o ensino, as metodologias utilizadas, interação de tempo e de espaço”.

Conforme enfatiza Oliveira *et al.* (2019), sendo assim, é positivo que a comunidade escolar e comunidade em geral trabalhem em parcerias, com ações divididas, se adequando às normas que garantem educação inclusiva, onde a diversidade seja respeitada e os alunos sejam atendidos e orientados conforme sua particularidade de vida, os desejos e limites de cada um, e seu ritmo de aprendizagem.

Oliveira *et al.* (2019) também enfatiza que a inclusão educacional submerge sim a políticas públicas, mas também requer não apenas ajustes legais, mas igualmente transformações culturais e institucionais, e que pra ela de fato acontecer deve envolver escola, famílias e comunidade.

A questão é que para a inclusão social ocorrer não adianta só a escola incluir as crianças nas atividades escolares é preciso que a família auxilie nesse processo já que não adianta a escola fazer com que o deficiente participe ativamente das aulas se em casa a criança é excluída. O que

acontece é que muitos pais acabam confundindo a proteção e em vez de proteger o deficiente acabam fazendo com que eles não tenham inclusão social(COSTA, 2005).

González (2003, p. 58) acrescenta que:

A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade dos meios a todos. Trata-se de dar opções, de lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar.

Quando a criança com deficiência passa a participar ativamente na instituição de ensino, seja escola ou centro de educação infantil e passa a ser inserida no âmbito familiar que a educação inclusiva de fato acontece (ROSSI, 2014).

O envolvimento com a família é de extrema importância para integrar o aluno com necessidades especiais, pois acreditasse que ele fique mais confiante com o apoio dos pais, o olhar do professor também é muito importante neste processo, ele deve dedicar-se com todos, mas em relação aos deficientes procurar as mais variadas formas de minimizar essas dificuldades, buscar ou indicar orientações de profissionais, orientações psicológicas(OLIVEIRA *et al.*,2019).

A comunidade assim como a família também tem papel crucial de grande relevância para que a inclusão educacional aconteça, pois, além da escola e da família, é essencial que as organizações e demais instituições sociais, se unam em prol de um ambiente inclusivo.

A colaboração entre a comunidade e a escola fortalece a rede de apoio, criando um espaço mais acolhedor e participativo para os alunos com deficiência. A sociedade, como um todo deve romper com estigmas e preconceitos, promovendo a aceitação e o respeito pela diversidade.

As ações comunitárias podem incluir a organização de eventos de sensibilização, campanhas de conscientização e a criação de espaços de socialização que favoreçam a interação entre todos, independentemente das diferenças. Ao integrar as pessoas com deficiência no cotidiano comunitário, se consegue a garantia que a educação inclusiva não seja uma realidade limitada apenas ao espaço escolar, mas um processo contínuo de socialização e desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidencia que as políticas públicas têm papel fundamental na promoção da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. A partir do levantamento histórico e do estudo das legislações pertinentes, foi possível compreender a evolução dos direitos das pessoas com deficiência, desde práticas excludentes até o reconhecimento de sua cidadania plena, consolidado por instrumentos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A pesquisa demonstrou também que o impacto das políticas públicas na educação de pessoas com deficiência vai além do simples acesso à escola, sendo essencial para garantir a efetiva participação, equidade e desenvolvimento integral desses indivíduos. A universalização do direito à educação, a adoção de recursos pedagógicos adaptados, a criação de ambientes acessíveis e a capacitação continuada de educadores são medidas que, somadas, promovem uma inclusão significativa e sustentável.

Os objetivos específicos propostos, consistentes na compreensão da evolução dos direitos das pessoas com deficiência, na identificação das principais políticas públicas educacionais e na análise de desafios e estratégias para a inclusão, foram integralmente atendidos.

Observou-se que, embora avanços significativos tenham ocorrido, ainda persistem desafios relacionados à adequação institucional, à formação de professores, à sensibilização da comunidade

escolar e ao envolvimento familiar. A superação dessas barreiras exige esforços contínuos, articulação entre Estado, escola, família e sociedade, e comprometimento com a transformação cultural necessária para consolidar a educação inclusiva.

Dessa forma, a pesquisa reforça que a efetividade das políticas públicas depende não apenas da criação de normas e diretrizes, mas também da implementação de ações concretas e do engajamento coletivo.

Concluindo que a educação inclusiva, enquanto estratégia de promoção de direitos humanos e cidadania, constitui um instrumento indispensável para garantir que crianças e jovens com deficiência possam desenvolver plenamente suas capacidades, participar de maneira ativa na sociedade e ter acesso a oportunidades equivalentes às de qualquer outro indivíduo, o que enfatiza a necessidade de políticas públicas verdadeiramente efetivas que tragam resultados positivos para esse público específico.

REFERÊNCIAS

- ARRECHE, MARTA. Trinta anos da constituição de 1988: Razões para comemorar? Novos estudos. CEBRAP. São Paulo, v.37, n. 3, pág. 395-414, dezembro de 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras exceções. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- CARVALHO, Maria da Conceição. **Políticas públicas inclusivas: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação Inclusiva, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2022.
- COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: UFF, 2005.
- JESUS, Saul Neves. Professor generalista e escola inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos. In Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Distribuidora Minerva, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Adriana; BARBOSA, Ricardo. **Formação docente e inclusão escolar: práticas e desafios contemporâneos.** Cadernos de Pesquisa em Educação, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 122-139, 2021.
- GONZALEZ, F. Sujeito e Subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003.
- MADRUGA, Sidney. Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas – São Paulo: Saraiva, 2016.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Elinalva Alves; SANTOS, Geandra Claudia Silva; MATOS, Izabeli Sales; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Educação especial.** Fortaleza: UAB/UECE, 2019.
- RIBEIRO, Simone da S. Lei 13.146/2015 – Estatuto da pessoa com deficiência e suas consequências: da incapacidade civil e interdição. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) – UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- PEREIRA, PAP Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROSENVALD, Nelson. Novo tratado de responsabilidade civil. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

ROSSI, Paulo. Fundamentos legais e filosóficos da inclusão especial. Curitiba: IBPEX, 2014.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudinei José Gomes. Utilização de Metodologia Ativa no Ensino e Assistência de Enfermagem na Produção Nacional: Revisão Integrativa. Artigo de Revisão. Rev. Esc. Enferm. USP 46 (1) - Fev 2014.

VEIGA, Rosemari Silva da. *Inclusão: uma questão de atitude*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2020.

BETWEEN LAW AND PRACTICE: A DECADE OF CHALLENGES IN IMPLEMENTING SCHOOL INCLUSION.

ENTRE A LEI E A PRÁTICA: UMA DÉCADA DE DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR.

Sandra Cezária Rochi Rocha

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: sandrarocha-06@hotmail.com

Daniela Tavares Fiorentin

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail:tdanielaf@gmail.com

Dinis Campagnin

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: fdiniscampagnin@gmail.com

Francine Danielle Luko

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: francineluko@gmail.com

Luciane Weber Baia Hees

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: luciane.hees@gmail.com

ABSTRACT: This study aims to reflect on the main challenges in the implementation of the Brazilian Inclusion Law (LBI) (Law No. 13,146/2015) in the context of basic education, after a decade of its validity. This is a literature review study, with searches for studies and documents that describe the obstacles that hinder the effective implementation of the LBI, considering the aspects of teacher training, infrastructure and intersectoral articulation. The searches were carried out in databases based on official documents, legislation and academic productions published in the period from 2015 to 2025. The study identified gaps between what is provided for in the legislation and the practices observed in schools, with emphasis on: insufficient teacher training to work in inclusive contexts; deficiencies in physical infrastructure and the availability of accessibility resources; and the fragile articulation between educational, health and social assistance policies. In addition, studies point to the need to overcome attitudinal, conceptual and methodological barriers, in addition to the already identified physical and communication barriers. It is concluded that the effective consolidation of inclusive education requires the overcoming of these structural challenges through integrated public policies and sustained investments in the different axes analyzed, as well as the strengthening of support systems that involve family, school and community in a collaborative action.

Keywords: Inclusive Education. Brazilian Inclusion Law. Educational Public Policies..

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) completa uma década de vigência em 2025, representando um marco jurídico na garantia de direitos das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere ao acesso e à participação da educação básica nesse processo. Contudo, mesmo com o avanço legal, observasse que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular geralmente acontece sem as adaptações necessárias, com docentes pouco preparados para abordagens inclusivas e com fragilidade de rede de apoio intersetorial. (Mantoan, 2001; Rodrigues, 2006; Brasil, 2015).

Esse cenário, muitas vezes, desencadeia um desgaste emocional e sensação de impotência entre os docentes, os quais se deparam com a responsabilização de demandas que ultrapassam os limites pedagógicos. O simples ato de matricular um aluno com deficiência não garante que o contexto escolar esteja preparado para assegurar o que a lei propõe para tornar a educação realmente inclusiva. (Pletsch, 2022).

O Artigo 4º da LBI (Lei nº 13.146/2015), que determina o direito da pessoa com deficiência à oportunidade de igualdade, não se restringe aos espaços escolares. No entanto, é nesse ambiente que se encontra o cenário privilegiado onde a consciência social estrutura os conceitos morais e

legais, bases para a consolidação do processo inclusivo e igualitário. Esforços coletivos aumentam a possibilidade de que a lei cumpra efetivamente os benefícios a que se propõe (Brasil, 2015).

Nesse cenário, após dez anos da LBI, é necessário compreender sua real efetividade. É importante observar não apenas o marco legal que estabelece o direito à inclusão da pessoa com deficiência, mas também como o processo inclusivo se materializa em ações e implementações no âmbito escolar. Torna-se relevante analisar as formas como as demandas da inclusão se recaem sobre os professores e famílias e o funcionamento articulado da educação, assistência social e saúde estão estruturados na busca de superação das barreiras e desafios impostos pelas deficiências, mas que não pode ser impeditivo do acesso socialmente igualitário, principalmente nas instituições de ensino da rede básica de educação, com ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, pressupõe-se que a efetiva inclusão exige ações simultâneas dentro e fora da sala de aula. Além das práticas docentes, é essencial dispor de sistemas de saúde robustos, apoio familiar e tecnologias assistivas adequadas. São nessas condições externas, muitas vezes necessárias antes mesmo do ingresso escolar, que evidenciam a efetividade prática da LBI.

Diante desse contexto, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são os principais obstáculos que dificultam a efetiva implementação da LBI nas escolas de educação básica, considerando os aspectos de formação docente, infraestrutura e articulação intersetorial?

Assim, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre os principais desafios para a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015) no contexto da educação básica, após uma década de sua vigência.

REFERENCIAL TEÓRICO

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil remonta ao período imperial, quando foram estabelecidas as primeiras instituições especializadas: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos (1854), que é o atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos. Durante o século XX, esse modelo se solidificou com o Instituto Pestalozzi (1926), seguido pela fundação da primeira APAE (1954), representando um avanço importante ao reafirmar o direito à educação. (Brasil, 2010).

Apesar dessas iniciativas institucionais, nas décadas de 1970 e 1980, persistiu a exclusão de estudantes com deficiência das escolas regulares. À época, muitas famílias sequer conheciam seu direito de opção entre matrículas em escolas comuns ou especiais. Como resultado, a maioria das crianças era encaminhada para instituições especializadas, cujo caráter permanecia predominantemente assistencialista, com limitado enfoque pedagógico.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao estabelecer como objetivo fundamental o direito à educação pública e de qualidade para todos, garantindo acesso e permanência sem distinção. Nesse contexto, o artigo 3º, inciso IV, estabelece a promoção do bem de todos "sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 2001, p. 11). Adicionalmente, o artigo 205 da Constituição estabelece que a educação é um direito de todos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para concretizar esse princípio, o artigo 206, inciso I, determina a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", ao passo que o artigo 208 assegura "a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2001, p. 11).

Nesse contexto de ampliação de direitos o Estatuto da Criança e do Adolescente na Lei nº 8.069/90, em seu artigo 55, reforçou a responsabilidade das famílias ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (Brasil, 1990, p. 5). Paralelamente, na década de 1990, os documentos como a Declaração Mundial

de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva obrigando os pais a manterem os seus filhos na escola. (Brasil, 2007)

Publicada em 1994, a Política Nacional de Educação Especial definiu orientações para a "integração instrucional", permitindo que estudantes com deficiência frequentassem classes regulares, desde que pudessem acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo dos demais alunos. Ao reiterar o compromisso com a participação e o aprendizado, a lei não só estimulou a reestruturação das práticas pedagógicas, como também enfatizou o direito de cada estudante de desenvolver suas habilidades, fazendo com que os docentes revisassem suas metodologias de ensino sem comprometer a qualidade da educação. (Brasil, 2007)

Embora a evolução legislativa, desde a Lei nº 5.692/71 até a atual LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a Política de Educação Inclusiva, reafirme o compromisso com um ensino público de qualidade e assegure o acesso e a efetiva inclusão escolar dos alunos com deficiência, permanece uma lacuna crucial na implementação dessas diretrizes. Apesar da evidente preocupação com a inclusão, o texto legal não especifica claramente a quem compete a responsabilidade pela formação dos educadores para atuarem diante dessas novas demandas, deixando uma fragilidade operacional no cerne do processo. (Brasil, 2007)

As Diretrizes e o Plano Nacional de Educação (PNE) reforçam a importância de uma educação inclusiva que atenda à diversidade humana, prevendo o atendimento educacional especializado de forma complementar à escolarização. Entretanto, ao admitir a substituição do ensino regular, as políticas acabam limitando a efetivação plena da inclusão, evidenciando desafios como a oferta de vagas em classes comuns, a formação docente e a acessibilidade (Brasil, 2010).

Além da formação docente, outra barreira se impunha à inclusão a física : a inadequação dos espaços escolares, muitas vezes inacessíveis, o que impossibilitava a participação efetiva do aluno com deficiência em toda a vida escolar. (Saviani, 2010) Nesse cenário, destaca-se a Convenção da Guatemala (1999) oficialmente a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, um marco legal fundamental incorporado ao Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. A Convenção consagrou o princípio da não discriminação, definindo como ato discriminatório qualquer distinção ou exclusão com base na deficiência que impeça o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais (Brasil, 2001).

Diante desse cenário de reconhecimento de direitos e das barreiras identificadas, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu diretrizes específicas para a formação docente, determinando que as instituições de ensino superior incluam em seus currículos formação voltada para a atenção à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2007)

Apesar de a Resolução CNE/CP nº 1/2002 determinar a formação docente para atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), observa-se que, na prática escolar, essa preparação frequentemente limita-se a um conhecimento restrito sobre síndromes e deficiências, sem efetivamente instrumentalizar o professor para uma prática pedagógica inclusiva. Em resposta a essa lacuna formativa, o Ministério da Educação instituiu, em 2003, o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em ambientes genuinamente inclusivos. A iniciativa promoveu a formação de gestores e educadores, garantindo não apenas o acesso à escolarização, mas também a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (Brasil, 2010). Como desdobramento dessas iniciativas, o Programa em parceria com o MEC incentivou a adequação dos sistemas de educação, promovendo a formação de gestores municipais e garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos com deficiência na escola. Essa articulação resultou em adaptações concretas como rampas, salas de AEE, mobiliários adaptados e transporte acessível visando assegurar uma educação de qualidade e o bem-estar de todos.

Em 2004, a consolidação da política inclusiva avançou com a divulgação do documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, pelo Ministério Público Federal e MEC, reafirmando o direito à escolarização comum. No mesmo ano, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou leis de acessibilidade, e o Programa Brasil Acessível foi implementado para promover ações efetivas de inclusão educacional e social.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil é signatário, estabeleceu a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, proibindo a exclusão de alunos sob alegação de deficiência e garantindo acesso ao ensino fundamental gratuito e de qualidade em igualdade de condições. (Brasil, 2007) Para operacionalizar esse princípio, a adequação curricular revela-se um pilar fundamental, exigindo que o professor reflita sobre como ensinar, o que ensinar e como avaliar, valorizando as habilidades e os ritmos individuais. Nesse processo, a discussão coletiva para a construção do projeto político pedagógico da escola é crucial, pois, como destacam os PCNs, a atenção à diversidade deve considerar não apenas as capacidades intelectuais, mas também os interesses e motivações dos estudantes. (Brasil, 1997)

Para atender às necessidades educacionais na perspectiva inclusiva, é fundamental que a adaptação curricular funcione como elo entre a teoria e a prática, orientando o professor sobre como, o que e como avaliar, com base nas potencialidades e no ritmo de cada aluno. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam que a atenção à diversidade deve levar em conta não apenas as capacidades intelectuais e conhecimentos prévios, mas também os interesses e motivações dos estudantes, aspectos que compõem sua capacidade geral de aprendizagem. (Brasil, 1997)

Ressalta-se a relevância do diálogo entre a equipe docente e comunidade escolar na elaboração e criação dos projetos políticos pedagógicos nas escolas. Pensar nos sentidos, nas políticas, nos sujeitos e especificidades metodológicas e avaliativas da Educação Especial, no contexto da educação inclusiva contribuirá sobremaneira para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, essa reflexão fortalece o envolvimento da turma e de toda a comunidade escolar, uma vez que a construção de valores e práticas inclusivas ocorre de forma coletiva, e não apenas no interior das instituições de ensino.

De acordo com Mantoan (2001, p. 185):

A compreensão do papel da escola na formação que se exige do cidadão para tornar-se um membro efetivo da sociedade, implica em um olhar aprofundado e rigoroso que essa instituição tem representado e, por outro lado, em um olhar para frente, a fim de verificar o que ela poderá ser para dar conta de seu compromisso maior: educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um. Para a cooperação e o entendimento entre as pessoas. Todavia, em ambos os casos, com uma visão crítica, questionadora, pois é preciso estar atento, vigilante e ao mesmo tempo aberto para aprender e ensinar (Mantoan, 2001, p. 185).

A partir de 2006, o governo brasileiro intensificou suas ações pela inclusão com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que visava inserir temáticas sobre deficiência nos currículos e assegurar acesso e permanência no ensino superior. Em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Agenda Social de Inclusão priorizou a acessibilidade arquitetônica, as salas de recursos e a formação de professores. No entanto, mesmo com esses avanços, o próprio Ministério da Educação reconheceu que o sistema educacional ainda não se estruturava plenamente na perspectiva inclusiva, dificultando a efetiva igualdade de condições prevista constitucionalmente (Brasil, 2007).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece, entre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e da permanência dos alunos no ensino regular, bem como o atendimento às necessidades educacionais especiais, fortalecendo as políticas de inclusão nas escolas públicas (Brasil, 2007). Nessa mesma perspectiva de consolidação dos direitos das pessoas

com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reafirma a garantia dos direitos fundamentais desse público, incluindo normativas específicas que asseguram a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015).

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mesmo com os avanços na legislação e as mudanças das diretrizes nacionais, a implementação da inclusão ainda é desafiador, principalmente os de ordem estrutural do contexto escolar e pedagógico. A ausência de metodologias contemplativas para inclusão na formação docente é percebida como uma das maiores lacunas presentes nesse processo (Tavares, 2016; Pletsch, 2022). As abordagens existentes ainda são frágeis e não conseguem suprir as necessidades que a diversidade de necessidades exige.

Também, insuficiência de infraestrutura e recursos de acessibilidade, incluindo materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e adequações arquitetônicas, dificultando a participação efetiva dos estudantes (Brasil, 2023).

Assim, percebe-se a distância dos setores da educação, saúde e assistência social que deveriam estar articulados. Além do pedagógico, as barreiras terapêuticas, psicossociais e, muitas vezes, desestruturas familiares são exigências naturais para um processo inclusivo (Hostins, 2025).

MÉTODO

Este é um estudo de natureza qualitativa, com caráter teórico reflexivo sobre a aplicabilidade na prática da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), após uma década de sua sanção, além de um resgate histórico-literário do processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular da educação básica brasileira.

Foram consultados estudos a partir de bases de dados de acesso aberto (Google Scholar e ERIC) além de documentos, livros e legislações disponíveis em bibliotecas digitais de acesso aberto e sites governamentais. A seleção do material priorizou obras e documentos publicados no período posterior à vigência da LBI, com o intuito de captar as discussões mais recentes sobre o tema.

A análise dos materiais foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, seguindo uma abordagem temática. Os textos foram examinados de forma crítica e interpretativa, buscando-se extrair e categorizar as principais barreiras, conquistas e perspectivas relatadas na literatura sobre a implementação da lei no cotidiano das escolas. Esta metodologia permitiu uma compreensão abrangente e fundamentada do panorama atual da inclusão escolar, à luz do referencial teórico consultado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A análise dos estudos revelou que, após uma década da LBI, persistem três eixos principais de desafios que impedem sua plena efetivação:

FORMAÇÃO DOCENTE

A preparação inadequada dos professores persiste como um dos principais entraves à efetivação da inclusão escolar. Conforme Tavares (2016) e Pletsch (2022), a formação inicial não tem sido suficiente para capacitar docentes para a diversidade, resultando em uma lacuna de conhecimentos sobre adaptações curriculares, estratégias de mediação e avaliação inclusiva. Essa deficiência gera insegurança e sobrecarga profissional, limitando a prática pedagógica. Segundo Silva et al. (2025) a preparação limitada compromete a implementação da pedagogia inclusiva, tornando a formação continuada uma necessidade premente para superar obstáculos atitudinais, conceituais e metodológicos.

INFRAESTRUTURA E RECURSOS

A consolidação das práticas inclusivas esbarra na carência generalizada de recursos materiais e infraestrutura adequada. Segundo a Câmara dos Deputados (2023), a disponibilidade de materiais adaptados, tecnologias assistivas e adequações arquitetônicas ainda é insuficiente na maioria das escolas. Essa realidade, marcada pela precariedade física e pela escassez de equipamentos de acessibilidade, compromete severamente a participação efetiva dos estudantes com deficiência. Embora a LBI represente um avanço teórico significativo, sua implementação plena exige investimentos sustentados em acessibilidade, tecnologias assistivas e suporte profissional especializado (Mendes; Ferreira, 2024).

ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

A efetiva inclusão escolar exige uma atuação integrada que ultrapassa os muros da escola, dependendo de uma forte articulação entre as políticas de educação, saúde e assistência social. Hostins (2025) e Furtado (2023) destacam que, embora a LBI garanta direitos, ela não oferece mecanismos eficazes para fomentar essa intersectorialidade. A fragilidade nessa articulação gera lacunas no atendimento, sobrecarregando escolas e famílias, e impede a constituição de uma rede de apoio integral que aborde desde terapias e acompanhamento de saúde até o suporte psicossocial, conforme salientado por pesquisas como o Gaepe-Brasil (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contribui para a compreensão dos desafios na implementação da LBI após uma década de vigência, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas. Constatou-se que os avanços legais ainda não se traduziram integralmente em práticas pedagógicas efetivas. Esta análise bibliográfica evidenciou que a distância entre a normativa e a realidade escolar manifesta-se em três dimensões inter-relacionadas: na formação docente insuficiente para lidar com a diversidade em salas de aula comuns; na carência crônica de recursos materiais, tecnológicos e de infraestrutura adequada; e na frágil articulação entre os sistemas de ensino, saúde e assistência social.

Em síntese, consolidação da inclusão escolar, portanto, não é um desafio exclusivamente pedagógico, mas um compromisso político-social mais amplo que exige formação docente permanente e contextualizada, ampliação das redes de apoio intersectoriais e garantia de recursos materiais e humanos adequados de forma sistemática e continuada.

Os achados da pesquisa sugerem que a efetividade da LBI depende da superação de um modelo fragmentado de implementação de políticas públicas, exigindo uma abordagem sistêmica que envolva a gestão educacional em suas múltiplas esferas. Recomenda-se que novas pesquisas explorem, com maior profundidade, estratégias de mediação pedagógica baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), bem como políticas de formação docente que integrem teoria e prática, fomentando a construção de projetos político-pedagógicos verdadeiramente inclusivos. Adicionalmente, investigações futuras poderiam também focalizar a eficácia de programas de acompanhamento pós-formação e o impacto de modelos colaborativos de atuação em rede, envolvendo escolas, universidades e serviços de apoio. Dessa forma, caminharemos para contribuir de maneira mais substantiva para aproximar a lei da realidade escolar, promovendo uma inclusão efetivamente mais plena e equitativa para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BASSETTI, Sergio Otavio (Coord.) Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: São José: Fundação Catarinense de Educação Especial, 2006.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2013. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação 5 de junho de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/paf/politica>>. Acesso em 05 mai. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos Legais da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001. 72p.
- BRASIL.. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília, Setembro de 2004. 53p.
- BRASIL. Especialistas apontam falta de recursos para a educação inclusiva. Brasília, 2 out. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1003617-especialistas-apontam-falta-de-recursos-para-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 22 out.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- FURTADO, J. H. D. E. L. (2023). A lei brasileira de inclusão: entre avanços, desafios e. Revista Valore, 8(1), 1147-1153. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/1147/1153/4332>. Acesso em: 20 de out. De 2025.
- GOMES, Adriana L. Limaverde. Atendimento educacional especializado: deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- HOSTINS, R. C. L. (2025). Intersetorialidade e direito à educação da pessoa com deficiência. Revista Teias, 26(77), 17-31. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/91245/55365/356647> Acesso em: 20 de out. de 2025.
- INSTITUTO ARTICULE. Gaepe-Brasil define ações para avançar nas políticas de educação inclusiva. 2 jul. 2025. Disponível em: <https://articule.org.br/gaepe-brasil-define-acoes-para-avancar-nas-politicas-de-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 20 out. 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon, 2001.
- MENDES, Rodrigo Hübner, FERREIRA, Karolyne. Todos pela Educação 11. Educação inclusiva. In: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2024/capitulo-11-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 22 out. 2025
- PLETSCH, M. D. Formação de professores para a educação inclusiva. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2022.
- RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 2010, vol.15, n.44, pp.380-393. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 11 de out. 2025.
- SILVA, J. A. G., Rocha, A. P. da, Santos, A. R. C. dos, Barbosa, A. C. de A., Santos, E. de N. B., Gualberto de Sá, E. S. dos S. C., ... & Azevedo, P. V. de A. L. de. (2025). Desafios na

formação de professores para a educação inclusiva. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 17(2), 7606. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7606>. Acesso em: 20 de out. de 2025.

TAVARES, L. M. F. L. (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Revista Brasileira de Educação Especial, 22(3), 397-410. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de out. de 2025.

EDUCATION IN DIGITAL CONTEXTS: PATHS TO STRENGTHENING EDUCATIONAL PRACTICE

EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DIGITAIS: CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Francisco Danilo Duarte Barbosa

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fdanilo_barbosa@yahoo.com.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This study addresses the importance of incorporating Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in education, highlighting their role in both teaching practice and school learning processes. More than mere tools, DICTs function as integrative elements capable of connecting content, methodologies, and learning experiences, thereby promoting greater student engagement and participation. Their use requires teachers not only to possess technical knowledge but also to adopt a reflective and innovative attitude, transforming their pedagogical practice into a space for effective mediation, skills development, and the stimulation of student autonomy. The research, of a bibliographic nature with a qualitative and descriptive approach, is grounded in the contributions of authors who discuss education, technology, and pedagogical mediation, allowing reflection on the transformative role of DICTs in the construction of meaningful learning. It is observed that when digital technologies are used strategically, they strengthen the teacher's role as a mediator of knowledge and empower students to become protagonists of their own learning, developing autonomy, critical thinking, and the ability to engage in contemporary society. Furthermore, the incorporation of DICTs enables schools to assume a central role in promoting digital inclusion and democratizing knowledge, preparing students for the challenges of a globalized, connected, and information-based society. Therefore, the conscious integration of DICTs into the educational process represents an essential path for pedagogical innovation, fostering meaningful learning, and forming critical, reflective, and socially engaged citizens.

Keywords: Education. Meaningful learning. Digital technologies. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no contexto escolar tem se consolidado como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais promissoras oportunidades para a educação contemporânea. A chamada “era digital” impõe à escola a necessidade de repensar suas práticas, metodologias e concepções de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a inclusão digital surge não apenas como uma questão de acesso a equipamentos e conectividade, mas como um processo social, cultural e pedagógico que visa garantir que todos os sujeitos — professores, alunos e comunidade escolar — possam participar ativamente da cultura digital e desenvolver competências para o uso crítico e criativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Segundo a UNESCO (2023), o avanço tecnológico na educação tem ampliado as possibilidades de personalização do ensino e de criação de ambientes colaborativos, mas também evidencia profundas desigualdades de acesso e uso entre regiões, escolas e grupos sociais. O Relatório Mundial “*Technology in Education: A Tool on Whose Terms?*” aponta que a verdadeira inclusão digital exige mais do que infraestrutura tecnológica — requer políticas públicas de formação docente, currículos inovadores e práticas pedagógicas que integrem as TDICs de forma significativa (UNESCO, 2023).

No contexto das escolas públicas brasileiras, essa discussão torna-se ainda mais urgente diante das desigualdades regionais e socioeconômicas que limitam o acesso equitativo às tecnologias. Como destacam Santos e Pereira (2024) ao defenderem que a inclusão digital no ambiente escolar deve ir além da simples oferta de equipamentos tecnológicos, abrangendo a formação integral dos indivíduos, o incentivo à autonomia e o desenvolvimento do pensamento

crítico diante das dinâmicas da cultura digital. Ou seja, a presença das tecnologias nas escolas só se traduz em inclusão quando acompanha uma transformação nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino-aprendizagem.

A escola contemporânea, nesse sentido, assume papel central na redução das desigualdades digitais, atuando como espaço de democratização do saber e de formação para a cidadania digital. De acordo com Costa e Oliveira (2023), a integração efetiva das TDICs requer mudanças estruturais na gestão escolar e na formação continuada de professores, de modo que o uso pedagógico das tecnologias digitais vá além do instrumental e promova a aprendizagem significativa. O professor torna-se mediador de novas linguagens, articulador de saberes e agente de inclusão, contribuindo para que os estudantes desenvolvam competências digitais essenciais ao século XXI.

Portanto, ao reconhecer a complexidade desse processo, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel das TDICs na promoção da inclusão digital escolar e na reconfiguração das práticas educativas. Busca-se discutir, à luz de aportes teóricos recentes, como o uso pedagógico das tecnologias digitais podem contribuir para a superação de barreiras educacionais e sociais, fortalecendo a equidade e a qualidade da educação. Mais do que um debate sobre ferramentas, propõe-se aqui uma reflexão sobre como as tecnologias digitais podem ser aliadas na construção de uma escola mais inclusiva, crítica e democrática, capaz de preparar os sujeitos para atuar de forma consciente e transformadora na sociedade digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A CULTURA DIGITAL NA ESCOLA

A sociedade contemporânea vem sendo profundamente transformada pelo avanço tecnológico, o que caracteriza o surgimento da chamada sociedade do conhecimento, na qual a produção, circulação e apropriação de saberes tornam-se centrais para a organização social, econômica e cultural (CASTELLS, 2023). No contexto educacional, essas transformações exigem que a escola e seus profissionais se reorganizem para atender às demandas de um mundo interconectado, dinâmico e em constante evolução, no qual a informação e o conhecimento passam a ocupar papel estratégico na formação de indivíduos para que estes sejam capazes de intervir criticamente na realidade vigente.

Nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação assumem papel estruturante no processo educativo, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Moran (2023) enfatiza que a utilização de tecnologias digitais permite superar as limitações de espaço e tempo típicas das práticas educacionais tradicionais, oferecendo experiências de aprendizagem flexíveis, interativas e personalizadas. Assim, as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como instrumento de apoio, mas como elemento integrante da cultura digital, articulando informação, comunicação e mediação pedagógica de forma estratégica.

A incorporação de tais tecnologias nas escolas implicam ainda, uma reflexão epistemológica sobre a construção do conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem. Pois segundo Zuin e Gomes (2024) a cultura digital transforma as relações entre sujeito, conhecimento e contexto educativo, demandando práticas pedagógicas capazes de desenvolver competências cognitivas, críticas e reflexivas. Nessa perspectiva, o professor mantém um papel central como mediador do conhecimento, orientando o aluno na construção de saberes significativos, enquanto a tecnologia potencializa essas aprendizagens, oferecendo suporte para experiências intelectuais complexas e socialmente relevantes. Paulo Freire (2002, p. 25) reforça essa ideia ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”, destacando a necessidade de mediação pedagógica crítica e intencional no uso de tecnologias digitais.

Neste contexto, o papel das TDICs na educação se evidencia, sobretudo, na promoção do desenvolvimento de competências digitais críticas, que vão além do simples domínio operacional das ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, a escola desempenha um papel estratégico ao articular tecnologia, mediação pedagógica e cultura digital, promovendo habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais, fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno.

As tecnologias digitais contribuem, portanto, diretamente para a formação da cidadania digital e para a promoção da inclusão social. Santos e Pereira (2024) apontam que a inclusão digital não se restringe ao acesso a equipamentos e conectividade, mas envolve a reflexão sobre desigualdades estruturais e a necessidade de formação docente qualificada. Nesse contexto, as tecnologias digitais devem ser utilizadas como instrumento de democratização do conhecimento, oferecendo condições para que todos os estudantes participem de processos de aprendizagem significativos, desenvolvendo a autonomia, o pensamento crítico e as competências necessárias para a vida em sociedade.

É fundamental destacar, contudo, que as tecnologias digitais não substituem o professor nem deve ser vista como fim em si mesma. Gabardo et al. (2022) alertam que, sem reflexão crítica, a inserção de tecnologias digitais podem reproduzir desigualdades sociais e educacionais, reforçando padrões de exclusão social e tecnológica. Portanto, a integração das tecnologias digitais à escola deve ser orientada por objetivos pedagógicos claros, articulação curricular, mediação docente qualificada e reflexão ética sobre os impactos da cultura digital na aprendizagem e na formação cidadã.

As tecnologias digitais também são importantes por reorganizar as relações pedagógicas, potencializando a aprendizagem e transformando a escola em espaço de mediação cultural e cognitiva. Ela favorece a construção colaborativa do conhecimento, permite o desenvolvimento de competências críticas e socioemocionais e fortalece a capacidade dos estudantes de intervir na realidade social de forma informada e ética. Assim, o uso intencional das tecnologias digitais contribui para a construção de um processo educativo mais significativo, contextualizado e alinhado com os desafios contemporâneos (CASTELLS, 2023).

A inclusão digital nas escolas, nesse contexto, vai além da simples disponibilização de computadores ou conectividade. Trata-se de garantir acesso equitativo às tecnologias, bem como promover competências digitais críticas que permitam a alunos e professores participarem ativamente do processo de construção do conhecimento (Valente, 2023). A escola, como espaço educativo por excelência, torna-se protagonista na redução das desigualdades digitais, assumindo um papel central na democratização do conhecimento.

Segundo o Relatório da UNESCO – *Education 2030: Reimagining Our Futures Together* (2023b), as políticas de inclusão digital devem priorizar a formação docente, recursos pedagógicos adequados e estratégias de ensino que considerem contextos socioculturais diversos. No Brasil, essas diretrizes são particularmente relevantes, uma vez que o país apresenta grandes disparidades regionais e socioeconômicas que afetam o acesso a tecnologias e a qualidade do ensino (Cavalcante, s/d).

A inserção das TDICs na educação básica deve, portanto, contemplar três dimensões inter-relacionadas: infraestrutura e acesso, capacitação docente e uso pedagógico significativo. Conforme Freitas e Lima (2010), o professor continua sendo o elemento central na mediação da aprendizagem, mas precisa ser capaz de integrar os recursos digitais de forma crítica e contextualizada, promovendo práticas colaborativas e interativas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Estudos recentes indicam que a formação continuada de professores é um fator decisivo para o sucesso da inclusão digital. Costa e Oliveira (2023) apontam que, mesmo com disponibilidade tecnológica, professores despreparados ou desmotivados comprometem a eficácia

das TDICs na aprendizagem. Nesse sentido, estratégias de capacitação devem enfatizar tanto o domínio técnico das ferramentas quanto a reflexão pedagógica sobre seu uso, alinhando tecnologia, currículo e necessidades dos alunos.

A inclusão digital, portanto, não é apenas uma questão de infraestrutura, mas de equidade e justiça social. A educação básica brasileira deve buscar assegurar que todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, tenham oportunidades iguais de aprender com e sobre as tecnologias (Santos; Pereira, 2024). Além disso, o uso pedagógico das TDICs contribui para superar limitações históricas da educação, como grandes turmas, escassez de recursos e metodologias pouco motivadoras, tornando a aprendizagem mais dinâmica, contextualizada e significativa.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir de reflexões críticas sobre a prática docente, considerando a inserção das tecnologias digitais como recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem escolar. Neste contexto, buscou-se investigar, de forma crítica e reflexiva, o papel transformador que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação podem exercer na educação contemporânea.

Para fundamentar a análise, adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, de caráter bibliográfico, pautada na revisão de literatura recente sobre cultura digital, inclusão tecnológica e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias (GIL, 2022). A pesquisa bibliográfica permitiu a coleta, sistematização e análise de textos teóricos que abordam o uso das tecnologias na escola, bem como reflexões sobre competências digitais, mediação pedagógica e democratização do conhecimento.

O procedimento metodológico consistiu, portanto, na leitura crítica e reflexiva de obras selecionadas, seguida da análise interpretativa dos conteúdos, com o objetivo de identificar convergências e divergências teóricas relacionadas ao uso das TDICs na prática docente. Essa abordagem possibilitou articular conceitos contemporâneos sobre sociedade do conhecimento, cultura digital e inclusão digital, permitindo construir uma reflexão fundamentada sobre a transformação do ensino e aprendizagem mediada pelas tecnologias.

Dessa forma, o estudo não se limita apenas à descrição dos textos analisados, mas busca estabelecer conexões teóricas e práticas que possam contribuir para o debate sobre o papel das TDICs no processo de ensino e aprendizagem escolar destacando como tais recurso são importantes para a prática educativa escolar e para a promoção de uma aprendizagem significativa, equitativa e inclusiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O PAPEL DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DIGITAIS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O papel do professor na escola contemporânea é cada vez mais complexo e exige competências que vão além do conhecimento técnico e da didática tradicional. Na sociedade do conhecimento, caracterizada pela rápida circulação de informações, pelo acesso diversificado a conteúdos e pela interconectividade, o professor deve assumir o papel de mediador do aprendizado, capaz de integrar as tecnologias digitais à prática pedagógica de forma crítica, ética e reflexiva (TARDIF, 2011). Ser docente atualmente envolve criatividade, dinamismo, autenticidade, mas também humildade para reconhecer limites e lacunas no próprio conhecimento, ajustando-se continuamente às demandas de um contexto educativo em constante transformação.

Assim sendo, a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação não deve ser entendida apenas como uma ferramenta auxiliar, mas como um elemento

que transforma a própria relação entre professor e aluno, criando novas formas de interação, mediação do conhecimento e construção coletiva do saber.

Nesse sentido, a utilização das TDICs implica repensar a prática docente, pois segundo Tardif (2011), os saberes do professor são construídos tanto a partir de sua formação formal quanto da prática cotidiana, constituindo uma realidade social complexa, na qual a competência tecnológica deve ser articulada com habilidades pedagógicas e reflexivas. Dessa forma, o professor contemporâneo precisa compreender não apenas o funcionamento das ferramentas digitais, mas também seu potencial pedagógico e educativo, organizando atividades que ampliem as oportunidades de aprendizagem e estimulem a participação ativa dos estudantes.

O desafio para os educadores, neste contexto, é ainda maior pela presença de alunos nativos digitais, que frequentemente dominam tais ferramentas tecnológicas mais rapidamente do que os próprios docentes. Nesse contexto, ensinar e aprender se tornam processos complexos e interativos, nos quais o professor assume a função de orientar a construção do conhecimento, ajudando o aluno a transitar da incerteza para sínteses provisórias que se renovam continuamente (MORAN; MASETO; BEHRENS, 2000). Essa mediação exige que o docente compreenda o ritmo, as necessidades e as potencialidades de cada estudante, promovendo a personalização da aprendizagem sem perder de vista objetivos coletivos e as competências essenciais para a aprendizagem dos educandos.

O uso reflexivo das tecnologias digitais na prática docente escolar promove o desenvolvimento da autonomia, da investigação e do pensamento crítico dos alunos, além de potencializa o ensino e contribui para a formação de cidadãos capazes de atuar de forma consciente, ética e responsável em uma sociedade globalizada (SANTOS; PEREIRA, 2024). As mudanças nos modelos pedagógicos tradicionais são, portanto, fundamentais para atender às demandas da sociedade contemporânea.

Segundo Pereira (2011), as TDICs se tornaram instrumentos indispensáveis para qualquer educador, capazes de ampliar o alcance do ensino e promover a aprendizagem de qualidade, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Integrar metodologias compatíveis com o contexto histórico, social e tecnológico vivenciado pela sociedade atualmente permite ao professor ampliar as capacidades cognitivas individuais e coletivas dos alunos, favorecendo a construção de conhecimento significativo e duradouro (GIRARDE, 2011). Nesse sentido, as tecnologias digitais não se constituem um fim em si mesma, mas uma ferramenta estratégica que, quando mediada pedagogicamente, contribui para a inclusão digital, a equidade educacional e o desenvolvimento integral do estudante.

A atuação docente, atualmente também tem se estendido para além do ambiente escolar físico. Plataformas digitais, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem oferecem oportunidades para prolongar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a colaboração, a interação e a investigação contínua. Esse cenário evidencia que o professor moderno não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador e facilitador do aprendizado, capaz de articular conhecimentos, práticas pedagógicas e recursos tecnológicos de forma crítica e ética (MORAN, 2023).

A inclusão digital nas escolas contemporâneas, portanto, se configura atualmente como sendo essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem. O professor contemporâneo, portanto, deve integrar conhecimentos, metodologias pedagógicas e tecnologias digitais de forma articulada e intencional, promovendo a aprendizagem significativa e preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

A construção do conhecimento nesse contexto requer flexibilidade, criatividade e compromisso com a mediação pedagógica, garantindo que a tecnologia não seja um recurso isolado, mas uma ferramenta que potencializa o aprendizado, desenvolve competências críticas e

fortalece a autonomia do aluno. Assim, o docente contribui para a transformação do processo educativo, promovendo inclusão digital, equidade, pensamento crítico e cidadania digital, elementos fundamentais para a educação contemporânea (CASTELLS, 2023).

Assim sendo, o papel do professor em contextos digitais vai muito além do domínio técnico e operacional de ferramentas tecnológicas. Ele envolve mediação pedagógica, articulação crítica do saber e promoção de aprendizagens significativas. Portanto ao integrar as tecnologias digitais a sua prática pedagógica escolar, o docente potencializa o desenvolvimento integral dos alunos, fortalece a autonomia e o pensamento crítico dos educandos, além de contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e contextualizada, alinhada às demandas da sociedade do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na prática escolar contemporânea vai muito além do uso de equipamentos ou da simples presença de conectividade. A tecnologia, quando integrada de forma crítica e reflexiva ao ensino, transforma a relação entre professor, aluno e conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa e fortalecendo o papel da escola como espaço de inclusão, equidade e construção social do saber. Nesse contexto, o professor assume a função de mediador ativo, capaz de articular conhecimento, metodologias e recursos digitais de maneira que os estudantes se tornem protagonistas do próprio aprendizado, desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais e digitais que são essenciais no século XXI.

O desenvolvimento de uma cultura digital na escola exige que o professor esteja disposto a repensar constantemente suas estratégias de ensino, reconhecendo as diferenças, os interesses e as potencialidades de cada estudante, para que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de qualidade. Essa abordagem construtivista e inclusiva contribui para reduzir desigualdades educacionais e para que as tecnologias digitais sejam efetivamente um meio de democratização do conhecimento, e não apenas um recurso formal ou superficial.

A escola precisa ser um espaço inovador, aberto à transformação e capaz de integrar práticas pedagógicas tradicionais e digitais de forma equilibrada. O uso consciente das tecnologias digitais permite que as aulas se tornem mais atrativas, criativas e contextualizadas, favorecendo o engajamento e a motivação dos alunos. Quando combinadas com estratégias que valorizam a participação, a reflexão crítica e a colaboração, as TDICs possibilitam que os estudantes construam significado próprio em relação ao conhecimento, transformando não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também sua visão de mundo e sua capacidade de atuar na sociedade.

A escola, portanto, assume um papel central na construção de uma sociedade mais justa e preparada para os desafios do século XXI, ao criar condições para que todos os estudantes tenham acesso às ferramentas e competências necessárias para participar plenamente da vida social, cultural e econômica. Assim sendo, a integração das TDICs à prática docente não é um fim em si mesma, mas um caminho para transformar a educação em um processo mais inclusivo, reflexivo e significativo. Ao adotar uma postura crítica, ética e inovadora, o professor consegue promover aprendizagens profundas, ampliar horizontes, fortalecer a autonomia dos alunos e contribuir para a construção de uma escola que seja verdadeiramente contemporânea, capaz de formar cidadãos críticos, participativos e preparados para atuar em um mundo cada vez mais tecnológico e interconectado.

As tecnologias digitais, quando bem mediada, constrói caminhos para o fortalecimento da prática educativa deixando de ser apenas um recurso e torna-se instrumento de transformação pedagógica, social e cultural, consolidando, assim, seu papel central na educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

- CASTELLS, M. Sociedade em rede: do conhecimento à política. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- COSTA, L.; OLIVEIRA, V. Práticas pedagógicas e tecnologias digitais: caminhos para uma educação inclusiva. *Educação & Linguagem*, v. 29, n. 1, 2023.
- FREITAS, C.; LIMA, R. O papel do professor frente às novas tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3–12, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- GIRARDE, J. Educação e tecnologia: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- MORAN, J. Aprendizagem digital e educação contemporânea. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 12, n. 1, 2023.
- MORAN, J.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- PEREIRA, R. TICs e práticas docentes: reflexões sobre inclusão e inovação. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, M.; PEREIRA, R. Inclusão digital e formação docente: desafios e possibilidades para a escola contemporânea. *Revista Brasileira de Educação e Tecnologia*, v. 12, n. 2, 2024.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2011.
- UNESCO. Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Global Education Monitoring Report 2023. Paris: UNESCO, 2023.
- VALENTE, J. A. Inclusão digital e práticas pedagógicas na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2023.
- ZUIN, A.; GOMES, L. R. A teoria crítica e a sociedade da cultura digital. *Revista Eletrônica de Educação*, 2024.

INTERDISCIPLINARITY AND ITS IMPORTANCE IN EDUCATION

INTERDISCIPLINARIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO

Charles Rodrigo Schwabe

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: charlesschwabe247@gmail.com

Flávio carreiro de Santana

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: fla.carreiro@hormail.com

ABSTRACT: This work addresses the central theme of interdisciplinarity and its importance in teaching, considering how teachers act in their pedagogical practices, providing students with an understanding of the world and a way to position themselves in the face of problems present in their daily lives. It is important for students to teach using an interdisciplinary methodology, and for teachers to always strive to stay up-to-date on the content, as new developments emerge daily in different areas of knowledge, aiding in the successful development of classes. It can be stated that diverse, active methodologies are necessary, dynamic, challenging, and technological, not only focusing on the transmission of information but also promoting activities that develop skills and competencies, enabling observation and comparison as a whole, in a revealing and critical manner regarding the knowledge experienced. This article was conducted through bibliographical research, which contributed to the emergence of new ideas regarding the subject studied and also to scientific enrichment.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching. Students. Dynamics.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste artigo é pesquisar a importância da interdisciplinaridade no ensino dos educandos. O tema tem como foco, introduzir e relatar passos importantes para o bom aprendizado do educando nas aulas dos diferentes componentes, os métodos a serem utilizados, bem como as várias formas de ensinar, através dos encaminhamentos dos professores durante as aulas, das atividades em sala o professor instiga várias capacidades de explorar e refletir sobre o conteúdo proposto, diante da cultura na qual vivemos, e os diferentes papéis sociais que os educandos estão inseridos.

No espaço escolar, os professores devem trabalhar de forma interdisciplinar, cada um na sua disciplina podendo serem instigadores de valores morais e humanos para os estudantes, através de suas atividades propostas, o entendimento do aluno para suas questões específicas do próprio conhecimento, bem com a valorização e respeito ao outro e ao meio em que vive, conferindo uma compreensão maior da vida e de sua existência no mundo.

Durante as aulas o professor instiga e contribui para a interação e entendimento dos educandos sobre os temas propostos, até mesmo para identificação e formação de identidade das crianças perante suas crenças a serem escolhidas, pois vão de encontro a seus conceitos.

Nesse sentido, justifica-se a escolha da referida temática, devido ao fato de que a mesma faz parte do cotidiano da relação entre família, sociedade e escola. Pois, para que uma criança cresça de forma harmoniosa e inclusiva, de bem com si mesmo e com o mundo que a rodeia, explorando seus limites e potencialidades, de forma efetiva no processo de ensino – aprendizagem, com os diferentes componentes trabalhando de forma coletiva para o melhor desenvolvimento pessoal dos estudantes. Na análise de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Conectando a realidade social dos educandos, pois educação em si, é uma etapa muito importante na vida de todos nós, e a escola é um dos primeiros espaços onde teremos a oportunidade de conviver com várias pessoas no mesmo espaço, e ao mesmo tempo, oportunizando as várias formas de ensino. O papel da escola e do educador, além de educar é

fornecer e beneficiar as aprendizagens naturais dos alunos. Investir no ambiente escolar, proporcionando o conhecimento dos alunos com materiais que os auxiliem na interação, ensiná-los e motivá-los a aprender sempre mais.

A interdisciplinaridade é uma abordagem que conecta e integra diferentes disciplinas para resolver problemas ou entender conceitos de forma mais completa. Em vez de estudar cada matéria isoladamente (como matemática, história e biologia em caixinhas separadas), ela busca conectar entre elas, diante dos conteúdos trabalhados com os educandos.

Por isso se faz necessário e importante trabalhar de forma interdisciplinar, realizar um bom planejamento coletivo dos professores para poderem trabalhar em conjunto as aulas para a formação integral dos educandos, juntamente com sua evolução. Deste modo os professores devem trabalhar a partir de conceitos que possam idealizar uma visão mais concreta da realidade em que os educandos estão inseridos e isso implica na necessidade de uma estratégia com procedimentos atuais, reais e diversificados, pois o papel da educação deve se propor e relacionar uma prática fundamentada com formas modernas de construir e adquirir conhecimentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos professores são formados para atuar em uma única disciplina. A transição para uma abordagem interdisciplinar exige que eles se sintam confortáveis em trabalhar com conteúdos de outras áreas e em colaborar com colegas. Para que isso ocorra, é fundamental que haja programas de formação continuada que capacitem os docentes para essa nova realidade.

A formação não termina na universidade. É crucial que as escolas ofereçam programas de desenvolvimento profissional que capacitem os professores a planejar e a executar projetos interdisciplinares. Workshops, grupos de estudo e troca de experiências entre os docentes são essenciais para que a teoria se transforme em prática.

Os professores devem considerar os conhecimentos científicos e cultural de cada aluno e a construção de novos conhecimentos e atitudes num procedimento capaz de remeter e construir atitudes humanas visando assim, relacionar conteúdos, procedimentos e atitudes propriamente ditas. No contexto escolar, muitas vezes os estudantes praticam diferentes tarefas apenas para cumprir atividades do currículo escolar, porém durante este período os alunos estão sendo expostos a vários estímulos, os quais preparam para a melhor convivência em sociedade, aperfeiçoando áreas cognitivas, capacitando os educandos para atividades fora do contexto escolar.

O professor guia o conhecimento do aluno, onde o mesmo participa de atividades e tarefas onde possam contribuir para o seu crescimento pessoal e dos outros, e que possam compartilhar de descobertas que ajude na construção de uma sociedade igual para todos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso e que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo” FREIRE (1992, p. 25).

A formação de um educador interdisciplinar é um passo fundamental para transformar a escola. Em vez de especialistas em uma única matéria, a sociedade precisa de profissionais que sejam pontes entre os saberes, capazes de inspirar a curiosidade e de preparar os alunos para um mundo cada vez mais complexo e conectado.

É necessário que os professores das disciplinas realizem trabalhos interdisciplinares com diferentes metodologias de ensino, para que os educandos tenham um bom desenvolvimento no processo de ensino- aprendizagem, assim estamos ajudando o aluno a ser criativo, e que possam tomar decisões importantes e inteligentes para proteger e cuidar da natureza pois arte é tudo o que nos rodeia.

A interdisciplinaridade é uma das abordagens pedagógicas que vai muito além da simples aplicação de conteúdos das diferentes disciplinas. Configura uma ligação entre os diferentes saberes, permitindo que tenha uma conexão entre as diferentes áreas do conhecimento que se conectam e tornem mais visíveis e significativas para os educandos. Em um mundo que esta sempre em constante evolução e cada vez mais complexo e interconectado, aonde os desafios são muito constantes e não se encaixam em uma única caixa de conhecimento, o modelo de ensino tradicional, fragmentado em matérias isoladas, mostra-se insuficiente no ensino dos estudantes. A interdisciplinaridade se faz necessário para o melhor desenvolvimento dos alunos, pois busca preparar os alunos para analisar problemas de forma holística, instigando o educando a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de aplicar o conhecimento de maneira integrada e contextualizada na vida real.

Japiassu (1976) destaca ainda:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (p. 65-66)

A interdisciplinaridade ajuda a entender que os problemas do mundo real não se encaixam em uma única disciplina. Por exemplo, estudar as mudanças climáticas envolve biologia (ecossistemas), geografia (climas e relevos), química (poluição) e história (evolução das indústrias), dessa forma todas as disciplinas trabalham o mesmo tema com os estudantes.

Ao falar do ambiente de aprendizagem intencional ou formal, é necessária a compreensão de que alguém deverá mediar os conhecimentos. Para exercer essa atuação na área educacional, é necessária formação e estudos para a compreensão de sua função. Sendo educador, você lida com seres humanos, com diferentes gêneros, culturas, valores, personalidades, mas com identidade única. Cada ser humano é único e precisa aprender a conviver em sociedade. Ser professor é ser um articulador, um estimulador. O aluno precisa construir a sua identidade e reconhecer que é um ser humano que convive com outros. Ele é desenvolvido não somente em aspectos cognitivos, mas emocionais e físicos.

Edgar Morin (2005), um dos teóricos desse movimento, entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. Para ele:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (p. 23)

Na aplicação de projetos e trabalhos interdisciplinares em diferentes componentes curricular, possui muita importância na educação dos educandos, para a formação de seres humanos proativos e conscientes, pois trabalha questões de ética, moral e espiritualidade, contemplando a totalidade do educando, no entanto muitos são os estudantes que não valorizam essa disciplina.

O ser humano se adapta com as mudanças do mundo através do meio em que vive e das relações com os demais seres. Desde o primeiro dia do nascimento, passando por todas as fases da vida, as pessoas são influenciadas, mas cabe a elas mesmas serem protagonistas de suas histórias

e escolherem os caminhos que desejam seguir. Inicialmente, junto a sua família, o sujeito constrói valores, costumes, culturas e aprendizagens. Assim, a escola entra como uma ação indispensável e se unifica à família para uma boa educação de qualidade.

Cada ser humano é único, no seu jeito de agir, de falar, de se expressar, de pintar, de desenhar, de conviver, de se adaptar, de pensar. Nesse sentido, o papel do docente é fundamental para abrir caminhos. Construir um ambiente de aprendizagem significativo é um dos maiores desafios dos educadores. Além de utilizar metodologias adequadas que atendam às necessidades dos educandos, o educador deve buscar evoluir constantemente, tanto na inovação de suas aulas para que sejam instigantes, quanto na sua profissionalização. Além disso, ser docente é construir aprendizagens conjuntas com outros seres humanos. Para tanto, o educador deverá estar preparado fisicamente, emocionalmente, espiritualmente e psicologicamente para lidar com outras personalidades, formas de pensar e de agir.

Segundo Sócrates, a chave para o conhecimento está no diálogo, o que significa que a filosofia não pode existir sem a interação com as ciências. Ivani Fazenda (1995) também destaca a importância de nos conhecermos a nós mesmos para traçar o caminho da história do conhecimento. Portanto, a reflexão e a troca de ideias são essenciais para o desenvolvimento do saber.

Conhecer a si mesmo é conhecer em totalidade, interdisciplinarmente. Em Sócrates, a totalidade só é possível pela busca da interioridade. Quanto mais se interiorizar, mais certezas vai se adquirindo da ignorância, da limitação, da provisoriedade. A interioridade nos conduz a um profundo exercício de humildade (fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade). Da dúvida interior à dúvida exterior, do conhecimento de mim mesmo à procura do outro, do mundo. Da dúvida geradora de dúvidas, a primeira grande contradição e nela a possibilidade do conhecimento... Do conhecimento de mim mesmo ao conhecimento da totalidade (Fazenda, 1995, p. 18).

A interdisciplinaridade é valorizada no ambiente profissional, onde a colaboração entre diferentes áreas de conhecimento pode levar a uma maior criatividade, inovação e eficiência na resolução de problemas e no desenvolvimento de novos produtos ou serviços (Fortes, 2009).

É necessário que o ensino de seja desafiador, que as escolas e os professores busquem com novas técnicas metodológicas, sendo uma delas projetos interdisciplinares que capacitem a tomada de decisões dos alunos, que tenhamos um futuro melhor, e que podemos resolver os problemas sociais e ambientais, e buscar um mundo melhor para se viver, centrado na vida, na sustentabilidade, na ética e na responsabilidade social.

Para promover a interdisciplinaridade no ambiente educacional, é fundamental que os professores estejam abertos ao diálogo e à colaboração entre as diferentes áreas do conhecimento. É importante que as instituições de ensino incentivem a integração curricular e ofereçam suporte e formação aos docentes para que possam implementar práticas interdisciplinares de forma eficaz. Para os professores, a aplicação da interdisciplinaridade nas aulas pode ser uma forma eficaz de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas dos estudantes (Thiesen, 2008).

Um papel fundamental da escola e do educador beneficiar as aprendizagens naturais dos alunos. É inventar ambiente de aula que propiciem a inclusão dos educandos com materiais que os auxiliem na interação com os temas escolhidos para as atividades.

Para Fazenda (2013) “A interdisciplinaridade mostra-se fundamentada na intersubjetividade, tornando-se presença através da linguagem como forma de comunicação e expressão humana”. E ainda de forma mais abrangente conceitua a interdisciplinaridade dando uma alerta importa aos professores e alunos:

O caminho interdisciplinar é amplo no seu contexto e nos revela um quadro que

precisa ser redefinido e ampliado. Tal constatação induz a refletir sobre a necessidade de professores e alunos trabalharem unidos, se conhecerem e esse entrosarem para, juntos, vivenciarem uma ação educativa mais produtiva. (FAZENDA, 2013, p.36).

O corpo docente deve ser o mediador do conhecimento ao aluno, onde o mesmo participa de atividades e tarefas onde possam contribuir para o seu crescimento pessoal e dos outros, e que possam compartilhar de descobertas que ajude na construção de uma sociedade igual para todos.

Entendemos que a estratégia de realizar atividades ou projetos interdisciplinares fazem parte de um conjunto educacional para que se obtenham os melhores resultados em tudo, e no ambiente de trabalho não é diferente, sabemos que a boa relação entre professor e aluno é um dos princípios fundamentais para se desenvolver equilíbrio no sucesso do ensino aprendizagem, intercedendo às inquietações e as dúvidas existentes.

Segundo Santomé (1998), as práticas interdisciplinares na escola exigem do professor ou professora uma postura diferenciada (p. 253):

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular.

Os docentes de Ensino Fundamental e Médio, muitas vezes, encontram dificuldades no desenvolvimento de projetos de caráter interdisciplinar em função de terem sido formados dentro de uma visão positivista e fragmentada do conhecimento (KLEIMAN e MORAES, 2002). Como afirmam as autoras, o professor “se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (p.24).

A “interdisciplinaridade” é uma palavra do século XX (KLEIN, 2001). Segundo Fazenda (2002), o movimento da interdisciplinaridade nasceu na Europa (principalmente na França e na Itália) em meados da década de 1960. Para a autora esse movimento surgiu em oposição à especialização demasiada do conhecimento que causava um distanciamento entre a Academia e os problemas cotidianos.

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, [...] e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção...(p. 19).

Segundo Santomé (1998, p. 63)

a interdisciplinaridade: ...implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

A prática interdisciplinar necessita de “pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade” (KLEIN, 2001, p. 110).

Para Lenoir (2001), a interdisciplinaridade se estabelece em três planos: a interdisciplinaridade curricular, a interdisciplinaridade didática e a interdisciplinaridade pedagógica. A interdisciplinaridade curricular se estabelece no âmbito administrativo, na construção do currículo escolar; define o lugar, os objetivos e programas de cada disciplina. A

interdisciplinaridade didática compreende o planejamento do trabalho interdisciplinar a ser realizado, aproximando os planos específicos de cada disciplina de modo que os conteúdos possam ser mais facilmente integrados. E, por fim, a interdisciplinaridade pedagógica, que trata da prática pedagógica interdisciplinar, isto é, aquela que ocorre na sala de aula.

A partir das produções de projetos interdisciplinares as crianças desenvolvem diferentes sensações. Ao praticar atividades, vão utilizar materiais que podem favorecer o desenvolvimento da percepção cognitiva, além de permitir diversas sensações táteis, auditivas e visuais, que servem como recurso motivador, onde o educando irá produzir de acordo com as suas próprias conclusões ao utilizar o material apresentado. Sendo assim, para que possamos identificar o seu desenvolvimento, seja ele emocional, cognitivo, perceptivo, psicomotor e social, o desenho é utilizado.

Estamos em um momento de transição de paradigmas, que solicita uma maior abertura por parte daqueles que lidam com a educação, e uma relação de confiança, admiração e respeito são fundamentais para aprendizagem do aluno, sabemos que se há respeito mútuo e admiração no contexto escolar o professor não necessita usar de artifícios como o autoritarismo para punir ou fazer com que o aluno tenha um bom desenvolvimento em sala de aula.

Porém, quando superamos essa dificuldade, ainda que os novos caminhos não aconteçam com facilidade, torna-se possível perceber outras dimensões da realidade, como por exemplo, do direito ao diálogo, à liberdade de expressão de sentimentos e ideias, ao tratamento respeitoso, à dignidade e tantos outros fatores que contribuem para o bom andamento do ambiente escolar de forma harmoniosa e igualitária.

Sabemos que atualmente uma das maiores dificuldades encontradas por professores e profissionais da educação é justamente a possibilidade de mudar sua forma de pensar e ensinar, por isso os professores devem trabalhar de forma interdisciplinar e conjunta para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Para Luck (2001), o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio (p. 68).

O educador é o principal motivar do aluno para que ele desenvolva habilidades que lhe compoem compreender o mundo e agir como indivíduo e cidadão, aproveitando o conhecimento técnico tecnológico e de natureza científica em que o conhecimento do educando se conforma em aproximar relações, abranger a natureza, ordenar questões, empregar conceitos e ajustar as leituras no seu cotidiano.

Quando os professores estão comprometidos com a educação sempre será um bom exemplo. O educando comprometido acredita no que faz, e o faz com amor, com vontade e com igualdade. Devemos ressaltar a importância da afetividade e o respeito entre os indivíduos. Uma vivência afetiva e conjunta entre professores, alunos e pais dão a oportunidade de o sujeito aprender a cuidar de si mesmo, das pessoas ao seu redor, da sua cidade e do seu país. Ressaltamos que o presente estudo aborda, que o processo ensino aprendizagem se dá na relação professor, aluno e sociedade, sendo assim, o professor é o profissional dessa relação, e que mais importante é formar seres humanos, respeitando suas diferenças, seus sentimentos, sua individualidade, e que muitas vezes o professor não precisa focar somente no conteúdo, mas olhar com mais atenção para o aluno valorizando e trabalhando a inclusão, e a formação do afetivo juntamente com o cognitivo, sendo que desta forma torna se possível contribuir na formação social deste sujeito. O professor deve, sem dúvida, ter apreciação e afeto por seus alunos, sem esquecer o distanciamento profissional e o sentido de responsabilidade.

No ambiente escolar a igualdade, o respeito, o amor, e a diversidade, e ainda tantos outros fatores, devem estar sempre presentes no dia a dia dos educandos, pois uma educação de qualidade é o primeiro passo que as crianças devem seguir, sempre essa educação iniciando em casa, dando continuidade na escola. É importante que todos sejam atendidos da mesma maneira, crianças de diferentes idades, incentivando e os motivando com muito amor e carinho.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho se fez necessário uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, a qual proporcionou teorias de autores como: Ivani Catarina Arantes Fazenda, Gaudêncio Frigotto, entre outros autores que falam sobre o tema, desse modo enriquecendo e contribuindo no desenvolvimento do trabalho. O trabalho apresentado tem por objetivo uma reflexão sobre a contribuição e a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento dos educandos.

A pesquisa é indispensável na formação de um profissional, principalmente quando se refere de um docente, para Joana Paulin Romanowski:

A pesquisa ajuda a encontrar soluções e a lidar com pressupostos e representações, torna o professor um produtor de conhecimento e não apenas consumidor. As principais críticas giram em torno do tipo de conhecimento produzido, ou seja, é necessário que gere uma descrição como conhecimento teórico a partir do conhecimento prático. (formação e Profissionalização docente, pg.72).

Constatou-se que com os professores trabalhado de forma interdisciplinar os educandos conseguem aprender melhor. É essencial que todo educador saiba organizar suas atividades para que estas se tornem mais significativas para o aprendiz, criando condições para um trabalho em grupo ou individual, facilitando seu desenvolvimento.

O educador que percebe a importância da interdisciplinaridade durante o andamento das aulas tem plena consciência do que ela ofereceu ao aluno era de grande valor, era nas atividades em sala de aula que o aprendiz é capaz de se desafiar, buscar cada vez mais o conhecimento a fim de, saciar suas curiosidades, sendo capaz de liberar sua imensa riqueza imaginária e as expressando de diferentes maneiras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou a mim uma análise e reflexão sobre a interdisciplinaridade em sala de aula e uma educação de qualidade, foi possível perceber a importância de uma boa aula na vida de nossos educandos. Ao finalizar a construção descritiva e bibliográfica do presente trabalho, além das pesquisas feitas e observações, fica a certeza da rica construção de conhecimento a partir de realizações sólidas e válidas vivenciadas durante toda a caminhada no processo educacional.

Portanto a interdisciplinaridade não apenas uma metodologia de ensino, mas como uma filosofia educacional essencial para o mundo contemporâneo. Ao derrubar as barreiras entre as disciplinas, ela possibilita uma compreensão mais holística e complexa da realidade, preparando os estudantes para enfrentar desafios que, por natureza, não se encaixam em uma única área do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente escolar, a igualdade, o respeito, o amor, e a diversidade, e ainda tantos outros fatores, devem estar sempre presentes no dia a dia dos educandos, pois uma educação de qualidade é o primeiro passo que os alunos devem seguir, tanto de casa quanto da escola, é importante que haja, tanto do professor, quanto do aluno, uma constante busca pelo saber.

Vale ressaltar que projetos interdisciplinares devem ser priorizados no ambiente escolar, estimulando-os a pensarem, criarem e se relacionarem de forma harmoniosa e tranquila, transformando o espaço escolar em algo atraente e interessante, bem como relacionar o conteúdo com aquilo que o aluno já sabe, trabalhar diversas atividades, tais como o uso da arte, sendo possível trabalhos em grupos, auxiliando-os para que ampliem seus conhecimentos.

No decorrer do referente trabalho, foi possível a mim, um grande aprendizado nos estudos em geral, principalmente no que se refere a arte e suas possíveis maneiras de trabalhar em sala de aula, significando minha caminhada profissional e pessoal, levando comigo aprendizagens valiosas, pois acredito que o conhecimento requer ações que o ser humano precise estar em constante busca, e assim, motivando-o para a vida, crescimento pessoal e profissional.

Concluimos que a importância da interdisciplinaridade reside em sua capacidade de transformar o ensino em um processo mais significativo e conectado à vida real. Ela capacita os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e aptos a navegar em um mundo complexo e em constante mudança, reafirmando o papel da educação como pilar fundamental para o progresso humano e social.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002. 143 p.
- Fazenda, Ivani C.A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 2 ed., Campinas: Papirus, 1995.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Práticas Interdisciplinares na Escola (Coordenadora). – 13.ed.rev. ampl. – São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia da interdisciplinaridade* Fundamentos teórico- metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber* Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios* São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Fortes, Clarissa Corrêa. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. Revista acadêmica Senac on-line. 6a ed. setembro-novembro, 2009.
- Thiesen, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista brasileira de educação, v. 13, p. 545-554, 2008.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001, p.109-132.
- LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 2001.

EPISTEMOLOGICAL ASPECTS AND PEDAGOGICAL ACCESSIBILITY FOR ALL STUDENTS: INCLUSION OF ASD AND THE USE OF AAC.

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA TODOS OS ALUNOS: INCLUSÃO DO TEA E O USO DA CAA.

Fernanda Stockmann

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: fernandastockmann@sed.sc.gov.br

Juliana Cesário Ferreira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: julianalay@hotmail.com

Mariloiva Reginato da Silva

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: mariloiva48@gmail.com

Salete Lucia Scandolora Asen

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: saletelsasen@yahoo.com.br

ABSTRACT: Contemporary education faces crucial challenges in implementing inclusive practices that guarantee everyone's right to learning, valuing the cognitive, communicational, and socio-emotional diversity of its students. Pedagogical accessibility establishes itself as a central axis, raising epistemological reflections on the construction, mediation, and sharing of knowledge in the school context. Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) require differentiated approaches that stimulate communication, understanding, and active participation. For these students, learning transcends mere content transmission. This article aims to analyze the relevance of pedagogical accessibility in the inclusion of students with ASD, highlighting the role of Alternative and Augmentative Communication (AAC) as an essential tool for epistemological mediation.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder (ASD). Alternative and Augmentative Communication (AAC). Pedagogical Accessibility. Epistemological Mediation.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios importantes na implementação de práticas inclusivas que garantam o direito de todos à aprendizagem, valorizando

a diversidade cognitiva, comunicacional e socioemocional de seus estudantes. A acessibilidade pedagógica se estabelece como um eixo central, suscitando reflexões epistemológicas sobre a construção, mediação e partilha do conhecimento no contexto escolar.

A diversidade presente em sala de aula, que engloba diferentes ritmos, estilos e formas de interação, exige uma reconfiguração do ambiente de ensino e das metodologias didáticas. Em particular, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demandam abordagens diferenciadas que estimulem a comunicação, compreensão e participação ativa. Para esses estudantes, o aprendizado transcende a mera transmissão de conteúdos, envolvendo experiências mediadas específicas pelos seus interesses, ritmos e formas de interação.

Nesse contexto, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) surge como um recurso pedagógico essencial que permite a expressão intencional, o engajamento e a construção ativa do conhecimento. A CAA não se limita a compensar a ausência da fala; ela é um sistema que expande as possibilidades comunicativas e, conseqüentemente, as vias de acesso ao conhecimento.

Este artigo se propõe a analisar a relevância da acessibilidade pedagógica na inclusão de alunos com TEA, ressaltando o papel da CAA como ferramenta de mediação epistemológica.

Busca-se demonstrar como a adoção de sistemas alternativos de comunicação transforma a prática pedagógica, conferindo aos estudantes com TEA maior autonomia e protagonismo no seu processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Do ponto de vista epistemológico, o conhecimento é compreendido como construção social, resultado das interações do sujeito com o outro e com o ambiente. Esta perspectiva rompe com a visão tradicional de que o conhecimento é meramente transferido de uma (o professor) para o recipiente (o aluno).

Vygotsky (1998, p. 67) afirma que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só funcionam quando a criança interage com pessoas e instrumentos culturais”.

Esta interação é o cerne do processo de desenvolvimento cognitivo. Complementando essa visão, Piaget (1976, p. 45) estabelece que o conhecimento se constrói por meio da ação e da interação com o meio, destacando o papel ativo do sujeito na sua própria construção intelectual. A prática pedagógica, sob a égide da inclusão, encontra amparo na filosofia

de Paulo Freire. Ele destaca que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 1996, p. 25). Esta premissa sustenta a noção de acessibilidade pedagógica não como uma simples adaptação, mas como uma prática epistemológica, que vai além da simples transmissão de conteúdo. Acessibilidade, neste sentido, é a garantia das condições para que a produção do saber ocorra em toda a sua diversidade.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido pela sua heterogeneidade, manifestando-se em déficits persistentes na comunicação social e interação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. A variabilidade do espectro implica que cada aluno apresentará um conjunto único de desafios e potencialidades. Muitos alunos com TEA apresentam dificuldades na comunicação verbal funcional e na compreensão de linguagem abstrata, o que pode impactar diretamente sua participação e engajamento nas atividades escolares. Para lidar com essas especificidades, a acessibilidade pedagógica deve, portanto, fornecer recursos que:

- Estruturem o pensamento e a linguagem de forma concreta.
- Ofereçam previsibilidade e rotinas claras, reduzindo a ansiedade.
- Facilitem a expressão de necessidades e intenções.

Neste cenário, a CAA (seja por pictogramas, símbolos, escrita ou dispositivos eletrônicos) assume o papel de recurso que facilita a função simbólica, base para a leitura, escrita e compreensão conceitual. Ao oferecer um sistema visual e previsível, a CAA apoia a organização cognitiva necessária para a aquisição de novos conhecimentos. A CAA atua fundamentalmente como mediadora do conhecimento, ampliando as formas de representação, expressão e compreensão disponíveis ao aluno com TEA. Seu uso transcende a esfera da interação social e penetra na esfera cognitiva. Alencar (1992) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre em ambientes que estimulam a criatividade e o engajamento. A CAA, ao fornecer ferramentas de expressão e escolha, ativamente estimula esse engajamento.

Bettelheim (1984, p. 112) já evidenciava a importância do simbolismo e da imaginação na aprendizagem significativa; a CAA oferece um caminho concreto para o desenvolvimento e uso desses símbolos. Recursos da CAA, como pictogramas, pranchas de comunicação e aplicativos digitais, possibilitam ao aluno organizar informações, internalizar conceitos e interagir de forma ativa com o grupo, promovendo autonomia e participação efetiva na sala de aula.

Na perspectiva Vygotskiana, a CAA funciona como um instrumento psicológico. Seu uso reside na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), provendo o “andaime” necessário para que o aluno execute tarefas comunicacionais e cognitivas que não conseguiria realizar sem mediação. A transição de uma comunicação assistida (pelo símbolo) para a compreensão e uso do conceito demonstra o potencial da CAA para promover o desenvolvimento real do aluno. A integração da CAA com práticas pedagógicas reflexivas exige uma articulação complexa entre teoria do

conhecimento, ferramenta tecnológica e responsabilidade ética. Mantoan (2006) destaca a dimensão ética da inclusão, sublinhando que a verdadeira inclusão é aquela que respeita e valoriza a singularidade. Kenski (2012), por sua vez, reforça o papel da tecnologia na mediação pedagógica, enfatizando que o uso de ferramentas digitais e alternativas deve ser intencional e alinhado aos objetivos de aprendizagem. A CAA, enquanto tecnologia assistiva, concretiza a ética da inclusão ao oferecer um caminho para que o aluno com TEA exerça seu direito à voz e ao aprendizado.

A inclusão efetiva depende ainda de uma abordagem colaborativa envolvendo professores, famílias e equipe pedagógica. É fundamental o compartilhamento de estratégias e o ajuste contínuo de práticas de acordo com as necessidades específicas e em constante evolução dos alunos. O sucesso da CAA não é medido apenas pelo uso da ferramenta, mas pela qualidade do engajamento e da aprendizagem significativa que ela promove.

METODOLOGIA

A implementação da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) como prática pedagógica inclusiva exige uma metodologia ancorada na compreensão teórica e prática sobre os processos de aprendizagem de alunos com TEA. Esta seção detalha como a CAA se insere no planejamento pedagógico e como ela atua como um facilitador epistemológico.

O uso da CAA não pode ser esporádico. Deve ser um componente estrutural do ambiente de aprendizagem. Ferramentas como pranchas de comunicação, cartões ilustrativos e aplicativos digitais permitem aos estudantes não apenas comunicar suas necessidades básicas, mas também:

- Compreender rotinas e sequências de tarefas.
- Expressar sentimentos e emoções.
- Desenvolver habilidades cognitivas (classificação, seriação).
- Aprimorar habilidades sociais (iniciação e manutenção de diálogo)

Do ponto de vista epistemológico, cada interação mediada pela CAA constitui uma oportunidade de construção do conhecimento, envolvendo uma sequência de processos mentais:

1. **Percepção:** O aluno reconhece o símbolo ou pictograma.
2. **Interpretação:** O aluno associa o símbolo a um conceito ou intenção.
3. **Ação:** O aluno utiliza o símbolo para se expressar ou interagir.
4. **Feedback:** O ambiente (professor/colega) responde à comunicação, validando e reforçando a construção conceitual.

Neste modelo, o professor atua como mediador entre o conteúdo e a experiência do aluno. Sua função é promover a reflexão, a análise e a síntese — elementos essenciais à aprendizagem significativa. A mediação via CAA implica:

- **Modelagem:** Usar a CAA consistentemente ao se dirigir ao aluno.
- **Disponibilidade:** Garantir que os recursos de CAA estejam sempre acessíveis e prontos para uso.
- **Flexibilização Curricular:** Ajustar o currículo para que os objetivos de aprendizagem possam ser alcançados por meio da comunicação alternativa.

Exemplos práticos demonstram que a integração da CAA ao planejamento pedagógico aumenta a participação, autonomia e engajamento dos alunos com TEA em diversas áreas do conhecimento. A escola, por sua vez, fortalece a cultura de inclusão, consolidando a prática pedagógica como espaço de mediação do conhecimento e desenvolvimento integral.

Apesar dos avanços, os desafios na implementação da CAA persistem e requerem

atenção metodológica contínua. Entre eles, destacam-se a **Resistência Inicial** (tanto de profissionais quanto de familiares, que podem ver a CAA como uma barreira ou um substituto para a fala), a **Familiaridade Tecnológica** (a necessidade de formação para o uso eficaz de aplicativos e dispositivos de comunicação) e o **Acompanhamento Sistemático** (a CAA exige um acompanhamento pedagógico sistemático e individualizado para garantir que os símbolos e sistemas evoluam conforme o desenvolvimento do aluno). Neste sentido, a formação continuada, a troca de experiências e a adoção de estratégias flexíveis são essenciais para a consolidação da CAA como uma prática pedagógica eficaz e, sobretudo, ética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige, fundamentalmente, uma compreensão epistemológica que vincula indissociavelmente conhecimento, comunicação e participação. A acessibilidade pedagógica, neste contexto, é o princípio orientador que permite que esta tríade se concretize na prática escolar.

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) não é meramente um aparato técnico; ela é o instrumento que capacita os alunos a serem protagonistas na construção de seu saber. Ao promover autonomia na expressão e na interação, a CAA contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, além de valorizar a autoestima e o engajamento dos alunos no processo educativo.

A acessibilidade pedagógica destaca-se, portanto, como um princípio orientador para a construção de uma educação verdadeiramente democrática. Sua efetivação integra a reflexão epistemológica sobre o ato de conhecer, a formação docente contínua e a utilização estratégica de recursos inclusivos.

O papel do professor é crucial como mediador do conhecimento, o que requer uma postura de flexibilidade, pesquisa e constante adaptação às singularidades de cada aluno. A prática pedagógica que se funda na CAA transcende a mera técnica; ela envolve uma profunda compreensão epistemológica, onde o ensino se transforma em um processo em seu ritmo e estilo de aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor. Apesar dos avanços já conquistados e da comprovação da eficácia da CAA, os desafios persistem: a resistência inicial à implementação de novas práticas, a familiaridade limitada com recursos tecnológicos e a necessidade de desenvolvimento pedagógico sistemático.

A formação continuada dos profissionais da educação e a troca de experiências entre pares são fundamentais para garantir que a CAA se consolide como uma prática pedagógica eficaz e, portanto, uma ferramenta valiosa para a inclusão. Assim, a reflexão sobre a acessibilidade pedagógica e o uso da CAA não se limita ao contexto atual, mas se insere em um movimento mais amplo pela promoção de uma educação inclusiva que reconheça e valorize a diversidade como um motor de desenvolvimento.

A criação de ambientes de aprendizagem que acolham e estimulem todos os alunos requer um compromisso coletivo e ético, que busque efetivamente a equidade e o reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo. Esse desafio é uma responsabilidade não apenas da escola, mas de toda a sociedade que visa construir um futuro mais justo e igualitário para todos, so de mediação e Co construção do conhecimento. Dessa forma, cada aluno é respeitado

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Criatividade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade: O poder da invenção*. São Paulo: Cortez, 1992.
BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.
- PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHOOL AND FAMILY: A PARTNERSHIP

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA RELAÇÃO DE PARCERIA

Girlene Adriana Ciarnoski Borsoi

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: girlene@sed.sc.gov.br

Marlise Boesing

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: marliseboesing@sed.sc.gov.br

ABSTRACT: The partnership between school and family is an important factor in aligning pedagogical actions in favor of the integral development of students. In this sense, the constant presence of the family, whether as representatives of the Parent-Teacher Association (APP), School Deliberative Council (CDE), participatory class councils, family day, festivities, etc., is essential. Studies and research show that students whose families are involved in their education tend to have better academic performance, attend classes regularly, have more positive attitudes towards school and remain in class participating for longer. This article will explore the importance of family involvement in the student's school life, its benefits and effective ways to promote such closeness. This study was based on a look at state public schools belonging to the Videira/SC Regional Education Coordination (CRE). It was evident that, through constant and varied calls by the school, many families were present in their children's school life. We consider this research relevant to the teaching/learning process, since the family and school rapprochement is extremely beneficial for the students' academic progress.

Keywords: Family. School. Student. Partnership.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 12, prevê um nível mais aprofundado de relação família-escola, ambos partilham responsabilidades. No Inciso VI, define-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Assim, entende-se que para o sucesso estudantil, a parceria família e escola é, sem dúvidas, primordial para o bom andamento do processo educacional dos estudantes de modo geral. Desta forma, este artigo possui como objetivo elucidar como tal trabalho em conjunto pode contribuir para o êxito do estudante de maneira a incentivá-lo a se tornar um cidadão de bem e um profissional seguro de suas escolhas. Tal parceria contribui muito para que o aluno sinta a escola como uma extensão de seu lar, tendo-a como um espaço acolhedor, contribuindo positivamente em sua vida estudantil e profissional.

Neste sentido, foi desenvolvido este tema por meio de uma pesquisa qualitativa/quantitativa. A metodologia utilizada foram estudos bibliográficos, além de depoimentos das equipes gestoras e pedagógicas das escolas da rede estadual de educação da CRE/Videira por meio de perguntas e respostas elencadas no *Google forms*. Tais declarações fizeram com que pudéssemos conhecer e acompanhar as vivências nos vários momentos propostos pela escola com este fim. Um momento bem significativo, entre tantos, e de grande participação das famílias é o Dia da Família na Escola proposto pelo Governo do Estado de Santa Catarina o qual consta no calendário letivo escolar anual e ocorre geralmente no mês de abril. Tudo isso se somou para a credibilidade deste estudo que possui um olhar voltado para a qualidade de ensino e o incentivo à permanência do estudante na escola, visando uma educação acolhedora, integrada e preocupada com a internalização do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo aprofundará o debate sobre a importância do bom relacionamento entre escola e família construído com diálogo, respeito e corresponsabilidade, utilizando como alicerce

teórico a visão de diversos autores, estudiosos do tema. Entre eles, citamos Gadotti (2003) que destaca que a *escola cidadã* deve ser um espaço aberto à participação de todos, onde a comunidade, os educadores e as famílias atuem juntos na formação dos alunos. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2017) e Lück (2011), os quais defendem que a gestão escolar precisa ser participativa, acolhendo as famílias como aliadas no processo educativo. Quando escola e família caminham lado a lado, o aprendizado se torna mais significativo, pois os valores e os ensinamentos transmitidos em casa encontram continuidade e reforço na sala de aula. Mais do que um ambiente de ensino, a escola torna-se um espaço de convivência e construção coletiva, onde cada voz — de professores, pais e alunos — tem importância na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Também dialogam sobre este assunto Parolin (2010) e Szymanski (2010), que nos lembram que essa parceria nem sempre é fácil, especialmente diante da correria do dia a dia e das mudanças nas dinâmicas familiares. Mesmo assim, como afirmam Reis (2007) e Piaget (2007), quando escola e família se esforçam para manter o diálogo e o envolvimento, os resultados aparecem no desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças. No estado de Santa Catarina, recorte de estudo deste artigo, a Lei Estadual nº 16.877/2016, reconhece a importância dessa união, incentivando ações que aproximem escola, família e comunidade. Mais do que cumprir uma obrigação, participar da vida escolar dos filhos é um gesto de amor e compromisso com o futuro. Assim, construir uma educação de qualidade depende, sobretudo, de relações humanas baseadas na empatia, na escuta e na confiança mútua entre todos os envolvidos no processo educativo.

FAMÍLIA: A PRIMEIRA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA CRIANÇA

Segundo o Dicionário Aurélio: família é o grupo de indivíduos constituídos pelo mesmo sangue. Dicionário da vida: é um grupo de pessoas que dividem os mesmos gostos, que dividem os mesmos sentimentos, ajudando, dando apoio, compartilhando alegrias e tristezas, sem necessariamente ter laços de sangue.

Szymanski (2010, p.20) afirma que “a família é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – e desenvolvidas junto aos que são receptores – os filhos”. Porém o que muitas vezes presenciamos nos estabelecimentos de ensino é que a escola acaba assumindo este papel, *a priori*, de responsabilidade da família, uma vez que percebe-se que em muitos casos, esta acaba terceirizando a formação inicial dos filhos aos centros de educação infantis como consequência da longa jornada de trabalho que assumem ou até mesmo devido a imaturidade/irresponsabilidade de alguns pais frente a maternidade/paternidade.

Deste modo, a escola acaba vendo-se obrigada a assumir o papel que caberia aos pais enquanto família, que seria a tarefa de educar e transmitir valores básicos e essenciais para a vida em sociedade. Soma-se a isto o compromisso de impor regras e limites para que, em suas vidas adultas, possam conviver bem em sociedade.

O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA DO CIDADÃO

A escola desempenha um papel fundamental na formação do cidadão, não apenas no desenvolvimento estudantil, mas também no seu crescimento pessoal, social e cultural.

É no ambiente escolar que o aprendizado formal acontece, contribuindo significativamente para o desenvolvimento intelectual, além de possibilitar oportunidades de socialização e resolução de conflitos, igualdade de oportunidades, saúde física e mental, entre outros.

Segundo Rui Canário (2005) a escola não é apenas um lugar onde se transmite conhecimento, mas também um ambiente onde se constroem relações sociais e se desenvolvem competências emocionais e sociais essenciais para a vida em comunidade. Além de ser um espaço inclusivo, capaz de atender a diversidade de estudantes independentemente de suas origens sociais

e econômicas, culturais ou necessidades especiais. A escola tem o dever de promover a equidade, oferecendo a todos as mesmas oportunidades de sucesso.

A escola precisa estar em sintonia com a comunidade em que está inserida, adaptando-se às suas mudanças e necessidades. Deve transmitir valores, normas e conhecimentos essenciais para a coesão social e a continuidade cultural. Não há mais possibilidade da escola dar certo trabalhando de forma isolada da comunidade a que pertence. E este pertencimento deve ir além dos seus muros. Ela deve integrar-se, deve ser parte, para então se sentir realmente abraçada por seus integrantes. É papel do gestor escolar intermediar tal aproximação. Planejar ações durante o ano letivo que envolvam os alunos, suas famílias e a comunidade faz com que estes laços sejam construídos de forma natural e permanente, trazendo resultados mais efetivos no crescimento estudantil.

Reis (2007, p.06) diz que os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que participação deles ativa é a garantia da boa qualidade da educação escolar. As crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns.

Para isso é fundamental que a escola fomente práticas pedagógicas mais participativas e interativas, possibilitando ao estudante um papel ativo no processo do ensino/aprendizagem. Este é um grande desafio enfrentado por muitos educadores, mas que a equipe gestora precisa estar atenta e atuante para que possa proporcionar momentos de integração entre escola, família e comunidade, criando um elo de confiança entre todos.

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO DE PARCERIA

Partindo do princípio de que a escola é formada e caminha com a mãos, ela se torna um projeto coletivo, composto por educadores, estudantes e família. Tendo por finalidade produzir conhecimento transformando-se mutuamente, ao mesmo tempo que transforma o lugar de que está inserida.

Este ensinar e aprender coletivos tem o poder de fazer com que o educador não se veja isolado no processo, mas como parte importante da equipe em busca de um objetivo em comum: o sucesso escolar dos seus alunos.

Segundo Szymanski (2010, p. 112), “uma condição importante nas relações entre família e escola é a criação de um clima de respeito mútuo, favorecendo sentimentos de confiança e competência, tendo claramente delimitados os âmbitos de atuação de cada uma”.

Assim, a participação ativa da família no acompanhamento diário da vida escolar do estudante, fazendo parte dos conselhos escolares, estando presentes nos momentos culturais e festivos da escola, contribui positivamente, transmitindo segurança aos educandos e educadores, sabendo que podem dividir responsabilidades, desafios e também partilharem do avanço no processo de ensino-aprendizagem do aluno e de seu desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, o distanciamento familiar neste, gera um sério risco de abandono e conseqüentemente fracasso escolar no passar dos anos.

Estreitar laços entre família e escola, onde um conhece melhor o outro, fortalece a sensação de pertencimento. Piaget (2007, p. 50) afirma que “ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais, um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades”. Isto faz com que o diálogo se torne freqüente e os interesses se estreitem em prol de um único objetivo que vai além da socialização apenas, mas voltado ao caráter educacional.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este estudo foi qualitativa com pesquisa bibliográfica e participante por meio de questionário no *Google forms* respondido pela equipe gestora de cada uma das unidades escolares pertencentes à CRE/Videira. A coleta das informações ocorreu de forma automática via o próprio sistema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos por meio do questionário encaminhado às equipes gestoras das escolas pertencentes à CRE/Videira via *Google forms*, pode-se perceber que a parceria família e escola é vista de forma positiva por todos que responderam:

- *Na sua visão como gestor escolar, a parceria família e escola contribui para o sucesso escolar do estudante matriculado em sua UE?*
100% dos entrevistados afirmam que sim.

Tal resultado reforça a ideia de que quando a família está envolvida na educação, os alunos tendem a se sentir mais motivados e valorizados. A comunicação aberta entre escola e família permite que os educadores compreendam melhor as necessidades dos alunos, enquanto os pais se tornam mais conscientes das expectativas e desafios enfrentados pela escola. Isso resulta em um suporte mais eficaz para o aprendizado.

Conforme nos diz Reis (2007, p.06), a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso diálogo entre escola, pais e filhos.

Em resumo, a colaboração entre família e escola é um pilar essencial para o sucesso estudantil, pois promove um ambiente de aprendizado mais rico e integrado, beneficiando diretamente o desenvolvimento dos alunos.

Porém algumas respostas merecem atenção. Nas três questões a seguir podemos observar que ainda existem profissionais que não se sentem confortáveis com a presença da família no ambiente escolar, que a maioria dos que responderam ao questionário afirmam ser o suficiente ter apenas a representatividade das famílias presentes na APP e no CDE, sem a necessidade de um maior número de pais e/ou responsáveis presentes no cotidiano escolar e, por fim, que mesmo os conselhos de classe sendo participativos já há algum tempo, menos de 50% das famílias se fazem presentes neste dia tão importante para acompanhar a vida escolar dos filhos e os incentivarem a seguir adiante.

- *Você acredita que na escola em que é gestor ainda existem profissionais da educação que ficam receosos com a presença da família na escola?*
65,2% afirmam que não e 34,8% afirmam que sim

Essa inquietude a respeito de alguns educadores se sentirem receosos com a presença da família e escola pode surgir devido a diferentes fatores, como experiências anteriores negativas, falta de formação em comunicação com os pais ou até mesmo a crença de que a presença da família pode interferir na autonomia do trabalho pedagógico.

Não obstante, é importante reconhecer que a presença da família pode ser uma aliada valiosa no processo educativo. Para superar esses receios, é essencial viabilizar um ambiente de diálogo e colaboração, onde os educadores se sintam apoiados e capacitados a envolver os pais de maneira construtiva. Isso pode incluir formações, reuniões pedagógicas e atividades variadas que demonstrem os benefícios dessa parceria, contribuindo para construir uma cultura escolar mais aberta e receptiva.

Ao fomentar essa relação de confiança, podemos transformar a percepção dos profissionais da educação e mostrar que a participação da família é sim um recurso importante para contribuir na busca do sucesso dos alunos e para o fortalecimento de toda a comunidade escolar.

- *A APP e o Conselho Deliberativo Escolar possuem representantes de pais/responsáveis. Você acha que é suficiente para dizer que a família participa ativamente na tomada de decisões, sugestões e do dia a dia escolar?*
73,9% afirmam que sim e 26,1% afirmam que não

Libâneo (2017, p.52) afirma que “a escola pública deve ser democrática, também no sentido de que devem vigorar, nela, mecanismos democráticos de gestão interna envolvendo a participação conjunta da direção, dos professores e dos pais”.

A representatividade de pais e/ou responsáveis na composição da APP e do CDE é algo importante para a participação da família na escola, porém não podemos ter como suficiente para contar como algo efetivo e eficaz. Isso porque muitos comparecem na escola apenas quando chamados a participarem de reuniões ou para assinarem documentos. Há de se fomentar uma participação mais ativa das famílias, desenvolvendo canais de comunicação variados com o uso da tecnologia presente, criando momentos que envolvam a família no ambiente escolar, chamando-os a participar de encontros de estudo, palestras, projetos, ações culturais, festivas e de tomada de decisões.

Tudo isso, são possibilidades que podem ajudar a criar um ambiente mais colaborativo e fortalecer a relação entre família e escola, promovendo uma educação mais integrada, transparente e conseqüentemente mais eficaz.

- *O Conselho de Classe Participativo é uma forma de chamar os pais/responsáveis para a escola, a fim de contribuir com o sucesso escolar do estudante. Em porcentagem, como está esta participação?*
65,2% afirmam que a participação é inferior a 50% e 34,8% afirmam ser superior a 50%

A participação dos pais e/ou responsáveis nas reuniões do conselho de classe participativo e o diálogo constante com os professores são imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Quando os pais e/ou responsáveis se envolvem ativamente, eles têm a oportunidade de compreenderem melhor o processo educativo, as dificuldades e os avanços dos seus filhos. Este contato com as famílias não apenas fortalece a relação entre a família e a escola, mas também permite que os educadores conheçam mais sobre o contexto familiar dos educandos, o que pode influenciar positivamente no aprendizado. Infelizmente há estudantes que possuem uma realidade triste em casa que pode interferir no ensino/aprendizagem devido a questões relacionadas a alimentação inadequada, brigas familiares, violência doméstica, ausência de diálogo e/ou afeto, entre outros.

Gadotti (1996, p. 96), trabalhando o pensamento de Freire, destaca a importância do trabalho da escola junto com os pais e/ou responsáveis, dando-lhes condições para mudanças de “hábitos antigos de passividade para hábitos novos de participação”; nesse sentido, estes precisam estar mais engajados, atuantes e presentes na escola, só assim o processo de ensino/aprendizagem poderá acontecer em sua totalidade.

- *Concorda com a afirmação que há uma maior participação das famílias na vida escolar dos estudantes do ensino fundamental e que esta participação diminui consideravelmente no ensino médio?*
100% dos entrevistados afirmam que sim.

Parolin (2010b, p. 15) ressalta que “[...] as possibilidades de aprendizagem de crianças e jovens dependem da qualidade das mediações dos adultos a que ela seja exposta em seus vários momentos de vida.” Muitas famílias afirmam não ter tempo para atender as necessidades de seus

filhos, logo, uma falha na administração do tempo delas, pois esse tempo acaba, na maioria das vezes, sendo perdido.

Percebe-se que algumas razões que podem explicar esta questão a partir do ingresso do estudante no ensino médio. Entre tantas possíveis, podemos citar: a maioria dos estudantes apresentam mais autonomia no seu dia-a-dia, percepção de uma distância maior com a escola, o início da adolescência e surgimento de conflitos, as prováveis mudanças no cotidiano familiar. E um olhar mais voltado para os resultados: No ensino médio, a ênfase muitas vezes se volta para resultados acadêmicos e preparação para o futuro, o que pode levar os pais e/ou responsáveis a se concentrarem mais em questões de desempenho do que em um envolvimento mais amplo na vida escolar.

Para reverter essa realidade freqüente, é extremamente importante que as escolas desenvolvam estratégias que incentivem a participação dos pais no ensino médio. Alguns exemplos de ações possíveis: reuniões informativas, momentos culturais e de formação pessoal com o objetivo de promover a interação e a criação de um ambiente acolhedor que valorize a colaboração entre família e escola, mostra de trabalhos, festivais musicais, competições esportivas, entre outros. Isto tudo poderá ajudar a manter o envolvimento dos pais e/ou responsáveis e contribuir para o sucesso dos alunos nessa fase crucial de suas vidas.

Algo importante a apresentar em relação às escolas, sendo este de grande valia, é que a maioria dos que participaram do questionário no *Google forms* acredita que ter um dia específico no ano para comemorar o "Dia da família na escola", independentemente da etapa de estudos, é muito positivo: 95,7% vêem como positivo, enquanto 4,3% como insignificante.

Aqui cabe ressaltar que a data alusiva ao Dia da Família na Escola, incluída no calendário escolar catarinense desde 2016, segue a Lei Estadual nº 16.877/2016, que visa incentivar a família a participar efetivamente da vida escolar dos alunos. Nesta data, as instituições de ensino da rede estadual de Santa Catarina promovem momentos de integração e acolhimento às famílias que possuem alunos matriculados em suas escolas e também da comunidade que forma o seu entorno. É possível perceber o engajamento dos alunos em querer partilhar do espaço escolar e do que aprenderam durante o dia-a-dia da sala de aula com seus familiares. Neste momento são realizadas palestras com temas voltados a importância dos pais e/ou responsáveis participarem ativamente da vida estudantil dos seus filhos, sobre auto estima, apresentações culturais, momentos de diálogo entre professores e familiares, atividades esportivas, gincanas, mostra de trabalhos, música e danças, entre outros. Alguns estabelecimentos de ensino buscam parcerias com empresas, SENAI, SENAC, poder público municipal para também contribuírem com ações previamente planejadas para se somarem as demais, com o intuito de envolverem as famílias e os alunos e assim passarem um maior tempo no ambiente escolar.

Quando foi indagado as equipes gestoras com a pergunta: É comum ouvirmos em reuniões e encontros pedagógicos que muitas famílias não colaboram com a escola ou não acompanham a aprendizagem do estudante, também que vários reclamam da maneira com que, algumas vezes, a escola conduz o processo de ensino/aprendizagem do estudante. *Que estratégia de aproximação da família/escola na tua UE tem dado certo para mudar esta realidade?*

As respostas dadas foram muito parecidas: chamamento dos pais de forma individual para falar a respeito do progresso escolar do aluno, participação em conselhos escolares, assembleias de pais, clube de mães, mostra de trabalhos, eventos culturais, comunicação via grupos de *whatsapp*, festividades e reuniões de turmas. Todos afirmam que o estreitar o diálogo com a família é muito importante para o bom andamento do ano letivo e que a presença dos pais na escola quando os filhos estão no ensino médio diminui consideravelmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no referencial bibliográfico estudado, bem como na vivência de cada instituição de ensino, pode-se considerar que a parceria família e escola é de suma importância para o sucesso escolar do estudante, independentemente de sua faixa etária. Todavia, esta realidade depende de diálogo de ambos (escola e família), respeito mútuo, participação efetiva nos conselhos de classe e reuniões de pais e envolvimento nas decisões em que são chamados para tal e festividades escolares. Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que tal participação seja significativa e constante e que é de responsabilidade da equipe gestora este chamamento e esta aproximação.

Foi analisado, ao longo do estudo, que as escolas da rede estadual de ensino pertencentes à CRE/Videira incentivam a participação das famílias em momentos específicos do ano letivo como: conselhos de classe, conselhos escolares, Associações de Pais e Professores, eventos culturais e alusivos à datas comemorativas e para o dia da família na escola. Que acreditam ser fundamental estreitamento de laços para que o decorrer do ano letivo seja proveitoso e significativo para o estudante. Mas também percebe-se que há ainda de ser desenvolvido estratégias para que alguns profissionais da educação se sintam seguros com a presença da família de forma mais constante na escola, fazendo-os compreender que ambos contribuirão para o sucesso escolar do aluno conforme ao que lhe cabe neste cenário, cada um exercendo seu papel sem interferir na responsabilidade ou tirar a autoridade do outro.

De maneira geral, tanto a escola quanto as famílias gostam destes momentos de integração e vêm isso como algo positivo para o fortalecimento e bom andamento dos trabalhos escolares. Quando a família é chamada a ir até a escola, além de participarem das festividades, de assistirem as apresentações culturais, de terem a possibilidade de sugerirem e contribuir para auxiliarem a amenizarem os desafios enfrentados diariamente, ainda aproveitam o momento para conversarem com os professores e com a equipe gestora sobre como está o progresso escolar de seus filhos e se colocam a disposição para ajudarem conforme seu conhecimento e disponibilidade de tempo.

Em resumo, é nítido que a participação dos pais e/ou responsáveis é essencial para criar uma comunidade escolar mais unida e comprometida com o sucesso dos estudantes. Quanto mais envolvidos estiverem, melhores serão os resultados para todos.

Por fim, o presente estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão a respeito dos resultados obtidos com a parceria família e escola. Trata-se apenas de uma contribuição que nos chama a refletir sobre como esse processo de aproximação entre ambas, buscando contribuir com a melhoria do ensino/aprendizagem dos alunos e que é papel da escola incentivar que tal aproximação aconteça, a fim de que esta seja constante e aumente ano a ano no intuito da obtenção de resultados eficazes que se somarão ao sucesso estudantil. Também de desenvolver ações junto ao corpo discente para que este compreenda que ter a família presente na vida escolar dos alunos aumenta consideravelmente a probabilidade do sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. MEC, 1996.
- BRASIL. Lei 8.069 – ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990.
- CANÁRIO, Rui. O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Portugal: Porto Editora, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).
- LIBÂNEO. José Carlos. Didática [e-book]. São Paulo: Cortez, 2017.
- LÜCK, Heloisa. A Gestão Participativa na Escola. 10 edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PAROLIN, Isabel. Pais & educadores: quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2010b.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/2007.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. Mundo Jovem: um jornal de ideias. p. 06. Ano XLV –nº 373 - Fevereiro de 2007. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/relacao-familia-escola-uma-parceria-importante-no-processo.htm>. Acesso em 01/03/2025.

SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2010.

SANTA CATARINA. Lei Estadual nº 16.877/2016, de 15 de janeiro de 2016.

PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL ADAPTATION OF TEACHERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC: BETWEEN CHALLENGES AND REINVENTIONS

ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLÓGICA DE DOCENTES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: ENTRE DESAFIOS E REINVENÇÕES

Cleci Fátima Nardino

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: clecifatimanardino@yahoo.com.br

Daiane Gusatto

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: daig@unochapeco.edu.br

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to understand the main difficulties faced by teachers in response to the rapid changes caused by the Covid-19 pandemic and to identify the strategies employed to ensure that the teaching-learning process could take place under this new instructional model. For the development of this study, the theoretical foundation was based on the works of Carvalho, Castelo Branco and Silva (2023); Costa and Nascimento (2020); Costa I (2024); Duarte et al. (2025); Souza (2020); and Urio and Santos (2025), in order to reflect on the major challenges faced by educators amid the drastic transformations in education during the pandemic period. The research investigated the difficulties experienced by teachers from Early Childhood Education, Elementary School I, Elementary School II, and High School through the application of a questionnaire administered to four educators from public schools in the municipality of Seara, Santa Catarina. The findings highlight difficulties related to pedagogical and technological adaptation, as well as the need to develop innovative strategies to ensure the continuity of the educational process.

Keywords: education; pandemic; technology and challenges.

INTRODUÇÃO

Em 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou que o mundo estava em situação de pandemia. Se tratando de um vírus SARS - CoV2, uma infecção respiratória muito grave, que estava se espalhando rapidamente pelo mundo todo, provocando sérias complicações, até levar a morte. Logo, medidas foram tomadas e foi necessário fazer isolamento social para mitigar os impactos.

A partir desse momento, as aulas presenciais nas escolas foram suspensas. De acordo com Alves (2020, p. 354), a pandemia surpreendeu a comunidade escolar e as famílias em todo o mundo, especialmente diante das recomendações da Organização Mundial da Saúde, que incluíam isolamento, testagem em massa e distanciamento social. Essas medidas impactaram estudantes, pais e professores de diferentes níveis de ensino, provocando sentimentos de confusão, dúvidas e angústia diante da necessidade de permanecerem em casa, afastados do ambiente escolar e das interações sociais, fundamentais para o desenvolvimento humano, sobretudo na infância.

Com o distanciamento das escolas e dos alunos e as rápidas mudanças no sistema educacional, professores começaram a sentir muita dificuldade na adaptação e no uso das ferramentas tecnológicas, e mesmo sendo ofertados cursos remotos sobre o uso de algumas ferramentas para uso pedagógico, a necessidade de uma infraestrutura domiciliar adequada também foi um problema para a maioria. (Souza, 2020).

Contudo, as dificuldades não se relacionavam apenas ao uso das tecnologias e mídias digitais. Lugar adequado para planejar e ofertar as aulas remotas também foi problema e desafios aos docentes, pois, essas atividades eram desenvolvidas no ambiente escolar. Não obstante, ainda mais preocupante, foi o questionamento de como os professores iriam atender igualmente todos os alunos, sendo que nem todas as famílias possuíam rede de internet, aparelhos celulares e

computadores em casa. De que maneira esses alunos receberiam material e orientação para as aulas e atividades?

O objetivo principal desse artigo é compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes diante as rápidas mudanças causadas pelo Covid-19, e identificar quais estratégias foram utilizadas para que o ensino-aprendizagem acontecesse com esse novo modelo de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da pesquisa para compreender e analisar as principais dificuldades encontradas durante a pandemia devido ao ensino remoto, foi realizada em uma pesquisa de cunho qualitativa. Para essa pesquisa, foi adotado como instrumento de coleta de dados um questionário realizado de forma presencial, contendo questões descritivas. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”, assim é uma técnica que servirá para coletar as informações a respeito da realidade em análise. A pesquisa contou com a participação de 4 professores de escolas públicas estaduais e municipais que atuam em diferentes modalidades, desde Educação Infantil até o Ensino Médio. A fim de preservar a identidade dos professores participantes, o item de resultados e discussões utiliza designações fictícias como Professor EF, Professor F1, Professor F2 e Professor EM.

DESAFIOS E DIFICULDADES DIANTE A PANDEMIA

A pandemia COVID-19 foi um período único de desafios na educação, exigindo que professores e todo o mundo se adaptassem tão rapidamente e sem preparo as aulas à distância. “Embora o ensino remoto tenha sido regulamentado pelo MEC, ninguém estava preparado para utilizá-lo.” (Costa e Nascimento, 2020, p. 1). Mudanças que afetaram desde o planejamento até a infraestrutura, e que ao mesmo tempo abriu espaço a inovações e novas formas de ensinar.

“Os professores, por sua vez, tiveram o desafio de se reinventar rapidamente em um ambiente desconcertante. Adaptar-se a novas tecnologias de ensino foi uma necessidade do momento, muitas vezes realizada sem o suporte adequado.” (DUARTE et al., 2025, p. 9).

Nesse cenário, muitos tinham pouca ou nenhuma experiência com recursos digitais, o que dificultou o planejamento das aulas e impediu que o ensino-aprendizagem alcançasse todos os alunos de forma igualitária.

Um segundo ponto crítico, foi a falta de infraestrutura. Diversos docentes não possuíam computadores, ou até mesmo celulares modernos e de qualidade que comportassem tanta demanda no período, como reuniões em vídeo- aula, WhatsApp sempre lotado de mensagens e grupos escolares, aplicativos para fins educacionais, entre outros. Essa situação obrigou muitos professores a investirem em equipamentos tecnológicos, gerando assim, gastos extras e muita insegurança.

Além das dificuldades com relação a falta de capacitação e infraestrutura, uma situação que merece destaque é a dificuldade em manter contato com todos os estudantes e conseguir propiciar um ensino de qualidade a todos. “Segundo dados da PNAD (IBGE, 2018, **apud** Souza, 2020, p 2), 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso representa cerca de 15 milhões de lares”.

A evasão escolar, especialmente em situações de vulnerabilidade social, agravou muito essa realidade.

Essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como desigualdade social, tecnológica e econômica. Na educação, a perda da interação presencial e direta entre alunos e

professores ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar. (Costa e Nascimento, 2020, p.2).

Apesar de todos esses obstáculos, é importante destacar como os profissionais da educação buscaram se aperfeiçoar e buscar informações sobre o uso das tecnologias para chegar mais próximo dos alunos. Muitos buscaram estratégias criativas para manter o ensino-aprendizagem, utilizando de diversos meios de comunicação e diferentes ferramentas, transformando-as em ferramentas educacionais. “Os educadores tiveram que se reinventar para conseguir dar aula à distância através do ensino remoto”. (Costa e Nascimento, 2020, p 2).

Embora os desafios enfrentados na pandemia foram muitos, esse contexto mostrou o compromisso e a dedicação dos docentes em fazer o melhor para assegurar a educação nesse momento de incertezas e angústias.

Em síntese, os desafios enfrentados na pandemia foram inúmeros e bem difíceis, tanto para professores, quanto para alunos e suas famílias. E fez com que o uso das tecnologias ganhasse muito importância na educação.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA

Com certeza o período da pandemia nos mostrou que as desigualdades sociais existem em todo o mundo. Ao nosso redor pudemos ver bem de perto, quando no contexto de pandemia, as escolas fecharam e as aulas foram transferidas de aulas presenciais para aulas remotas.

Entretanto, assim como as desigualdades foram bem nítidas nesse tempo, percebeu-se a importância que as tecnologias têm no mundo. “A presença da internet já era bastante recorrente no nosso dia a dia, mas foi durante a pandemia que a conectividade passou a ter um papel central em nossa vida” (Carvalho; Castelo Branco; Silva, 2023, p. 15). Nesse período, as tecnologias de informação e comunicação (TDICs) foram as principais e praticamente os únicos meios de comunicação e interação entre professores e alunos.

O ensino remoto só foi possível por causa de ferramentas como Google Meet, Google Classroom, Zoom, entre outros, meios que possibilitaram que os professores conseguisse transformar suas aulas presenciais em materiais, atividades e aulas ao vivo e à distância.

Essa inserção da tecnologia de caráter massiva no cenário escolar foi necessária para que as atividades pudessem dar a sua continuidade, reestabelecer a comunicação dos envolvidos, de maneira a atenuar os impactos que a aula não presencial pudesse ocasionar. (Urió; Santos, 2025, p.2)

Além de todos esses recursos já citados que foram utilizados para as aulas síncronas, podemos mencionar diversas plataformas que também foram importantes para manter as aulas diversificadas, como vídeos, quizzes, simulações e diferentes jogos educativos.

Para além da oportunidade de manter as aulas durante o ano de isolamento, a tecnologia propiciou a todos novos conhecimentos e abriu espaço para que novas didáticas fizessem parte da educação, possibilitando aos alunos atividades diversificadas, incentivando maior autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Trazendo para nossos dias, a tecnologia é uma aliada que é utilizada para facilitar um processo, uma necessidade, o que traz soluções mais práticas e rápidas. Dessa forma, no que se refere à educação, qualquer meio tecnológico que complete a ação pedagógica do professor é uma forma de melhoria na qualidade do ensino- aprendizagem dos seus alunos. (Costa I, 2024, p 2).

Por fim, é importante destacar que a tecnologia é uma ferramenta essencial para a educação, ela não foi apenas um instrumento utilizado em casos emergenciais. Ela mostrou que pode ampliar o acesso ao conhecimento, diversificar as metodologias de ensino e estimular a criatividade.

A tecnologia nos trouxe uma nova visão de ensino, e nos ensinou que se utilizada de maneira certa, pode trazer muitos benefícios a educação.

RESULTADO DA PESQUISA

PERFIL DOS PROFESSORES

O estudo contou com a participação de quatro professoras, todas do sexo feminino, com idades variando entre 30 e mais de 50 anos. Em relação ao tempo de atuação no magistério, observou-se uma experiência profissional que oscila entre 14 e 30 anos. No que se refere à modalidade de ensino, uma docente atua na Educação Infantil, uma nas Séries Iniciais (Ensino Fundamental I), uma no Ensino Fundamental II e uma no Ensino Médio. Todas as participantes possuem formação em nível de pós-graduação.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

A fim de facilitar a descrição das percepções dos professores entrevistados, foram definidas siglas que os representarão ao longo do texto. Assim, o docente da Educação Infantil será identificado como **Professor EI**; o professor do Ensino Fundamental I como **Professor F1**; o docente do Ensino Fundamental II como **Professor F2**; e o professor do Ensino Médio como **Professor EM**.

Em seguida às perguntas específicas sobre a formação e modalidade de ensino, os participantes também responderam questões relativas à pandemia e ao uso das tecnologias na educação, na qual os resultados estão divididos em 3 categorias. A categoria 1, corresponde a como os recursos tecnológicos auxiliaram os professores durante a pandemia, as ferramentas que foram utilizadas, e quais as adequações realizadas para possibilitar o ensino-aprendizagem. A categoria 2, corresponde as principais dificuldades encontradas pelos docentes com relação as aulas remotas e as dificuldades que os alunos tiveram na percepção dos professores. E para finalizar, a categoria 3, corresponde as reflexões sobre os maiores desafios para integrar a tecnologia de modo eficaz no ensino presencial.

Na categoria 1, segundo os professores entrevistados, as tecnologias ajudaram a dar continuidade às aulas, destacaram o uso do Google Meet, Classroom, Whatsapp e Google Drive como os principais recursos. A Professora F2 acrescentou ainda o Jamboard, Lousa Digital e Formulários Online.

Quanto a adequação dos recursos citados anteriormente para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem em meio a pandemia, as concepções dos 4 entrevistados foram as seguintes:

Professor EI: Na educação infantil as plataformas não substituíram o brincar, o contexto social e a mediação afetiva presencial. O remoto nessa etapa teve limitações significativas.

Professor F1: Parcialmente. Por lecionar para crianças de 8 ano, algumas não conseguiam acessar as plataformas por não terem internet, outras não terem equipamentos ou os pais não conseguiam acessar e acompanhar as atividades.

Professor F2: Não. Eu senti bastante dificuldade para o ensino da Matemática de forma online e remota, até porque não estava preparada para usar tais tecnologias.

Professor EM: No início era difícil, porque eu não sabia a forma correta de passar os conteúdos. Com o tempo aprendi, passava e explicava o conteúdo através do Meet, após passava atividades e avaliações no Classroom.

Observa-se que cada professor expôs suas concepções de forma singular. Isso pode ser explicado pelo fato de que atuam em modalidades de ensino distintas, nas quais a prática com alunos mais jovens é diferente daquela realizada com os alunos mais velhos. Evidencia-se assim

que os alunos mais novos possuem mais dificuldade com uso das tecnologias e necessitam do apoio familiar nas aulas online e nas demais atividades pedagógicas.

Além disso, ao observar as demais respostas, nota-se que, os alunos mais novos apresentaram dificuldades com as tecnologias. Em contrapartida, os professores não estavam preparados para lidar com essa mudança imediata do ensino presencial para o remoto.

A categoria 2, tratava-se dos principais desafios enfrentados durante a pandemia. Os 4 participantes relataram possuir pouco conhecimento das ferramentas tecnológicas, além de enfrentarem a falta de recursos e ferramentas de qualidade, como conexão de internet instável e computadores adequados para atender às demandas pedagógicas. Segundo o Professor F2 e o Professor EM, muitos estudantes demonstraram desinteresse: a maioria dos alunos não assistiam as aulas via Meet, ou quando presentes, não participavam efetivamente e não interagem, e quando convidados a participar, saíam da aula. Assim, os professores relataram dificuldade em identificar se os alunos estavam compreendendo os conteúdos.

Contudo, é possível observar que com relação aos alunos mais velhos, de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, a falta de interesse nas aulas foi uma das principais dificuldades encontradas pelos professores.

Diante desses obstáculos, a categoria 3 refere-se ao maior desafio para integrar a tecnologia de modo eficaz no ensino presencial. O Professor EI, destacou que um dos principais desafios é integrar a tecnologia de forma pedagógica, para não ser apenas um recurso complementar. O Professor F1, destacou que ainda é necessário aprimorar mais seus conhecimento sobre o uso de certas ferramentas, infraestrutura adequada e manter a atenção dos estudantes, até mesmo com uso da tecnologia. O Professor F2, apontou que um dos maiores desafios é a falta de tempo para o preparo das atividades, pois o uso das tecnologias demanda mais preparo e planejamento. O Professor EM, mencionou que é necessário ter mais preparo para utilizar a tecnologia de maneira pedagógica, “ir além do básico”, pois utilizar a tecnologia exige que o professor repense métodos de ensino, colocando o aluno no centro do processo, com atividades interativas e colaborativas. Cita ainda, que o acesso igualitário também é um desafio.

CONCLUSÃO

Diante das análises das percepções dos docentes com relação ao ensino remoto em contextos de pandemia, constatou-se que as tecnologias trouxeram grandes transformações no processo de ensino-aprendizagem, tanto aos professores quanto estudantes. Assim, embora tenham trazido muitos benefícios, por outro lado também evidenciaram os limites do uso das tecnologias educacionais.

Percebe-se que um grande número de pessoas não estava preparado para lidar com as mudanças do ensino remoto. A falta de infraestrutura, a insuficiência de preparo pedagógico e dificuldade no uso das tecnologias digitais foram algumas das barreiras que todos tiveram de enfrentar para que as aulas pudessem continuar.

Além disso, outros desafios foram mencionados de acordo com os níveis de ensino: na Educação Infantil, a limitação das ferramentas frente à necessidade do brincar e da interação social; nos Anos Iniciais, a dependência do apoio familiar; e, nas modalidades mais avançadas, o desinteresse e a baixa participação dos alunos.

Por conseguinte, apesar de muitos desafios, a tecnologia mostrou à educação uma nova forma de ensinar e aprender. Evidenciou que, quando aliada à sala de aula, pode ser uma ferramenta de grande importância, podendo trazer aos estudantes diferentes maneiras de buscar conhecimento e estudar.

No cenário pós-pandemia, os desafios continuam. A utilização eficaz das tecnologias no ensino presencial vai além de uma infraestrutura adequada, é necessário mais formações continuadas que possibilitem aos professores repensar suas práticas pedagógicas, privilegiando a interação e a colaboração, colocando o aluno no centro do processo de ensino- aprendizagem.

Em resumo, as reflexões analisadas ressaltaram que a tecnologia, quando utilizada de maneira crítica e bem planejada, pode ser uma aliada no processo educativo, mas não substituirá o papel do docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas Educação*. Aracaju, v.8, N.3, p.348 – 365, 2020. Disponível em: [EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE | Interfaces Científicas - Educação > Acesso em: dia 04 de Outubro de 2025.](#)
- CARVALHO, Luciano Martins de; CASTELO BRANCO, Glauco Rodrigues; SILVA, Gerivan Pereira da. O CRESCIMENTO DO USO DA INTERNET DURANTE A PANDEMIA NO BRASIL.2023. Disponível em [o-crescimento-do-uso-da-internetdurante-a-pandemia-no-brasil.pdf](#).
- COSTA, Antonia E. Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, nº 4, 2020, Maceió - AL. Anais... Maceió: Realize, 6, 2020. Disponível em: [TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf](#)> Acesso em: 04 de Outubro de 2025.
- COSTA I, Anailza Guimarães. A importância do uso das tecnologias na educação durante a pandemia de covid-19 e os impactos e mudanças no ensino aprendizagem. *Boletim Historiar*, vol. 11, n. 01. Jan./Jun. 2024, p. 31-42. Disponível em: [Vista do A importância do uso das tecnologias na educação durante a pandemia de covid-19 e os impactos e mudanças no ensino-aprendizagem. Acesso em: 18 de Setembro de 2025.](#)
- DUARTE, Maria Fabiana de Aguiar Laurentino; KOERICH, Ana Carolina Mosimann; PASSOS, Nadir Teixeira dos; FROTA, Rui Nogueira da; OLIVEIRA, Alessandra da Silva. O impacto da pandemia no ensino: desafios e oportunidades para o futuro da educação. *Leitura e Produção Acadêmica*, v. 16, n. 45, p. 649-660, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/levv16n45-049>.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua -PNAD Contínua 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Notas iniciais: informação à imprensa sobre a COVID-19 – 11 de março de 2020. WHO, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/pt/news-room/speeches/item/who-director-general-s-openingremarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 16 set. 2025.

GEODIVERSITY AND QUALITY OF LIFE: STATISTICAL PROCEDURES FOR STUDYING THE MUNICIPALITIES WITHIN THE TERRITORY OF THE RAÍZES DE PEDRA RS GEOPARK PROJECT.

GEODIVERSIDADE E QUALIDADE DE VIDA: PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS PARA ESTUDAR OS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO PROJETO GEOPARQUE RAÍZES DE PEDRA RS

Carlos Alberto da Fonseca Pires

Universidade Federal de Santa Maria
e-mail: geologocarlospires@gmail.com

Angela Isabel dos Santos Dullius

Universidade Federal de Santa Maria
e-mail: angeladullius@gmail.com

Angela Ansuj

Universidade Federal de Santa Maria
e-mail: angelaansuj@yahoo.com

Mariane Camargo Priesnitz

Universidade Federal de Santa Maria
e-mail: dra.mariane@gmail.com

Walter Priesnitz Filho

Universidade Federal de Santa Maria
e-mail: walter.filho@ufsm.br

Maria Emilia Camargo

Universidade Federal de Santa Maria
e-mail: mekamargo@gmail.com

ABSTRACT: This paper presents an integrated analysis of socioeconomic, demographic, and physical and mental health indicators across the municipalities that make up the Project Geopark Raízes de Pedra, located in central Rio Grande do Sul, Brazil. The study includes the municipalities of Toropi, São Pedro do Sul, Mata, São Vicente do Sul, Nova Esperança do Sul, Jaguari, Santiago, and São Francisco de Assis, which are characterized by strong dependence on agricultural activities, low population density, accelerated population aging, and remarkable geodiversity of scientific and environmental relevance. Using data from the 2022 Demographic Census (IBGE) and health service records from Datasus, the research employed descriptive statistics, Pearson correlation, ANOVA, and multiple linear regression to examine how income, education, age, race, gender, and access to health services interact and vary spatially across the region. The results revealed significant inequalities between municipalities. Santiago stands out as the main regional center, with higher average income, broader health service coverage, and greater economic diversification. In contrast, municipalities such as Toropi, Mata, Nova Esperança do Sul, and São Vicente do Sul showed greater socioeconomic vulnerability, with lower income levels, lower educational attainment, and reduced availability of outpatient and hospital care. Education emerged as the most influential predictor of individual income, as confirmed by the multiple regression model. The combined effects of the COVID-19 pandemic and the severe floods of 2023 and 2024 intensified existing fragilities, especially among older adults and small-scale farmers, resulting in increased anxiety, depression, and socioeconomic instability. The study concludes that the territory of the Raízes de Pedra Geopark holds strong potential for integrating geodiversity, social inclusion, and sustainable development. Understanding the relationships between socioeconomic indicators and health conditions provides essential guidance for territorialized public policies capable of strengthening local resilience, expanding opportunities, and improving quality of life. The findings highlight the role of the geopark as a catalyst for development strategies that combine scientific research, education, cultural value, and social well-being.

Keywords geodiversity; regional development; socioeconomic indicators; mental health; geoparque.

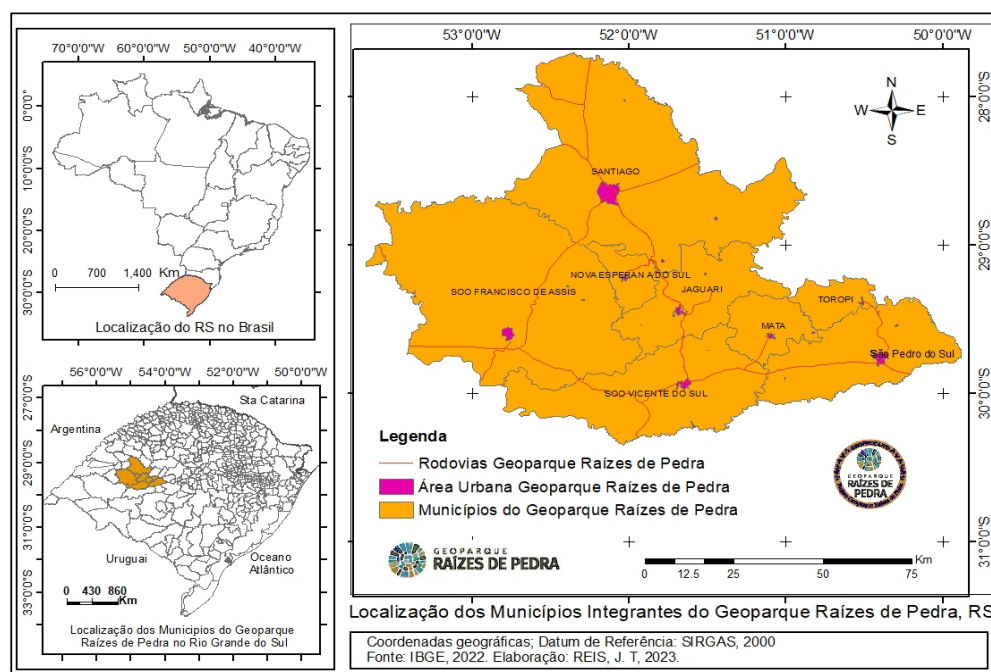
INTRODUÇÃO

O território do Projeto Geoparque Raízes de Pedra está localizado na região central do Rio Grande do Sul, ocupando uma área estratégica que conecta a Depressão Central Gaúcha ao Planalto das Missões. Essa posição geográfica confere ao território uma grande diversidade de paisagens naturais, marcada por colinas suaves, vales encaixados, planícies aluviais e afloramentos rochosos de importância geológica e paleontológica. O território do projeto de geoparque abrange

oito municípios: Toropi, São Pedro do Sul, Mata, São Vicente do Sul, Nova Esperança do Sul, Jaguari, Santiago e São Francisco de Assis. Juntos, esses municípios formam um mosaico territorial que integra áreas rurais amplas, pequenas cidades e sítios naturais de alto valor científico, configurando um dos mais importantes conjuntos geológicos do estado.

A localização central desses municípios favorece a articulação entre diferentes regiões do Rio Grande do Sul, conectando o território do geoparque a centros urbanos como Santa Maria e Santiago, que desempenham papel fundamental no apoio acadêmico, logístico e institucional ao desenvolvimento local. Essa posição privilegiada também facilita o acesso de pesquisadores, estudantes e visitantes interessados na geodiversidade e no patrimônio paleontológico da região, fortalecendo o potencial científico, turístico e educacional do Geoparque Raízes de Pedra. Assim, o território se destaca não apenas pelas suas características naturais, mas também pela sua relevância estratégica no contexto regional, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e para a valorização socioambiental do centro do estado.

Figura 1: Território Geoparque Raízes de Pedra.



Fonte: Nogueira et all. (2023).

As pequenas cidades da região central do Rio Grande do Sul possuem economias fortemente sustentadas pelas pequenas propriedades rurais, que desempenham papel fundamental na produção agrícola, na subsistência das famílias e na movimentação do comércio local. Esse modelo produtivo, embora resiliente, é também vulnerável a choques externos, pois depende fortemente da mão de obra familiar, da estabilidade climática e do acesso a infraestrutura básica para escoamento da produção. Nas últimas décadas, tais municípios já enfrentavam desafios relacionados ao êxodo rural, à diminuição da renda agrícola e à dificuldade de acesso a serviços públicos, especialmente de saúde e assistência social para a população idosa. A situação se agravou de forma significativa durante a pandemia de COVID-19, que desestruturou cadeias produtivas, reduziu o fluxo econômico e gerou isolamento social prolongado. Pequenos agricultores, comerciantes e prestadores de serviços locais tiveram perdas substanciais, não apenas financeiras, mas também psicossociais, devido ao aumento da ansiedade, da sensação de insegurança e da sobrecarga familiar. Mesmo após a fase mais crítica da pandemia, o processo de recuperação foi lento, pois as bases econômicas locais já vinham fragilizadas por anos de recessão, baixa diversificação produtiva e infraestrutura limitada.

Quando a economia regional começava a mostrar sinais de retomada, as enchentes severas de 2023 e 2024 atingiram novamente esses municípios, provocando destruição de casas, estradas, comércios, plantações, equipamentos produtivos e sistemas de abastecimento de água. Muitas famílias perderam completamente suas residências e estruturas de trabalho, sendo obrigadas a reconstruir seus meios de subsistência praticamente do zero. A perda de bens, somada ao trauma emocional e ao impacto ambiental, ampliou o quadro de vulnerabilidade socioeconômica. Para idosos e agricultores de pequena escala, a devastação foi ainda maior, pois a dependência de redes locais de apoio e a limitação de renda dificultaram a recuperação.

Nesse cenário, torna-se urgente a elaboração e implementação de um projeto regional de desenvolvimento capaz de impulsionar a reorganização da estrutura física, a rearticulação econômica e a reconstrução das dinâmicas comunitárias. Um projeto dessa natureza, articulado ao contexto do Projeto Geoparque Raízes de Pedra, pode estimular ações integradas de infraestrutura, turismo sustentável, capacitação produtiva e fortalecimento das cadeias curtas de comercialização agrícola. Além disso, pode incorporar políticas de promoção da saúde, inclusão social e valorização da cultura local, contribuindo para que as comunidades não apenas se recuperem das tragédias recentes, mas avancem em direção a um modelo de desenvolvimento mais resiliente e focado na melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, especialmente aquelas mais vulneráveis.

No aspecto social e econômico, os municípios do Geoparque Raízes de Pedra compartilham características semelhantes, com predominância de atividades agropecuárias, pequenas propriedades rurais e uma economia fortemente dependente do setor primário. A densidade populacional é baixa, e observa-se um processo de envelhecimento e migração de jovens para centros urbanos maiores, o que impacta a dinâmica socioeconômica local. Apesar dessas limitações, há uma crescente mobilização comunitária em torno da valorização cultural e ambiental, apoiada por instituições de ensino, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que atua em pesquisas, capacitação e ações de extensão voltadas ao fortalecimento territorial e à gestão sustentável dos recursos naturais.

A análise socioeconômica e de saúde realizada nesta pesquisa é relevante porque permite compreender como fatores estruturais e demográficos influenciam a qualidade de vida das populações que vivem nesse território de grande valor científico e ambiental. Regiões como o Geoparque Raízes de Pedra apresentam desafios específicos relacionados ao acesso a serviços de saúde, à renda média, à educação e à mobilidade, os quais precisam ser observados de forma integrada. A coleta e interpretação de dados estatísticos permitem identificar desigualdades internas e orientar políticas públicas adaptadas à realidade local, valorizando o conhecimento territorial acumulado e a identidade cultural das comunidades envolvidas.

O problema de pesquisa que orienta este trabalho pode ser formulado da seguinte forma: *como os indicadores socioeconômicos e de saúde se relacionam entre si e com o contexto geográfico e ambiental dos municípios que compõem o Projeto Geoparque Raízes de Pedra?*

Essa questão central propõe uma investigação empírica baseada em dados estatísticos e análises multivariadas, de modo a identificar correlações e padrões que possam revelar desigualdades, potencialidades e vulnerabilidades no território. A compreensão desses vínculos é crucial para direcionar políticas públicas de saúde, educação e desenvolvimento regional, especialmente em áreas que associam valor científico à necessidade de inclusão social.

Os objetivos gerais deste estudo são analisar e interpretar os indicadores socioeconômicos e de saúde mental dos municípios que integram o Geoparque Raízes de Pedra, identificando suas correlações e variações espaciais.

Como objetivos específicos, pretende-se: (1) descrever os principais indicadores de renda, escolaridade, acesso à saúde e prevalência de transtornos mentais; (2) realizar testes estatísticos, como correlação de Pearson, ANOVA e regressão linear múltipla, para compreender as relações entre variáveis demográficas e econômicas; (3) elaborar representações gráficas que expressem a distribuição dos dados; e (4) discutir os resultados à luz das dinâmicas regionais e do papel do geoparque como promotor do desenvolvimento sustentável e do bem-estar social.

Espera-se, com este estudo, identificar variáveis socioeconômicas e demográficas críticas que subsidiem a formulação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da saúde, da inclusão social e da melhoria da qualidade de vida da população residente no território do Projeto Geoparque Raízes de Pedra. A partir dessa análise, busca-se também avaliar de que forma a implementação do geoparque pode atuar como instrumento de desenvolvimento regional, contribuindo para ampliar o acesso a serviços essenciais, fortalecer vínculos comunitários e promover ações educativas, turísticas e ambientais que impactem positivamente o bem-estar das pessoas. Dessa forma, os resultados esperados transcendem a compreensão dos desafios locais, oferecendo caminhos concretos para a tomada de decisão e para a construção de estratégias integradas de gestão territorial e promoção da cidadania.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em diversas regiões do mundo, pequenas comunidades têm adotado a valorização de sua geodiversidade e de sua cultura como estratégia central para promover desenvolvimento sustentável, fortalecer a identidade local e ampliar oportunidades socioeconômicas. Estudos realizados em geoparques europeus e asiáticos demonstram que a integração entre patrimônio natural, saberes tradicionais e participação comunitária favorece a criação de modelos de governança territorial mais resilientes (Zouros, 2010; McKeever & Zouros, 2013). Pesquisas recentes também evidenciam que o uso educativo e turístico da geodiversidade, quando articulado ao protagonismo das populações locais, estimula o empreendedorismo, a conservação ambiental e o sentimento de pertencimento (Henriques & Brilha, 2017; UNESCO, 2021). Em países latino-americanos, experiências de desenvolvimento territorial baseadas na cultura e nos recursos naturais mostram que a diversificação econômica e a valorização da identidade regional podem fortalecer a coesão social e promover melhoria da qualidade de vida em pequenas comunidades (Brilha, 2018; Lima, 2020). Essas iniciativas demonstram que a interação entre natureza, ciência e cultura constitui uma via promissora para o planejamento territorial, oferecendo referências importantes para estratégias aplicáveis ao território do Projeto Geoparque Raízes de Pedra..

O papel dos geoparques no desenvolvimento sustentável de pequenas cidades revela-se amplo e estratégico, pois esses territórios integram conservação ambiental, educação e dinamização socioeconômica. Como afirmam Xu e Wu (2022), os geoparques constituem “uma inovação na conservação do patrimônio geológico”, ao mesmo tempo em que funcionam como instrumento para impulsionar o desenvolvimento rural sustentável. Assim, em localidades pequenas e com fragilidades estruturais, os geoparques configuram-se como modelos capazes de transformar paisagens naturais em ativos territoriais relevantes.

Entre os benefícios mais destacados para pequenas cidades está a reativação econômica por meio do geoturismo. De acordo com Malatyinszki, Kálmán e Dávid (2025), há correlação positiva entre o aumento do fluxo de visitantes e o crescimento econômico local, sobretudo quando a atividade ocorre dentro de um planejamento sustentável. Esse processo contribui para diversificar economias dependentes de atividades primárias, gerando novas oportunidades de trabalho e fortalecendo cadeias produtivas locais baseadas em serviços, artesanato e gastronomia.

Outro aspecto central diz respeito ao fortalecimento do capital social. O estudo de Malatyinszki, Kálmán e Dávid (2025) demonstra que maior envolvimento da comunidade gera melhores resultados em termos de conservação e de gestão territorial. Em pequenas cidades, onde

as relações sociais tendem a ser mais densas, a participação cidadã na tomada de decisões torna-se elemento essencial para viabilizar ações de preservação ambiental e turismo responsável, reforçando o sentimento de pertencimento.

A dimensão educacional dos geoparques também merece destaque. Para Xu e Wu (2022), o geoparque proporciona um espaço privilegiado de “geoeducação”, permitindo que visitantes e moradores compreendam processos geológicos e ambientais de longo prazo. Essa abordagem educativa contribui para consolidar uma cultura de conservação, despertando valores socioambientais em setores diversos da sociedade, especialmente entre jovens e escolas, o que é fundamental em cidades pequenas com menor acesso a equipamentos culturais e científicos.

Do ponto de vista do planejamento ambiental, os geoparques auxiliam na organização territorial e na proteção de áreas sensíveis. Segundo Gupta et al. (2024), estratégias sustentáveis baseadas no patrimônio geológico dependem de inventários sistematizados, zoneamentos e monitoramento ambiental contínuo, permitindo integrar conservação e uso econômico do território. Em municípios de pequeno porte, esse tipo de planejamento representa um salto qualitativo na gestão pública, reduzindo impactos ambientais e assegurando o uso racional dos recursos naturais.

A instalação de um geoparque também impulsiona investimentos em infraestrutura, beneficiando tanto turistas quanto moradores. Malatyinszki, Kálmán e Dávid (2025) evidenciam que melhorias em trilhas, sinalização, acessibilidade, centros de visitantes e mobilidade regional elevam a qualidade de vida das comunidades locais. Esse tipo de modernização se torna especialmente relevante para pequenas cidades, que frequentemente enfrentam limitações estruturais e baixa capacidade de investimento público.

Os geoparques fortalecem ainda a identidade territorial e cultural das comunidades. Xu e Wu (2022) ressaltam que o patrimônio geológico, quando articulado a práticas culturais locais, cria narrativas integradas capazes de gerar orgulho comunitário e atrair visitantes interessados em experiências autênticas. Essa valorização cultural pode contribuir para reduzir o êxodo rural, fortalecendo vínculos afetivos com o território e abrindo espaço para iniciativas empreendedoras baseadas em saberes tradicionais.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi estruturada para garantir rigor científico, transparência e reprodutibilidade, detalhando todas as etapas de coleta, extração, tratamento, integração e organização dos dados referentes aos oito municípios do território do Projeto Geoparque Raízes de Pedra: Toropi, São Pedro do Sul, São Vicente do Sul, Nova Esperança do Sul, Mata, Jaguari, Santiago e São Francisco de Assis. O estudo caracteriza-se como uma investigação quantitativa, de natureza descritivo-analítica, baseada exclusivamente em dados secundários provenientes de bases oficiais nacionais, com o objetivo de caracterizar o perfil demográfico, socioeconômico e de saúde física e mental da população desses municípios. A metodologia foi desenvolvida seguindo princípios de reprodutibilidade computacional, padronização das fontes e documentação completa do fluxo de trabalho.

As principais fontes de dados utilizadas foram o Censo Demográfico 2022 (IBGE), o DATASUS e os repositórios organizados pela plataforma *basedosdados*. Do Censo 2022 extraiu-se um conjunto abrangente de variáveis demográficas e socioeconômicas, incluindo população total e por faixa etária, composição por sexo, escolaridade, renda domiciliar e condições dos domicílios. Essas informações foram acessadas tanto por meio da API SIDRA (via pacote *sidrar*) quanto por consultas SQL ao BigQuery utilizando o pacote *basedosdados*, sendo esta última metodologia priorizada pela melhor padronização dos campos e pelo potencial de integração entre múltiplas tabelas. Nos casos em que a tabela específica não estava disponível no catálogo do *basedosdados*, aplicou-se um sistema automático de fallback via API SIDRA.

Os dados de saúde física e mental foram obtidos utilizando diferentes sistemas do DATASUS, como SIH/SUS (internações hospitalares), SIA/SUS (atendimentos ambulatoriais), CNES (infraestrutura da rede de saúde) e indicadores consolidados do boletim Saúde Mental em Dados. A extração foi realizada preferencialmente com o pacote *microdatasus*, responsável pela leitura e processamento dos arquivos *.dbc*, garantindo fidelidade aos registros originais. Em complemento, tabelas estruturadas disponíveis na plataforma *basedosdados* foram consultadas por SQL, otimizando o cruzamento de informações. No caso da saúde mental, devido à ausência de microdados diagnósticos diretos para depressão e ansiedade em nível municipal, utilizaram-se proxies amplamente validadas em epidemiologia, como internações psiquiátricas (CID F00–F99), número de CAPS e dispositivos da RAPS no CNES, atendimentos ambulatoriais em saúde mental e taxas de internações psiquiátricas por mil habitantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise conjunta dos indicadores evidencia que, embora os municípios apresentem populações de tamanho semelhante na base analisada, suas dinâmicas internas diferem em aspectos que podem influenciar diretamente políticas públicas e estratégias de planejamento territorial. Municípios com idade média mais elevada, como São Vicente do Sul e Nova Esperança do Sul, podem demandar maior atenção para serviços de saúde, assistência social e mobilidade, enquanto localidades com maior equilíbrio de gênero e menor média de idade, como Santiago, tendem a possuir maior renovação populacional e dinamismo socioeconômico.

O conjunto dos dados confirma um padrão demográfico típico de regiões rurais do centro do Rio Grande do Sul: pequena variação populacional entre municípios, população relativamente envelhecida e distribuição de gênero próxima ao equilíbrio. Esses elementos são fundamentais para compreender os desafios regionais e orientar propostas de desenvolvimento presentes no âmbito do Projeto Geoparque Raízes de Pedra.

Quando se observam conjuntamente as variáveis população, idade média e proporção de mulheres evidencia-se um cenário demográfico característico de regiões interiores do Rio Grande do Sul: Populações pequenas e dispersas, Estrutura etária envelhecida. Predominância feminina crescente, migração de jovens para centros maiores, agricultura familiar como base econômica, vulnerabilidade social ampliada pela baixa reposição populacional.

A prevalência estimada de depressão revela um quadro de vulnerabilidade psicossocial na região. Embora haja variação entre os municípios, observa-se que todos apresentam valores expressivos, indicando que o sofrimento mental constitui um problema transversal, independentemente do porte populacional. Municípios menores, onde a rede de apoio social costuma ser mais limitada, podem demonstrar maior sensibilidade a fatores como isolamento, dificuldades econômicas e acesso reduzido a serviços especializados.

A renda dos oito municípios do território do Projeto Geoparque Raízes de Pedra evidencia um padrão bastante semelhante de distribuição entre eles, indicando que, apesar das particularidades locais, a variabilidade interna da renda segue uma lógica regional comum. Em todos os municípios, observa-se uma amplitude considerável entre os valores mínimos e máximos, o que sugere a coexistência de grupos populacionais com condições econômicas muito distintas dentro do mesmo território.

No conjunto, o gráfico evidencia que, embora haja uma relativa homogeneidade regional, persistem diferenças significativas que reforçam a necessidade de políticas articuladas, fortalecimento da atenção básica e expansão da RAPS. A análise sugere que municípios de maior porte concentram melhor estrutura de saúde mental, enquanto os pequenos dependem majoritariamente de ações compartilhadas, encaminhamentos e serviços de apoio, o que pode limitar o atendimento precoce e contínuo. A prevalência, enquanto indicador epidemiológico, expressa a proporção de indivíduos que apresentam determinada condição de saúde em um período

específico, permitindo avaliar a magnitude e a distribuição de doenças em uma população. No contexto deste estudo, a prevalência média de depressão foi estimada a partir de indicadores proxy derivados dos registros do DATASUS, dada a ausência de microdados municipais com diagnósticos clínicos diretos.

As correlações de Pearson entre quatro variáveis: renda, idade, depressão (binária) e ansiedade (binária). Cada célula indica o coeficiente r de Pearson, que varia entre -1 e +1, sendo que valores próximos de +1 indicam forte correlação positiva, valores próximos de -1 indicam forte correlação negativa e valores próximos de 0 indicam ausência de correlação linear entre as variáveis.

As análises estatísticas realizadas permitiram compreender de forma abrangente como se distribuem as condições socioeconômicas e de saúde entre os municípios que compõem o território do Geoparque Raízes de Pedra. A partir da integração de dados do Censo 2022 com informações assistenciais do Datasus, observou-se um conjunto de padrões que refletem tanto as particularidades demográficas quanto desigualdades estruturais que atravessam a região. Estatísticas descritivas, correlações, testes de ANOVA, regressão linear múltipla e análises de associação contribuíram para revelar tendências consistentes sobre renda, escolaridade, saúde e perfil demográfico.

De forma integrada, as análises demonstram que o território do Geoparque Raízes de Pedra possui importantes desafios sociais e econômicos, mas também um forte potencial de desenvolvimento sustentável quando aliado à valorização do patrimônio geológico, paleontológico e cultural. As diferenças entre municípios indicam que ações articuladas como fortalecimento do turismo científico, ampliação da educação ambiental, criação de roteiros integrados e qualificação das comunidades locais podem contribuir para reduzir desigualdades, gerar renda e promover inclusão social. A integração entre geoconservação e políticas públicas de desenvolvimento local aparece como um caminho promissor.

Por fim, a síntese das análises estatísticas evidencia que o território apresenta um padrão heterogêneo, no qual municípios maiores concentram melhores indicadores socioeconômicos e de saúde, enquanto municípios de menor porte enfrentam restrições estruturais. Ao incorporar essas realidades distintas, o Geoparque pode atuar como um catalisador de transformação territorial, promovendo igualdade de oportunidades, fortalecimento das identidades locais e melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, os resultados estatísticos não apenas descrevem a situação atual, mas apontam direções concretas para planejamento, gestão e intervenção em políticas públicas alinhadas ao desenvolvimento sustentável e ao bem-estar das comunidades do território.

REFERÊNCIAS

- BRILHA, J. A importância do patrimônio geológico na geoconservação e no desenvolvimento territorial sustentável. *Geoheritage*, v. 10, p. 1–12, 2018.
- GUPTA, A. et al. Geoconservation strategies and territorial planning in geoparks. *Environmental Management*, v. 63, p. 112–129, 2024.
- HENRIQUES, M. H.; BRILHA, J. UNESCO Global Geoparks: a new tool for geosciences communication and education. *Episodes*, v. 40, n. 4, p. 349–355, 2017.
- KÁLMÁN, T.; DÁVID, L.; MALATYINSZKI, M. Social innovation and community participation in geoparks: European perspectives. *Geographia Polonica*, v. 97, n. 2, p. 211–228, 2024.
- LIMA, A. B. Desenvolvimento territorial e identidades locais na América Latina. *Revista Latino-Americana de Estudos Regionais*, v. 7, n. 2, p. 45–63, 2020.
- MALATYINSZKI, M.; KÁLMÁN, T.; DÁVID, L. Geotourism and rural development in small municipalities. *Journal of Sustainable Tourism*, v. 33, n. 1, p. 55–78, 2025.

- McKEEVER, P.; ZOUROS, N. Global UNESCO Geoparks: linking geological heritage and sustainable development. *Episodes*, v. 36, n. 4, p. 355–361, 2013.
- NOGUEIRA, et al. Projeto Geoparque Raízes de Pedra: mapeamento territorial e potencialidades geocientíficas. Santa Maria: UFSM, 2023.
- UNESCO. UNESCO Global Geoparks: Guidelines and Criteria. Paris: UNESCO, 2021.
- XU, X.; WU, Y. UNESCO Global Geoparks and rural sustainable development: lessons from China. *Geoheritage*, v. 14, p. 1–20, 2022.
- ZOUROS, N. Geoparks and geotourism: new approaches to territorial development. *Quaternary International*, v. 222, n. 1–2, p. 1–5, 2010.

FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE PLURALITY OF AFRO-BRAZILIAN GAMES

BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PLURALIDADE DAS BRINCADEIRAS AFRO-BRASILEIRAS

Marlise Boesing

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: marliseboesing@sed.sc.gov.br

Girleene Adriana Ciarnoski Borsoi

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: girleene@sed.sc.gov.br

Eliete Francisca da Silva Farias

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: franliete@terra.com.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: Free play in early childhood education can enable not only a singular play, but one that seeks plurality, plurality that allows the exploration and use of the historical context of Afro-Brazilian play in early childhood education. Based on this understanding, the main objective of this study was to investigate the contributions of free play with Afro-Brazilian play to the development of children in Early Childhood Education, exploring its social, cognitive and cultural dimensions. As a methodology, this study adopted a qualitative approach, understanding the experiences and meanings, seeking attributions to free play with Afro-Brazilian games in the context of Early Childhood Education. For data collection, a bibliographic and documentary review was used, focusing on authors who deal with play in childhood, Afro-Brazilian culture and early childhood education. The results pointed out that in order to reach this understanding, it is necessary to understand the social interactions and other benefits that African games provide. And before that, having an understanding of the historical path of African culture in Brazil until the enactment of Law 10.639/03, which made the teaching of African and Afro-Brazilian cultures and histories mandatory in schools in Brazil, in order to be able to use the knowledge in classroom games. Concluding that the benefits of Afro-Brazilian games and games are many since they allow children in early childhood education not only greater social interaction, but also provide greater concentration, reasoning, creativity, imagination, communication, expression, in addition to the fact that through games and games the child learns and experiences African culture in practice, which provides him, a world of possibilities and learning.

Keywords: Early childhood education. Free play. African games.

INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil, espaço que configura o primeiro contato formal das crianças com o ambiente educacional. Mais do que uma forma simples de entretenimento, o brincar livre permite às crianças explorar a imaginação, cultivar a criatividade e fortalecer habilidades sociais, cognitivas e emocionais (HORTÉLIO, 2008; BROUGÉRE, 1998). Dentre as diversas formas de brincar, as brincadeiras afro-brasileiras possuem um papel singular, pois carregam em si uma rica história cultural que atravessa gerações, refletindo os saberes e as tradições dos povos africanos que se desenvolvem para a formação da identidade brasileira (SAURA, 2014).

A inserção das culturas afro-brasileiras nesse contexto é fundamental para garantir o direito à diversidade cultural e promover a valorização de grupos historicamente marginalizados, conforme previsto na legislação educacional brasileira (Lei 10.639/03). Além disso, as brincadeiras de matriz africana são veículos ricos para o aprendizado, estimulando a criatividade, a concentração, o enigma e a interação social das crianças (BENJAMIN, 1984; BROUGÉRE, 1998).

Para Lopes (2014) o brincar livre, ao incorporar a pluralidade das brincadeiras afro-brasileiras, pode promover não apenas a diversão, mas também o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Considerando que a Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino das culturas e histórias afro-brasileiras nas escolas, faz-se urgente refletir sobre as práticas pedagógicas que valorizam essa diversidade cultural, possibilitando que as crianças vivam e aprendam sobre essa herança por meio do movimento, da expressão e da interação social.

A pesquisa sobre o brincar livre na Educação Infantil, com foco na pluralidade das brincadeiras afro-brasileiras, justifica-se pela necessidade de reconhecer, valorizar e incorporar à prática pedagógica a diversidade cultural presente na infância brasileira. O brincar é um direito assegurado às crianças e constitui um espaço privilegiado para a construção de saberes, valores, identidades e interações sociais.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela urgência em repensar o papel da escola como espaço de valorização da cultura afro-brasileira desde a infância, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam o brincar como um instrumento de inclusão, identidade e expressão da diversidade.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar as contribuições do brincar livre com brincadeiras afro-brasileiras para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, explorando suas dimensões sociais, cognitivas e culturais. E como objetivos específicos analisar o contexto histórico e cultural das brincadeiras afro-brasileiras e sua presença na Educação Infantil; identificar os benefícios sociais e cognitivos proporcionados pelas brincadeiras afro-brasileiras no desenvolvimento infantil e investigar a percepção dos educadores sobre a mediação do brincar livre com base na pluralidade cultural afro-brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Brougère (1998) o ser humano está em constante transformação, sempre adquirindo novos conhecimentos, tanto nas instituições de ensino quanto no convívio social, iniciando seu processo de aprendizagem ainda quando bebê, junto às famílias, em busca de independência. Na primeira infância é o período em que a criança amplia sua habilidade de observação, percepção, imaginação, musicalidade e seu sistema sensorial. É relevante destacar que a criança precisa ter liberdade para se manifestar, espontaneamente, por meio de atividades que favoreçam o seu crescimento, e, nesse contexto, o brincar espontâneo exerce papel fundamental.

Nesse sentido, quando se fala no brincar livre acima de tudo, acredita-se no grande potencial das crianças. Já que por meio de brincadeiras as crianças atingirão metas, descobrirão formas de ensinar e aprender brincando. Pois a atividade mais importante na vida da criança é o brincar, o viver sua infância (HORTÉLIO, 2008).

Ainda sobre essa questão Meirelles (2015), acrescentar que pelo brincar livre a criança executa muito mais que uma forma de brincar e sim constrói o seu desenvolvimento através da interação com o grupo social e cultural, tanto no desafio como no conflito e na exploração do ambiente a sua volta.

Neste sentido é fundamental que se possa pensar em uma educação infantil que respeite o desenvolvimento individual de cada criança, suas linguagens e sua formação para garantir a condição de futuro cidadão. De 0 a 6 anos, a criança desenvolve as principais características de sua estrutura emocional, intelectual, físico e estabelece as suas principais relações sociais. Quanto mais saudável, prazeroso e carregado de afeto for o crescimento nesta fase, melhores serão os resultados para o desenvolvimento infantil e para a construção do conhecimento, formando, assim adultos felizes e bem-dotados intelectualmente (TIRIBA, 2005).

Brougère, (1998), salienta que o jogo também se trata de uma brincadeira que pode acontecer de maneira livre, porque o jogo permite criação, criatividade, autonomia, produz a cultura que a criança própria precisa para existir.

Pelo meio de uma ludicidade livre, a criança consegue trabalhar melhor a sua autonomia e independência, acaba tendo uma convivência saudável, consegue ser criativa, mais social, mais esperta já que através da brincadeira livre a criança atribui sentido ao seu mundo, se apropria de conhecimento que a ajudarão a agir sobre o meio em que ela se encontra (SAURA, 2014; PIORSKI, 2016).

Segundo Meirelles (2015), para o brincar livre acontecer na educação infantil a proposta pedagógica deve proporcionar estratégias educacionais que permitam a execução das atividades na instituição que garantam espaços livres para brincar, que seja afetivo, agradável, estimulador, educativo, seguro e prazeroso a fim de oferecer um cotidiano rico e diversificado de acordo com as Diretrizes da Educação Infantil.

Importante frisar que o brincar livre não significa que o professor não é importante nesse processo, muito pelo contrário, já que o educador tem função de mediador entre a criança e o mundo sociocultural e precisa sistematizar suas ações tendo como referência às finalidades da educação infantil, os conhecimentos a serem socializados e o processo de desenvolvimento das crianças através do brincar livre (HORTÉLIO, 2008).

Nesse sentido, Saura (2014, p. 6) salienta que é importante a compreensão de que:

As crianças realizarem, com liberdade, diversas atividades simultâneas e não estejam sentadas e niveladas em uma mesma atividade pode parecer uma provocação, uma desorganização ou falta de atenção por parte do professor. Mas essa é a idéia de um espaço simultâneo de acontecimento, de um brincar livre que é o coletivo de crianças que realizam atividades diferenciadas em um mesmo espaço temporal, brincando, de acordo com suas necessidades.

A partir dessa perspectiva, o brincar livre deve ser reconhecido como um momento essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita a autonomia, a criatividade, a interação e o respeito às diferenças individuais e culturais. Quando o ambiente educativo valoriza a liberdade do brincar, cria-se um espaço em que as crianças constroem saberes de forma colaborativa, experimentam papéis sociais e expressam suas identidades.

CONTEXTO HISTÓRICO: BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS AFRICANOS ENCONTRANDO O BRINCAR NO BRASIL

A presença africana na formação do Brasil ultrapassa a questão da escravidão e deixou marcas profundas na cultura. Desde o período colonial, os povos africanos chegaram ao país não apenas como mão de obra forçada, mas também trazendo costumes, tradições e saberes que moldaram a identidade brasileira. Isso pode ser percebido na música, nas festas populares, na culinária, na religiosidade e, de maneira significativa, nas brincadeiras e jogos que atravessam gerações. Um exemplo marcante é a capoeira, uma luta com dança e música que hoje é reconhecida mundialmente como patrimônio cultural imaterial (LOPES, 2014).

De acordo com Carvalho (2002), porém, a história desses assuntos foi atravessada por três características básicas no início: a escravidão, a inexistência de uma noção de cidadania e a falta de educação sistemática. Essa exclusão foi agravada pelo analfabetismo que atingia não só a população escravizada, mas também parte dos setores privilegiados, o que dificultava a construção de uma consciência política. No Império, isso se reflete no acesso restrito à vida pública, já que sem alfabetização era quase impossível compreender direitos e deveres ou mesmo participar da sociedade (MOURA, 2005).

Essa barreira se consolidou com a Lei Saraiva, em 1881, que oficializou a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral, tornando a escrita uma condição para exercer a cidadania

(SILVA, 1998). O resultado foi mais de um século de política de exclusão para grande parte da população, especialmente a de origem afrodescendente, que só voltaria a ter pleno direito de voto em 1985 (MOURA, 2005). Bomeny (2003) observa que a elite brasileira nunca tratou a educação fundamental como prioridade, e esse descaso estruturou desigualdades que persistem até hoje.

Aos poucos, a escola pública assumiu um papel mais social, não apenas para transmitir conteúdos, mas também para valorizar diferenças culturais, religiosas e étnicas. Durante a década de 1960, a identidade começou a ganhar força nos debates sobre diversidade racial dentro do espaço escolar (LOPES, 2014).

Na prática, contudo, a valorização da cultura pública africana só é eficaz com políticas específicas. A Lei 10.639/2003 foi um marco ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e a cultura indígena. Esses avanços se somaram a outras medidas afirmativas, como as reservas de vagas em universidades e concursos públicos (LIMA; LOPES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2019), reforçando a importância de se considerar a contribuição africana não apenas no passado, mas no presente do Brasil.

No campo das brincadeiras, esse legado aparece de forma significativa. Muitos jogos, cantigas de roda e práticas lúdicas brasileiras têm origem africana e foram ressignificadas ao longo do tempo, transmitidos de geração em geração (COSTA; LOPES; CARVALHO, 2018). A cultura africana está, portanto, na base da identidade nacional e o brincar representa uma forma rica de preservação dessa memória. Como lembram Regis e Basílio (2018), vale essa presença é considerar a própria essência da cultura brasileira, algo que deve ser incentivado desde a educação infantil, onde as brincadeiras podem ser um caminho potente para promover diversidade, inclusão e pertencimento.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, compreendendo as vivências e significados buscando atribuições ao brincar livre com brincadeiras afro-brasileiras no contexto da Educação Infantil. A pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação profunda com o conhecimento treinado, valorizando as experiências e interações sociais dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2014).

Para a coleta de dados, utilizou-se revisão bibliográfica e documental, com foco em autores que tratam do brincar na infância, da cultura afro-brasileira e da educação infantil, como Brougère (1998), Meirelles (2015) e Saura (2014), que oferecem suporte teórico para analisar tanto a dimensão lúdica quanto a cultural das brincadeiras. Além disso, buscou-se compreender o panorama histórico-cultural por meio da análise da legislação vigente, como a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas brasileiras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para Brougère (1998), quando a preocupação da escola se limita apenas ao seu funcionamento mecânico, corre-se o risco de priorizar o que é urgente e acabar perdendo de vista o que de fato é essencial. Lopes (2014) também reforça que a escola não é apenas o espaço de aprendizagem formal, mas, sobretudo, um cenário fundamental de construção de identidades, valores, afetos e cultura. Assim, considerando que o Brasil carrega fortes marcas das tradições africanas, é necessário buscar de que forma essa herança pode enriquecer a educação, em especial na infância, uma vez que ela contribui para experiências de alteridade e para a consolidação de uma sociedade mais justa.

Freire (1987) ressaltava que a educação é, antes de tudo, um ato criador de transformação, capaz de modificar comportamentos e modos de pensar. A aprendizagem, nesse sentido, é um

instrumento que amplia a capacidade intelectual dos alunos e fomenta novos conhecimentos sociais e escolares. Isso ocorre porque eles já são sujeitos de conhecimento e de experiências, mesmo antes de entrarem no espaço formal da escola.

Nesse contexto, estudar e valorizar a cultura afro-brasileira é indispensável. Cabe à escola garantir que desde a educação infantil as crianças compreendam que não é possível refletir sobre a história nacional sem antes conhecer o legado africano. O brincar afro-brasileiro, nesse sentido, funciona não apenas como meio de diversão, mas também como um recurso de transformação, que possibilita novas percepções sobre uma cultura que está intimamente ligada à formação do Brasil (MOURA, 2005).

Entre os aspectos que evidenciam essa herança no cotidiano escolar está justamente o brincar. Jogos e brincadeiras sempre foram expressões fundamentais da cultura africana. Brougère (1998) explica que em diferentes sociedades as práticas lúdicas carregam tradições e revelam a cultura de um povo. Atualmente, elas continuam presentes nos lares, nas escolas e até mesmo em ambientes mediados pelas tecnologias. Além disso, tais atividades apresentam benefícios, estimulando a socialização, o desenvolvimento da criatividade e da cooperação entre as crianças (BENJAMIN, 1984; BROUGÈRE, 1995; LIMA; LOPES; RODRIGUES; RODRIGUES, 2019).

Como exemplo prático dessa presença cultural, podemos mencionar o jogo Mancala, uma tradição milenar africana. Apesar de haver pequenas diferenças nas denominações e nas regras em cada região, a essência do jogo permanece a mesma, sendo uma prática estratégica inspirada nas atividades agrícolas de semeadura e colheita. O tabuleiro pode ser confeccionado em materiais simples, como caixas de ovos recortadas em duas fileiras de seis cavidades. Cada jogador inicia com 24 sementes ou feijões, distribuídos igualmente nas cavidades, e a partida segue pelo processo de “semeadura” das peças, com a obrigatoriedade de que ao menos uma delas caia no espaço do adversário. O jogo se encerra quando um dos jogadores não possui peças suficientes para dar continuidade ao jogo. Ao final, vence quem tiver acumulado maior número de peças colhidas (LOPES, 2014).

Figura 1: Jogo Mancala



Fonte: <https://educacrianca.com.br/mancala-jogo-africano/>

Outro exemplo que evidencia como a brincadeira de origem afro-brasileira favorece o desenvolvimento infantil é conhecido como 'Labirinto'. Essa atividade, originária de Moçambique, geralmente acontece em espaços amplos como a quadra ou o pátio escolar, já que se caracteriza como uma prática ao ar livre. Para realizá-la, utiliza-se um giz para desenhar um labirinto no chão, e as crianças iniciam o percurso pela parte externa do desenho (podendo estar em pé ou até mesmo usar pequenas pedras como marcadores de cada jogador). O avanço no jogo ocorre a partir da escolha de par ou ímpar, e aquele que vencer a rodada pode caminhar para a próxima posição. A dinâmica se repete sucessivamente até que um dos jogadores consiga chegar ao final da trajetória, consagrando-se como vencedor (COSTA; LOPES; CARVALHO, 2018).

Figura 2: Brincadeira Labirinto



Fonte: <https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/files/2014/11/apostila-jogos-e-brincadeiras-da-cultura-africana-pibid.pdf>

Os exemplos de brincadeiras apresentadas, assim como outros jogos e práticas lúdicas afro-brasileiras, especificamente uma importante oportunidade para o desenvolvimento da expressão corporal, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento. Ao mesmo tempo, favorecem a integração social e o crescimento contínuo das crianças (MOURA, 2015).

As atividades lúdicas possibilitam um espaço educativo no qual se reconhecem e acolhem diferentes formas de aprendizagem, contemplando inclusive as necessidades específicas de cada criança. Dessa forma, elas são importantes para a inclusão, oferecendo múltiplas formas de estímulo e apoio (BENJAMIN, 1984; BROUGÈRE, 1995).

Para Costa, Lopes e Carvalho (2018) o caráter lúdico próprio dos jogos e brincadeiras de origem africana proporciona experiências de aprendizagem muito mais prazerosas, despertando nas crianças maior motivação para aprender, interagir e socializar. Na educação infantil, o brinquedo afro-brasileiro transforma-se em recurso pedagógico que torna o processo educativo mais vivo e atraente.

O brincar afro-brasileiro ainda promove formas de convivência mais seguras entre crianças de diferentes origens, auxiliando na prática da criatividade, na socialização e na construção de uma visão mais sensível sobre o seu entorno. A ludicidade permite que elas atribuam significado à própria realidade e incorporem saberes essenciais para interagir criticamente com o meio em que vivem (COSTA; LOPES; CARVALHO, 2018).

Ao serem incorporadas ao cotidiano da Educação Infantil, essas brincadeiras contribuem para fortalecer a identidade cultural das crianças, promover o respeito às diferenças e estimular o diálogo entre diferentes tradições. Assim, o brincar se torna não apenas um momento de diversão, mas também um ato educativo, social e político, capaz de formar sujeitos mais críticos, criativos e conscientes da diversidade que compõe a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como verificado ao longo desse estudo, a educação infantil se baseia em um espaço educacional, uma instituição educativo-pedagógica, que se revela como espaço privilegiado para as crianças viverem, também, de diferentes modos, a sua primeira infância que é de 0 aos 5 anos de idade.

Tão importante quanto compreender os conceitos de educação infantil, escolarização e práticas pedagógicas escolares, que foram salientadas ao longo dessa pesquisa, foi compreender que as relações sociais que ocorrem dentro do espaço escolar são compostas por diversidade étnico-racial, social, religiosa e cultural. Diversidades essas que acontecem de maneira mais

simples quando se tem como prática pedagógica, o brincar livre, que promove socialização e integração da criança de maneira que não exista segregação racial.

Como constatado o brincar livre é muito importante para a criança da educação infantil, pois ele age como uma linguagem cujo conhecimento se constrói, não apenas como um produto pronto ou como uma proposta de reprodução, então além de ser integradora no sentido cultural e racial é algo que traz muitos benefícios para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ficou claro no desenvolvimento desse estudo que ao se propiciar que a criança da educação infantil possa vivenciar experiências envolvendo atividades com o brincar livre, se tem diversos benefícios, como uma melhor concentração e participação nas atividades, melhor comunicação, expressão, criatividade, raciocínio lógico e interação social.

Diante do exposto pode se sintetizar que as brincadeiras e os jogos sempre fizeram parte do cotidiano dos brasileiros, e estão inseridas na vida da criança desde o seu nascimento, e as brincadeiras e jogos de origem africana podem ser usados a favor do processo de ensino e aprendizagem. Por isso foi importante compreender como os povos africanos colaboraram com a formação da história e da cultura do Brasil.

Essa compreensão permitiu o entendimento que enquanto prática educacional as brincadeiras e jogos de origem africana consistem em uma excelente oportunidade para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, autoestima e do autoconhecimento, portanto, promove a integração social baseadas na alteridade e no desenvolvimento contínuo da criança da educação infantil. Concluindo que valorizar o brincar livre e as manifestações lúdicas afro-brasileiras significa reafirmar o compromisso da escola com uma educação plural, inclusiva e antirracista, que reconhece na diversidade cultural uma fonte rica de aprendizagem, de respeito e de construção de identidades.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo e o brincar, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20/02/2024.
- BOMENY, Helena. Os intelectuais da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zaver Editor, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. São Paulo: Artmed, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- COSTA, Antônio Carlos Figueiredo; LOPES, Leticia Ribeiro; CARVALHO, Samara Cristina. Muito além da 'bonequinha preta': jogos, brincadeiras e 'contação' de histórias. Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica. v. 4, p. 106-121, ISSN: 2447-6943, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HORTÉLIO, Lydia. É preciso brincar para afirmar a vida. In: Almanaque de cultura popular/ Papo cabeça. Out. 2008.
- LIMA, Márcia Emília Guimarães de Paula; LOPES Leiliane Pereira; RODRIGUES, Drieli Cristina de Alcântara; RODRIGUES, Sônia Maria. Brincadeiras africanas para a educação inclusiva. SCIAS - Direitos Humanos e Educação, V. 2, n. 1 Minas Gerais:..2019.
- LOPES, Valdecir Centena. Brinquedos e brincadeiras da cultura africana nas aulas de educação física. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, Paraná, 2014.

- MEIRELLES, Renata Org. Território do Brincar: Diálogo com Escolas. Território do Brincar; Instituto Alana, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Qualitativa: Teoria, Método e Criatividade. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOURA, Glória. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. Ed. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar. Editora. Peirópolis LTDA, 2016.
- SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. Rev. Bras Educ Fís Esporte: São Paulo, 2014.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Elementos de pedagogia da leitura. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TIRIBA, Leá. Crianças, natureza e Educação Infantil. Tese de doutorado, PUC, Rio, 2005.

INTERDISCIPLINARITY AND CONTEMPORARY CROSS-CUTTING THEMES: PATHWAYS TO A HOLISTIC AND TRANSFORMATIVE EDUCATION

INTERDISCIPLINARIDADE E TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRANSFORMADORA

Juceles Luzia Pegoraro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: jucelespegoraro@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: The article “Interdisciplinarity and Contemporary Cross-Cutting Themes: Pathways to an Integral and Transformative Education” analyzes the importance of interdisciplinarity as an essential foundation for achieving an integral, critical, and socially committed education. Based on authors such as Freire (1996), Fazenda (2008), Imbernón (2010), Mello (2014), and Nóvoa (1998), the study highlights that interdisciplinarity goes beyond the mere combination of contents, establishing itself as a pedagogical practice that integrates knowledge and promotes the collective construction of learning. Articulated with the Contemporary Cross-Cutting Themes (CCTs) outlined in the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), this approach enables dialogue among different fields of knowledge and the contextualization of teaching in response to the social and cultural demands of the 21st century. The article emphasizes that pedagogical planning plays a central role in this process, requiring flexibility, collaboration, and clear objectives so that interdisciplinary teaching results in meaningful learning experiences. However, it also points out the persistence of structural challenges, such as curriculum fragmentation, lack of teacher training focused on interdisciplinarity, and the absence of institutional policies that encourage collaborative work. Nevertheless, the transformative potential is significant, as the integration between interdisciplinarity and CCTs contributes to the development of critical, creative, and ethical competencies, strengthening student protagonism and the social role of the school. It concludes that the implementation of this proposal requires institutional commitment, continuous teacher development, and curricular reorganization, consolidating interdisciplinarity as a guiding principle of an emancipatory and transformative education.

Keywords: Interdisciplinarity. Integral Education. Contemporary Cross-Cutting Themes. Pedagogical Planning. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A educação, nunca foi estática. Ela evolui junto com a sociedade, acompanhando suas transformações culturais, sociais e tecnológicas. Atualmente, se vivencia um momento em que práticas pedagógicas fragmentadas, onde cada área do saber isoladamente, mostram-se insuficientes para preparar assuntos para a complexidade do mundo real. É nesse contexto que a interdisciplinaridade desponta como uma alternativa capaz de quebrar essas barreiras tradicionais e criar pontes entre os conhecimentos promovendo aprendizagens que são, de fato, abrangentes e significativas.

Autores como Mello (2014), Imbernón (2010) e Fazenda (2008) ajudam a entender que a interdisciplinaridade não significa apenas juntar conteúdos diferentes, mas assumir um compromisso com a construção coletiva do saber. É uma prática que exige diálogo constante, colaboração ativa e interação entre professores, alunos e demais atores escolares. Pois, afinal, como pode a escola cumprir seu papel social se não articular saberes que realmente dialogam com a realidade dos estudantes e os desafios que enfrentam?

Essa ideia ganha dimensão prática especialmente por meio dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), incorporados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Eles trazem à tona questões urgentes como direitos humanos, diversidade, sustentabilidade, saúde e ética, temas que não se restringem a um componente curricular, mas permeiam a vida e o cotidiano

dos alunos. Por isso, pensar o currículo integrado a esses temas exige uma superação do ensino segmentado, apostando em experiências educativas que realmente conectam teoria e prática.

Contudo, apesar do claro respaldo legal e teórico, se vivenciam dificuldades reais cotidianas para tornar a interdisciplinaridade uma prática consistente. Estruturas curriculares, falta de espaço para o planejamento coletivo e deficiência de formação continuada burocratizada ainda travam mudanças que poderiam abrir verdadeiras possibilidades para professores inovarem. É nesse sentido que as palavras de Paulo Freire (1996) fazem todo sentido: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.” Isso exige sensibilidade, escuta e disposição para transformar o que está previsto.

Para seguir compreendendo essa realidade, esse estudo tem como principal objetivo compreender de que forma a interdisciplinaridade pode ser efetivamente articulada aos Temas Contemporâneos Transversais no contexto da educação básica, promovendo uma formação integral, crítica e cidadã. Para isso, os objetivos específicos que orientam a investigação são: investigar os fundamentos teóricos que sustentam a prática interdisciplinar na educação contemporânea; analisar o papel do planejamento pedagógico na construção de práticas interdisciplinares significativas; refletir sobre os desafios e possibilidades da implementação dos TCTs de forma integrada ao currículo escolar.

A pesquisa se propõe a responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a interdisciplinaridade pode ser efetivada na prática pedagógica por meio dos Temas Contemporâneos Transversais, contribuindo para a construção de uma educação integral e transformadora?

A pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo. E vão ser salientados autores que contribuem significativamente para o debate, como Freire (1996), Fazenda (2008), Mello (2014), Imbernón (2010), Nóvoa (1991; 1998), Gohn (2006), Costa e Loureiro (2017), entre outros, com o intuito de consolidar uma base crítica para a análise das práticas pedagógicas atuais. A fundamentação teórica que se seguirá será, portanto, o alicerce para o aprofundamento das questões levantadas neste início de percurso investigativo.

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO INTEGRAL

A educação é um processo vivo, que se transforma continuamente e vai muito além da simples repasse de informações. É indispensável olhar para quem aprende, considerando seus conhecimentos prévios e as muitas ligações que surgem nesse caminho, com o objetivo de realmente formar valores, habilidades, atitudes e aprendizados que ajudem cada pessoa a crescer como cidadã. Essa ideia amplia o sentido da educação: não se trata só de ensinar, mas de incentivar o desenvolvimento de competências intelectuais que realmente permitam transformar a realidade a partir da assimilação crítica de informações (Freire, 1996).

Nesse cenário, espera-se do educador a mobilização de saberes interdisciplinares. É preciso buscar novos caminhos, expandir o próprio repertório e sempre estar disposto a aprender e incorporar outras experiências. Como aponta Mello (2014), o conhecimento interdisciplinar surge dessa integração de diferentes áreas e metodologias, criando um diálogo que atravessa os limites tradicionais. Isso permite uma visão ampliada dos conteúdos e favorece a compreensão dos desafios complexos que enfrentamos hoje em sociedade.

Apegos a práticas engessadas e uma formação restrita apenas ao diploma podem limitar muito a atuação docente. O cenário atual exige constante atualização: a formação continuada é fundamental para que professores desenvolvam habilidades compatíveis com essa complexidade. Como mostra Imbernón (2010), com demandas sempre renovadas e ampliação dos campos do conhecimento, é indispensável ao professor manter abertura para novas abordagens, dialogando entre áreas e indo além de modelos tradicionais de formação.

Assim como os estudantes precisam buscar sempre novos saberes, os docentes também devem cultivar uma postura aberta à reinvenção e ao aprimoramento profissional. A formação continuada, assim, torna-se espaço estratégico para atualização e apropriação de saberes interdisciplinares, sobretudo em tempos de rápidas mudanças socioculturais. Nóvoa (1998; 1991) reforça que a formação de professores precisa considerar as experiências vividas em sala, pois é do encontro, da reflexão e da valorização dos diferentes saberes que o processo de ensino-aprendizagem realmente acontece.

Sob essa ótica, a escola assume papel central como espaço de desenvolvimento das competências interdisciplinares, favorecendo metodologias inovadoras e permitindo o diálogo dos conteúdos curriculares com a realidade dos alunos. A criatividade do professor é indispensável para que o currículo faça sentido e acompanhe as demandas sociais e comunitárias.

Frente a esse contexto de constante renovação, a educação tem inovado ao incorporar temas que atravessam as disciplinas e conversam diretamente com os desafios do presente. Os chamados temas transversais, já contemplados nos PCNs (1997) e, depois, aprimorados na BNCC (2017) como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), desafiam o educador a integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber. Gohn (2006) destaca que tais temas trazem oportunidades para tratar questões atuais, agregando olhares e práticas interdisciplinares, essenciais para o desenvolvimento de competências amplas e integradas nos estudantes.

Ao adaptar a lógica dos TCTs para a perspectiva da interdisciplinaridade, é possível afirmar que a organização curricular se torna ainda mais rica ao promover projetos, núcleos temáticos e outros formatos inovadores, que conferem sentido ao percurso formativo dos estudantes e ao currículo integral. A interdisciplinaridade, segundo Santomé (1998), permite articular diferentes áreas do conhecimento em torno de grandes temas, problemas sociais, questões éticas ou desafios ambientais, indo além da soma de componentes curriculares isolados e promovendo uma visão globalizadora dos saberes.

A BNCC estabeleceu os TCTs como parte obrigatória do currículo, indicando que esses conteúdos devem estar presentes no planejamento e nas práticas docentes em toda a Educação Básica, pois colaboram para a formação cidadã e integral dos alunos.

A Relevância Do Planejamento No Ensino Interdisciplinar

No contexto educacional atual, a interdisciplinaridade exige que o professor renove seu compromisso com o planejamento das atividades. Afinal, é esse processo que garante a coerência e a intencionalidade das práticas interdisciplinares em sala de aula. Vale destacar que pesquisas, como as conduzidas por Costa e Loureiro (2017), apontam que a qualidade do ensino interdisciplinar está diretamente ligada a planejamentos flexíveis, colaborativos e pautados em objetivos claros, sempre alinhados à realidade dos estudantes.

A educação formal, em consonância com as Diretrizes Curriculares e os princípios que orientam os currículos contemporâneos, precisa se basear em práticas bem estruturadas e apoiadas em fundamentos teóricos sólidos. Dessa forma, fica evidente que o ensino interdisciplinar não “cai do céu”, mas é fruto de um trabalho criterioso. Imbernón (2010), por sua vez, nos lembra que o docente envolvido com essa abordagem está constantemente refletindo sobre seu papel, reconhecendo o valor do aprendizado mútuo e a importância de respeitar as diferenças presentes no ambiente escolar.

Quando o professor planeja suas ações interdisciplinares, ele ganha maior domínio sobre sua prática diária, o que favorece o desenvolvimento de atividades que integram saberes e promovem o crescimento integral dos alunos como destaca Mello (2014). Essa segurança no planejamento gera, também, um ambiente mais claro e significativo tanto para os educadores quanto para os estudantes, que passam a identificar melhor as relações entre as diversas áreas do conhecimento.

É fundamental, como argumentam Fazenda (2008) e Pimenta (2014), que o planejamento seja eficaz, ou seja, que contemple desde a definição de objetivos e conteúdos até as estratégias metodológicas e a avaliação de resultados. Além disso, deve ser dinâmico, sempre aberto a revisões. Estabelecer datas e prazos para as atividades ajuda a evitar dispersões e facilita o acompanhamento do processo formativo.

Não podemos esquecer que o planejamento não deve se resumir a um documento burocrático, feito apenas para cumprir exigências. Imbernón (2010) reforça que ele precisa ser um instrumento vivo, que o professor revise e aperfeiçoe ao longo do tempo, buscando sempre maior efetividade e dinamismo.

Hoje, é impossível pensar em um planejamento eficiente sem considerar o perfil da turma, as especificidades do contexto escolar e as demandas trazidas pela própria interdisciplinaridade como ressalta Schmidt (2017). Por isso, é necessário que o professor tenha sensibilidade para ajustar ações e conteúdos de acordo com as características e necessidades de cada grupo de estudantes.

Além disso, conforme destaca Fazenda (2008), o papel do educador inclui incentivar a participação ativa dos alunos na construção coletiva do conhecimento interdisciplinar. Esse protagonismo pode ser fomentado por meio da organização compartilhada dos temas e projetos, o que confere mais sentido e compromisso às atividades desenvolvidas.

Em suma, fica claro que o planejamento é ferramenta essencial para que as práticas interdisciplinares sejam verdadeiramente significativas. Ao fortalecer a atuação docente, ele possibilita experiências educativas inovadoras, contextualizadas e inclusivas. É por meio de uma ação planejada, reflexiva e aberta a mudanças que o ensino interdisciplinar atinge seu potencial de transformar o desenvolvimento dos alunos e promover a construção coletiva do conhecimento e para isso acontecer é de extrema relevância que todo planejamento seja pautado em fundamentos teóricos sólidos, alinhados aos princípios da interdisciplinaridade e às exigências formativas dos (Temas Contemporâneos Transversais, Gohn, 2006), o que será aprofundado a seguir.

Interdisciplinaridade Como Pilar Dos Temas Contemporâneos Transversais Na Educação

Quando se trata da interdisciplinaridade como base dos TCTs, se está diante de algo que vai muito além de juntar conteúdos diferentes. Na verdade, essa perspectiva rompe com aquela velha tendência de separar o conhecimento em compartimentos estanques. Estamos falando de conectar saberes, criar diálogos entre disciplinas que, a princípio, poderiam parecer distantes, mas que, quando integrados, ajudam a formar estudantes mais conscientes da complexidade do mundo em que vivem.

Desde os anos 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já se apontava a necessidade de essa integração acontecer efetivamente no currículo. A ideia é facilitar o entendimento de temas urgentes, como ética, meio ambiente, saúde, diversidade cultural, trabalho e consumo — questões que não cabem em uma só disciplina, afinal. Para que isso aconteça na prática, é fundamental que o professor desenvolva uma postura aberta ao diálogo entre áreas, algo que faz toda a diferença para que o aprendizado saia do papel e ganhe vida no dia a dia dos estudantes.

Fazenda (2008) destaca que a interdisciplinaridade exige uma construção coletiva do saber, baseada na cooperação entre áreas e no respeito mútuo entre elas, deixando de lado aquela velha hierarquia das disciplinas “mais importantes”. Isso também implica numa valorização da escuta, do entendimento do outro e da interdependência dos conhecimentos, exatamente o que a escola e a sociedade precisam hoje.

Com a revisão dos temas transversais na BNCC, que ganhou o nome de Temas Contemporâneos Transversais, essa centralidade da interdisciplinaridade ficou ainda mais clara.

Agora, não há escapatória: os currículos da Educação Básica precisam investir em experiências que integrem diversas áreas, visando desenvolver competências alinhadas às demandas deste século, que são muitas e variadas.

Mas atenção: não basta colocar vários conteúdos juntos. Costa e Loureiro (2017) reforçam que interdisciplinaridade é antes de tudo uma mudança na forma de pensar e ensinar. O professor, que antes podia se limitar a passar seus conteúdos, precisa agora ser mediador, facilitador, alguém que conduza processos que realmente integrem os saberes e que promovam aprendizagens com significado.

E não é um processo simples. O educador que abraça essa proposta deve abandonar aquela prática tradicional e “engessada” de ensinar, adotando uma postura mais investigativa, aberta ao diálogo e à reflexão constante. Imbernón (2010) lembra que a formação continuada é peça-chave nesse caminho, afinal, como ensinar de forma integrada se não estivermos dispostos a aprender e transformar nossa própria prática o tempo todo?

Além disso, a interdisciplinaridade ajuda a estreitar laços entre escola e comunidade. Com temas como direito humanos, sustentabilidade e diversidade cultural, o currículo ultrapassa o espaço físico da escola e conecta os saberes aprendidos com as realidades do território onde os estudantes vivem. Isso é fundamental, pois reforça o compromisso da escola com a transformação social, algo que, sabemos bem, vai muito além dos conteúdos formais.

Projetos interdisciplinares que envolvem os TCTs também têm um papel crucial: eles formam estudantes capazes de pensar de forma crítica, dialogar com visões diferentes e propor soluções criativas para os desafios atuais. Pimenta (2014) enfatiza que essa articulação dos saberes potencializa o significado do ensino-aprendizagem, fazendo com que ele seja mais profundo e conectado.

No fim das contas, é exatamente nesse encontro entre interdisciplinaridade e Temas Contemporâneos Transversais que reside o grande potencial transformador da educação hoje. Uma educação que resgata o pensamento crítico, a autonomia e a responsabilidade cidadã. Uma escola que realmente forma pessoas plenas, capazes de entender e atuar no mundo com consciência e coragem.

Portanto, não estamos diante de uma simples estratégia ou técnica pedagógica, mas sim de um princípio estruturante, que orienta toda uma proposta educativa comprometida com a complexidade, a justiça social e com um currículo que se renova, respeitando as diferenças e promovendo o diálogo constante entre os saberes.

Desafios E Possibilidades Para A Prática Interdisciplinar Na Escola

A consolidação da interdisciplinaridade no cotidiano escolar enfrenta uma série de desafios que exigem reflexões profundas sobre as estruturas educacionais vigentes, a formação dos professores e a cultura institucional das escolas. Apesar dos avanços teóricos e normativos, como os estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular, ainda são evidentes os entraves práticos que limitam a efetividade dessa abordagem no espaço educacional.

Entre os principais obstáculos está a fragmentação histórica do currículo, que organiza o conhecimento em disciplinas isoladas, com pouca ou nenhuma articulação entre si. Esse modelo, ainda dominante, dificulta a construção de experiências interdisciplinares autênticas, pois restringe o tempo, o diálogo e a cooperação entre os docentes. Para Fazenda (2008), superar essa lógica implica compreender a interdisciplinaridade não apenas como uma estratégia metodológica, mas como uma postura ética e epistemológica diante do saber. Isso requer o reconhecimento de que o conhecimento é, por natureza, interconectado e que sua separação artificial dificulta sua aplicação no mundo real.

Outro fator que precisa ser considerado diz respeito à formação docente. Como lembra Imbernón (2010), a formação inicial, muitas vezes centrada em conteúdos específicos de uma única área, não prepara o educador para atuar em contextos interdisciplinares. Soma-se a isso a escassez de espaços de formação continuada que incentivem o diálogo entre as áreas e promovam práticas colaborativas. Segundo Nóvoa (1998), é justamente na valorização da experiência, na partilha de saberes e na reflexão coletiva que a formação docente encontra sentido e potência. Assim, os professores devem ser incentivados a atuar como pesquisadores de sua própria prática, abertos ao novo e dispostos a construir pontes entre os campos do conhecimento.

Não menos relevante é a necessidade de apoio institucional. Projetos interdisciplinares demandam tempo para planejamento coletivo, abertura para flexibilizar o currículo e incentivo à autonomia pedagógica. Como indicam Costa e Loureiro (2017), a interdisciplinaridade exige uma reorganização das estruturas escolares para que haja efetivo engajamento dos profissionais e envolvimento dos estudantes. Sem esse suporte, há o risco de que tais propostas se restrinjam a ações pontuais, desprovidas de continuidade e de impacto significativo.

Apesar dessas dificuldades, as possibilidades que emergem da prática interdisciplinar são numerosas e profundamente transformadoras. Quando bem implementada, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências múltiplas, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas complexos e a capacidade de comunicação, todas apontadas como essenciais para o século XXI. Mello (2014) reforça que a interdisciplinaridade amplia o campo de atuação do currículo escolar, promovendo aprendizagens mais contextualizadas, conectadas com os desafios da sociedade contemporânea e capazes de formar sujeitos atuantes e conscientes.

Além disso, ao integrar os Temas Contemporâneos Transversais no currículo de forma interdisciplinar, a escola fortalece seu compromisso social e ético com a formação cidadã. Como argumenta Gohn (2006), esses temas representam uma oportunidade para abordar, de modo crítico, as questões que atravessam o cotidiano dos estudantes, tais como direitos humanos, sustentabilidade, pluralidade cultural e ética. Por meio dessa integração, é possível romper com práticas escolares descontextualizadas e oferecer aos alunos experiências que dialogam com suas realidades, expectativas e inquietações.

Portanto, enfrentar os desafios da interdisciplinaridade requer uma ação articulada entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e cultura pedagógica. Trata-se de um esforço coletivo, que não se resume à boa vontade dos educadores, mas que demanda condições objetivas e simbólicas para acontecer de forma plena. Como reforça Freire (1996), ensinar exige comprometimento, escuta, sensibilidade e abertura ao inédito. Assim, mais do que uma técnica, a interdisciplinaridade representa uma escolha político-pedagógica que visa transformar o espaço escolar em um território de construção coletiva do conhecimento, pautado no diálogo, no respeito à diversidade e na busca por uma educação significativa e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como a interdisciplinaridade pode ser efetivada na prática pedagógica por meio dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), contribuindo para a construção de uma educação integral e transformadora. A partir da análise teórica desenvolvida, foi possível responder à questão central que orientou a pesquisa, confirmando que a interdisciplinaridade, quando articulada de forma consistente aos TCTs, configura-se como um princípio estruturante para a promoção de aprendizagens significativas e para a formação crítica, cidadã e integral dos estudantes.

Os objetivos propostos foram integralmente alcançados. Primeiramente, investigou-se os fundamentos teóricos que sustentam a prática interdisciplinar na educação contemporânea, destacando a importância do diálogo entre saberes e a necessidade de superar a fragmentação

tradicional do currículo. Em seguida, analisou-se o papel fundamental do planejamento pedagógico como ferramenta indispensável para a construção de práticas interdisciplinares eficazes, flexíveis e contextualizadas à realidade dos alunos. Por fim, refletiu-se sobre os desafios e as possibilidades presentes na implementação dos Temas Contemporâneos Transversais, evidenciando a necessidade de um compromisso coletivo, que envolva docentes, gestores e políticas públicas, para que tais práticas possam se consolidar no cotidiano escolar.

A contribuição principal deste estudo reside na consolidação de uma base crítica que reafirma a interdisciplinaridade como caminho indispensável para uma educação que dialogue com as complexidades sociais atuais e que promova o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Além disso, ressalta-se o papel dos Temas Contemporâneos Transversais como elementos integradores, capazes de potencializar o protagonismo dos estudantes e fortalecer a função social da escola.

Por fim, reconhece-se que a efetivação dessa proposta pedagógica exige esforços contínuos de formação docente, planejamento colaborativo e reestruturação institucional, elementos que precisam ser priorizados para que a interdisciplinaridade deixe de ser um ideal para se tornar uma prática concreta e transformadora na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
- COSTA, Cesar Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, jan./ abr. 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Didática e interdisciplinaridade. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 208 p. (Coleção temas sociais e educacionais, v. 10).
- IMBERNON, F. Formação Continuada de Professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MELLO, Guiomar Namó de. Currículo e Reforma Educacional no Brasil: 1960-2000. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema. In: SERBINO et al (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39.
- PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Tendências do desenvolvimento: elementos para reflexão sobre as dimensões sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté (SP), v. 10, n. 3, p. 44-66, set. 2014.
- SCHMIDT, Rafaela. Interdisciplinaridade presente em cadernos de matemática do PNAC/2014. 2017. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DIFFERENTIATED EDUCATION AND SUSTAINABILITY IN AN INDIGENOUS CONTEXT: THE VOICE OF STUDENTS FROM THE JOSÉ CARAPINA STATE SCHOOL – PARICONHA/AL

**EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E SUSTENTABILIDADE EM CONTEXTO INDÍGENA: A VOZ DOS
ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARAPINA – PARICONHA/AL**

Domingos Sávio do Nascimento

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: savioberminni@gmail.com

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br

ABSTRACT: This study aimed to analyze the perception of students at the José Carapina Indigenous State School, located in the municipality of Pariconha/AL, regarding the pedagogical practices developed at the school, focusing on the themes of culture, environment, and sustainability. The research is characterized as qualitative and descriptive in nature, using a structured questionnaire with open and closed questions as a data collection instrument, applied to 11 students from the aforementioned institution. Data analysis was performed using content analysis techniques, allowing for the categorization of responses and the identification of interpretive patterns. The results revealed that most participants recognize and value the school's initiatives related to environmental education and cultural appreciation, highlighting practices that integrate traditional knowledge into the school curriculum. Actions such as the preservation of community spaces, the valuing of indigenous identity, and the encouragement of environmental care were mentioned. However, limitations also emerged, such as the lack of specific pedagogical resources and the need for greater articulation among the different school actors. The findings indicate that schools play a central role in shaping critical and sustainable awareness among students, while simultaneously facing structural and pedagogical challenges. The research contributes to the debate on the importance of indigenous school education as an instrument for ethnic strengthening and the promotion of sustainability, and suggests the expansion of public policies that guarantee continuous support for these educational practices.

KEYWORDS: Indigenous education. Sustainability. Pedagogical practices. Culture. Environment.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a pauta da sustentabilidade ganhou centralidade nos debates educacionais, sobretudo em contextos que envolvem populações tradicionais, como os povos indígenas. Nesse cenário, a educação escolar indígena emerge como espaço privilegiado para a articulação entre práticas pedagógicas, saberes ancestrais e a promoção do cuidado ambiental. A Escola Estadual Indígena José Carapina, situada no município de Pariconha/AL, representa uma dessas instituições que, mesmo diante de adversidades históricas e estruturais, busca integrar em seu cotidiano escolar ações voltadas à valorização cultural e à sustentabilidade territorial.

A relevância dessa temática torna-se ainda mais evidente diante das constantes ameaças aos direitos territoriais e à identidade dos povos originários, especialmente frente a políticas públicas ineficazes ou ausentes. Nesse contexto, a sustentabilidade, enquanto princípio orientador da prática educativa, não se limita à preservação ambiental, mas se estende à valorização das culturas locais, ao fortalecimento da autonomia comunitária e à garantia do direito à diferença, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 11.645/2008.

Este artigo tem como objetivo compreender a percepção dos estudantes da referida escola sobre as práticas escolares relacionadas à cultura, ao meio ambiente e à sustentabilidade. A escolha do tema justifica-se pela urgência de se produzir conhecimento que contribua para o fortalecimento de uma educação diferenciada, intercultural e ambientalmente comprometida, capaz de integrar o conhecimento tradicional às demandas contemporâneas de desenvolvimento sustentável.

A partir de uma abordagem qualitativa e com base nos dados obtidos junto aos alunos da escola, este estudo busca lançar luz sobre os avanços e desafios da implementação de práticas educativas contextualizadas, que dialoguem com a realidade sociocultural do povo Jiripancó.

Acredita-se que compreender essas percepções é essencial para subsidiar a formulação de políticas educacionais mais justas e efetivas, que promovam a inclusão, a diversidade e a sustentabilidade nos espaços escolares indígenas.

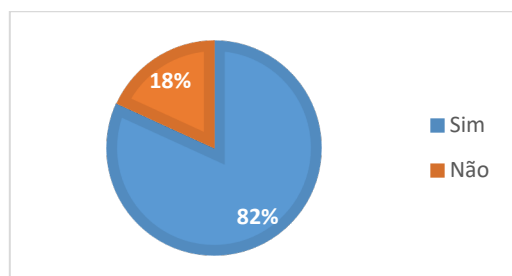
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DOS TEÓRICOS

O presente estudo apresenta o perfil sociodemográfico de uma amostra composta por 11 indivíduos residentes em área rural. Do total, 45,5% são do gênero masculino e 54,5% do gênero feminino. A distribuição etária abrange diferentes fases da juventude: 18,2% têm 15 anos, 36,4% têm 16 anos, 9,1% têm 17 anos, outros 18,2% têm 19 anos, 9,1% têm 24 anos, e 9,1% não informaram sua idade. Quanto ao estado civil, 72,7% são solteiros, 9,1% são casados, 9,1% estão em um relacionamento amoroso estável, e 9,1% não responderam a essa questão. Todos os participantes residem em comunidades rurais, reforçando os desafios estruturais e culturais associados à localização geográfica.

No que diz respeito ao acesso à internet, 72,7% dos entrevistados possuem acesso, enquanto 27,3% relataram não ter acesso, evidenciando desigualdades que afetam diretamente a inclusão digital e as oportunidades educacionais. Em relação à renda familiar, identificou-se uma amplitude de condições econômicas, variando de meio salário mínimo a 5 salários mínimos, demonstrando a heterogeneidade socioeconômica do grupo. Em termos de crenças religiosas, 90,9% identificam-se como católicos e 9,1% declararam não possuir religião.

Diante da análise do gráfico 1 sobre a compreensão de conceitos de sustentabilidade e meio ambiente, que demonstra que 82% dos respondentes afirmam possuir conhecimento sobre os temas, enquanto 18% indicam não possuir tal entendimento, é possível interpretar os dados a partir das leituras realizadas nos textos fornecidos.

Gráfico 1: Compreensão sobre os conceitos de sustentabilidade e meio ambiente pelos alunos da Escola Estadual Indígena José Carapina, Pariconha/AL, 2025.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A predominância do percentual positivo pode refletir a eficácia de iniciativas locais de educação ambiental e práticas pedagógicas, como apontado por Araújo et al. (2013, p. 23), que afirmam que "a educação ambiental em terras indígenas deve ser reestruturada para integrar conhecimentos tradicionais e científicos". Nesse sentido, o resultado sugere que, apesar das limitações mencionadas por autores como Greiciane Silva (2019), há avanços na disseminação do tema junto a comunidades específicas.

Por outro lado, a parcela de 18% que não compreende conceitos de sustentabilidade demonstra a existência de desafios educacionais e estruturais, também relatados por Brand (2011, p. 67), que aponta que "o sistema escolar nacional muitas vezes falha em adaptar-se às necessidades específicas das comunidades indígenas, comprometendo sua autonomia e sustentabilidade". Portanto, os resultados do gráfico reforçam a importância de iniciativas que integrem saberes locais e globais, além de políticas públicas mais eficazes e direcionadas, como defendem Azanha (2005) e Araújo et al. (2013), para promover uma educação ambiental significativa e inclusiva.

A justificativa de A1 demonstra uma visão ampla sobre sustentabilidade, destacando o equilíbrio entre necessidades humanas e preservação ambiental. Isso alinha-se à definição de Araújo et al. (2013), que ressalta que "a sustentabilidade deve integrar práticas culturais e ecológicas para garantir a manutenção dos recursos naturais para gerações futuras".

Quadro 2: Justificativas sobre a compreensão dos conceitos de sustentabilidade e meio ambiente pelos alunos da Escola Estadual Indígena José Carapina, Pariconha/AL, 2025.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1	"A sustentabilidade é abusca pelo equilibrio entre os suprimentos das necessidades humanas e prevenção dos recursos naturais".
A2	"Através da sustentabilidade é onde devemos manter a preservação do meio ambiente, manter o natural das nossas terras da nossa comunidade, ter um ambiente saudável é manter a natureza limpa não desmatar não queimar não poluir entre muitos outros atos que podemos evitar".
A3	"Porque a poluição esta aumentando nas cidades e no mundo inteiro".
A4	"Porque a sustentabilidade eu compreendo com o objetivo de desenvolvimento econômico e a conservação ambiental na nossa vida social".
A5	"Um ambiente sim tinha o valor quando realmente sabemos cuidar não jogar lixo saber valorizar uma arvore e cuidar de plantas não é desmatando a natureza que vamos ter um bom ambiente e jogar lixo no seu lixo e também manter o espaço limpo para sentar e convrsar com os amigos".
A6	Não respondeu
A7	"A sutentabilidade e meio ambiente é algo importante para a sociedade que temos hoje falar dessses dois é falaar de vida natureza e todos os seus derivados ou seja ter a sustentabiliade e ter garantia de vidas".
A8	"Meio ambiente no trabalho é muito com planta e outras coisas".
A9	"Muito importante trabalhar sobre esse assunto em escola principalmente pois muitos não valorizam o patrimônio escolar que tem, no lugar de preservar eles bagunçam tornando o patrimônio desorganizado e mal organizado".
A10	"Sim, pois ensinamos desenvolver ações sustentáveis interagindo de alguma maneira é muito importante pois contribuimos para manter a preservação do ambiente escolar dentro da sustentabilidade e o quanto devemos cuidar, valroizar o prédio que temos na comunidade".
A11	"Sim, eu consigo algum de aprendizagem e conhecimento".

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Por sua vez, A2 aponta para a preservação da natureza e práticas locais, enfatizando ações como evitar queimadas e poluição. Essa percepção reforça a necessidade de práticas sustentáveis de base comunitária, conforme discutido por Silva (2019, p. 34), que destaca que "a sensibilização ambiental em comunidades deve partir do cotidiano dos indivíduos para promover mudanças duradouras". A resposta de A3 foca na poluição urbana, conectando o local ao global, um aspecto destacado por Brand (2011), que afirma que "a relação com o ambiente precisa ser compreendida de maneira holística, considerando impactos locais e globais".

Já A4 e A5 abordam o desenvolvimento sustentável e o cuidado com o ambiente, respectivamente, conectando esses conceitos à preservação e à convivência social. Essas reflexões ecoam Azanha (2005, p. 78), que ressalta que "a sustentabilidade não é apenas um conceito ambiental, mas uma prática que integra valores sociais, econômicos e culturais". O participante A7 destaca o papel da sustentabilidade como um valor para a sociedade atual e futura, enquanto A8 associa o conceito diretamente ao ambiente de trabalho, evidenciando a necessidade de educação ambiental integrada a diversas esferas da vida. Como discutido por Araújo et al. (2013, p. 98), "a transversalidade da educação ambiental é essencial para efetivar mudanças

comportamentais em diferentes contextos".

Assim, A9, A10 e A11 apresentam uma visão prática e educativa sobre sustentabilidade, enfatizando a importância de trabalhar o tema nas escolas e integrar ações sustentáveis ao dia a dia. Isso é reforçado por Silva (2019), que aponta que "a educação ambiental, quando contextualizada e participativa, pode transformar realidades locais e promover maior consciência ambiental".

Ao serem questionados sobre a abordagem da Escola em relação às questões de território, cultura e meio ambiente, todos os participantes confirmaram que tais temas são trabalhados no ambiente escolar. Essa unanimidade evidencia a relevância dada pela instituição a aspectos fundamentais para a formação dos estudantes, alinhando o processo educativo às especificidades culturais e ambientais da comunidade. A integração dessas temáticas no currículo reflete uma prática educativa comprometida com a valorização do território e da cultura local, promovendo uma compreensão holística das relações socioambientais.

Ao serem questionados sobre a importância de trabalhar questões relacionadas à cultura e ao meio ambiente, os participantes atribuíram notas que variaram de 6 a 10, refletindo diferentes percepções quanto à relevância do tema. 9,1% atribuíram a nota 6, 18,2% deram nota 7, 9,1% atribuiu nota 8, 9,1% indicou nota 9 e a maioria, representando 54,5% dos participantes, classificou o tema com nota máxima, 10. Esses dados demonstram que, embora haja pequenas variações na avaliação, existe um consenso geral sobre a alta relevância de abordar esses assuntos no contexto educacional.

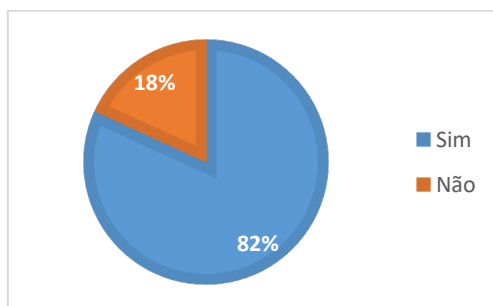
A predominância de notas elevadas reforça a urgência de integrar cultura e meio ambiente como elementos centrais no processo de ensino, uma prática defendida por autores como Silva (2019, p. 56), que afirma que "a valorização do conhecimento ambiental e cultural promove uma educação mais contextualizada e significativa".

O gráfico 2 evidencia que 82% dos participantes reconhecem a implementação de práticas relacionadas ao tema na escola, enquanto 18% indicam a ausência dessas iniciativas. Esses dados refletem uma predominância de ações pedagógicas voltadas para questões como sustentabilidade, meio ambiente e cultura, aspectos que têm sido cada vez mais valorizados em abordagens educacionais contemporâneas.

A predominância do "Sim" reforça a percepção de que a escola atua como um espaço de articulação entre saberes locais e globais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental e cultural nos alunos. Segundo Brand (2011), "as escolas em contextos indígenas e rurais desempenham um papel essencial na resignificação de práticas educativas, integrando valores culturais e sustentáveis ao currículo escolar".

No entanto, o percentual de 18% que indicam a ausência de tais práticas revela desafios a serem superados, como a uniformidade na aplicação dessas iniciativas e o engajamento de toda a comunidade escolar.

Gráfico 2 – Reconhecimento das práticas implementadas na escola pelos alunos da Escola, 2025.

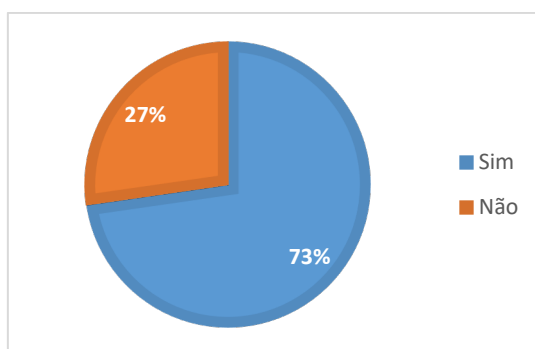


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Conforme Silva (2019), "a implementação efetiva de práticas ambientais requer não apenas infraestrutura, mas também formação docente e engajamento comunitário". Assim, as escolas precisam garantir que essas ações sejam amplas, contínuas e inclusivas, de modo a impactar de maneira positiva todos os envolvidos.

O gráfico 3 revela que 73% dos participantes acreditam que a escola implementa práticas que não são abordadas em outras instituições, enquanto 27% afirmam que essas práticas diferenciadas não estão presentes. Esse dado destaca a importância de uma abordagem pedagógica contextualizada, voltada para as necessidades e especificidades da comunidade em questão.

Gráfico 3 – Reconhecimento sobre as práticas que não são tratadas em outras escolas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A predominância do “Sim” indica que a escola promove ações que valorizam as particularidades culturais, sociais e ambientais, reforçando uma educação diferenciada. Como discutido por Brand (2011, p. 23), “escolas que atuam em contextos culturais específicos desempenham um papel essencial ao ressignificar o espaço educacional para promover a autonomia e a identidade da comunidade”. Essas práticas podem incluir a incorporação de conhecimentos locais, o ensino de valores ambientais e a promoção da cultura local.

Por outro lado, os 27% que não percebem essas práticas diferenciadas podem refletir desafios na comunicação ou na uniformidade da implementação de tais ações. Silva (2019, p. 45) aponta que “para que práticas diferenciadas sejam percebidas, é necessário que toda a comunidade escolar esteja engajada e que as ações sejam integradas ao currículo”.

Dessa forma, o gráfico evidencia um reconhecimento significativo das práticas diferenciadas, mas também destaca a necessidade de expandir e fortalecer essas ações para garantir sua percepção e impacto em toda a comunidade escolar. Esse processo é essencial para fortalecer uma educação que atenda às demandas locais e contribua para a formação integral dos estudantes.

O quadro 3 apresentado contém respostas que destacam percepções individuais sobre práticas escolares diferenciadas, consideradas não abordadas em outras instituições. As justificativas revelam uma diversidade de pontos de vista, refletindo tanto a relevância das iniciativas quanto os desafios na percepção da unicidade das práticas.

Quadro 3: Justificativas sobre se reconhece as práticas que não são tratadas em outras escolas.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1, A2, A4, A6 e A9	Não respondeu
A3	“Empreendedorismo e culminância”
A5	“A forma como muitos jovens sofre com a falta de coragem para denunciar o bullying na nossa escola eles faz de tudo para nos deixar consciente das consequências de algumas brincadeiras causos nossa identidade e nossa devemos proteger nosso território não com briga mas no diálogo”.
A7	“As próprias práticas sociais e convívio cultural e isso é bastante importante levar esses assuntos em ambiente escolar tem como objetivo de fortalecimento étnico”.
A8	“Os empreendimentos com saber negócio com o seu dinheiro”.
A10	“Sim, as oportunidades que temos por ser indígena por termos metade dos direitos nas universidades públicas mercado de trabalho e espaço público promove a igualdade para todos os alunos”.
A11	“Não muito que algum pode ser muito diferente cada escola”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A resposta de A3, que menciona "empreendedorismo e culminância", sugere que a escola promova práticas voltadas ao desenvolvimento de habilidades práticas e à valorização do trabalho coletivo. A justificativa de A5 aborda o enfrentamento do bullying é uma prática importante para preservar a cultura e promover o diálogo. Esse relato reflete a capacidade da escola de integrar questões socioemocionais à construção da convivência escolar. Como aponta Silva (2019, p. 48), “ações externas à conscientização dos alunos sobre respeito e diversidade são fundamentais para o fortalecimento do ambiente educacional”.

A7 enfatiza “práticas sociais e convívio cultural”, destacando a importância de trabalhar questões culturais com o objetivo de fortalecimento étnico. Isso reforça o papel da escola como mediadora entre tradições locais e a educação formal, uma abordagem que Azanha (2005, p. 44) descreve como essencial para "a construção de uma sustentabilidade que respeite os valores das comunidades tradicionais". A resposta de A8, que menciona "os empreendimentos com saber negócio", sugere que a escola promove o empreendedorismo como ferramenta de capacitação prática.

Por fim, A10 aponta para a importância de oportunidades que promovam a igualdade, mencionando o acesso às universidades e ao mercado de trabalho. Essa percepção reflete a busca por uma educação inclusiva e equitativa, conforme discutido por Brand (2011, p. 41), que destaca "a educação como um espaço de promoção de justiça social e valorização das identidades locais".

Assim, o quadro revela que as práticas escolares diferenciadas são percebidas em diversas dimensões, desde a promoção da cidadania até o fortalecimento cultural e econômico. Entretanto, a ausência de respostas de alguns participantes também sugere a necessidade de maior envolvimento e comunicação sobre tais iniciativas, garantindo sua percepção e impacto em toda a comunidade escolar.

O Quadro 4 apresenta as contribuições dos participantes sobre a temática relacionada às práticas escolares, destacando as perspectivas individuais de A2 e A5, enquanto os demais não oferecem comentários. A contribuição de A2 enfatiza que a escola trabalha questões diferenciadas integrando disciplinas como educação física e matemática a práticas relacionadas à tradição e à comunidade. Essa abordagem reflete o esforço da escola em criar uma conexão significativa entre o conteúdo escolar e o cotidiano dos estudantes.

Quadro 4: Contribuições dos participantes sobre a temática.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
A1, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10 e A11	Não comentaram.
A2	“Acredito que em nossa escola é trabalhada várias questões atividades diferenciadas como aulas práticas de educação física que envolvem a tradição assuntos matemáticos que torna compreensível quando relacionados a comunidade e em outras disciplinas também são trabalhadas essa relação com a comunidade”.
A5	“Na minha opinião é bom sabermos nossa opinião para saber nosso desenvolvimento e conhecimento na nossa escola na maioria das vezes é bom ouvirmos a nossa própria opinião para que possamos contribuir com a nossa escola pois é bom sabermos da sua identidade afinal nossa cultura para nós ou até para mim é uma das maiores riquezas e onde eu encontro força para jamais desistir dos meus sonhos através do meu ver ao sofrimento do meu povo e isso muda quando não desistimos dos nossos sonhos”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A fala de A5, por sua vez, foca na importância de ouvir e valorizar a opinião dos estudantes para fortalecer sua identidade cultural e promover o desenvolvimento pessoal e comunitário. A contribuição evidencia a escola como um espaço de construção coletiva, onde a cultura local é vista como uma das maiores riquezas. Essa percepção está alinhada com Silva (2019, p. 22), que afirma que "a educação em contextos culturais específicos deve ser peculiar para a emancipação dos estudantes, valorizando suas origens e identidades".

A ausência de respostas de outros participantes pode ser interpretada como um indicativo da necessidade de maior engajamento ou de estratégias mais eficazes para estimular a participação e a percepção dessas práticas diferenciadas. Araújo et al. (2013, p. 71) destacam que "o envolvimento ativo dos alunos é essencial para o sucesso de práticas educacionais externas para a sustentabilidade e o fortalecimento da comunidade".

As contribuições apresentadas destacam o papel fundamental da escola em integrar práticas educativas de identidade que valorizem a cultura, promovam o engajamento comunitário e conectem os saberes locais ao ensino formal. As experiências relatadas por A2 e A5 reforçam que a ressignificação do espaço escolar é essencial para o fortalecimento das tradições e para a construção de uma educação mais contextualizada e significativa.

Contudo, a ausência de comentários de outros participantes evidencia a necessidade de estratégias mais inclusivas para engajar todos os estudantes no reconhecimento e valorização dessas práticas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, voltada à compreensão das percepções dos alunos da Escola Estadual Indígena José Carapina, em Pariconha-AL, sobre práticas escolares relacionadas à cultura, meio ambiente e sustentabilidade. A abordagem qualitativa é apropriada para captar significados e interpretações atribuídas pelos sujeitos aos fenômenos sociais, conforme Minayo (2001).

A amostra intencional foi composta por 11 estudantes indígenas, considerando seu envolvimento nas atividades escolares. Os dados foram obtidos por meio de questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, permitindo tanto análise quantitativa quanto interpretativa. A coleta ocorreu em 2025, com respeito às normas éticas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, mediante consentimento livre e esclarecido dos participantes.

A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizando as respostas em categorias temáticas e representando os resultados em quadros e gráficos. O estudo fundamenta-se em autores como Azanha (2005), Araújo et al. (2013), Brand

(2011) e Silva (2019), que discutem a educação indígena e a sustentabilidade como elementos estruturantes da prática pedagógica diferenciada. Essa metodologia assegura a consistência dos achados e oferece suporte para reflexões sobre o papel da escola na promoção de uma educação intercultural e ambientalmente comprometida.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A análise das percepções dos alunos da Escola Estadual Indígena José Carapina revela a importância de práticas pedagógicas alinhadas à cultura, ao território e à sustentabilidade da comunidade Jiripancó. Apesar de desafios como a escassez de recursos didáticos e a necessidade de formação docente, a escola tem se destacado na valorização dos saberes tradicionais e na promoção de uma educação inclusiva.

A predominância de respostas positivas evidencia o reconhecimento das ações voltadas à sustentabilidade e à identidade cultural, consolidando a escola como espaço de resistência e pertencimento. Cientificamente, o estudo contribui ao legitimar a percepção discente como instrumento de avaliação educacional em contextos indígenas.

A limitação principal está na abrangência amostral reduzida, o que restringe a generalização dos dados. No entanto, os resultados oferecem subsídios relevantes para investigações futuras em realidades semelhantes.

Recomenda-se aprofundar o olhar sobre as práticas docentes e a articulação entre escola e comunidade na construção de uma educação ambiental crítica. A experiência da escola demonstra que integrar cultura, meio ambiente e educação é caminho essencial para fortalecer identidades e promover justiça social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. A.; NASCIMENTO, C. G. do; ROCHA, R. C. Educação ambiental em comunidades indígenas: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 8, n. 2, p. 21–34, 2013.
- AZANHA, J. M. P. A questão da sustentabilidade nas escolas do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 75–90, 2005.
- BRAND, A. A escola indígena e os desafios da sustentabilidade. In: *ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA*, 5., 2011, Brasília. Anais [...]. Brasília: MEC, 2011. p. 65–78.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- GREICIANE, S. M. Educação ambiental e os saberes tradicionais: um olhar a partir da escola indígena. *Revista Saberes da Amazônia*, v. 10, n. 2, p. 30–49, 2019.
- SILVA, G. C. Educação ambiental e práticas escolares em comunidades indígenas: um estudo de caso. *Cadernos de Educação do Campo*, v. 22, n. 1, p. 22–58, 2019.

CURRICULUM, INCLUSION AND TECHNOLOGY: MODERN EDUCATION IN A GLOBAL CONTEXT

CURRÍCULO, INCLUSÃO E TECNOLOGIA: EDUCAÇÃO MODERNA NO CENÁRIO GLOBAL

Gislainy Benthien Oliveira Balduino

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: gisabaldu@gmail.com

Grace Kelly Schemes Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: graceschemes@hotmail.com

Ivonete Bueno de Camargo Klein

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: ivoneteklein@gmail.com

Marilza Andrade Corrêa Justino

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: marilzajustino54@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: Education is undergoing intense transformations marked by both advances and contradictions. In this context, this paper aims to bring together two complementary perspectives. On one hand, the path of modern education, shaped by the Enlightenment — a period when ideals such as reason, equality, and democracy became the foundations of education — leading to contemporary debates on inclusion. On the other, the discussion is permeated by Andrew Feenberg's Critical Theory of Technology, which understands curriculum as an artifact that goes far beyond technical aspects, encompassing political, social, and cultural disputes. This dialogue reveals that both the history of education and current curricular practices are marked by constant tensions between processes of emancipation and control. Thus, this bibliographic research seeks to problematize such tensions through classical and contemporary references. The results indicate that pedagogical innovation and inclusion become powerful anchors when supported by democratic and contextualized curricula, grounded in critical teacher education, capable of using technology consciously and avoiding the reproduction of exclusion. Therefore, educational transformation depends on articulating past and present, historical memory and global challenges, to build fairer, more plural, and meaningful pedagogical practices.

Keywords: Curriculum. Inclusion. Technology

INTRODUÇÃO

A relação entre currículo, inclusão e tecnologia atravessa a história da educação moderna e reaparece hoje, como problema central em um cenário digitalizado e desigual. Dos ideais iluministas de razão, igualdade e democracia que por décadas alicerçaram a educação pública, aos debates contemporâneos sobre inclusão e justiça social, consolidou-se uma agenda que interroga para quem ensinamos, o que ensinamos e com quais mediações tecnológicas. Esse caminho historicamente construído permite compreender de que forma os fundamentos da modernidade ainda sustentam e por muitos momentos também limitam os esforços contemporâneos de inclusão mediada pela tecnologia.

No plano teórico, adotamos a leitura da Teoria Crítica da Tecnologia, de Andrew Feenberg, que recusa a neutralidade técnica e permite compreender o currículo como um artefato técnico: um arranjo de regras, códigos e procedimentos atravessado por disputas políticas e sociais. Tal enquadramento ilumina como muitas decisões curriculares como conteúdos e métodos, podem tanto reproduzir hierarquias quanto abrir frestas de democratização, a depender de seu “design” e de quem participa de sua elaboração. Em síntese, currículo e tecnologia se transformam mutuamente como dispositivos de poder e, potencialmente, de emancipação. Essa ideia é corroborada pelo próprio Feenberg (1999) quando afirma:

“[...] algumas coisas realmente funcionam e outras não: o design bem-sucedido respeita princípios técnicos. Mas há frequentemente muitos designs possíveis com os quais se atingem objetivos similares e não há razão técnica decisiva para preferir uns aos outros”. (FEENBERG, 1999.p.79).

Desse modo, a escolha entre diferentes modelos curriculares nunca é puramente técnica, mas carrega intenções, valores e visões de mundo, evidenciando seu caráter político e a possibilidade de redesenho em favor de uma educação mais inclusiva e crítica.

A relevância do tema se torna evidente quando confrontamos as promessas de inovação com as contradições da digitalização educativa. A literatura aponta problemas estruturais de conectividade e formação docente, que desafiam a retórica da inclusão. Existem regiões latino-americanas em que apenas uma fração das escolas dispõe de banda larga adequada e, no meio rural, a conectividade é ainda mais restrita. Somado à preparação insuficiente de professoras e professores para integrar as TIC de modo crítico e emancipador. Esses dados não invalidam a potência das tecnologias, mas exigem políticas que evitem o reforço de exclusões históricas. É preciso mencionar que a tecnologia por si só não compromete a nossa autonomia, pois embora haja espaços de contestação ao uso desenfreado das tecnologias em nossas vidas a grande maioria das pessoas não consegue sequer visualizar seus efeitos. Segundo Feenberg (2017), haveria:

[...] muito poucos feedbacks, certamente nada proporcionais ao nosso impacto [na realidade]. Isso aumenta a ilusão da tecnologia: o sujeito é cegado por essa falta desconexão e compreende essa situação como autônoma, independente do mundo no qual ela age (FEENBERG, 2017, p. 2-3).

Do ponto de vista político-pedagógico, este trabalho parte da hipótese de que a “virada por competências”, frequentemente alinhada ao mercado, e a captura tecnocrática de processos avaliativos podem deslocar o currículo de seu horizonte público e democrático. Ao mesmo tempo, reconhece que a crítica só se completa quando subsidia redesenhos institucionais e práticas coletivas, em que o currículo deixa de ser instrumento de controle e seja apropriado como ferramenta de participação e igualdade.

Assim, a pesquisa tem como objetivo examinar, sob o olhar a histórico-crítico, como currículo, inclusão e tecnologia se articulam na educação moderna, identificando tensões entre processos de emancipação e de controle. Também busca mapear o arco histórico da educação moderna dos fundamentos iluministas às agendas contemporâneas de inclusão. Nesta linha, aliar a Teoria Crítica da Tecnologia para analisar o currículo como artefato técnico, explicitando seus códigos e disputas. Entender as promessas de inovação pedagógica com evidências de desigualdade de acesso e preparo docente. Derivar princípios analíticos para o desenho de currículos democráticos e contextualizados que orientem o uso consciente de tecnologias e situar limites e possibilidades de implementação a partir de exemplos e da literatura recente.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica de enfoque crítico e interpretativo, ancorada em autores clássicos e contemporâneos, que busca integrar memória histórica e desafios atuais para fundamentar propostas de práticas pedagógicas mais significativas. Busca enfim, compreender como as tecnologias educacionais podem ser empregadas de modo ético e consciente, contribuindo para currículos democráticos, contextuais e participativos e que respondam às realidades locais sem reproduzir desigualdades globais.

REFERENCIAL TEÓRICO

As relações entre currículo, inclusão e tecnologia certamente exige um olhar aprofundado e que una os fundamentos históricos da educação moderna aos debates críticos contemporâneos sobre emancipação e poder. A literatura consultada, revela que tanto o currículo, quanto a tecnologia, não são estruturas neutras, mas artefatos sociais e políticos, impregnados de intencionalidades e valores que refletem disputas históricas de hegemonia e resistência.

Compreender essa dimensão crítica requer, antes, revisitar o percurso histórico que deu origem à própria ideia de educação moderna, especialmente no contexto do Iluminismo, quando razão, conhecimento e igualdade passaram a ser compreendidos como pilares da formação humana e da organização escolar. A contextualização histórica, demonstra como o Iluminismo, com sua valorização da razão, do conhecimento e da igualdade foi crucial para a fundação da educação pública e democrática. Deste modo, Mantoan (2003), aponta:

[...] um dos legados mais duradouros do Iluminismo na era moderna, é o conceito de educação como um direito humano fundamental. Ao defender que todos os indivíduos têm o direito inalienável de buscar conhecimento e desenvolver suas habilidades, os pensadores iluministas lançaram as bases para movimentos subsequentes em direção à democratização da educação em todo o mundo. (MANTOAN, 2003, P. 142).

As evidências partem da discussão sobre pensadores como Rousseau, Voltaire e Locke e permitindo compreender como suas ideias moldaram os princípios universais da educação moderna. Assim, voltado para nosso contexto a América Latina, essa universalização foi marcada por exclusões, como sinaliza o relatório da UNESCO (2017) onde apenas 30% das escolas rurais na região têm acesso à Internet, a qual vem perpetuando desigualdades tecnológicas e inclusivas.

Locke via a educação como fundamental para o desenvolvimento humano e o progresso social, defendendo que o conhecimento se constrói pela experiência e pela reflexão crítica. Sua visão influenciou a pedagogia moderna ao valorizar o empirismo, o aprendizado prático e a autonomia intelectual, opondo-se à educação dogmática. Já o autor Rousseau, apresenta uma visão revolucionária em Emílio, ou da Educação (1762), argumentando que a educação deveria seguir a natureza da criança, e não moldá-la conforme convenções sociais. Salienta que os iluministas acreditavam que a educação deveria estimular a busca pelo conhecimento um conceito claramente rousseauiano.

No entanto, Rousseau criticava a educação formal tradicional por reprimir a liberdade infantil e defendia um ensino centrado no aluno, antecipando ideias da pedagogia ativa como as de Montessori e Dewey. Desta forma, os pensadores iluministas consideravam a educação como um valor essencial por si só, expressando a ideia de que o conhecimento deveria emancipar as pessoas de credulidades e autoritarismos. Voltaire, mesmo não sendo um pedagogo, teve papel importante ao exaltar o uso da razão e o combate à ignorância como alicerces para uma sociedade mais justa. Seria relevante mencionar como Voltaire criticou a educação religiosa dogmática, defendendo um ensino laico e racional. Influenciou a secularização da educação, princípio fundamental em muitos sistemas públicos modernos.

A educação pública ganha força na transição dos séculos XIX e XX. Se refere a Expansão da Educação Pública e Universalização descrevendo a Revolução Industrial e movimentos reformistas, influenciados por Pestalozzi e Dewey, impulsionaram a educação pública gratuita. A ideia de uma "escola para todos" representou um grande avanço, mas na prática, muitos grupos continuaram excluídos, especialmente os mais pobres e marginalizados. Até hoje, esse desafio persiste: na América Latina, por exemplo, 71% dos estudantes de baixa renda não aprendem sequer habilidades digitais básicas, mostrando como a promessa de uma educação verdadeiramente igualitária ainda não se concretizou.

Já os autores Stainback, Januzzi e Rodrigues, refletindo uma visão histórica abrangente, vislumbrando passado e presente com objetivo de refletir sobre os rumos da educação no século XXI. Em suas análises, destacam-se as transições de modelos tradicionais, baseados em memorização, para abordagens centradas no aluno, como o método Montessori e a educação progressiva de Dewey.

A evolução da educação inclusiva desde o século XIX, apresenta tanto progressos quanto barreiras persistentes, principalmente para pessoas com deficiência e outras populações

marginalizados. A evolução histórica destaca avanços legais e recursos de acessibilidade. No entanto, uma lacuna na formação docente para usar essas tecnologias de forma emancipatória, citando a "pedagogia da autonomia", conforme FREIRE (1996), e dados da UNESCO que mostram que 40% dos professores latino-americanos não estão preparados para integrar as TICs, contradizendo o ideal de educação transformadora.

Importante destacar, que o pensamento educacional moderno tem origem nos ideais do Iluminismo, período em que filósofos como Locke, Rousseau e Voltaire defenderam a razão, o conhecimento e a igualdade como princípios universais para o progresso humano. Segundo Rousseau (1762), a educação deve “seguir a natureza da criança, e não moldá-la conforme convenções sociais”, antecipando uma concepção ativa e libertadora de ensino. Já Locke sustentava que o conhecimento se constrói pela experiência e reflexão crítica, influenciando as bases da pedagogia moderna e da educação pública laica.

Esses ideais sustentaram a construção dos sistemas educacionais democráticos nos séculos XIX e XX, marcados por movimentos reformistas como os de Pestalozzi e Dewey, que propuseram uma educação voltada à formação integral do sujeito e à cidadania ativa. Contudo, na América Latina, tais ideais foram implementados de modo desigual, pois “apenas 30% das escolas rurais têm acesso à internet, perpetuando desigualdades tecnológicas e inclusivas” (UNESCO, 2017). Essa defasagem estrutural evidencia que a promessa de uma “escola para todos” ainda permanece incompleta.

O debate contemporâneo sobre inclusão educacional retoma esses fundamentos iluministas, mas os amplia sob a ótica da justiça social. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “não há diálogo verdadeiro se não há humildade, amor e fé nos homens”, ressaltando que a inclusão exige mais do que acesso físico: demanda transformações culturais e pedagógicas capazes de superar as barreiras atitudinais e epistemológicas.

A inclusão, conforme apontam Schütz et al. (2024), deve abranger “as múltiplas dimensões da diversidade humana, étnico-raciais, culturais e socioeconômicas”. Essa visão dialoga com o princípio freireano de que o ato educativo é um ato político e que o educador deve ser mediador do processo de libertação. Entretanto, os mesmos autores alertam que, sem formação docente crítica e infraestrutura tecnológica adequada, corre-se o risco de reproduzir exclusões históricas sob o discurso da inovação.

Na perspectiva de Maia e Sampaio Junior (2024), o currículo é um artefato técnico, entendido como uma “assemblage de regras, protocolos e procedimentos determinados historicamente pela ação de estudantes, professores, gestores e comunidade”. Essa concepção, inspirada na Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg (1999, 2002, 2017), rompe com a ideia de neutralidade e expõe a dimensão política das decisões pedagógicas. Feenberg argumenta que:

[...]a “tecnologia é um fenômeno de duplo aspecto: de um lado, há um operador; do outro, o usuário. Ao passo que ambos, operador e usuário, são seres humanos, a ação técnica é um exercício de poder” (FEENBERG, 2002, P. 16),

Pode tanto reproduzir estruturas de dominação, quanto servir como instrumento de emancipação. Essa dicotomia é também destacada por Marcuse (2002):

As formas dominantes de controle social são tecnológicas num sentido original [...] nos tempos atlas, os controles tecnológicos aparecem como a Razão mesma corporificada para o benefício de todos os grupos sociais e interesses – a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda contrarreação impossível (MARCUSE, 2002, P.12).

O currículo, nesse sentido, é simultaneamente espaço de poder e resistência. Ao ser moldado por políticas neoliberais, tende a se alinhar às exigências do mercado, priorizando competências técnicas e produtivas em detrimento da formação humana. Díez-Gutiérrez (2015,

p.161), reforça essa crítica ao apontar que, sob a lógica da competência, “cada pessoa deve buscar superar as demais no descobrimento de novas oportunidades de ganhos e se adiantar a elas”.

Contudo, quando ressignificado coletivamente, o currículo pode tornar-se ferramenta de democratização, ao integrar a voz de professores, estudantes e comunidade, rompendo com modelos verticalizados e alienantes.

A analogia entre currículo e tecnologia proposta por Feenberg fundamenta a crítica à educação contemporânea. Para ele, a técnica deve ser vista como uma construção social que pode ser redesenhada democraticamente. Da mesma forma, o currículo deve ser apropriado pelos sujeitos da escola, tornando-se um espaço de ação comunicativa e transformação coletiva.

Ao reconhecer a presença das Big Techs na moldagem dos conteúdos e nas plataformas digitais, Maia e Sampaio Junior (2024) alertam para o risco de mercantilização da educação e para a necessidade de formação docente capaz de decodificar os “códigos técnicos” embutidos nas ferramentas digitais. A reflexão proposta pelos autores indica que a emancipação educativa só é possível quando há consciência crítica sobre o uso da tecnologia, compreendida como meio, e não como fim do processo educativo.

Assim, fica evidente que o currículo é um campo de disputa simbólica, atravessado pela tensão entre emancipação e controle. A história da educação moderna mostra que os ideais de igualdade e racionalidade, embora transformadores, foram apropriados por sistemas excludentes. Ao articular o pensamento de Freire e Feenberg, compreende-se que a verdadeira inovação pedagógica requer currículos críticos e inclusivos, capazes de promover a autonomia dos sujeitos e a democratização do conhecimento. A construção de uma educação moderna e inclusiva depende do reconhecimento de que tanto o currículo quanto a tecnologia são expressões de escolhas políticas e que cabe à escola transformar esses artefatos em instrumentos de justiça social e emancipação humana.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico voltado para a compreensão dos temas como tecnologia, currículo e a inclusão na educação moderna. Para Lakatos (2003, p.158) “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Consiste também, em uma pesquisa qualitativa por considerar diversos autores e tempos. Uwe Flick (2008, p. 25) considera que “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”. Assim, a presente investigação, pretende articular reflexões historicamente construídas na qual desenvolveu-se o pensamento educacional do iluminismo até as discussões contemporâneas conectadas ao tema de inovação tecnológica e os princípios de inclusão.

Desta forma, a base para o presente texto parte de autores clássicos como Locke (1690), Rousseau (1762) e Voltaire (1751), pensadores iluministas que forneceram a base dos fundamentos modernos. Neste conjunto buscou-se também autores contemporâneos como Freire (1996), Feenberg (1999, 2002, 2017), Marcuse (2015) e Díez-Gutiérrez (2015), que aprofundam o debate sobre emancipação e tecnologia. Ainda para complementar a base teórica, buscou-se os estudos de Stainback, Januzzi e Rodrigues (2006), os relatórios da UNESCO (2017) e as contribuições atuais de Maia e Sampaio Junior (2024) e Schütz et al. (2024), que evidenciam os desafios contemporâneos da inclusão e da formação docente.

A análise dos textos e obras busca reconhecer pontos de tensões e de convergência entre os ideais históricos e os processos escolares mediados por tecnologias. Essa imersão bibliográfica foi dialogada na Teoria Crítica da Tecnologia, de Feenberg e nos princípios da pedagogia de Freire, o qual entende a educação como um caminho consciente e possível para a emancipação humana.

A metodologia foi organizada em três etapas essenciais:

1. A seleção de textos e autores que representassem as diferentes correntes de pensamento analisadas;
2. Categorização dos temas, currículo, inclusão e tecnologia para a construção do texto;
3. E por fim, a articulação dos processos históricos e dos estudos de autores historicamente relevantes que evidenciassem as tensões entre os processos de emancipação e controle educacional em uma perspectiva.

A investigação teórica, busca oferecer uma leitura crítica e fundamentada sob o viés do currículo e das tecnologias na formação docente e na construção de práticas pedagógicas democráticas. Dessa forma, a metodologia adotada procura assegurar a coerência entre o objeto de estudo, os objetivos e o referencial teórico, garantindo a consistência e a confiabilidade científica da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio da análise da bibliografia pode-se perceber a latente relação de tensão entre o currículo, a inclusão e tecnologia, na qual estão interligadas historicamente no campo da educação moderna. Desde o pensamento iluminista, buscou-se uma educação emancipatória e democrática. Entretanto o que se percebe até os dias de hoje que esta promessa se confronta com desigualdades estruturais e também influenciadas pela vertente tecnocrática.

Como resultados, observou-se que ainda carece de uma formação docente e o desenho curricular mais voltados para a prática efetiva de uma educação inclusiva, pois mesmo que os avanços tecnológicos tenham possibilitado o acesso à informação e a aprendizagem, sua real aplicação nos bancos escolares ainda permanece condicionada a fatores ligados a economia, cultura e ao meio social.

Neste contexto, a inovação só será possível e passível, no momento que haja investimentos por meio de políticas públicas de valorização do professor, de democratização do acesso mais profundamente voltado para uma reflexão crítica e consciente frente ao uso das tecnologias nos processos educativos.

As bases iluministas de Locke, Rousseau e Voltaire, representaram uma educação baseada em princípios de fundamentos para uma educação com vistas a igualdade, a razão e a liberdade. Contudo, ao serem inseridos em contextos desiguais esses conceitos foram reinterpretados e perderam sua função de desenvolver no ser humano por meio da educação a tão sonhada emancipação intelectual. É neste ponto que Freire (1996) consegue trazer luz neste caminho desafiador e propõe uma pedagogia que reconhece o sujeito como protagonista de sua história, aprendizagem e valoriza o saber construído nas vivências.

Freire considera que o essencial é a educação baseada na autonomia, em uma pedagogia pelo diálogo. E neste enfoque, que a Teoria Crítica da Tecnologia, de Feenberg (2017) permite identificar que o uso de ferramentas digitais neste processo educativo não é neutro e sim apresenta disputas de poder e das intenções políticas. Constatou-se que tanto o currículo quanto a tecnologia podem reproduzir desigualdade, mas também, dependendo das condições desenvolvidas, criam espaços voltados para a participação e democratização. Essa constatação é potente nas visões dos autores contemporâneos como Maia e Sampaio Junior (2024) e Schütz et al. (2024), onde fazem menção e até apontam como risco a mercantilização da educação. Os autores defendem uma apropriação crítica e ética das tecnologias no contexto escolar.

O texto também evidencia que o currículo é um artefato político e social, que está em constante (re) significação por conta das diversas transformações e práticas pedagógicas. Fato que, ao articular projetos educativos humanistas e democráticos, este se torna uma ferramenta

emancipadora e inclusa, caso contrário será limitada a reprodução de padrões excludentes e reproduzindo hierarquias culturais já consolidadas.

Por fim, os resultados nesta pesquisa revelam que práticas inovadoras, centradas somente na adoção de novas tecnologias em sala de aula não dão conta de desenvolver uma educação emancipatória, mas sim na capacidade da escola de reafirmar sua função social, promovendo currículos críticos, participativos e contextuais, orientados pela ética, pela equidade e pela construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe elementos muito relevantes no que se refere a interdependência entre o currículo, inclusão e tecnologia nos quais foram moldadas por contextos históricos, políticos e sociais. Iniciando análise histórica desde os ideais iluministas, a qual serviram como base para a educação pública, destacando os princípios na igualdade, razão e liberdade até as discussões contemporâneas sobre justiça social e inovação pedagógica, ficou evidente uma tensão entre emancipação e controle.

No contexto dos princípios modernos, baseados nos autores clássicos e contemporâneos evidenciou que por mais que os princípios modernos tenham impulsionado a democratização do ensino, sua aplicação em contextos desiguais frequentemente reproduz exclusões. Nesse cenário, a formação docente crítica e o uso consciente das tecnologias emergem como elementos centrais para ressignificar o currículo como instrumento de participação e transformação.

Os autores como Paulo Freire e Andrew Feenberg reforçam que a verdadeira inovação pedagógica vai muito além da mera adoção de ferramentas digitais, mas também da capacidade da escola de promover práticas educativas éticas, dialógicas e contextualizadas. O currículo, entendido como artefato técnico e político, deve ser apropriado coletivamente, rompendo com lógicas tecnocráticas e mercantilizadas. Do ponto de vista científico, este artigo contribui ao articular fundamentos históricos e perspectivas críticas que iluminam os desafios da educação contemporânea.

Reconhece-se, contudo, a necessidade de aprofundar investigações empíricas que analisem experiências concretas de integração entre currículo, tecnologia e inclusão. Conclui-se, portanto, que o futuro da educação moderna depende da articulação entre memória histórica, consciência crítica e compromisso ético com a inclusão. Somente assim será possível consolidar currículos democráticos, capazes de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.
- FEENBERG, A. Technosystem: the social life of reason. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University, 2017.
- FEENBERG, A. Transforming technology: a critical theory revisited. 2nd ed. New York: Oxford, 2002.
- FEENBERG, A. Questioning technology London: Routledge, 1999.
- FLICK, Uwe. Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica . 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Bibliografia ISBN 85-224-3397-6

- MAIA, Ari Fernando; SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A organização curricular como artefato técnico: uma leitura a partir da teoria crítica da tecnologia. *Convergências: estudos em Humanidades Digitais*, Goiânia, v. 1, n. 4, p. 83-103, 2024. ISSN: 2965-2758.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCUSE, Herbert. *One-Dimensional Man Studies in the ideology of advanced industrial society*. London/New York: Routledge, 2002.
- MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, p.27-45, 2015.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.
- SCHÜTZ, Jenerton Arlan et al. A evolução da educação moderna: das raízes iluministas às práticas inclusivas. *Revista Acadêmica Online, Brazil*, v. 10, n. 52, p. 01-17, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.V10N52.241.
- UNESCO. *TIC, educação e desenvolvimento social na América Latina*. Montevideu: UNESCO, 2017.

ESSENTIAL CONNECTIONS: THE RELEVANCE OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO EDUCATION AND SOCIETY.

CONEXÕES ESSENCIAIS: A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA A EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.

Fabiana de Oliveira Nascimento Volani

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: volanifabiana@gmail.com

Regiane de Oliveira Nascimento Leandro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: re.gianemil39@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: The rationale for embracing interdisciplinarity stems from the urgency to address the intricate challenges of the current world, which rarely confine themselves to an isolated field of study. Such foundations go beyond the Segmentation of Knowledge: for a long time, knowledge was divided into increasingly particular areas. Interdisciplinarity proposes to "connect" this knowledge, aiming for a more comprehensive perspective of any occurrence or issue. Instead of focusing merely on the isolated content of each subject, this methodology prioritizes solving real-world problems and inserting knowledge into its appropriate context, making learning more pertinent and usable. By uniting different angles, interdisciplinarity provides us with a more extensive and in-depth understanding of reality. It recognizes that problems have various facets and require varied analyses to be understood. In short, the vision of interdisciplinarity reveals that this way of thinking is not unique and rigid. It adapts and is understood in many ways but always pursues one goal: to go beyond the division of knowledge and create a more complete and connected understanding of the world around us. The way we see the interdisciplinary approach involves the diverse viewpoints and depths at which the union of subjects can be utilized and interpreted. It is not limited to simply combining information but suggests different ways of conversation and collaborative work between fields of knowledge.

Keywords: Interdisciplinarity. Methodology. Education.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional pós-moderno, ganha relevância a busca por abordagens capazes de transcender os limites tradicionais das disciplinas, mobilizando saberes múltiplos para potencializar a compreensão de problemas complexos. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge não apenas como contestação à compartimentalização do conhecimento, mas sobretudo como possibilidade de conexão e diálogo entre diferentes áreas, traduzindo-se em contribuições valiosas para a educação e para a sociedade de modo mais amplo (SILVA; ALMEIDA, 2022).

A abordagem interdisciplinar, enquanto orientação pedagógica, propõe a superação das barreiras disciplinares rígidas, promovendo práticas educativas centradas na integração de saberes, no desenvolvimento do pensamento crítico e na contextualização do conhecimento. Sua adoção visa responder às demandas contemporâneas de formação de sujeitos autônomos, criativos e aptos a enfrentar questões emergentes na vida social (ITAÚ SOCIAL, 2021).

No contexto brasileiro, contudo, a implementação efetiva da interdisciplinaridade encontra desafios significativos, como a resistência de parte do corpo docente, a dificuldade de integração curricular e a necessidade de reorganização de estruturas escolares. Paralelamente, experiências inovadoras em escolas demonstram que práticas interdisciplinares criativas podem oferecer oportunidades de desenvolvimento, inovação pedagógica e protagonismo estudantil (REASE, 2023). Diante desse panorama, o presente artigo propõe a avaliar a percepção e a prática da abordagem interdisciplinar na escola, identificando seus pontos fortes, os principais desafios e as oportunidades de desenvolvimento dessa perspectiva. A pergunta de pesquisa que norteia esta

investigação é: quais são as práticas e desafios vivenciados no processo de implementação da interdisciplinaridade em ambientes escolares?

Busca-se, assim, contribuir para o debate sobre a relevância e as possibilidades da interdisciplinaridade como caminho fecundo para consolidar uma educação mais contextualizada, dialógica e alinhada com as necessidades sociais do século XXI.

REFERENCIAL TEÓRICO

A complexidade do século XXI exige que a educação vá além das fronteiras tradicionais das disciplinas. Em um mundo onde os desafios são multifacetados e as soluções demandam uma visão integrada, a fragmentação do conhecimento, característica de currículos excessivamente compartimentados, revela-se cada vez mais insuficiente para preparar os estudantes. Nesse contexto, a abordagem interdisciplinar emerge como um caminho promissor, propondo a articulação entre diferentes áreas do saber para a construção de um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Contudo, apesar de seu reconhecimento teórico e das orientações curriculares que a preconizam, a efetivação da interdisciplinaridade no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. Há uma lacuna entre o ideal e a realidade, entre o que se percebe como necessário e o que de fato se pratica. Buscamos explorar justamente essa dualidade: as percepções dos educadores e da comunidade escolar sobre a interdisciplinaridade, e as práticas concretas desenvolvidas para integrá-la ao planejamento pedagógico e nas atividades de sala de aula. Ao investigar essa dinâmica, pretendemos lançar luz sobre os avanços, os obstáculos e o potencial transformador que a colaboração e a conexão de saberes podem oferecer à formação integral dos nossos alunos. Segundo Freire (1993), “ a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com a cultura.”

Todavia vale ressaltar que o sujeito está inserido em um contexto educacional que visa a busca por uma conexão de conhecimentos entrelaçando a sua cultura com a realidade. A procura por uma metodologia ágil e altamente eficaz perpassa ao longo dos anos e como olhar para a prática interdisciplinar nos possibilita uma reflexão para o entendimento do ser e ter uma atitude interdisciplinar. Segundo Fazenda, p. 119, “ só se tem consciência de ser interdisciplinar quando se reconhece a interdisciplinaridade nas ações e quando se conhece o que pode ser identificado”.

Dessa maneira, como o professor pode se reconhecer enquanto sujeito das suas ações e compreender a importância da interdisciplinaridade, levando a sua leitura do seu Eu e do seu cotidiano pedagógico a enfim relação entre prática, teoria e escuta do sujeito como ponto de partida para uma mudança relevante e altamente expressiva ao campo curricular.

Para Morim (2005),

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (p. 23)

Contudo a interdisciplinaridade é sem dúvida o processo de ensino aprendizagem que visa produzir na medida ao relacionarmos as atitudes. Para tanto, a resposta está na preparação e formação dos profissionais da educação, visando superar a fragmentação do conhecimento. Para Fazenda,(1994) “ interdisciplinaridade é muito mais que uma atitude frente ao conhecimento; é

impossível pensar em atitude sem pensar em religação de saberes, sem pensar em gratidão e negociação, sem pensar em reconhecimento”.

Nesse sentido, construir uma ponte entre o todo e as partes significa reconectar saberes fragmentados, dispersos, separados, é juntar as partes dando importância a existência de um contexto que amplia e ressignifica os saberes nele contidos, todavia, a busca incessante por este elo nos move cada vez mais em ampliar o entendimento de interdisciplinaridade.

Para complementar a prática na escola é um tanto ainda dispersa, onde professores resistem em fundir saberes uns com os outros, partindo dessa perspectiva podemos dizer que a prática só se torna de fato eficaz quando o professor pensar o aluno como protagonista principal das suas ações, pois é a partir dele que vamos entender e aprimorar as estratégias de ensino, valorizar tudo o que o aluno sabe, integrando os conteúdos de forma leve e agradável pois um complementa o outro.

Fazenda (1994) nos orienta a reavaliar nossa prática:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho. (FAZENDA, 1994, p. 119)

Portanto, pensar a prática no cotidiano e mergulhar a fundo revisando conceitos e observando questões de maneira mais coerente. As discussões propostas aqui nos convidam a olhar e refletir a nossa prática pedagógica, analisando-a em diferentes ângulos e perspectivas. Podemos enfim considerar indispensável a formação dos professores quanto a teoria e prática interdisciplinar visando ampliar ainda mais o currículo do ensino aprendizagem.

A prática interdisciplinar, no contexto da formação docente, compreende uma intervenção educativa e inovadora que, por sua vez, nos convida a questionarmos a prática docente. Seu maior desafio consiste em identificar diferentes saberes envolvidos no ato de ensinar visando aguçar cada vez mais o prazer pelo novo conhecimento a ser adquirido (FAZENDA; GODOY, 2014, p. 51).

Quando os docentes identificarem os saberes envolvidos ao ato de ensinar estarão propondo uma prática ao conhecimento, adquirindo o pensar, o pesquisar, o questionar, compreendendo que suas ações educativas se tornam inovadoras e precisas no âmbito escolar.

Para além da revisão das práticas individuais, nossa análise aponta para a imperatividade de uma abordagem sistêmica na educação, onde a colaboração transcende a sala de aula e envolve todos os atores pedagógicos – da coordenação à gestão e ao apoio. Reconhecemos que essa integração não é isenta de desafios, mas é precisamente na construção de uma cultura de trabalho em equipe que reside o potencial para uma prática docente e pedagógica verdadeiramente transformadora e eficaz.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, e foi desenvolvida a partir de um projeto de intervenção pedagógica na Escola E.M.E.B José Contin Portella, localizada em Criciúma, Santa Catarina. A metodologia foi aplicada com uma turma do 5º ano do período vespertino e focou na elaboração e execução de práticas pedagógicas que valorizam o potencial de aprendizado dos alunos por meio de um projeto interdisciplinar. O objetivo central é promover a compreensão e a valorização das contribuições dos povos negros, africanos e indígenas para a cultura e a história brasileira, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/03." Integrar contextos e outras culturas como o tema a mitologia Africana e a diversidade religiosa permite aos alunos um amplo e vasto conhecimento sobre as diversas religiões e crenças e a importância de respeitar essas diferenças,

preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e atuantes em uma sociedade cada vez mais plural.

O presente projeto visa contribuir e envolver todas as disciplinas, propondo uma temática concisa e abrangente envolvendo os alunos. Este compromisso mergulha em narrativas que fundamentam a compreensão valorizando a pluralidade cultural presente na sociedade, contudo a abordagem vai além da diversidade, o estudo se desdobra no estímulo ao diálogo e a empatia, alinhado à perspectiva de que “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 1991, p. 17).

O acompanhamento do projeto é realizado através de observação participante do professor/pesquisador, registro de produções escritas e artísticas dos alunos, discussões em sala de aula etc.], permitindo a análise do engajamento e da compreensão dos temas abordados.

A análise dos resultados se dá por meio de uma abordagem descritiva e interpretativa das observações e produções dos alunos, buscando identificar o impacto da metodologia interdisciplinar na valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, bem como no desenvolvimento de habilidades e na ampliação do repertório cultural dos estudantes tudo começa com perguntas simples, como “Onde fica a África?” e “Onde os indígenas viviam?” Esse convite à reflexão os leva a conversas, explorações e a busca por respostas promovendo a compreensão de culturas e costumes, interligando noções matemáticas, estilos de vida pautados em recursos audiovisuais e aulas expositivas, o projeto oferece um convite para compartilhar e enriquecer o aprendizado de maneira lúdica, com estratégias que promovem uma conexão para desenvolver habilidades cruciais e ampliar o repertório.” Sendo o Tema Central: As contribuições dos povos negros, africanos e indígenas para o nosso dia a dia, nossa cultura e nossa história. Disciplinas Envolvidas: História, Geografia, Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Ciências (exploração de plantas, alimentos). Arte, inglês e Educação Física.

O projeto propõe uma imersão profunda e interdisciplinar nas contribuições fundamentais dos povos negros, africanos e indígenas para o nosso dia a dia, nossa cultura e nossa história. Envolvendo os alunos do 5º ano, este tema central se desdobra em diversas áreas do conhecimento.

Em História e Geografia, embarcamos em uma jornada para descobrir a origem desses povos, localizando a África e os territórios ancestrais indígenas, e compreendendo suas chegadas ao Brasil, explorando também as diferenças culturais dos povos indígenas no território brasileiro. De forma acessível, exploramos a formação dos quilombos e a vida nas aldeias atuais. Complementando essa jornada, o Ensino Religioso nos permitiu conversar sobre as diversas formas de crença e celebração da vida, cultivando o respeito pela rica pluralidade de visões de mundo. Na Língua Portuguesa, o foco foi a leitura e produção de textos informativos sobre a vida em quilombos – seu funcionamento e seus habitantes – e nas aldeias indígenas, abordamos costumes, moradias e alimentação. Já em Ciências, exploramos a intrínseca relação entre saúde, alimentação e modos de vida nessas culturas, valorizando o conhecimento ancestral sobre plantas, animais e o ambiente. Investigamos a “Farmácia da Floresta e do Quintal”, que demonstra a sabedoria desses povos sobre a natureza. Em inglês, a professora trabalhou textos com nomes de personalidades negras como: Dr. Martin Luther King, Jr. entre outros. A professora pode ampliar o leque para incluir uma gama diversificada de figuras negras influentes em várias áreas, garantindo uma experiência de aprendizado rica e abrangente.

A professora de Arte, trabalhou artistas como, “Tarsila do Amaral,” embora não seja uma artista negra, sua obra “A Negra” (1923) é um marco na representação da mulher negra na arte brasileira e pode gerar discussões importantes sobre estereótipos, representação e apropriação cultural, servindo como ponto de partida para contrastar com a autorrepresentação.

Por fim, a Matemática nos convida a observar e desenhar padrões geométricos presentes em grafismos indígenas, trançados africanos e na arquitetura de ocas e quilombos. Os alunos

construíram cartazes que destacam essas formas. Ao integrar todas essas disciplinas de maneira tão conectada, os alunos do 5º ano não só compreenderam conceitos importantes de cada área, mas também reconheceram e valorizaram a imensa sabedoria e as contribuições desses povos para o conhecimento humano, muitas vezes invisibilizadas em nosso currículo tradicional.

Conforme enfatizado:

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 133).

Desse modo, conectar as disciplinas, tornando-as diálogos interdisciplinares, não só enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também os capacita a fazer conexões, pensar criticamente e perceber a complexidade e a interdependência dos saberes. O objetivo foi alcançado pois a metodologia promoveu uma imersão profunda e significativa no tema, desmistificando preconceitos e construindo uma base sólida de conhecimento e respeito pela diversidade cultural. A abordagem interdisciplinar permitiu que os alunos fizessem conexões relevantes entre as diferentes áreas do saber e as contribuições desses povos, resultando em um aprendizado mais, engajador e duradouro.

Para levar os alunos além da recepção passiva de informações e transformá-los em produtores de conhecimento, foi criado por eles miniprojetos de pesquisa por grupo como: Brincadeiras, costumes, culinária, jogos, artes visuais africanas e indígenas.

Foi criado pelos próprios alunos, jogos com materiais reciclados, essa etapa exigiu que eles fossem a fundo na pesquisa, não apenas sobre os temas culturais, mas também sobre os manuais e regras dos jogos, garantindo que suas criações fossem funcionais e alinhadas com as tradições estudadas. Esse processo não só estimulou a criatividade e o trabalho em equipe, mas também consolidou o aprendizado de forma lúdica e autônoma.

Enfim, os alunos se conectam profundamente com os conteúdos, o que impulsiona o desenvolvimento de habilidades essenciais. Eles passam a pensar criticamente ao confrontar diversos pontos de vista, aprendendo a questionar, analisar e formar suas próprias conclusões. Ao resolver problemas complexos, os estudantes percebem que os desafios do mundo real raramente se encaixam em uma única disciplina. Isso os prepara para encontrar soluções criativas e multifacetadas. A comunicação eficaz e a colaboração também são aprimoradas. A abordagem interdisciplinar exige que os alunos associem suas ideias de forma clara para diferentes públicos, utilizando vocabulários variados, preparando-os para o futuro.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A experiência pedagógica na E.M.E.B José Contim Portella, com sua forma divertida e envolvente de tratar das contribuições dos povos negros, africanos e indígenas, mostrou como a interdisciplinaridade pode tornar o aprendizado mais significativo, contextualizado e inclusivo. Ao ligar história, geografia, português, ensino religioso, ciências, arte, inglês e educação física a um tema central, os alunos absorveram conteúdos e entenderam a diversidade cultural e a ligação entre os saberes. Essa prática reforça a ideia de que, como diz Fazenda (1991), num projeto interdisciplinar "não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se". Porém, para aplicar a interdisciplinaridade por completo, ainda há desafios. A resistência de alguns professores, a rigidez do currículo e a necessidade de mudar a estrutura das escolas são problemas a serem resolvidos. É crucial conscientizar sobre a importância da abordagem, promover o diálogo e oferecer formação contínua aos professores para que a interdisciplinaridade deixe de ser só teoria e se torne prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há vários modos de colocar essa ideia em prática: Empregar métodos de um campo para solucionar desafios concretos em outro (ex: uso da matemática na geografia) empregar no ensino para um aprendizado mais interligado e relevante, com iniciativas que associam diversas disciplinas. Trabalho em equipe entre pesquisadores de campos distintos para examinar fenômenos intrincados. Como Ideia Social/Comportamental: Uma atitude de receptividade e questionamento dos limites, buscando mudar a sociedade.

Em suma, a visão da interdisciplinaridade revela que essa forma de pensar não é única e rígida. Ela se adapta e se entende de muitas formas, mas sempre busca um objetivo: ir além da divisão do saber e criar um entendimento mais completo e conectado do mundo ao nosso redor. A maneira como vemos a abordagem interdisciplinar envolve os diversos pontos de vista e profundidades em que a união de matérias pode ser utilizada e interpretada. Não se limita a simplesmente combinar informações, mas sugere maneiras diferentes de conversa e trabalho em conjunto entre os campos do saber.

Portanto, a interdisciplinaridade nos chama a transcender as fronteiras usuais do saber, procurando pontos em comum para compreendermos melhor a realidade e intervirmos nela de um jeito mais produtivo, a qual ela supera a fragmentação, promove a criatividade, reflete o mundo real, desenvolve habilidades, tornando o aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999, p. 133. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf%5D\(http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf\)](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf%5D(http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf)) Acesso em: 28 jun. 2025.
- COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 119.
- FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <https://www.sinergia.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/artigo-4.-A-INTERDISCIPLINARIDADE-COMO-CONHECIMENTO-INTRINSECO-DE-DOCENTES-DOS-ANOS-INICIAIS-pg-44-a-54.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2025.
- ITAÚ SOCIAL. Abordagem interdisciplinar prepara estudante para desafios do século XXI. 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/abordagem-interdisciplinar-prepara-estudante-para-desafios-do-seculo-xxi/> Acesso em: 28 de junho de 2025.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005. (p. 23)
- REASE (Revista de Educação, Artes e Saúde). A interdisciplinaridade no espaço escolar: práticas e desafios. 2023.
- SILVA, H.; ALMEIDA, P. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e desafios do ensino no pós-moderno. 2022.

THE PEDAGOGY OF IMPROVISATION: TEACHING CREATIVITY AND ADAPTATION IN REMOTE EDUCATION AND ITS POST-PANDEMIC IMPACT

A PEDAGOGIA DO IMPROVISO: CRIATIVIDADE E ADAPTAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO REMOTA E SEUS REFLEXOS PÓS-PANDEMIA

Diana Maria Grosbelli Casarotto

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: dianactto@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

Abstract: This article analyzes the pedagogy of improvisation in the context of the Covid-19 pandemic, highlighting how teachers were compelled to reinvent themselves in the face of remote teaching. Based on interviews with basic education teachers, the study shows that the lack of preparation and infrastructure led professionals to improvise pedagogical strategies using digital technologies, printed materials, and social media communication. The theoretical framework draws on Moran and Lévy (1990), who discuss pedagogical mediation and the role of technologies in contemporary society. The results reveal that, despite difficulties and inequalities, the pedagogy of improvisation contributed to the development of more creative, flexible, and resilient practices, leaving as a legacy the appreciation of the teacher's role and the expansion of technology use in education.

Keywords: Pedagogy of improvisation; pandemic; remote teaching; digital technologies; pedagogical innovation.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, provocou transformações profundas em diversos setores da sociedade, sendo a educação um dos mais impactados. A suspensão das aulas presenciais e a transição repentina para o ensino remoto trouxeram à tona fragilidades e desafios que evidenciaram a necessidade urgente de adaptação por parte de escolas, professores e estudantes. Nesse contexto, a prática docente foi marcada por improvisos, adaptações e pela busca de estratégias criativas que garantissem a continuidade da aprendizagem.

O termo utilizado neste estudo, a pedagogia do improviso, surge como uma forma de agir pedagógico, caracterizada pela capacidade de adaptação diante do inesperado, pela flexibilidade e pela criatividade. Representa, portanto, mais do que uma simples resposta emergencial frente à pandemia: o improviso docente colocou em evidência tanto as limitações estruturais do sistema educacional, quanto às potencialidades de uma prática pedagógica mais inovadora e criativa, voltada às necessidades reais dos alunos.

Este artigo tem como objetivo analisar como professores da educação básica vivenciaram o período de ensino remoto emergencial, com foco nas estratégias de improvisação utilizadas. O estudo baseia-se em entrevistas realizadas com três docentes atuantes em diferentes etapas de ensino durante a pandemia, articuladas a referenciais teóricos que discutem a mediação pedagógica e o uso das tecnologias na educação, buscando compreender suas experiências, desafios, estratégias e percepções sobre o legado deixado pela chamada pedagogia do improviso.

O instrumento de coleta de dados foi uma pesquisa on-line, realizada por meio de questionário aplicado via Google Forms, composto por dez questões que abordaram os desafios, estratégias e percepções dos participantes diante da necessidade e urgência em manter as aulas. O formato digital possibilitou que os professores participantes respondessem de forma autônoma, no momento e local mais convenientes. A análise seguiu uma abordagem interpretativa, pautada na triangulação entre os discursos docentes e a fundamentação teórica.

Moran (2000) enfatiza que as tecnologias, por si só, não resolvem os problemas educacionais; o que se torna decisivo é a forma como o professor media, adapta e reinventa o processo de ensino-aprendizagem. Lévy (1990), por sua vez, ressalta que o conhecimento na

sociedade contemporânea é construído de forma coletiva e dinâmica, potencializado pelas tecnologias digitais, que ampliam os espaços de interação e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, o improviso docente pode ser compreendido como uma forma de inteligência coletiva em ação, na qual professores e alunos aprendem conjuntamente a utilizar os recursos tecnológicos de maneira criativa e colaborativa. Os relatos analisados evidenciam que o improviso se configurou como estratégia diante das limitações de infraestrutura e da falta de formação específica, revelando a criatividade docente como elemento essencial no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia.

O IMPROVISO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EMERGENCIAL: ADAPTAÇÃO E CRIATIVIDADE A PARTIR DA NECESSIDADE

A pandemia da Covid-19 impôs à educação mundial um dos maiores desafios da história recente: reinventar, em tempo recorde, os modos de ensinar e aprender. No Brasil, a suspensão das aulas presenciais em 2020 obrigou professores, estudantes e gestores a se adaptarem ao ensino remoto emergencial, sem planejamento prévio nem infraestrutura adequada. Nesse contexto, emergiu aquilo que neste estudo denominamos de pedagogia do improviso, caracterizada pela necessidade de buscar alternativas criativas, imediatas e, muitas vezes, não planejadas, a fim de garantir a continuidade das aulas e o andamento do ano letivo.

De acordo com Moran (2000), as tecnologias não resolvem, por si só, os problemas da educação; o que se torna essencial é a forma como são integradas em processos criativos de ensino e aprendizagem. Essa reflexão torna-se central quando analisamos a atuação docente durante a pandemia, marcada pela capacidade de adaptação, pela improvisação e pela ressignificação da prática pedagógica em contextos adversos. Mais do que dominar ferramentas digitais, os professores precisaram recriar estratégias didáticas, mediando o processo de aprendizagem em condições instáveis e desiguais.

Ensinar com as novas mídias será uma evolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantém distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (Moran, 2000, p.68)

Nesse cenário, tanto professores quanto estudantes foram desafiados a usar as tecnologias digitais de forma emergencial, sem preparação prévia. Cada um à sua maneira e com os recursos disponíveis, precisou adaptar-se de forma espontânea e criativa à nova realidade, buscando responder às demandas imediatas impostas pelas instituições de ensino, como evidenciam as entrevistas realizadas neste estudo.

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie e aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal e grupal e a comunicação audiovisual/telemática. (Moran, 2000, p.32)

Ao analisar as respostas dos entrevistados percebe-se que os desafios foram inúmeros. Além da falta de acesso de muitos alunos, registrou-se a pouca participação e o baixo engajamento nas atividades remotas. O professor, então, precisou reinventar sua prática, utilizando a tecnologia como meio de transformação da educação, mantendo a aprendizagem ativa fora do espaço físico da sala de aula. Esse processo envolveu o apoio das famílias, que tiveram que se adaptar para contribuir com a motivação e a autonomia dos alunos.

Esse processo pode ser compreendido à luz da cibercultura, conceito definido por Pierre Lévy (1997, p.17) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A atuação docente durante a pandemia exigiu justamente essa postura de reinvenção:

novas práticas, novos valores e formas de interação que se consolidaram em meio às limitações de acesso e às desigualdades sociais.

Como afirma Ferreira (2014, p. 15), “essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno.” Dessa forma, é imprescindível repensar e ressignificar a educação, preparando professores e alunos para utilizar de modo crítico e criativo os recursos tecnológicos disponíveis, potencializando o ensino e qualificando a aprendizagem. A tecnologia, portanto, deve ser compreendida como um meio que amplia possibilidades, sem jamais substituir o papel do professor como mediador, adaptador e organizador das experiências de aprendizagem.

A improvisação pedagógica exigida no período pandêmico reafirmou o papel central do educador, que precisou ser criativo e resiliente para manter o vínculo com os alunos e garantir a continuidade dos processos de aprendizagem.

Compreender a pedagogia do improviso como prática emergente durante a pandemia significa reconhecer as potencialidades criativas e inovadoras dos professores que se reinventaram a partir da necessidade. Utilizando recursos simples, como explicações gravadas no celular, videochamadas pelo WhatsApp, transmissões ao vivo em redes sociais e na plataforma Google, jogos digitais, podcasts educativos e grupos de estudos virtuais, explorando metodologias que antes não faziam parte do cotidiano escolar. Essas ações buscaram maior engajamento dos alunos e promoveram maior compreensão dos conteúdos trabalhados.

Nesse contexto, percebemos que as tecnologias digitais abriram caminhos para uma prática pedagógica mais flexível, humana e inclusiva. Esses aprendizados constituem um legado duradouro, pois as competências digitais e criativas desenvolvidas durante o ensino remoto continuam sendo utilizadas e ampliadas no contexto pós-pandemia, integrando-se às rotinas da sala de aula presencial.

PROFESSORES ENTREVISTADOS - QUALIFICAÇÃO E RESPOSTAS

A presente análise tem como objetivo examinar as respostas dos professores, identificando padrões, divergências e contribuições para a compreensão do papel do docente em relação à prática educativa improvisada durante o período de aulas remotas na pandemia da Covid-19.

As entrevistas foram realizadas com três professores da educação básica, com diferentes tempos de carreira: seis, quatorze e mais de vinte anos de experiência na área. Essa diversidade permitiu compreender as distintas formas de atuação dos professores em diferentes estágios da trajetória profissional. Enquanto os mais experientes recorreram à bagagem acumulada para adaptar-se, uma vez que professores com maior tempo de atuação já vivenciaram diferentes contextos educacionais e desenvolveram maior flexibilidade para lidar com imprevistos, os menos experientes recorreram mais à criatividade espontânea e à busca de soluções inovadoras. Ainda assim, todos destacaram ter enfrentado grandes desafios e dificuldades no ensino remoto.

Todos os professores confirmaram ter atuado em sala de aula no ano de 2020, período inicial da pandemia, com turmas do ensino fundamental II e do ensino médio. Essa presença em diferentes etapas da educação básica reforça a necessidade de adaptação e flexibilidade por parte dos docentes, que recorreram ao improviso para se ajustar às distintas realidades escolares.

Quando questionados sobre o suporte oferecido pela escola/instituição e sobre o fato de terem ou não se sentido amparados, as respostas indicaram que esse apoio foi percebido de maneira desigual, refletindo experiências e expectativas distintas. O primeiro docente reconheceu a existência de suporte, mas ressaltou que este não foi suficiente, dado o contexto totalmente novo e incerto, o que gerou insegurança sobre a duração e o alcance das medidas adotadas. O segundo professor relatou que, embora o início tenha sido desafiador, houve uma progressiva melhora,

permitindo que se sentisse amparado ao longo do tempo. Já o terceiro entrevistado apresentou uma visão mais crítica, destacando que, apesar das formações online e do acesso a plataformas digitais como Google Sala de Aula e Google Meet, faltaram recursos tecnológicos, infraestrutura adequada e acompanhamento pedagógico e emocional.

Quando questionados se precisaram improvisar para dar suas aulas na pandemia, todos os entrevistados foram unânimes: o imprevisto foi indispensável para manter as aulas em andamento. As respostas indicam a necessidade de adaptação rápida diante de um contexto totalmente inesperado, no qual muitos docentes não tinham tempo nem preparo adequado para lidar com o ensino remoto. Essa situação exigiu soluções criativas, como a adaptação de conteúdos para plataformas digitais, utilização de redes sociais e aplicativos de mensagens como ferramentas pedagógicas, gravação de vídeos e, em alguns casos, a produção de materiais impressos para estudantes sem acesso à internet. As respostas também evidenciaram fragilidades estruturais do sistema educacional, mas ao mesmo tempo, destacaram a capacidade dos professores de se reinventarem, demonstrando resiliência e criatividade frente às adversidades.

Sobre as tecnologias e estratégias pedagógicas utilizadas para dar continuidade às aulas remotas, os relatos revelam uma ampla variedade de recursos empregados para manter a aprendizagem durante a pandemia. O primeiro docente destacou recursos simples e acessíveis, como grupos de WhatsApp, e-mails e entrega de trabalhos impressos, evidenciando estratégias que consideraram a realidade dos estudantes com menor acesso à internet. O segundo professor enfatizou o uso de vídeo-aulas e reuniões via Google Meet, priorizando a interação síncrona. Já o terceiro entrevistado apresentou uma visão mais abrangente, integrando ferramentas síncronas como o Google Meet e ambientes virtuais de aprendizagem, como o Google Classroom e o Moodle, para disponibilização de materiais, acompanhamento das atividades e monitoramento do progresso dos alunos. Além disso, ressaltou o uso de materiais digitais interativos, como quizzes, jogos online e apresentações dinâmicas, bem como a elaboração de materiais impressos para estudantes sem acesso à internet.

Com relação aos maiores desafios enfrentados e a reação dos alunos, se houve engajamento, resistência ou adaptação, todos destacaram o baixo engajamento dos alunos, as dificuldades de acesso às tecnologias e o desgaste emocional. O primeiro docente ressaltou a baixa participação e interação dos estudantes, o que dificultou a compreensão dos conteúdos, apontando tanto a dificuldade de adaptação dos alunos quanto dos próprios professores. O segundo professor enfatizou o engajamento como principal desafio, além da necessidade de preparar materiais em formatos diferentes para atender as diversas realidades dos alunos. A comunicação com estudantes e famílias também se mostrou complexa e desgastante, exigindo atendimento individualizado e mais tempo de acompanhamento. O terceiro entrevistado trouxe uma análise mais ampla, destacando as desigualdades de acesso, a necessidade de rápida adaptação às ferramentas digitais e o desgaste emocional provocado pelo isolamento e pela pressão de manter a rotina escolar. Quanto à reação dos estudantes, observou-se um comportamento variado: engajamento ativo por alguns, resistência por parte de outros que tinham menos recursos ou estavam desmotivados, e adaptação gradual por outros, mesmo diante das limitações.

Quando questionados sobre acessibilidade e inclusão digital, todos os professores relataram graves dificuldades. O primeiro docente apontou que muitos alunos realizaram poucas atividades devido à limitada inclusão digital, sendo que, em alguns casos, foi necessário atribuir notas para garantir a progressão de ano letivo. O segundo professor descreveu um panorama mais complexo, envolvendo diferentes níveis de acesso à tecnologia: estudantes com telefone, mas sem internet adequada; alunos sem qualquer acesso, que necessitavam de materiais impressos simplificados e auto-instrutivos; estudantes com recursos tecnológicos, mas sem habilidade para utilizá-los corretamente; e aqueles totalmente equipados, mas sem engajamento. O terceiro docente reforçou que lidar com essas questões foi um dos aspectos mais desafiadores do trabalho docente,

exigindo a adaptação constante das atividades para formatos acessíveis, uso de materiais impressos, comunicação por telefone ou aplicativos de mensagens, além da criação de videoaulas curtas, áudios explicativos e flexibilização de prazos. Esses relatos evidenciam que a pedagogia do improviso foi essencial para garantir a continuidade do processo educativo diante das desigualdades tecnológicas e de acesso.

Ao serem questionados sobre o legado da pedagogia do improviso deixado pela pandemia, os três entrevistados destacaram que, apesar das dificuldades, a experiência deixou aprendizados significativos. O primeiro docente enfatizou o crescimento profissional em múltiplas dimensões — física, emocional e didática — evidenciando que o improviso foi uma oportunidade de autodescoberta e de desenvolvimento de habilidades adaptativas. O segundo professor ressaltou que, embora alguns educadores tenham conseguido se adaptar bem às novas metodologias e tecnologias, outros enfrentaram dificuldades significativas, reforçando o papel insubstituível do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. O terceiro docente ampliou a perspectiva, afirmando que a pedagogia do improviso evidenciou a criatividade, a flexibilidade e a resiliência docente, promovendo novas formas de ensinar e aprender que extrapolam os limites da sala de aula tradicional. Também destacou a ampliação do uso de tecnologias digitais e plataformas online, como Google Sala de Aula, Google Meet e quizzes, que permaneceram como recursos relevantes na prática pedagógica atual.

De maneira geral, os relatos sugerem que, entre os principais legados da pedagogia do improviso, estão: a valorização da criatividade e da resiliência docente, a ampliação do uso de tecnologias digitais no cotidiano escolar e a reafirmação da presença do professor como mediador, mesmo em contextos mediados por tecnologias. Assim, mesmo de forma improvisada, a educação mostrou a sua capacidade de se reinventar, apontando para práticas mais flexíveis, humanas e inovadoras no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender como a pandemia da Covid-19 impulsionou o surgimento e a consolidação do que se denomina pedagogia do improviso, revelando-se como uma prática emergencial e, ao mesmo tempo, criativa, diante da necessidade de manter a educação em funcionamento em um contexto inesperado.

Os relatos dos três professores entrevistados evidenciaram que o improviso esteve presente em diferentes dimensões: na adaptação de conteúdos, na escolha das ferramentas digitais, na produção de materiais impressos, na comunicação com alunos e famílias e, sobretudo, na capacidade de resiliência e reinvenção docente. As entrevistas mostraram que, embora o suporte institucional tenha sido desigual e muitas vezes insuficiente, os professores encontraram formas alternativas de enfrentar os desafios, reafirmando o papel central do professor como mediador e protagonista do processo educativo.

Ao mesmo tempo, os relatos revelaram que o espaço digital abriu novas possibilidades de interação, cooperação e construção coletiva do conhecimento. Ainda que as ferramentas tenham sido utilizadas de forma improvisada, os professores descobriram estratégias pedagógicas inovadoras, muitas das quais permaneceram após a pandemia, como o uso de plataformas digitais, videoaulas e recursos interativos.

Ficou evidente que as tecnologias, por si só, não resolvem problemas educacionais, sendo fundamental o papel do professor na mediação e na adaptação criativa dos processos de ensino. Essa perspectiva foi confirmada nos dados analisados: a criatividade e a flexibilidade docente foram elementos essenciais que possibilitaram a continuidade do processo educativo em meio às adversidades.

Em síntese, a pedagogia do improviso deixa como legado a constatação de que a educação é capaz de se reinventar diante das crises, estimulando práticas mais criativas, humanas e

inovadoras. As entrevistas demonstraram que os professores, mesmo diante das incertezas, transformaram limitações em possibilidades, construindo soluções emergenciais que apontam para novas formas de ensinar e aprender.

Percebe-se, contudo, que ainda há um longo caminho a ser percorrido pela escola e pelos professores, sendo um deles, talvez o mais importante, a busca contínua por formações que realmente contribuam para que o docente exerça seu trabalho com segurança, autonomia e compreensão, favorecendo a construção do conhecimento dos seus alunos.

Assim, este estudo amplia a compreensão sobre as práticas pedagógicas emergentes na pandemia e reforça a importância de valorizar e apoiar o trabalho docente em contextos de instabilidade. Mais do que uma mera experiência emergencial, a pedagogia do imprevisto pode inspirar reflexões e inovações para a educação contemporânea, apontando caminhos para uma prática mais inclusiva, crítica e resiliente, que revele competências essenciais para a educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 29 set. 2025.
- FERREIRA, Maria José Morais Abrantes. Novas tecnologias na sala de aula. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6325/1/PDF%20-%20Maria%20Jos%C3%A9%20Morais%20Abrantes%20Ferreira.pdf>. Acesso em 04 out. 2025.
- LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1990.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1997.
- MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Revista Interações, São Paulo, v. V, n. 9, p.57-72, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em 02 out. 2025.
- MORAN, José Manuel et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. Ed. Campinas: Papirus, 2000.
- SANTANA, Marleide Quaresma da Silva; VIEIRA, Umberlândia Fernandes; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Tecnologia e educação: desafios e contribuições no processo de ensino e aprendizagem. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 9, p. 207-217, 2023.

CULTURE SHOCK ANALYSIS AND KEY ELEMENTS IN INTERNATIONAL BUSINESS COMMUNICATION

ANÁLISIS DE CHOQUE CULTURAL Y ELEMENTOS CLAVE EN LA COMUNICACIÓN EMPRESARIAL INTERNACIONAL

Grace Guerrero Serrano

CUC University

e-mail: graceguerreroserrano9@gmail.com

Uiliam Hahn Bieglmeyer

CUC Univerty

e-mail:uiliam.hb@terra.com.br

ABSTRACT: The present study aims to compare the business cultures of the United States and Japan to identify the values, practices, and socio-cultural elements that have the potential to generate conflicts in an international business context. Consequently, a document analysis was carried out, based on specialized literature on culture, intercultural communication, religion, language, and Hofstede's cultural dimensions. The methodology focused on reviewing and condensing information from authors such as Samovar, Whitehill, and Hofstede, which makes it possible to understand how historical, religious, and social aspects impact organizational behavior and business activities in both the United States and Japan. The findings highlight the differences between both cultures. On the one hand, Japan is characterized by collectivism, respect for hierarchies, high-context communication, and consensus-based decision-making. In the case of the United States, it is characterized by high levels of individualism, direct communication, pragmatism, and results orientation. These disparities lead to potential cultural clashes in areas such as communication, time management, and decision-making. The results show that success in international business conducted between both cultures depends on the capacity for adaptation, understanding, and respect for the practices of the counterpart. The analysis emphasizes the importance of building intercultural competencies and suggests that future research should delve into strategies for cultural mediation and their application in the business environment.

Keywords: Interculturality. Collectivism. Individualism. Communication. Negotiation.

INTRODUCCIÓN

Las diferencias culturales impactan de manera importante en como las organizaciones se comunican, negocian y establecen relaciones en un contexto internacional. El presente informe analiza comparativamente las culturas empresariales de Estados Unidos y Japón, dos potencias económicas con valores, prácticas y normas con contrastes significativos. El análisis resulta importante, debido a la interacción entre las culturas tan opuestas que podrían presentarse choques en la comunicación, en la gestión del tiempo, en los procesos de toma de decisiones y en la interpretación de ciertos comportamientos dentro de los negocios internacionales.

El estudio toma un papel relevante ya que la cultura no solo determina la conducta social, sino que conduce la forma en la que las empresas configuran sus relaciones laborales, determinan sus estrategias y llevan a cabo negociaciones. Aspectos culturales como el lenguaje, la religión y los valores son componentes enraizados en ambas culturas y han sido moldeados durante siglos impactando en su estilo de liderazgo, visión del trabajo y expectativas frente al mundo empresarial. Entender las diferencias es crucial para evitar malentendidos, fortalecer alianzas globalmente y facilitar la cooperación entre compañías de ambas culturas.

El propósito fundamental de este artículo es identificar las prácticas culturales que tienen la posibilidad de generar conflictos entre negociadores japoneses y estadounidenses, así como proporcionar recomendaciones que permitan mitigar los conflictos interculturales. Con este fin, se presenta un análisis estructurado que cubre el perfil cultural de cada país, los

aspectos socioculturales que afectan los negocios, ejemplos de situaciones de controversias e implicaciones administrativas que se generan a partir de las diferencias. Por medio de este enfoque, se quiere proveer un fundamento claro que simplifique la toma de decisiones en entornos multiculturales y fomentar negociaciones eficientes y amables.

MARCO TEÓRICO

La cultura está integrada por valores, creencias, normas y prácticas que modelan el comportamiento social y empresarial. En Japón, el sintoísmo, budismo y confucionismo han marcado valores como el colectivismo, respeto jerárquico y la disciplina. Esto se observa en la toma de decisiones por consenso y el alto valor de las relaciones. En Estados Unidos, la tradición protestante y la libertad religiosa dieron relevancia al individualismo, igualdad y el pragmatismo. Estos valores se identifican en la comunicación directa, la puntualidad y la orientación a los resultados.

Las disparidades culturales generan choques que solo se logran sobreponer con la comprensión, adaptación, respeto y comunicación a la hora de tener negociaciones.

METODOLOGÍA

El presente informe emplea una investigación bibliográfica y un análisis comparativo para contrastar las prácticas de la cultura empresarial de Estados Unidos y Japón. Se han utilizado fuentes de la literatura sobre comunicación intercultural y modelos como las dimensiones de Hofstede para identificar y analizar los elementos culturales y las posibles áreas de conflicto en el contexto de negocios internacionales.

PERFIL DE CADA CULTURA

En primer lugar, se desarrollará el análisis del perfil de cada cultura, comenzando con la cultura japonesa, definiendo y enunciando aquellas características más comunes de esta cultura, como sus valores, creencias, norma y prácticas de negocio.

Iniciando con las prácticas de negocios. Los japoneses les dan mucha prioridad a las tarjetas de visita, de hecho se considera que son obligatorias, estas deben ser bilingües, primero presentar el texto en japonés, las esquinas para los hombres deben ser en ángulo y para las mujeres redondeadas; a la hora de hacer negocios o de gerenciar una empresa, los japoneses están abiertos a las sorpresas, esto se puede evidenciar en la manera en que se hacen los contratos, es posible que se ignoren ciertas cláusulas debido a que las circunstancias cambiaron desde el momento en que se firmó el contrato, esto también influye por ejemplo la puntualidad ya que si se planteó que una reunión inicie a determinada hora podría percibir retrasos si se presentan inconvenientes, como también podrían variar las respuestas según el tiempo, una respuesta que fue sí, podría cambiar a no o a que lo seguirán pensando (Whitehill, 1994).

A continuación también se desarrollaron los valores y creencia de los japoneses tienen una motivación hacia el logro y el éxito alta, es uno de los países que más evita la incertidumbre, asimismo tienen una orientación al largo plazo, de la misma manera, se le da mayor prioridad al colectivo que al individuo, en la misma línea hay un respeto por las jerarquías, practican la toma de decisiones en consenso con conceptos filosóficos como Nemawashi (The Culture Factor, 2022).

Por otro lado, la cultura estadounidense, es una cultura que prioriza la individualidad sobre la colectividad, tienen una orientación a los resultados y por lo pragmático, la cultura es de bajo contexto (The Culture Factor, 2022), en cuanto a prácticas de negocio tienen un enfoque profesional, tienen un alto valor por el tiempo, por lo que son muy puntuales, tienen una

comunicación directa, expresando lo que se piensa con honestidad, suelen tomar riesgos siempre y cuando existan garantías, por lo general los encuentros de negocios se inician con un saludo, como dar la mano, las reuniones suelen ser cortas, están enfocados en generar ingresos y obtener beneficios (Nomezque, 2024).

CHOQUES Y CONFLICTOS

A continuación, se hará un análisis ilustrando diferentes escenarios que permitan la comprensión de aquellos conflictos y choques que se pueden presentar entre estas dos culturas, como se ha mencionado anteriormente la cultura japonesa tiene un alto valor por el colectivismo por el contrario la cultura estadounidense tiene un alto valor por el individualismo (The Culture Factor , 2022), al darle valor a aspectos opuestos, se pueden generar conflictos, como por ejemplo, en el contexto empresarial los japoneses buscan el consenso con conceptos como Nemawashi, el cual es un método japonés que consiste en compartir información sobre las decisiones que se tomaran e involucrar a todos los empleados, por lo tanto se podrían presentar escenarios en donde el equipo o los negociadores estadounidenses requieran una decisión urgente y los negociadores japoneses podrían solicitar tiempo para llegar a un consenso y discutir la decisión entre varios, esto podría ser interpretado por los estadounidenses como indiferencia y desinterés.

Agregado a lo anterior, en cuanto a la comunicación ambas culturas son diferentes mientras que la cultura japonesa es de alto contexto (Sheposh, 2025), la estadounidense es de bajo contexto, cuales implicaciones tendría estas diferencias en la comunicación, se presentaría choques en cuanto a comunicación, la razón es que la comunicación para los estadounidenses es puntual, honesta y clara, mientras que para los japoneses tiende a ser indirecta, por lo que no solo se transmite verbalmente, sino también se incluye componentes como el silencio, lenguaje corporal, a manera de ilustración se presenta el siguiente escenario, en donde el ejecutivo estadounidense inicia una reunión diciendo que desea saber si la compañía japonesa está dispuesta aceptar un contrato de exclusividad, y espera recibir una respuesta como si o no, pero por el contrario, recibe una expresión como la siguiente: “es algo que debe ser considerado cuidadosamente”, esta respuesta puede ser interpretada como que ellos si están interesados en la firma de este contrato solo necesitan más detalles, mientras que el japonés quiso decir que requiere más tiempo para tomar la decisión.

ELEMENTOS CULTURALES

Para dar inicio al desarrollo de los elementos culturales, es importante entender porque estos son importantes, iniciando con la religión, este es un componente central de la cultura que ofrece una visión del mundo y pautas del comportamiento, los valores y creencias influyen en las esferas de la sociedad como la política, el mundo laboral, las relaciones sociales y las prácticas empresariales, por otra parte el lenguaje, es el principal medio de transmisión cultural, refleja y moldea las formas de vida, permite la socialización, comunicación de ideas convirtiéndose en una herramienta vital para

entender y preservar la cultura, por último el elemento de los valores, este impacta la cultura de manera profunda pautas e instructivo de los miembros de la sociedad, indican como debería ser la manera de actuar de las personas en diferentes situaciones (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2017).

Profundizando en la religión para los japoneses, en la actualidad hay una gran mayoría de japoneses que practican el sintoísmo y el budismo, algunos practican ambas religiones a la vez, hay una minoría cristiana y de otras religiones. El budismo y confucionismo llegaron a Japón desde China a partir del siglo VI d.C., debido a la proximidad entre estos dos países, y estos han ejercido una influencia significativa y duradera en el desarrollo de la sociedad japonesa

(Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2017). Estas religiones han moldeado profundamente la cultura en Japón, influyen tanto la vida espiritual como la estructura política, se puede ver con el termino matusurigoto que significa gobierno y matsuri que significa ritual religioso, ha fomentado también a nivel social valores como obediencia, lealtad, cohesión grupal, respeto a la autoridad, formalidad, disciplina colectiva, entre otros (BBC, 2009).

Por otra parte, este elemento en la cultura estadounidense también es relevante un poco más de la mitad de la población son protestantes o cristianos, aproximadamente un 23% es católico, hay unas minorías distribuidas entre mormones, judíos, musulmanes o personas que no se identifican con ninguna religión. Los primeros inmigrantes buscaban liberarse del autoritarismo religioso de Inglaterra, esto llevo al desarrollo de la doctrina de la separación entre la iglesia y el estado, en donde prohibieron entonces a el gobierno apoyar a una sola religión, porque se quiere que sea una decisión desde la libertad personal y no una imposición, esto sigue siendo prioridad en la sociedad actual estadounidense, y aun genera discusiones en temas centrales políticos con debates sobre el aborto, oración en las escuelas, símbolos religiosos en espacios públicos entre otros. Hoy se presentan problemas sociales debido a estas temáticas que dividen la población estadounidense, aunque la religión ya no domina la vida política sigue siendo un factor central del conflicto cultural e ideológico de la sociedad en estados unidos (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2017).

Ahora bien, en cuanto al lenguaje en Estados Unidos el inglés llevo en la época colonial con los británicos en 1607, se mezcló con lenguas indígenas, desde los inicios el inglés americano se diferenció del inglés británico en cuanto acento y vocabulario, luego a partir del siglo XVIII, llegaron inmigrantes alemanes, irlandeses italianos, judíos, entre otros que integraron palabras en el idioma volviéndolo multicultural, Hollywood ha tenido una gran influencia en esto porque ha convertido el inglés americano en uno de los idiomas más importantes mundialmente, no solamente en esferas de entretenimiento, sino también en negocios, ciencia, entre otros (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2017).

Por su parte en Japón, la evolución del lenguaje es mucho más amplia, en el siglo V adopto ideogramas chinos para la escritura, en el siglo IX se crearon los silabarios permitiendo la escritura más fluida, en 1603 el lenguaje reflejaba la jerarquía social y diferenciaba rangos y roles, en 1868 se empezaron a adoptar terminos occidentales para tecnología, ciencia y política, convirtiéndose en un lenguaje más globalizado sin perder la formalidad, incorporando incluso palabras del inglés (Pangeanic, 2017).

Por último, el elemento de los valores para Japón, los valores más importantes que caracterizan esta cultura son el colectivismo, esto debido al tipo de geografía de este país que obligo a las personas a trabajar en cooperación para cultivar, otro valor muy importante es el respeto a la autoridad, originado por el sistema feudal que jerarquizo la sociedad con rangos y roles, además la disciplina, al ser un país aislado, siendo un archipiélago con pocos recursos, obligo a que los japoneses se acostumbraran al trabajo duro y a ser disciplinados para salir adelante como sociedad (Garcia, 2015).

Los valores más comunes de la cultura estadounidense son el valor al cambio, desde la creación del país se adoptó una posición progresistas y alcanzar un futuro mejor, otro valor es la igualdad, que está de hecho consagrado en el preámbulo de la declaración de independencia del país, debido a que los ingleses que llegaron a colonizar estaban huyendo de un sistema social controlado, consignando que todas las personas deberían tener las mismas oportunidades, también está el valor de individualismo, quizás sea el valor más venerado de los estadounidenses, poniendo los intereses individuales como prioridad, este da lugar a otros valores como iniciativa personal, autosuficiencia e incluso igualdad, surge en el deseo de los

primeros colonos de escapadas de las condiciones represivas que caracterizaban a la sociedad europea, es un valor tan importante que una persona que no lo tenga sería considerada como desfasada de la sociedad (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2017).

A continuación, se puede observar en la tabla la comparación de las dimensiones de Hofstede entre ambas culturas para visualizar las diferencias y similitudes entre estas.

Cuadro 1: Tabla comparativa de las dimensiones de Hofstede entre Japón y Estados Unidos

Dimensión	Puntuación Japón	Puntuación Estados Unidos
Distancia de Poder	54	40
Individualismo	46	60
Masculinidad	95	62
Evitación de la Incertidumbre	92	46
Orientación a Largo Plazo	88	50
Indulgencia	42	68

Fuente: Creación propia tomado de (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010)

IMPLICACIONES GERENCIALES

Es importante empezar diciendo que hay necesidad de que el empresario extranjero posea un profundo conocimiento acerca del país anfitrión, esto es crucial realizar un diagnóstico previo a los encuentros con ejecutivos de otras culturas, esto debido a que las diferencias culturales crean enormes dificultades en cualquier proyecto que se lleve a cabo en el extranjero, la verdad es que a la mayoría de los ejecutivos les cuesta tener estos conocimientos profundos de las otras culturas debido a la cantidad de actividades que tienen, es decir no es fácil adquirir una comprensión completa sobre una cultura en pocos días, por ejemplo para casos de ejecutivos que solo se desplazan por unos días, diferente es el caso para aquellos ejecutivos que residen en otro país, porque aquí se podrá tener mayor entendimiento (Whitehill, 1994).

El éxito o fracaso de la negociación o proyecto dependerá de la capacidad de tener una buena comunicación intercultural y adaptación incluso por esto se debería estudiar previamente a las reuniones con contrapartes estudiar por lo menos temas como roles jerárquicos, valor del tiempo, método para la toma de decisiones, el respeto es otro tema fundamental para un ejecutivo extranjero, de esta manera los rituales que pueda realizar la contraparte se pueden seguir practicando desde la empatía y la cortesía, a su vez sería muy útil tener grupos locales que puedan servir de conexión especialmente por temas del idioma (Whitehill, 1994).

CONSIDERACIONES FINALES

- El análisis comparativo entre Estados Unidos y Japón muestra las diferencias culturales, principalmente en valores, comunicación y prácticas, esas disparidades podrían generar choques, la manera de mitigar estos es con la comprensión, adaptación y respeto por la contraparte.
- Los elementos de la cultura como son el lenguaje, la religión y los valores, han permeado de manera profunda la construcción de la cultura e incluso la evolución de la misma, impactando a su vez la manera en que se hacen negocios y en que se relacionan las personas.
- El empresario extranjero debe poseer profundos conocimientos acerca de los países anfitriones para garantizar el éxito de los proyectos que se quiere

REFERENCIAS

Whitehill, A. M. (1994). *La Gestión Empresarial Japonesa: Tradición y Transición*. Londres: Andres Bello.

The Culture Factor . (2022). Country Comparison tool. Obtenido de <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool?countries=japan%2Cunited+states>

Nomezque, C. P. (22 de Enero de 2024). ¿Cómo negocian los estadounidenses? Obtenido de <https://www.legiscomex.com/como-negocian-estadounidenses>; ¿Cómo negocian los estadounidenses?

Sheposh, R. (2025). High-context and low-context cultures. Obtenido de <https://www.ebsco.com/research-starters/communication-and-mass-media/high-context-and-low-context-cultures>

Price, R. (2022). America's Cultural Evolution. Obtenido de <https://im1776.com/2024/09/10/america-cultural-evolution/#:~:text=Culture%20influences%20the%20outcomes%20of,and%20is%20in%20our%20control>.

Anderson, S. (23 de June de 2025). History of Corporations in the U.S. Obtenido de <https://www.investopedia.com/ask/answers/041515/what-history-corporations-america.asp#:~:text=The%20first%20American%20corporations%20were%20developed%20in%20the%201790s,where%20leaders%20among%20American%20corporations>.

Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2017). *Communication Between*. Boston: CengageLearning.

BBC. (30 de Octubre de 2009). Shinto history. Obtenido de <https://blog.pangeanic.com/es/historia-idioma-japones#:~:text=Se%20trata%20de%20un%20japon%C3%A9s,la%20determinaci%C3%B3n%20de%20su%20filiaci%C3%B3n>.

Garcia, G. (16 de Julio de 2015). Valores Culturales Japoneses en las Relaciones Empresariales. Obtenido de <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/valores-culturales-japoneses-en-las-relaciones-empresariales/#:~:text=Jerarqu%C3%ADa%20social%20y%20respeto%20por,social%20de%20la%20sociedad%20japonesa>.

Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND ORGANIZATIONAL CULTURE IN GLOBAL ENVIRONMENTS: AN INTEGRATED ANALYSIS BASED ON CASE STUDIES AND CULTURAL MODELS

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y CULTURA ORGANIZACIONAL EN ENTORNOS GLOBALES: UN ANÁLISIS INTEGRADO DESDE ESTUDIOS DE CASO Y MODELOS CULTURALES

Ariagna Arrieta Montes

CUC University

e-mail: ari12arrieta@gmail.com

Grace Guerrero Serrano

CUC University

e-mail: graceguerrerosserrano9@gmail.com

Grecia Pérez Martínez

CUC University

e-mail: greciaperez@gmail.com

Ismenia Bolívar Olivo

CUC University

e-mail: ismebo64@gmail.com

Uiliam Hahn Bieglmeyer

CUC University

e-mail: uiliam.hb@terra.com.br

Washington Bastidas Mora

CUC University

e-mail: patobas28@gmail.com

ABSTRACT: This integrating study aims to analyze the influence of intercultural communication and organizational culture on business performance within global environments. A qualitative, descriptive-analytical methodology was used, based on a documentary and comparative review of five scientific articles addressing cultural dimensions in business management. The main findings demonstrate that culture is a transversal factor that directly impacts critical processes such as user experience on digital platforms (Sky Airlines case), the management of written communication (analysis of e-mails between Asian and Arab cultures), and communication strategies for sustainability (comparison between Ecuador, Chile, and Colombia). Specifically, it is evident that the Chilean public's high uncertainty avoidance demanded more guided processes on online platforms, while collectivist cultures (China and Japan) prioritize courtesy and harmony in corporate communication, even when using English as a lingua franca. The conclusions confirm that intercultural competence is an indispensable strategic element, not just for talent retention and improving the work climate but also for commercial success and global competitiveness. It is suggested that future research includes field analysis in Latin American companies to validate these models in specific contexts. The study contributes to validating culture as a strategic tool and underscores the need to strengthen intercultural training in organizations.

Keywords: Intercultural communication. Organizational culture. Cultural dimensions. Business sustainability. User experience

INTRODUCCIÓN

El tema central de esta investigación es la influencia entre sí de la cultura y el desempeño empresarial global. Específicamente, se aborda cómo las dimensiones culturales, popularizadas por modelos como el de Hofstede, moldean la comunicación, la gestión de la experiencia del usuario, las estrategias de sostenibilidad corporativa y el clima laboral. Este análisis se centra en la evidencia de que las empresas que logran integrar la diversidad cultural de manera efectiva obtienen una ventaja competitiva sostenible.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de superar la visión simplista de que el dominio de un *lingua franca* (como el inglés) es suficiente para garantizar la comunicación efectiva en los negocios internacionales. La literatura revisada, que incluye estudios en América Latina (Chile, Ecuador, Colombia) y Asia/Medio Oriente (Japón, China, Emiratos Árabes Unidos), demuestra que las diferencias culturales persisten, influyendo en todo, desde el diseño de interfaces digitales hasta el tono en un correo electrónico corporativo. Ignorar estas dinámicas puede llevar a malentendidos, conflictos internos y la pérdida de oportunidades comerciales. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia intercultural no es solo un requisito ético, sino una herramienta estratégica que colabora en la gestión empresarial global.

El objetivo principal de este artículo es analizar e integrar la evidencia empírica existente sobre el impacto de la cultura en la comunicación y gestión organizacional en entornos globales.

- Identificar cómo las dimensiones culturales influyen en la experiencia del usuario y el desempeño comercial digital.
- Comparar la manifestación de las diferencias culturales en la comunicación escrita profesional entre distintas culturas nacionales.
- Establecer la correlación entre la cultura nacional y las estrategias de comunicación para la sostenibilidad corporativa.
- Determinar las estrategias de liderazgo y capacitación necesarias para fortalecer el clima laboral y la productividad a través de la comunicación intercultural efectiva.

El desarrollo del artículo busca despertar la curiosidad del lector al presentar casos reales y concretos que justifican la importancia de la sensibilidad cultural en el éxito empresarial contemporáneo.

REFERENCIAL TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en la Comunicación Intercultural y la Cultura Organizacional, utilizando el Modelo de las Dimensiones Culturales de Hofstede como eje conceptual para el análisis.

CULTURA Y DIMENSIONES CULTURALES

La cultura es un conjunto de elementos objetivos y subjetivos creados por el ser humano que, en el pasado, aumentaron la probabilidad de supervivencia y proporcionaron satisfacción a los participantes dentro de un entorno ecológico. Como resultado, estos elementos llegaron a ser compartidos entre quienes podían comunicarse entre sí porque tenían un lenguaje común y vivían en el mismo tiempo y lugar (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2017). El trabajo de Geert Hofstede proporciona las bases para clasificar y comparar culturas nacionales a través de dimensiones como: Distancia de Poder, Individualismo vs. Colectivismo, Aversión a la Incertidumbre, y Orientación a Largo Plazo.

- El modelo es modular porque permite situar la investigación en un contexto académico más amplio y explicar cómo estos valores se relacionan con los objetivos empresariales. Por ejemplo, un alto índice de Aversión a la Incertidumbre, como el identificado en Chile, requiere que las interfaces digitales sean claras y "guiadas" para reducir la ansiedad del usuario, impactando directamente las ventas *online*.
- De igual forma, la orientación al Colectivismo, observada en culturas asiáticas como la china y la japonesa, se traduce en un estilo de comunicación indirecto y cortés en el

ámbito profesional, priorizando la armonía del grupo (*Face-saving*) sobre la inmediatez en la solicitud de resultados.

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO ORGANIZACIONAL

La comunicación intercultural es la interacción entre individuos o grupos de diferentes culturas. Esta sección se apoya en la literatura que aborda la importancia del dominio lingüístico y la sensibilidad cultural.

- **Divekar & Itankar (2020)** destacan que, aunque el inglés es la lengua franca de los negocios, el éxito no está garantizado sin la comprensión de los contextos culturales (alto o bajo contexto).
- **Shahid (2022)** complementa esta visión al enfatizar que la comunicación intercultural efectiva, sustentada en la empatía y la reciprocidad, es crucial para reducir conflictos, mejorar el clima laboral, y aumentar la retención de talento. El líder empático emerge como una figura clave para promover una cultura inclusiva.

CULTURA Y DESEMPEÑO EMPRESARIAL (UX Y SOSTENIBILIDAD)

El referencial teórico se alimenta también al vincular la cultura con dos áreas de alto impacto: la Experiencia del Usuario (UX) y la Sostenibilidad Empresarial.

- Díaz et al. (2019) muestran que la adaptación del diseño digital a los valores culturales chilenos resultó en un aumento del 54% en las ventas *online* de Sky Airlines. Este hallazgo establece una conexión directa entre los conceptos teóricos y los resultados financieros, demostrando el potencial de la cultura como herramienta estratégica.
- Durán et al. (2020) aplican el marco de Hofstede a la comunicación de sostenibilidad, demostrando que países colectivistas (Ecuador) se enfocan en el bien común, mientras que aquellos con menor Distancia de Poder (Chile) priorizan la rendición de cuentas y la transparencia.

El referencial teórico se elabora con un lenguaje claro y objetivo, asegurando que las fuentes sean citadas de acuerdo con las normas de referencia (ver sección de Referencias). Este diálogo crítico con la literatura existente demuestra la solidez del argumento y la contribución del estudio al avance del conocimiento en la gestión global.

METODOLOGIA

Esta investigación analiza, compara e integra información ya existente que se ha recolectado de cinco artículos científicos. No se realizaron entrevistas, encuestas ni experimentación alguna. Se destaca que todo el contenido ha sido extraído de fuentes bibliográficas.

Esta investigación cualitativa es de carácter descriptivo-analítico, pues no se pretende demostrar hipótesis cuantitativas, sino describir, interpretar y comparar fenómenos culturales observados en diferentes investigaciones, por tanto, se analizaron comportamientos, estilos de comunicación, valores culturales. El objetivo fue entender la influencia de la cultura en la comunicación organización

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los hallazgos evidencian que la cultura es un factor transversal que influye en los procesos comunicativos, la gestión interna, la sostenibilidad y la experiencia del usuario en contextos organizacionales globales. A partir del análisis comparativo de los cinco artículos revisados, se identifican coincidencias significativas en torno al papel determinante de la cultura en los entornos empresariales.

LA CULTURA INFLUYE EN EL DISEÑO DIGITAL Y LA EXPERIENCIA DEL USUARIO

El estudio de Sky Airlines (Díaz et al., 2019) mostró que la aversión a la incertidumbre del público chileno exigía procesos más guiados en la plataforma digital. La implementación de un diseño centrado en el usuario, alineado con valores culturales como claridad, estructura y predictibilidad, resultó en un incremento del 54% en las ventas online y en una mejora sustancial en la tasa de conversión. Esto confirma que la experiencia del usuario debe adaptarse no solo a principios de usabilidad, sino también a expectativas culturales.

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL PERSISTE COMO DESAFÍO INCLUSO CON EL USO DEL MISMO IDIOMA

Poppi (2022) demostró que el inglés como lengua común no homogeneiza los estilos comunicativos. Japoneses y chinos emplean formas indirectas y corteses para mantener la armonía; mientras que los emiratíes expresan urgencia y orientación a resultados, reflejando jerarquía y búsqueda de eficiencia. Estos hallazgos coinciden con Divekar & Itankar (2020), quienes señalan que el idioma no garantiza la interpretación correcta del mensaje si no se comprende el contexto cultural del interlocutor.

LA CULTURA NACIONAL DETERMINA LA COMUNICACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD

Durán et al. (2020) evidenciaron que países colectivistas, como Ecuador, enfocan la comunicación en el bien común; mientras que en Chile, donde existe menor distancia del poder, la rendición de cuentas es central. Estos resultados muestran que la comunicación en sostenibilidad no es universal y debe ser contextualizada según valores culturales predominantes.

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL FORTALECE EL CLIMA LABORAL Y LA PRODUCTIVIDAD

Shahid (2022) reafirma que la comunicación intercultural efectiva reduce conflictos, mejora la convivencia organizacional y fortalece la cooperación. El liderazgo empático y la capacitación intercultural emergen como estrategias cruciales para la retención de talento y la eficiencia operacional.

CONVERGENCIAS DEL ANÁLISIS INTEGRADO

Los cinco artículos coinciden en que la cultura es un componente estratégico en la comunicación y gestión organizacional. Desde el diseño de interfaces digitales hasta el liderazgo y la sostenibilidad, la cultura influye en las decisiones, la eficiencia y la percepción del mensaje. Así, la competencia intercultural se convierte en un factor clave para la competitividad global.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio integrador demuestra que la cultura opera como un elemento estructural en las organizaciones modernas, influyendo en la comunicación, la sostenibilidad, la gestión digital y el desempeño organizacional. Los resultados evidencian que ignorar las diferencias culturales puede generar barreras comunicativas, conflictos internos, pérdida de oportunidades comerciales y disminución en la satisfacción del usuario.

Los artículos revisados confirman que la sensibilidad intercultural es indispensable para el éxito empresarial. Elementos como la comprensión del otro, el respeto por la diversidad, el dominio lingüístico, la empatía y la capacidad de adaptación permiten crear entornos laborales más colaborativos, motivadores y productivos. Asimismo, la evidencia muestra que los

consumidores responden mejor cuando los productos, servicios e interfaces digitales consideran sus expectativas culturales.

Entre las principales contribuciones del estudio se encuentran: (i) la validación del papel de la cultura como herramienta estratégica; (ii) la identificación de buenas prácticas para la comunicación intercultural en entornos laborales y digitales; y (iii) la necesidad de continuar fortaleciendo la capacitación intercultural en las organizaciones.

Las limitaciones del trabajo derivan de su enfoque documental, por lo que futuras investigaciones podrían incluir análisis de campo en empresas latinoamericanas, así como estudios comparativos entre industrias. No obstante, los hallazgos aquí integrados ofrecen una base sólida para desarrollar modelos de gestión y comunicación sensibles a la diversidad cultural, imprescindibles en un mundo empresarial globalizado.

REFERENCIAS

- Díaz-Arancibia, J., Villareal, Á., Aguirre, A., & Collazos, C. A. (Mayo de 2019). Website Transformation of a Latin American Airline: Effects of Cultural Aspects and User Experience on Business Performance. (I. L. Transactions, Ed.) Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/337044207_Website_Transformation_of_a_Latin_American_Airline_Effects_of_Cultural_Aspects_and_User_Experience_on_Business_Performance
- Divekar, N., & Itankar, N. (Noviembre de 2020). The Role of Languages and Culture in Intercultural Business Communication. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/353512212_The_Role_of_Languages_and_Culture_in_Intercultural_Business_Communication
- Durán, A. M., Vega, M., Matus, P., Orozco-Toro, J. A., & Avila, C. (21 de Julio de 2020). Influenciade la cultura nacional en la gestión de. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/cinfo/n47/0719-367X-cinfo-47-00109.pdf>
- Poppi, F. (2022 de Diciembre de 2022). Communication styles at work: How do members of different national cultures deal with information requests and directives when writing emails? Obtenido de <https://iris.unimore.it/handle/11380/1300042>
- Shahid, D. (Junio de 2022). Importance of Intercultural Communication in an Organization. (J. o. Studies, Ed.) Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/361093316_Importance_of_Intercultural_Communication_in_an_Organization

COMPARATIVE ANALYSIS OF BUSINESS CULTURES IN VENEZUELA AND CHINA

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CULTURAS DE NEGOCIOS EN VENEZUELA Y CHINA

Grecia Pérez Martínez

CUC University

e-mail: greciaperezm@gmail.com

Uiliam Hahn Biegelmeier

CUC University

e-mail: uiliam.hb@terra.com.br

ABSTRACT: This article aims to analyze and compare the business cultures of Venezuela and China, identifying convergences and divergences that impact commercial negotiations. A logical structure is followed, including the objectives, methodology, results, and conclusions of the work. The study begins by identifying the general objective: to understand how cultural dimensions influence business interaction between both countries. The methodology used is based on an exhaustive documentary review of primary and secondary sources, including academic texts on intercultural communication and specific analyses of Venezuelan and Chinese realities. The most significant results highlight that, although both cultures share characteristics such as collectivism and high power distance, there are marked differences in uncertainty management and communication styles. The conclusions suggest that success in negotiations depends on cultural adaptation, respect for hierarchy, and building long-term trust (*guanxi*). This study is relevant for managers and negotiators seeking to optimize their strategies in a globalized environment.

Keywords: Business Culture. Venezuela. China. Cultural Dimensions. Intercultural Communication.

INTRODUCCIÓN

La globalización ha creado un mundo interdependiente donde la competencia en comunicación intercultural es un requisito esencial para el éxito en las relaciones comerciales y diplomáticas. En este contexto, la relación comercial entre Venezuela y China se ha intensificado, exigiendo una comprensión profunda de los matices culturales que rigen los negocios entre estas dos naciones. La relevancia del tema reside en la necesidad de superar las barreras impuestas por las diferencias culturales que, si no se gestionan adecuadamente, pueden llevar al fracaso de las negociaciones.

La cultura, entendida como la programación colectiva de la mente que distingue a los miembros de un grupo, influye directamente en la percepción, el comportamiento y los estilos de comunicación de los individuos.

El objetivo de este artículo es realizar un análisis comparativo de las culturas de negocios de Venezuela y China, utilizando como base las dimensiones culturales de Hofstede y teorías de comunicación intercultural. Se pretende identificar los valores, creencias y normas sociales que impactan las prácticas comerciales, analizando áreas de choque y conflicto, y proponiendo estrategias para negociaciones eficaces.

REFERENCIAL TEÓRICO

CULTURA Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL:

La cultura puede definirse como un conjunto de elementos objetivos y subjetivos hechos por el hombre que aumentaron la probabilidad de supervivencia y resultaron en satisfacción para los participantes en un nicho ecológico. Samovar et al. (2017) argumentan que la cultura y la comunicación trabajan en conjunto; la cultura enseña cómo adaptarse al ambiente y dicta las normas de comportamiento apropiado.

DIMENSIONES CULTURALES DE HOFSTEDE:

Para comparar las culturas, se utiliza el modelo de Geert Hofstede, que establece dimensiones fundamentales:

- **Distancia de Poder:** Se refiere al grado en que los miembros menos poderosos de una sociedad aceptan y esperan que el poder sea distribuido de forma desigual. Culturas con alta distancia de poder, como China y Venezuela, tienden a ser jerárquicas.
- **Individualismo vs. Colectivismo:** Esta dimensión contrasta sociedades donde los lazos entre individuos son laxos con aquellas donde las personas están integradas en grupos fuertes y cohesionados. Tanto la cultura asiática como la latinoamericana tienden al colectivismo, priorizando al grupo sobre el individuo.
- **Evasión de la Incertidumbre:** El grado en que los miembros de una cultura se sienten amenazados por situaciones ambiguas o desconocidas. Venezuela presenta una alta evasión de la incertidumbre, buscando reglas claras, mientras que China demuestra menor ansiedad frente a la ambigüedad.
- **Masculinidad vs. Feminidad:** Se refiere a la distribución de roles emocionales entre los géneros. Culturas masculinas valoran la asertividad y el éxito material; culturas femeninas valoran la calidad de vida y el cuidado de los otros.
- **Orientación a Largo Plazo:** Una dimensión que refleja valores confucionistas, enfocándose en la perseverancia y el ahorro para el futuro, característica marcada de las culturas del Este Asiático.

Contexto Cultural Hall (1976) categoriza las culturas en alto y bajo contexto. Las culturas de alto contexto (como China y países latinos) dependen mucho de la información implícita en el ambiente físico o en la persona, mientras que culturas de bajo contexto (como EE. UU. y Alemania) dependen de la comunicación verbal explícita. La comunicación en China es frecuentemente indirecta para preservar la armonía y la "cara" (*mianzi*), mientras que, en Venezuela, aunque contextual, la comunicación puede ser más directa y expresiva en ciertos aspectos.

METODOLOGIA

La metodología en un artículo científico se refiere a los procedimientos, técnicas y herramientas utilizados para recolectar, analizar e interpretar los datos. Para este estudio, se adoptó un enfoque cualitativo basado en investigación bibliográfica y documental.

Se analizaron documentos académicos e informes especializados, incluyendo:

- El documento "Análisis Comparativo de las Culturas de Negocios de Venezuela y China" de Pérez Martínez (2025), que provee datos primarios sobre la interacción entre las dos culturas.
- El artículo "Las organizaciones venezolanas. Realidad, cultura y contextos vinculantes" de Palacios y Pérez (2025), para comprender la dinámica organizacional venezolana.
- El texto "Distancia cultural entre América Latina y Asia" de Montt y Rehner (2012), para el contexto comparativo regional.
- La obra "Communication Between Cultures" de Samovar et al. (2017), para la fundamentación teórica.

- El artículo "Dimensiones culturales de Hofstede y Trompenaars" de Hurtado y Marrero (2024), para la aplicación de las dimensiones culturales en las negociaciones internacionales.

El análisis se enfocó en la identificación de patrones culturales, valores y comportamientos de negociación, comparándolos para extraer conclusiones sobre la interacción empresarial sino-venezolana.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados del análisis comparativo revelan convergencias y divergencias significativas que moldean el ambiente de negocios entre Venezuela y China.

DISTANCIA DE PODER Y JERARQUÍA

Ambas culturas comparten un alto respeto por la jerarquía.

- **China:** La distancia de poder es elevada, reflejando la influencia del Confucionismo, donde la autoridad está centralizada y el respeto a los superiores es fundamental.
- **Venezuela:** De igual forma, las estructuras organizacionales tienden a ser centralizadas y las decisiones estratégicas son tomadas por los altos niveles jerárquicos.

En las negociaciones, esto implica que es crucial identificar y respetar a la persona de mayor autoridad. El envío de representantes de bajo rango para negociar con ejecutivos senior puede ser visto como una falta de respeto.

COLECTIVISMO Y RELACIONES PERSONALES

Tanto Venezuela como China son culturas colectivistas, priorizando el bienestar del grupo sobre el individuo.

- **China:** El concepto de *Guanxi* es central. Se refiere a redes de conexiones personales basadas en confianza y reciprocidad mutua a largo plazo. Sin *Guanxi*, es difícil establecer negocios duraderos; la relación personal precede al negocio.
- **Venezuela:** También hay un predominio de las relaciones personales; la amistad y la confianza son valores primordiales en el ambiente empresarial. Sin embargo, a diferencia de China, donde la relación es el propósito, en Venezuela el foco final aún tiende a ser el negocio en sí, con la relación facilitando el proceso.

EVASIÓN DE LA INCERTIDUMBRE Y GESTIÓN DEL TIEMPO

Aquí reside una diferencia notable.

- **China:** Presenta niveles más bajos de evasión de la incertidumbre en comparación con Venezuela. Los chinos tienden a sentirse más cómodos con la ambigüedad y adoptan una visión de largo plazo, demostrando flexibilidad y adaptabilidad (simbolizada por el bambú). Puede afirmarse que hay comodidad con la ambigüedad, incluso el lenguaje está lleno de signos con significados confusos. Tienden a tomar riesgos.
- **Venezuela:** Se caracteriza por una alta evasión de la incertidumbre. Existe una preferencia por reducir la ambigüedad a través de comunicaciones claras y detalladas. Paradójicamente, el ambiente de crisis generó una capacidad de "improvisación" en las organizaciones venezolanas para lidiar con la volatilidad económica y legal. Además, existen regulaciones para casi cada aspecto de la vida personal, comercial o laboral de las personas. Los riesgos se consideran innecesarios y altamente peligrosos.

ESTILOS DE COMUNICACIÓN Y "CARA"

La comunicación china es de alto contexto e indirecta. Preservar la "cara" (Mianzi) — la reputación y dignidad social— es vital. Críticas directas o la palabra "no" son evitadas para no causar vergüenza. En contraste, la comunicación venezolana es descrita como directa, expresiva y "sin filtros". Vale destacar que en la cultura venezolana se valora la expresión verbal a diferencia de China donde el lenguaje no verbal es predominante.

Cuadro 1: Ilustra los puntajes de Venezuela y China de acuerdo a las dimensiones de Hofstede

Dimensión	Venezuela	China
Distancia de poder	81	80
Individualismo	12	20
Masculinidad	60	66
Evitación de la incertidumbre	76	30
Orientación a largo plazo	20	87
Indulgencia	100	24

Fuente: Culture Factor. (2006). Country comparison tool.

Cuadro 2: Ilustra ejemplos prácticos de estos choques culturales.

Aspecto	China	Venezuela
Comunicación	Indirecta, reservada, énfasis en lo no verbal. Evita el "no" directo.	Directa, clara, detallada y expresiva. Habla "sin filtros".
Confianza	Debe existir antes del acuerdo (guanxi)	Surge durante el proceso de negociación. No se considera un fin del proceso.
Etiqueta	Protocolos formales y estrictos con foco en conocer a la contraparte, intercambio de ideas, construcción de <i>Guanxi</i>	Evoluciona hacia lo informal; las reuniones post negociaciones se consideran eventos alegres, festivos. Muchas veces puede involucrar alcohol y larga duración. Foco en el disfrute.
Tiempo	Negociación gradual y estratégica	El foco está en obtener resultados rápidos en corto tiempo
Obsequios	Comunes para demostrar respeto y amistad (<i>Guanxi</i>).	En empresas públicas, vistos como corrupción (Ley Contra la Corrupción).

Fuente: Adaptado de Pérez Martínez (2025).

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las culturas de negocios de Venezuela y China demuestra que, a pesar de compartir valores colectivistas y jerárquicos, existen diferencias profundas en la forma como comunican, gestionan el tiempo y construyen relaciones. La comprensión de estos matices es vital para el éxito comercial.

Se concluye que, para negociar eficazmente con China, los venezolanos deben:

- Priorizar la construcción de *Guanxi* y confianza antes de enfocarse en los términos contractuales.
- Adoptar un estilo de comunicación más indirecto y estar atentos al lenguaje no verbal para evitar la pérdida de "cara" de la contraparte.
- Respetar rigurosamente la jerarquía y los protocolos formales.

Por otro lado, la flexibilidad y la capacidad de improvisación venezolanas pueden ser activos valiosos si se canalizan para adaptarse a la visión de largo plazo china. Las organizaciones deben invertir en entrenamiento intercultural para sus ejecutivos, enfocándose no solo en el idioma, sino en las dimensiones culturales profundas que rigen el comportamiento. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el impacto de las transformaciones digitales y de las nuevas generaciones en estas culturas de negocios tradicionales.

REFERENCIAS

- CULTURE FACTOR. (2006). Country comparison tool.
- HURTADO CEVALLOS, Gabriela Elizabeth; MARRERO ANCIZAR, Yaimary. Dimensiones culturales de Hofstede y Trompenaars: El Efecto de la cultura en las Negociaciones Comerciales Internacionales. Revista de Ciencias Sociales, Maracaibo, v. XXX, n. 3, p. 425-440, jul./sep. 2024.
- MONTT STRABUCCHI, Maria; REHNER, Johannes. "Distancia cultural" entre América Latina y Asia - reflexiones sobre el uso y utilidad de dimensiones culturales. Documentos de Trabajo en Estudios Asiáticos, Santiago, n. 8, p. 1-37, abr. 2012.
- ALACIOS DE PÉREZ, Yenni Y.; PÉREZ, José G. Las organizaciones venezolanas. Realidad, cultura y contextos vinculantes. Revista Estudios Gerenciales y de las Organizaciones, v. 9, n. 18, p. 315-328, jul./dic. 2025.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Grecia Indira. Análisis Comparativo de las Culturas de Negocios de Venezuela y China. 2025. Maestría en Negocios Internacionales – CUC University, 2025.
- SAMOVAR, Larry A.; PORTER, Richard E.; MCDANIEL, Edwin R.; ROY, Carolyn S. Communication Between Cultures. 9. ed. Boston: Cengage Learning, 2017.

ANALYSIS OF CULTURAL SHOCK: TÜRKIYE AND ISRAEL

ANALISIS DE CHOQUE CULTURAL TURQUIA E ISRAEL

Ariagna Arrieta Montes

CUC University

e-mail: ari12arrieta@gmail.com

Uiliam Hahn Bieglmeyer

CUC University

e-mail: uiliam.hb@terra.com.br

ABSTRACT: This comparative analysis examines how cultural, historical, and religious differences between Israel and Turkey shape negotiation dynamics and cross-cultural business interactions. According to UNESCO, culture encompasses the shared values, beliefs, and symbolic systems that guide social behavior. Similarly, Hofstede emphasizes that each society develops distinct cultural patterns that influence communication, power structures, and decision-making processes. Turkey's cultural identity has been strongly influenced by its Ottoman past, Sunni Islamic traditions, and the secular reforms implemented by Atatürk. These elements create a business environment characterized by hierarchical relationships, formality, and indirect communication, where trust-building is essential for successful negotiations. In contrast, Israel exhibits a more informal, innovation-oriented culture shaped by Judeo-Christian ethical foundations, the revival of modern Hebrew, and the political legacy of Zionism. As a result, Israeli communication tends to be direct, fast-paced, and low in power distance. These opposing cultural tendencies often lead to challenges when both countries engage in diplomatic or commercial exchanges. Turkish negotiators may perceive Israeli directness as abrupt or insensitive, while Israelis may interpret Turkish formality and slower negotiation rhythms as evasive or overly ceremonial. Furthermore, ongoing geopolitical tensions—particularly those linked to the Israeli Palestinian conflict—amplify cultural sensitivities and impact bilateral perceptions. Recognizing these cultural dynamics is essential for multinational organizations and negotiation teams seeking to strengthen cooperation. Effective engagement requires adaptability, cultural intelligence, and communication strategies aligned with each country's sociocultural expectations.

Keywords: Israel, Turkey, cultural clash, intercultural communication, international negotiation, hierarchy, religion.

INTRODUCCIÓN

El siguiente análisis comparativo hará referencia como los choques culturales pueden influir en el éxito fracaso en una negociación, definiendo a la cultura UNESCO (2025) como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, incluyendo artes, letras, modos de vida, sistemas de valores, tradiciones y creencias. Para Hofstede (2011) la cultura es la programación mental colectiva que distingue a los miembros de un grupo o categoría de personas de otros, es decir cada sociedad tiene un sistema de creencia a los cuales se aferra para la construcción de vínculo bien sea afectivo, valores o la forma en que nos relacionamos a lo largo de nuestra vida.

De acuerdo con nuestras creencias el ser humano trata de estrechar lazos con todo aquello que se parece el, siendo los rasgos más determinantes el idioma y la fe, algunas veces se han preguntado ¿por qué el tanto el idioma y la fe forman parte de del éxito y fracaso en negociación?

La respuesta es muy simple, la mayoría de las empresas conocen la importancia de tener representantes que puedan hablar el idioma del país receptor para tener una mayor posibilidad de estrechar relaciones sólidas y en cuanto a la fe ha sido históricamente entendida como un acto intelectual y espiritual que permite al ser humano aceptar verdades que no se pueden observar directamente. Para San Agustín, la fe consiste en “creer lo que no vemos”, una

adhesión confiada a verdades reveladas que trascienden lo sensible, pero que orientan moral y espiritualmente la vida humana.

En especial cuando las culturas son ortodoxas es muy importante el respeto por las creencias del país donde se quiere realizar una negociación, países laicos son muchos más flexibles si se habla de receptividad, en términos generales las relaciones internacionales son un arte donde el que tiene mayor conocimiento tendrá mayor posibilidad de éxito.

Israel y Turquía son los países seleccionados para el estudio cultural, países con gran carga histórica tanto para la civilización occidental y oriental. Por su parte Israel ubicado en el medio oriente, fundada como nación después de la segunda guerra mundial en 1948, es gran importancia para cultura judeocristiana como de 5000 años de historia, la población judía ha sido conquistado por muchos imperios Babilonios, griegos, Romanos, Otomanos y posteriormente por británicos.

Dado que la civilización occidental se construyó en gran parte sobre fundamentos judeocristianos, donde la tradición hebrea proporcionó estructuras éticas, normativas y conceptuales que dieron forma al pensamiento moral europeo y americano. Autores como Paul Johnson destacan que la visión occidental del ser humano como agente moral responsable y sujeto de derechos deriva del legado bíblico hebreo y su influencia sobre el cristianismo, que luego se expandió por Europa y posteriormente por el continente americano (Johnson, 1987)

Mientras que Turquía puente ente Europa y Asia país mayoritariamente musulmán antiguo imperio Otomano hasta la el final de la primera guerra mundial 1918, disolviéndose oficialmente en 1922 pasando de ser un sultanato para ser una república laica en 1923 formada por Atatur hasta la actualidad.

Incluso después del fin de su periodo imperial, Turquía conserva un papel central en la interacción política, económica y cultural entre Oriente y Occidente. Su control de los estrechos del Bósforo y los Dardanelos, su participación en alianzas estratégicas con países europeos y su influencia en el mundo islámico la mantienen como una potencia euroasiática indispensable para comprender la historia y geopolítica contemporánea, la identidad turca moderna es intrínsecamente híbrida, combinando elementos orientales y occidentales que continúan influyendo en la política global Çağaptay, (2017).

Ambos países poseen una gran riqueza y la largo de su historian han pasado por conflictos que han forjado su carácter como nación, Israel y Turquía, un estado judío y otro musulmán donde se estudiara como valores, creencias, normas sociales y prácticas comerciales de ambas culturas.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

LENGUAJE

Turquía:

El idioma oficial es el turco, una lengua de la familia túrquica que incorpora influencias árabes y persas debido a siglos de contacto cultural durante el Imperio Otomano. En la década de 1920, Mustafa Kemal Atatürk impulsó una reforma lingüística para modernizar el idioma y reemplazar el alfabeto árabe por el alfabeto latino, buscando aumentar la alfabetización y acercar al país a Occidente (Lewis, 1999; Zürcher, 2017).

Israel:

El hebreo moderno fue revivido a finales del siglo XIX y principios del XX por Eliezer Ben-Yehuda, convirtiéndose en símbolo del movimiento sionista y en idioma oficial del Estado

de Israel desde 1948. También se habla árabe, reconocido como lengua oficial para la población árabe-israelí, y ruso, utilizado por comunidades de inmigrantes procedentes de la antigua Unión Soviética (Ben-Rafael, 1994; Spolsky & Shohamy, 1999).

RELIGIÓN

Turquía:

Aunque la Constitución turca establece un Estado laico, el islam suní ejerce una influencia profunda en la vida cotidiana, las celebraciones y los ritmos de trabajo. Festividades como el Ramadán afectan horarios de negocios, prácticas de hospitalidad y dinámica social, aun en contextos urbanos modernos Özdalga,(2013)

Israel:

El judaísmo es central en la identidad nacional y en la vida pública. Las normas religiosas, como la observancia del Shabat, regulan actividades comerciales desde el viernes por la tarde hasta el sábado por la noche, afectando el transporte, el comercio y la programación empresarial Eisenstadt (2004).

ETIQUETA EMPRESARIAL

Turquía:

Las relaciones de negocios enfatizan la hospitalidad, la cortesía y el respeto por los títulos profesionales. Ofrecer té o café durante las reuniones es una práctica común, y las negociaciones pueden ser graduales, requiriendo paciencia y construcción de confianza antes de cerrar acuerdos Morrison & Conaway, (2006)

Israel:

En contraste, el entorno empresarial israelí se caracteriza por eficiencia, debate abierto y informalidad. El uso de nombres de pila incluso en contextos formales es frecuente, y se valora la franqueza directa en la toma de decisiones Rosen (2000)

En cuanto a los choques culturales Turquía, los negocios tienden a esperar un alto grado de formalidad, respeto a jerarquías, paciencia para construir relaciones tiempo para conversaciones sociales iniciales, en Israel, los negociadores suelen preferir la discusión directa, menos formalidad, velocidad en la toma de decisiones, menor deferencia jerárquica. Esto puede generar tensiones cuando una parte siente que la otra es irrespetuosa o demasiado lenta. Suffolk University (2018).

A su vez percepción del otro y sensibilidades nacionales son un tema sensible para ambas naciones críticas de política israelí hacia Palestina son vistas en Turquía como agresivas o injustas, motivando protestas públicas, discursos políticos fuertes, publicaciones mediáticas. Del otro lado, Israel percibe apoyo turco a grupos como Hamas como amenaza a su seguridad.

Esta tensión cultural/política afecta relaciones diplomáticas, comercio, cooperación académica más recientemente, después del ataque de Hamas en 2023 y las operaciones militares israelíes en Gaza, Turquía tomó una posición pública muy crítica contra Israel, retirando embajadores y criticando sus acciones. Washington Institute. (2025).

Finalmente, en Turquía, el legado de Atatürk institucionalizó un Estado laico, pero gobiernos posteriores han restaurado símbolos religiosos al espacio público mientras que Israel refuerzan la identidad nacional judaica del Estado, generando conflicto con comunidades no judías y críticas internacionales.

Estos estilos opuestos generan malentendidos frecuentes:

Para ejecutivos turcos, los israelíes pueden parecer impacientes, bruscos o irrespetuosos.

Para israelíes, los turcos pueden parecer lentos, evasivos o excesivamente ceremoniales.

La Suffolk University (2018) documenta situaciones donde reuniones fallaron debido a diferencias en forma de saludo, uso de títulos, nivel de informalidad o expectativas de hospitalidad.

Cuadro 1: Cuadro comparativa Israel vs Turquía

Variables	Turquía	Israel
Estilo de comunicación	Indirecto, diplomático	Directo, franco
Jerarquía	Alta, formal	Baja, informal
Ritmo de negociación	Lento, basado en relación	Rápido y orientado a resultados
Factores religiosos	Islam cultural, Ramadán	Judaísmo, Shabat
Contexto cultural	Alto contexto	Bajo contexto
Claves para multinacionales	Construir confianza, protocolo	Innovación, agilidad, debate abierto

Fuente: Arrieta 2025

CONSIDERACIONES FINALES

En Turquía, tómate el tiempo para entablar conversación personal al inicio de las reuniones en Israel, aunque se valore la formalidad no demeritas la eficiencia va a lo directo a lo esencial cuando sea apropiado, pero mantén cortes Turquía e Israel presentan diferencias culturales significativas, especialmente en lo que se refiere a la jerarquía vs informalidad, religión vs secularismo, y identidad nacional y símbolos lingüísticos. Estas diferencias tienen raíces históricas profundas (Imperio Otomano, reforma de Atatürk; diáspora judía, movimiento sionista, creación de Estado de Israel), conflictos más visibles no son solo diplomáticos sino culturales: percepciones diferentes de seguridad, justicia, legitimidad, simbolismo religioso, actitudes hacia el otro. Estos choques afectan no solo la política internacional, sino también los negocios, la cooperación académica, asociaciones transnacionales.

El éxito en relaciones Turquía-Israel depende en gran medida de empatía cultural, reconocimiento de diferencias, preparación, sensibilidad, y capacidad de adaptar estilos de comunicación y negociación y lo más importante evitar la confrontación demasiado directa en conversaciones iniciales con socios turcos; en cambio, usa diplomacia, lenguaje indirecto cuando sea necesario, señales de respeto, reconocer jerarquías pero con los israelíes, sé claro, directo; evita ambigüedades en acuerdos y compromisos, ya que se espera transparencia y claridad.

REFERENCIAS :

- Ben-Rafael, E. (1994). Language, identity, and social division: The case of Israel. Oxford University Press.
- Eisenstadt, S. N. (2004). The transformations of Israeli society: An essay in interpretation (2nd ed.). Brill.
- Lewis, G. (1999). The Turkish language reform: A catastrophic success. Oxford University Press.

- Morrison, T., & Conaway, W. A. (2006). Kiss, bow, or shake hands: Europe and the Middle East. Adams Media.
- Rosen, B. C. (2000). Israel's business culture: A guide to doing business in Israel. Global Business Publishing.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). The languages of Israel: Policy, ideology, and practice. Multilingual Matters.
- Suffolk University. (2018, mayo 21). International business basics. Suffolk University News & Features. <https://www.suffolk.edu/news-features/news/2018/05/21/17/45/international-business-basics>
- UNESCO. (2025). Culture: Definition and concepts. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Washington Institute. (2025, abril 10). Between Israel and Turkey: Implications for the new Syria – Part 2. The Washington Institute for Near East Policy. <https://www.washingtoninstitute.org/policy-analysis/between-israel-and-turkey-implications-new-syria-part-2>
- Zürcher, E. J. (2017). Turkey: A modern history (4th ed.). I.B. Tauris.
- Özdalga, E. (2013). Religion and politics in Turkey. I.B. Tauris.
- Johnson, P. (1987). A history of the Jews. Harper & Row.

EDUCATION, REHABILITATION AND INCLUSION: REFLECTIONS ON THE ROLE OF THE SCHOOL IN THE SOCIO-EDUCATIONAL PROCESS OF ADOLESCENTS DEPRIVED OF LIBERTY.

EDUCAÇÃO, REABILITAÇÃO E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO DE ADOLESCENTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Ilma Cristina Sobral Bezerra

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: ilmassobral@gmail.com

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to analyze the challenges of education in the rehabilitation process of adolescents in conflict with the law, highlighting its contributions to social reintegration and the construction of citizenship. It is a qualitative, bibliographical research study, based on classic and contemporary authors in the fields of education, psychology, sociology, and law, as well as legal documents such as the Statute of the Child and Adolescent (ECA), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), and the National System of Socio-educational Care (SINASE). The methodology was based on thematic content analysis, according to Bardin (2011), allowing the identification of central categories related to educational exclusion, social stigmatization, and the ineffectiveness of public schooling policies in contexts of deprivation of liberty. The results show that, although education is recognized as a fundamental right, its exercise in the socio-educational context is limited by structural deficiencies, a lack of specific training for educators, and the absence of contextualized pedagogical strategies. It was also found that educational practices based on listening, welcoming, and valuing the experiences of adolescents contribute to strengthening self-esteem and developing new life projects. It is concluded that the effective realization of the right to education in socio-educational units requires an inter-institutional commitment that integrates pedagogical, social, and psychological actions, in addition to strengthening public policies that ensure adequate investment and continuing education for the professionals involved. The study reinforces the importance of a critical and humanized educational approach, aimed at the emancipation of young people and overcoming exclusionary practices.

Keywords: Rehabilitation. Socio-educational measures. Public policies.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando se trata de adolescentes em conflito com a lei, esse direito assume contornos ainda mais complexos e desafiadores, uma vez que a privação de liberdade impõe barreiras adicionais ao acesso à escolarização e à formação integral. Nesse contexto, compreender o papel da educação no processo de reabilitação desses jovens torna-se essencial para repensar práticas pedagógicas e políticas públicas que busquem a efetiva ressocialização e reintegração social.

A relevância deste tema está relacionada ao crescente debate sobre os limites e potencialidades do sistema socioeducativo brasileiro, especialmente diante das altas taxas de reincidência, da precariedade das instituições de internação e da fragilidade das ações voltadas à formação cidadã dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Diversos estudos apontam que a educação, quando oferecida de forma humanizada, crítica e contextualizada, pode atuar como instrumento de transformação, promovendo a reconstrução da identidade, o fortalecimento da autoestima e o desenvolvimento de novos projetos de vida (FREIRE, 2011; BRITO; SANTOS, 2020).

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, os principais desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais em unidades socioeducativas e discutir as contribuições da educação como

instrumento de reabilitação de adolescentes em conflito com a lei. Para isso, foram mobilizados autores da área da educação, psicologia, sociologia e direito, além de legislações nacionais e documentos internacionais que garantem o direito à educação como fundamento para a dignidade humana.

A reflexão proposta busca contribuir com o campo acadêmico e com os profissionais que atuam na interface entre educação e justiça juvenil, apontando caminhos possíveis para a construção de práticas educativas mais efetivas, inclusivas e comprometidas com os direitos humanos. Ao valorizar a dimensão pedagógica das medidas socioeducativas, o presente estudo reforça a urgência de uma abordagem integral e interdisciplinar, capaz de romper com a lógica punitivista e promover a verdadeira emancipação dos sujeitos em situação de vulnerabilidade.

A EDUCAÇÃO COMO EIXO DA RESSOCIALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

A educação no contexto da reabilitação de menores infratores representa mais do que um direito constitucional, constitui um instrumento de ressignificação de trajetórias marcadas pela exclusão social, pelo estigma e pela marginalização. Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Essa prerrogativa legal é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, ao assegurar a proteção integral, garante também o acesso à educação como pilar central da reintegração social. Como afirmam Brito e Santos (2020, p. 46), “a educação passa a ter uma execução dentro de uma ética histórica para efetivação da cidadania, na qual o indivíduo passa a ser o sujeito central”.

Ao pensar a educação como ferramenta de reabilitação, é necessário compreender que o processo educativo vai além da mera transmissão de conteúdos escolares. Paulo Freire (2011) aponta para uma pedagogia do diálogo, na qual “educar é um ato de amor e coragem”, sendo imprescindível que o educador reconheça o educando como sujeito da sua própria história. Para adolescentes em privação de liberdade, isso implica reconhecer as marcas da exclusão em suas trajetórias e oferecer um processo formativo que vise à reconstrução da autoestima e da dignidade. Como salienta Freitas (2021, p. 204), “a ressocialização do menor infrator de forma efetiva exige condições dignas de vivência, sejam elas sociais, econômicas ou psicológicas”.

A legislação brasileira prevê mecanismos para garantir o direito à educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído pela Lei nº 12.594/2012, propõe diretrizes para o atendimento integral desses jovens, reconhecendo a educação como eixo estruturante do processo socioeducativo. No entanto, apesar do arcabouço legal, a realidade das unidades de internação ainda evidencia fragilidades estruturais e metodológicas. De acordo com Nahirny e From (2019, p. 15), “observa-se defasagem de literatura sobre metodologias de ensino com este enfoque, a falta de um guia para a operacionalização básica de atendimento ao menor”.

Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar o papel da escola. Para Pandovani e Ristum (2013), é necessário que os programas educacionais nas unidades socioeducativas estejam integrados a uma política pública de inclusão e que considerem as especificidades do público atendido. Muitas vezes, os adolescentes chegam às unidades com grandes defasagens escolares, baixa autoestima e histórico de fracasso educacional. Essa realidade exige abordagens pedagógicas mais humanizadas, dialógicas e conectadas às vivências dos jovens. Como defende Makewitz e Zucchetti (2024), “a prática da observação atenta e da escuta torna-se uma importante aliada na ação educativa”, contribuindo para a construção de vínculos e para o processo de ressignificação pessoal.

A articulação entre educação e trabalho também se mostra como elemento estruturante na proposta de reabilitação. Cunha e Dazzani (2018b) argumentam que, historicamente, as políticas de escolarização de adolescentes em conflito com a lei estiveram atreladas a uma perspectiva de profissionalização que visa “capacitar legalmente os jovens a alcançar aquilo que buscariam por meios ilegais”. Nesse sentido, a formação técnica e o acesso ao mercado de trabalho devem ser entendidos como parte de uma estratégia de inclusão social, e não apenas como meios de ocupação produtiva.

A pedagogia social oferece importantes contribuições nesse debate. Ribeiro e Caliman (2015, p. 84) explicam que ela “visa desenvolver a dimensão social da educação em diferentes contextos sociais, especialmente em ambientes escolares”, sendo orientada por princípios como inclusão, justiça social e transformação. A atuação do educador social, nesse cenário, torna-se fundamental como mediador de processos de formação integral e resgate da cidadania.

É imprescindível, também, considerar o papel do estigma social na vida dos adolescentes em conflito com a lei. Sanches e Vecchia (2020) observam que a “marcação social” atribuída a esses jovens os afasta de espaços de convivência comunitária e cultural, dificultando sua reinserção. A escola, quando assume uma postura excludente, reforça essa marginalização. Por isso, é necessário construir uma proposta pedagógica que acolha, reconheça e valorize a história de vida dos sujeitos, promovendo sua autoestima e pertencimento.

Fonseca (2013, p. 15) enfatiza que “as políticas públicas no Brasil sempre estiveram atreladas à manutenção do status quo”, sendo necessário romper com perspectivas assistencialistas para garantir efetivamente os direitos dos adolescentes em situação de vulnerabilidade. Essa crítica está em consonância com a ideia de uma educação crítica e transformadora, que, ao invés de reproduzir desigualdades, deve atuar como instrumento de emancipação e equidade.

O vínculo entre escola, família e comunidade é outro fator crucial no processo de reintegração. Segundo Santos e Elias (2024), a escola deve ser compreendida como um dos microssistemas fundamentais para o desenvolvimento do adolescente, podendo atuar como fator de proteção ou de risco, a depender da qualidade das experiências que proporciona. Experiências escolares negativas, como reprovação, estigmatização e exclusão, favorecem a evasão e aumentam a probabilidade de reincidência infracional.

Ao tratar da formação dos educadores que atuam nas unidades socioeducativas, é essencial reconhecer a necessidade de uma formação contínua e especializada. Como argumenta Silva (2024), “o processo de formação contínua permite a aquisição de conhecimentos diretamente relevantes para a prática profissional”, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. A formação deve abranger competências técnicas e socioemocionais, preparando o educador para lidar com os desafios cotidianos da educação em contextos de privação de liberdade.

A eficácia da educação como estratégia de redução da reincidência é amplamente reconhecida. Asta, Silva e Pavan (2021) destacam que “a educação está se tornando cada vez mais importante para o desenvolvimento humano”, sendo capaz de prevenir comportamentos de risco e promover a construção de novos projetos de vida. A ressignificação das experiências de aprendizagem, o fortalecimento da autoestima e a valorização da trajetória de cada jovem são caminhos possíveis e necessários para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, cuja finalidade é analisar e discutir, com base em autores consagrados, documentos legais e produções científicas recentes, os desafios da educação no processo de reabilitação de menores em conflito com a lei. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), consiste no exame sistemático de publicações previamente elaboradas, como livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e legislações, que tratam do tema investigado.

A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de consolidar um referencial teórico robusto que subsidie reflexões críticas e fundamente as análises propostas sobre o papel da educação no sistema socioeducativo. Para Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de pesquisa é apropriado quando se objetiva compreender, discutir e aprofundar conceitos teóricos, permitindo a construção de uma base interpretativa sólida.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento e seleção criteriosa de fontes acadêmicas disponíveis em bancos de dados científicos como Scielo, Google Scholar e periódicos da CAPES, além da legislação nacional pertinente, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – Lei nº 12.594/2012. Também foram analisados relatórios institucionais e documentos de organizações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que contribuem para a compreensão dos direitos educacionais de adolescentes em situação de privação de liberdade.

A análise do material selecionado foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), a qual consiste na identificação, categorização e interpretação das ideias centrais recorrentes nos textos, permitindo a construção de categorias analíticas que orientaram a redação dos capítulos teóricos. Esse método possibilita extrair sentidos profundos dos textos analisados, permitindo a organização e interpretação coerente das informações levantadas.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve aplicação de instrumentos de coleta em campo nem envolvimento direto com sujeitos da pesquisa. Ainda assim, o rigor metodológico foi assegurado por meio da triangulação de fontes, da seleção de autores reconhecidos na área e da fundamentação teórica consistente.

A presente metodologia busca, portanto, garantir validade e confiabilidade científica à investigação, ao mesmo tempo em que respeita os princípios éticos da pesquisa acadêmica. O percurso metodológico adotado visa permitir que os resultados aqui apresentados possam ser compreendidos, discutidos e, se necessário, replicados em investigações futuras, promovendo o avanço do conhecimento na área da educação e das medidas socioeducativas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do material bibliográfico revelou que a educação desempenha um papel essencial na reabilitação de adolescentes em conflito com a lei, atuando como um instrumento de transformação individual e social. Os dados extraídos das obras consultadas indicam que o acesso à escolarização em unidades socioeducativas não deve ser limitado à transmissão de conteúdos formais, mas deve incorporar práticas pedagógicas integradas, voltadas ao desenvolvimento de competências emocionais, sociais e profissionais. Como ressalta Freire (2011, p. 40), “a educação verdadeira é aquela que transforma a realidade”, sendo essa transformação um eixo estruturante do processo de ressocialização.

As evidências teóricas demonstram que os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas são, em sua maioria, oriundos de contextos marcados por exclusão social, baixa escolaridade e ausência de políticas públicas eficazes. Cunha e Dazzani (2018b, p. 89) apontam que “a reincidência infracional está diretamente associada à falta de perspectivas concretas de futuro, o que reforça a necessidade de intervenções educativas humanizadas e contextualizadas”. Nesse sentido, os dados sugerem que a escolarização precisa ser ressignificada no interior das unidades, com foco na reconstrução de projetos de vida e no fortalecimento da autoestima.

Observou-se também que há uma lacuna significativa entre o que está legalmente previsto como o direito à educação estabelecido pelo ECA e pela LDB, e o que efetivamente é oferecido dentro das instituições socioeducativas. Nahirny e From (2019, p. 18) destacam que “há deficiência na estrutura física, metodológica e humana das unidades, o que compromete a eficácia dos processos educativos”. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas consistentes que garantam infraestrutura adequada, formação continuada dos educadores e metodologias compatíveis com as necessidades desse público.

Outro resultado relevante da análise refere-se à importância da escuta ativa e do acolhimento como estratégias educativas. Makewitz e Zucchetti (2024) afirmam que a valorização das histórias de vida dos adolescentes contribui para o fortalecimento do vínculo entre educador e educando, criando um ambiente favorável ao aprendizado e à mudança de comportamento. Essa abordagem dialoga com a perspectiva freiriana, segundo a qual “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987, p. 69).

Adicionalmente, os dados discutidos indicam que a integração entre escola, família e comunidade é imprescindível para a reinserção social efetiva. Quando essa rede de apoio está fragilizada, a probabilidade de reincidência se intensifica. De acordo com Santos e Elias (2024, p. 91), “a escola pode se tornar um fator de proteção quando acolhe, reconhece e promove o protagonismo juvenil; caso contrário, pode reforçar a exclusão e a estigmatização”.

Outro ponto crítico identificado diz respeito ao estigma social enfrentado pelos adolescentes, que muitas vezes são rotulados como “irrecuperáveis” pela sociedade. Essa visão, sustentada por discursos midiáticos e ideologias punitivistas, compromete a eficácia das medidas socioeducativas. Como assinala Sanches e Vecchia (2020, p. 75), “a marca social do infrator dificulta sua reintegração e perpetua ciclos de exclusão”, indicando que a ação educativa deve também ser pautada em estratégias de reconstrução simbólica e reconhecimento identitário.

Os dados discutidos apontam para a necessidade urgente de investimentos em formação docente específica para o contexto socioeducativo. Silva (2024, p. 112) argumenta que “a qualificação dos profissionais é determinante para garantir práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com os direitos humanos e com a transformação social”. A ausência de preparo adequado dos educadores compromete não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas também o desenvolvimento integral dos adolescentes.

Dessa forma, os resultados da análise bibliográfica evidenciam que a educação, quando compreendida em sua dimensão crítica, ética e libertadora, pode se constituir como a base para a reintegração social de adolescentes em conflito com a lei. Para que isso se concretize, contudo, é necessário superar desafios estruturais, simbólicos e institucionais que ainda permeiam as práticas educativas nas unidades de internação. A construção de um modelo educativo que valorize o sujeito, reconheça suas vivências e promova seu protagonismo deve

ser uma prioridade no âmbito das políticas públicas voltadas à infância e juventude em situação de vulnerabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa bibliográfica permitiu refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre os desafios e as potencialidades da educação no processo de reabilitação de adolescentes em conflito com a lei. A análise do material teórico revelou que a educação, quando compreendida para além da sua função instrucional, pode constituir um instrumento fundamental de transformação social, promoção da cidadania e reconstrução identitária dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Evidenciou-se que a efetivação do direito à educação nesse contexto ainda esbarra em obstáculos estruturais, metodológicos e simbólicos. A carência de políticas públicas integradas, a fragilidade da formação docente para atuar em unidades de internação, a ausência de abordagens pedagógicas contextualizadas e a força do estigma social são fatores que comprometem os processos de ressocialização. Ainda assim, o estudo demonstrou que experiências educativas baseadas no acolhimento, na escuta ativa, na construção de vínculos e no reconhecimento das histórias de vida dos adolescentes apresentam maiores chances de êxito, pois contribuem para a ressignificação das trajetórias marcadas pela exclusão.

Entre as contribuições científicas deste trabalho, destaca-se a sistematização de um referencial teórico robusto, que oferece subsídios para a compreensão do fenômeno da educação em contextos socioeducativos. A pesquisa também aponta para a necessidade de redimensionar a prática pedagógica, considerando a complexidade das vivências desses jovens e suas demandas específicas, em um movimento que una educação, assistência social, saúde mental e políticas de inserção profissional.

Do ponto de vista prático, os resultados aqui discutidos podem orientar gestores públicos, educadores e formuladores de políticas na elaboração de programas educacionais mais humanizados e eficazes, que não apenas atendam aos dispositivos legais, mas promovam, de fato, a emancipação dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo.

No entanto, reconhece-se que este estudo possui limitações inerentes ao seu caráter exclusivamente bibliográfico, não envolvendo pesquisa de campo nem escuta direta dos sujeitos implicados no processo educativo. Assim, sugere-se a realização de investigações empíricas futuras que contemplem a percepção dos adolescentes, dos educadores e das equipes técnicas sobre os impactos da educação no processo de ressocialização, possibilitando o aprofundamento das análises aqui desenvolvidas.

Conclui-se, portanto, que garantir o direito à educação de adolescentes em conflito com a lei não é apenas uma obrigação legal do Estado, mas um imperativo ético e social. A construção de um projeto educativo emancipador, capaz de promover o protagonismo juvenil e romper com os ciclos de exclusão, exige compromisso coletivo, investimentos contínuos e uma visão crítica da realidade que permeia o sistema socioeducativo brasileiro.

Nesse sentido, reforça-se a relevância deste trabalho para a promoção de debates, práticas e políticas voltadas à educação como caminho legítimo para a reconstrução de vidas e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ASTA, L.; SILVA, A. M.; PAVAN, J. S. A educação como estratégia de prevenção de comportamentos indisciplinados. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012.
- BRITO, D. F.; SANTOS, L. C. Educação e cidadania no contexto da socioeducação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 41, n. 152, p. 45-62, 2020.
- COSTA, M. F.; VIEIRA, J. S.; VIEIRA, L. A. Escolas públicas e a exclusão educacional: entre o fracasso e a evasão escolar. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 329-350, 2017.
- CUNHA, A. F.; DAZZANI, M. V. Adolescentes em conflito com a lei: desafios da escolarização no sistema socioeducativo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-20, 2018b.
- FONSECA, C. M. Direitos humanos e políticas públicas: limites e possibilidades na efetivação dos direitos sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MAKEWITZ, L. S.; ZUCCHETTI, R. A. A prática pedagógica no sistema socioeducativo: escuta, valorização e protagonismo. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 2, p. 112-130, 2024.
- NAHIRNY, J. K.; FROM, T. H. Educação em unidades de internação: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, p. 9-25, 2019.
- PANDOVANI, S.; RISTUM, M. Educação e medidas socioeducativas: práticas e discursos em unidades de internação. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SANCHES, L. R.; VECCHIA, M. D. Estigma social e exclusão no processo de reabilitação de adolescentes infratores. *Revista Psicologia e Sociedade*, v. 32, n. 1, p. 70-83, 2020.
- SANTOS, E. B.; ELIAS, M. C. A relação entre escola, comunidade e vulnerabilidade social. *Cadernos de Educação*, v. 24, n. 1, p. 85-102, 2024.
- SARAIVA, L. C. Educação como fator de proteção no desenvolvimento infantil. *Revista Brasileira de Pedagogia*, v. 87, n. 218, p. 61-79, 2006.
- SILVA, A. R. Formação continuada e qualidade da educação no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Educação em Debate*, v. 46, n. 2, p. 105-124, 2024.

INTERDISCIPLINARITY AND ITS MEDIATING ROLE BETWEEN DIFFERENT AREAS OF KNOWLEDGE.

INTERDISCIPLINARIDADE E SEU PAPEL MEDIADOR ENTRE OS SABERES

Jane Edicleia Bail Pscheidt

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: janehbailpscheidt@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida – USA
e-mail: e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: Interdisciplinary emerges as an essential pillar in the construction of knowledge, as it enables the integration of different areas of knowledge, promoting a broader and deeper understanding of reality. In an increasingly complex and dynamic world, the interdisciplinary approach allows for a comprehensive vision, breaking down barriers between disciplines and encouraging dialogue between different fields. By uniting different knowledge, this strategy stimulates creativity, improves problem-solving ability and expands the possibilities for innovation. Furthermore, the interaction between different perspectives contributes to more meaningful learning, making the educational process richer and more diverse. Interdisciplinarity also facilitates adaptation to new challenges, allowing individuals to develop essential skills for contemporary society. Thus, by connecting knowledge and promoting the sharing of information, this approach strengthens critical thinking and intellectual autonomy. Therefore, investing in interdisciplinarity is essential for the acquisition of knowledge, as it makes learning more dynamic, stimulating and effective.

Keywords: Interdisciplinarity. Skills. Learning. Challenges. Critical Thinking.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é essencial para o aprendizado, pois permite a conexão entre diferentes áreas do saber. Quando estudamos um assunto de maneira isolada, corremos o risco de limitar nossa compreensão e deixar de perceber relações importantes entre diversos conceitos. A abordagem interdisciplinar amplia nossa visão e nos ajuda a desenvolver um pensamento mais crítico e inventivos.

Na educação, a interdisciplinaridade contribui para tornar o ensino mais dinâmico e magnético. Em vez de aprender conteúdos de forma separada, os estudantes podem ver como diferentes disciplinas se complementam. Por exemplo, ao estudar meio ambiente, é possível combinar biologia, química, geografia e até economia para compreender os impactos ambientais e buscar soluções eficazes. Essa integração de saberes torna o aprendizado mais considerável para a vida cotidiana.

Além disso, essa abordagem prepara os indivíduos para desafios reais. Problemas do mundo moderno geralmente exigem conhecimentos variados para serem resolvidos, pois são complexos e envolvem diferentes áreas. Um cientista que estuda mudanças climáticas precisa entender conceitos de meteorologia, estatística e política ambiental. Um engenheiro que desenvolve novas tecnologias precisa combinar conhecimentos de física, matemática e design para criar soluções inovadoras.

O mercado de trabalho também valoriza profissionais com habilidades interdisciplinares. Empresas buscam pessoas capazes de trabalhar em equipe, comunicar ideias de forma clara e aplicar conhecimentos diversos na resolução de problemas. Aqueles que conseguem conectar diferentes áreas do conhecimento têm mais chances de se destacar e contribuir para avanços significativos em suas áreas de atuação.

Outro benefício da interdisciplinaridade é estimular a curiosidade e o prazer pelo aprendizado. Quando percebemos que os temas estão conectados, fica mais fácil e interessante

absorver novos conteúdos. Isso nos motiva a continuar explorando e descobrindo novas informações, o que contribui para um aprendizado contínuo e enriquecedor.

Dessa forma, investir em uma abordagem interdisciplinar é fundamental para a aquisição do conhecimento. Ao integrar diferentes áreas e estimular a troca de ideias, criamos um ambiente propício para o desenvolvimento de novas habilidades e descobertas. A interdisciplinaridade fortalece nossa capacidade de compreender o mundo de maneira ampla e profunda, preparando-nos para enfrentar desafios e contribuir para o progresso da sociedade.

A interdisciplinaridade tem raízes profundas na história do conhecimento humano. Desde a Antiguidade, filósofos como Platão e Aristóteles buscavam integrar diferentes áreas do saber para compreender a realidade de forma mais ampla. Na Idade Média, o modelo educacional conhecido como *enkúklios paidéia* reunia disciplinas como gramática, retórica, aritmética e astronomia, promovendo uma visão unificada do conhecimento. No século XX, com o avanço das ciências e a necessidade de resolver problemas complexos, a interdisciplinaridade ganhou força como abordagem essencial para pesquisa e inovação.

No Brasil, a interdisciplinaridade começou a ser discutida de forma mais estruturada a partir da segunda metade do século XX, especialmente no campo educacional. Com a reforma educacional e a busca por métodos de ensino mais integrados, estudiosos passaram a enfatizar a importância da conexão entre diferentes disciplinas para uma aprendizagem mais significativa. Atualmente, essa abordagem é amplamente utilizada em diversas áreas, desde a educação até a pesquisa científica, promovendo uma visão mais integral e colaborativa do conhecimento. A seguir nos aprofundaremos sobre a interdisciplinaridade sob os pareceres dos filósofos Platão e Aristóteles e sobre o modelo educacional desses pensadores.

REFERENCIAL TEÓRICO

PARECERES DE PLATÃO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Platão concebia a interdisciplinaridade como um elemento essencial para a construção do conhecimento e a formação do indivíduo. Em sua obra, ele defendia a ideia de que o saber não deveria ser fragmentado, mas sim integrado, permitindo uma compreensão mais ampla da realidade. Para Platão, a filosofia era a base do conhecimento, e todas as outras disciplinas deveriam estar conectadas a ela.

No modelo educacional proposto por Platão, especialmente na sua obra *A República*, ele sugere que a educação deve abranger diversas áreas do conhecimento, como matemática, música, ginástica e dialética, formando um pensamento crítico e abrangente. Ele acreditava que o aprendizado deveria ser progressivo, começando com disciplinas mais concretas e avançando para conceitos abstratos e filosóficos. Essa abordagem interdisciplinar visava preparar os indivíduos para a busca da verdade e da justiça.

Além disso, Platão via a interdisciplinaridade como um meio de alcançar a harmonia social. Ele argumentava que o conhecimento deveria ser utilizado para o bem comum, e que a integração entre diferentes áreas do saber ajudaria a criar uma sociedade mais justa e equilibrada. Seu pensamento influenciou profundamente a educação e a filosofia ocidental, estabelecendo fundamentos para a interdisciplinaridade que ainda são relevantes nos dias de hoje.

Alguns trechos da obra *A república* refletem a visão de Platão sobre a importância da integração do conhecimento e da formação de indivíduos capazes de compreender a realidade de maneira ampla, segundo a tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006. Livro VII, p. 181. Platão:

“Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um”. (2006. Livro VII, p. 181).

A República de Platão é uma obra filosófica fundamental que explora temas como justiça, política, educação e a organização ideal da sociedade. Estruturada como um diálogo entre Sócrates e seus interlocutores, a obra apresenta a ideia de uma cidade perfeita, onde cada indivíduo desempenha um papel específico de acordo com suas habilidades. Platão divide a sociedade em três classes: os governantes (filósofos), os guardiões (militares) e os produtores (artesãos e comerciantes), argumentando que a justiça ocorre quando cada classe cumpre sua função sem interferir nas demais.

Em *A República*, ele propõe um modelo educacional baseado na conexão entre disciplinas como matemática, música, ginástica e filosofia e como já explicitado, preparar os cidadãos para a busca da verdade e da justiça.

Nos tempos atuais, a interdisciplinaridade segue essa mesma lógica ao promover a integração de diferentes campos do saber para resolver problemas complexos. Na ciência, por exemplo, pesquisas sobre mudanças climáticas envolvem conhecimentos de meteorologia, biologia, economia e política ambiental. Na educação, métodos interdisciplinares incentivam os alunos a conectar conceitos de diversas disciplinas, tornando o aprendizado mais significativo. De acordo com Hilton:

A fuga para frente das disciplinas isoladas, cada uma afundando-se na incoerência, manifesta a perda de sentido do humano, o desaparecimento de toda imagem reguladora que preservaria a imagem do homem num mundo à sua escala. (JAPIASSU, p. 24 1976).

Além disso, a interdisciplinaridade reflete a visão platônica de que o conhecimento deve servir ao interesse coletivo. Em um mundo cada vez mais interconectado, a colaboração entre diferentes áreas do saber é essencial para enfrentar desafios globais e promover avanços sociais e tecnológicos. Assim, as ideias de Platão continuam influenciando a forma como pensamos e aplicamos o conhecimento na atualidade.

PARECERES DE ARISTÓTELES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Aristóteles foi um dos pensadores mais influentes da filosofia ocidental e suas ideias atravessam diversas áreas do conhecimento, desde a lógica até a ética e a política. Ele via o aprendizado como um processo interligado, no qual diferentes disciplinas se complementam para formar uma visão mais completa da realidade. Esse pensamento interdisciplinar, embora não chamado assim à época, reflete a importância de conectar diversos saberes para a construção do conhecimento.

No contexto da interdisciplinaridade, Aristóteles via a filosofia como um elo entre diversas ciências, permitindo que conceitos de áreas distintas fossem conectados para formar um conhecimento mais sólido e aplicável. Sua abordagem enfatizava a importância da lógica e da observação empírica para construir um entendimento coerente do mundo.

Aristóteles considerava que todas as ciências deveriam ser estudadas e compreendidas de maneira integrada, pois para ele, a lógica era fundamental para o desenvolvimento do raciocínio, sendo um elo entre disciplinas como matemática, biologia e filosofia. Além disso, ele defendia que o conhecimento empírico deveria ser articulado com conceitos abstratos, garantindo que a experiência prática se tornasse uma ferramenta de aprendizado.

A filosofia de Aristóteles destaca que o saber humano deve ser aplicado para entender melhor a natureza, a sociedade e o próprio indivíduo. Ele acreditava que a política, a ética e a retórica estavam atreladas e deveriam ser estudadas conjuntamente, pois todas impactam

diretamente a forma como as pessoas vivem e interagem.

Nos dias de hoje, o pensamento de Aristóteles ainda serve de base para a interdisciplinaridade, porque a educação contemporânea necessita integrar diferentes áreas do conhecimento, incentivando uma formação integralista. Seu método de observação e experimentação influencia ciências naturais, enquanto sua filosofia sobre ética e política molda discussões sobre justiça e democracia.

A interdisciplinaridade presente na educação moderna se conecta ao conceito aristotélico de buscar uma compreensão global do mundo. Em vez de limitar o conhecimento a uma única área, a abordagem interdisciplinar valoriza a troca entre campos distintos, permitindo que novas ideias e soluções sejam construídas com base em múltiplas perspectivas. Aristóteles revela a importância de conectar saberes para uma compreensão mais profunda da realidade, sua influência pode ser vista na filosofia, na ciência e na política, reforçando a ideia de que o conhecimento não deve ser desagregado, mas sim articulado. Em um mundo cada vez mais complexo, aplicar a visão interdisciplinar aristotélica pode ser essencial para resolver desafios contemporâneos e fortalecer a formação intelectual.

De acordo com Will Durant (1926), ao interpretar o pensamento de Aristóteles, “*a excelência não é um ato, mas um hábito*”, ele ressalva que o conhecimento associado tem um valor superior ao conhecimento desmembrado, pois acreditava que o aprendizado deveria abranger as múltiplas áreas para formar indivíduos completos.

MEC, BNCC E A INTERDISCIPLINARIDADE

O Ministério da Educação (MEC) do Brasil reconhece a importância da interdisciplinaridade na formação acadêmica e na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade busca essa integração das áreas do saber, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão mais amplificada e conectada ao mundo atual.

O MEC destaca que a interdisciplinaridade é essencial para a educação superior, especialmente nos bacharelados interdisciplinares, que promovem uma formação mais flexível e adaptável às necessidades do mercado de trabalho. Esse modelo incentiva os alunos a explorarem diversas disciplinas antes de escolherem uma especialização, garantindo uma base sólida de conhecimento.

Além disso, a interdisciplinaridade é valorizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino básico no Brasil, este documento enfatiza que o aprendizado deve ser contextualizado e conectado com as diferentes áreas da sapiência, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades variadas. Isso significa que disciplinas como matemática, ciências e linguagens podem ser trabalhadas juntas para resolver problemas autênticos.

O MEC também incentiva as práticas pedagógicas inovadoras que envolvem a interdisciplinaridade, como projetos integradores e metodologias ativas. Essas abordagens ajudam os alunos a compreenderem melhor os conteúdos e a aplicá-los em situações do dia a dia.

A interdisciplinaridade é vista pelo MEC como uma estratégia fundamental para melhorar a qualidade da educação, tornando o aprendizado mais dinâmico e proveitoso. Ela permite que os estudantes desenvolvam sua autonomia e preparando-os melhor para desafios futuros.

As normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da interdisciplinaridade na educação, pois sugere que as escolas devem promover conexões entre diferentes disciplinas, permitindo que os alunos desenvolvam uma aquisição mais eficaz no

que se refere aos conteúdos estudados, estruturando o currículo em competências gerais, que incentivam a articulação entre diversas disciplinas e temas, um exemplo é a competência de pensamento científico, que pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, conectando matemática, ciências e artes para resolver situações cotidianas. Segundo essa normativa “A interdisciplinaridade deve ser promovida como estratégia para integrar essas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem mais contextualizada.” (MEC, BNCC, 2018).

Essa normativa propõe que os currículos escolares sejam organizados de forma a permitir a ligação entre as áreas do conhecimento, promovendo projetos interdisciplinares e metodologias ativas. Isso significa que os professores devem trabalhar em conjunto para conectar conteúdos de diferentes disciplinas, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicável à vida dos alunos.

Os benefícios da interdisciplinaridade para a aquisição do conhecimento são diversos, entre eles, destacam-se: Maior compreensão dos conteúdos ao conectar diferentes áreas do conhecimento, os alunos conseguem entender melhor os conceitos e sua aplicação prática; o desenvolvimento do pensamento crítico; a interdisciplinaridade incentiva os estudantes a analisarem os temas de forma mais vasta, considerando diferentes perspectivas e soluções; a preparação para desafios; a integração entre disciplinas que permite os alunos desenvolverem habilidades essenciais para enfrentar desafios do mundo contemporâneo como a resolução de problemas complexos e a tomada de decisões informadas e o engajamento e motivação tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes, aumentando o envolvimento dos estudantes no processo de ensino aprendizagem e reconhecendo a interdisciplinaridade como um elemento essencial para a aquisição do conhecimento, promovendo uma educação mais conectada e funcional.

Ao integrar diferentes áreas do saber, os estudantes além de desenvolverem uma visão mais dilatada, tornam-se ainda mais preparados para enfrentar desafios acadêmicos e profissionais. A implementação da interdisciplinaridade nas escolas é um passo fundamental para garantir uma formação completa e alinhada às necessidades do século XXI.

INTERDISCIPLINARIDADE E PLANOS DE AULA

Para incorporar a interdisciplinaridade nos planos de aula há a necessidade de que os estudantes desenvolvam habilidades críticas, criativas e colaborativas, tornando o ensino mais atrativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância dessa prática, incentivando os professores a trabalharem conteúdos de forma interativa.

Há também desafios e enfrentamentos da interdisciplinaridade no contexto escolar, principalmente no que se refere a implementação dela nos planejamentos docentes, desencadeados por diversos fatores, entre eles é sobre a fragmentação do currículo pois o modelo tradicional de ensino separa as disciplinas de forma rígida, dificultando a integração entre elas.

Muitos professores estão acostumados a trabalhar conteúdos de maneira isolada, o que torna a interdisciplinaridade um desafio metodológico. A falta de formação docente influencia nesse processo pois muitos educadores não recebem capacitação adequada para trabalhar de forma interdisciplinar. A ausência de cursos específicos sobre essa abordagem pode gerar insegurança e dificuldades na aplicação prática bem como a resistência dos professores, pois alguns docentes podem demonstrar resistência à interdisciplinaridade por acreditarem que ela compromete a profundidade dos conteúdos de suas disciplinas.

Essa visão pode dificultar a colaboração entre a conexão dessas áreas do conhecimento,

dificultando a avaliação, considerando que interdisciplinaridade exige métodos de avaliação diferenciados, que considerem a integração dos saberes e o desenvolvimento das competências dos alunos. No entanto, muitos sistemas educacionais ainda utilizam avaliações tradicionais, que não contemplam essa abordagem e a falta de tempo e recursos, pois isso demanda tempo para planejamento e colaboração entre professores. A falta de materiais didáticos adaptados pode dificultar a aplicação dessa metodologia.

Apesar das dificuldades, em contraponto existem estratégias que podem facilitar a implementação da interdisciplinaridade em sala de aula como planejamento colaborativo onde professores de diferentes disciplinas podem trabalhar juntos para desenvolver projetos interdisciplinares, garantindo que os conteúdos sejam abordados de forma integrada. Entre elas estão: As capacitações docentes que auxiliam na compreensão melhor a interdisciplinaridade e a aplicá-la de maneira eficaz; o uso de metodologias ativas com estratégias como aprendizagem baseada em projetos e estudos de caso podem facilitar a conexão entre as áreas do conhecimento e a flexibilização curricular, adaptando o currículo escolar para permitir maior integração entre diferentes áreas do conhecimento.

Em suma a interdisciplinaridade é uma abordagem essencial para a educação contemporânea, pois permite que os alunos desenvolvam uma percepção mais ampla sobre o conhecimento. No entanto, sua implementação enfrenta desafios que exigem mudanças estruturais e metodológicas. Com planejamento, capacitação docente e adaptação curricular, é possível superar essas dificuldades e tornar o ensino mais dinâmico e conectado com a realidade dos estudantes.

Para aplicar a interdisciplinaridade de maneira eficaz, é essencial seguir algumas etapas como: escolher um tema central, definindo um tema que permita a conexão entre diferentes disciplinas. Exemplos: sustentabilidade, tecnologia na sociedade e cultura local; definir as disciplinas envolvidas, identificando quais áreas do conhecimento podem contribuir para o desenvolvimento do tema como por exemplo, um projeto sobre meio ambiente pode envolver ciências, geografia e matemática; estabelecer objetivos e competências, relacionando os objetivos de aprendizagem às competências da BNCC, garantindo que o plano esteja alinhado com as diretrizes educacionais; criar de atividades interdisciplinares, desenvolvendo propostas que incentivem a troca de conhecimentos entre disciplinas, como projetos colaborativos, estudos de caso e desafios práticos e avaliar integralmente, utilizando métodos de avaliação que considerem o desenvolvimento dos alunos em diferentes áreas, como portfólios, apresentações e debates.

Nos projetos sobre sustentabilidade os alunos ainda podem calcular o impacto ambiental de suas ações (matemática), estudar ecossistemas (ciências) e criar campanhas de conscientização (artes e língua portuguesa); nos projetos sobre história e tecnologia, podem explorar os avanços tecnológicos e como estes influenciam os momentos históricos, conectando história, física e sociologia; nos projetos sobre saúde e qualidade de vida, podem ser discutidos hábitos saudáveis, relacionando biologia, educação física e matemática para análise de dados sobre nutrição.

Ao adotar essa abordagem, os professores promovem um ensino mais contextualizado e alinhado às necessidades das demandas atuais e a preparação para o mercado de trabalho como rege a LDB no Artigo 2º, que define a educação como um dever da família e do Estado com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Além disso, o Artigo 35 especifica que o Ensino Médio tem como finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania, permitindo que o aluno possa continuar aprendendo e se adaptar a novas condições de trabalho ou aprimorar

seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade é um dos princípios fundamentais para uma educação mais conectada e significativa. Ela permite que diferentes áreas do conhecimento dialoguem entre si, promovendo uma visão ampliada e crítica sobre os conteúdos estudados. No contexto educacional contemporâneo, essa abordagem se mostra essencial para garantir que os alunos não apenas absorvam informações, mas também desenvolvam a capacidade de relacionar conceitos, pensar de forma analítica e resolver problemas complexos.

Ao integrar diferentes disciplinas, a interdisciplinaridade favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, uma competência essencial para a aquisição do conhecimento. O aprendizado deixa de ser apenas memorização e passa a se tornar uma experiência que valoriza conexões entre saberes distintos. Por exemplo, a matemática pode ser aplicada na geografia para analisar dados populacionais, assim como a história pode se conectar à literatura para compreender o contexto social de determinadas obras.

Essa abordagem também fortalece a autonomia dos estudantes, incentivando-os a buscar respostas de maneira reflexiva e investigativa. Em um mundo cada vez mais dinâmico, é essencial que a educação permita a articulação de conhecimentos, evitando um ensino fragmentado e descontextualizado.

A interdisciplinaridade prepara os alunos para os desafios do século XXI, nos quais a capacidade de conectar informações e pensar de forma holística é altamente valorizada. As demandas do mercado de trabalho e da sociedade exigem profissionais que saibam transitar entre diferentes áreas do conhecimento, colaborando em equipes multidisciplinares e aplicando conceitos variados na resolução de problemas.

Além disso, essa abordagem impulsiona a inovação e a criatividade. Ao unir diversas perspectivas, os estudantes são incentivados a explorar novas soluções e ampliar sua visão de mundo, o que contribui diretamente para a produção científica e tecnológica.

Desse modo a interdisciplinaridade não apenas facilita a aquisição do conhecimento, mas também aprimora a formação intelectual dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios reais com pensamento analista e produtivos. Sua aplicação na educação fortalece a conexão entre diferentes saberes, tornando o aprendizado mais expressivo e preparando indivíduos para um mundo em constante transformação. Para que essa abordagem seja bem-sucedida, é fundamental que as instituições de ensino promovam metodologias integradoras, incentivando professores e alunos a adotarem práticas interdisciplinares em seu ordinário acadêmico.

REFERÊNCIAS

- PLATÃO. A República. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- DURANT, Will. The Story of Philosophy: The Lives and Opinions of the Greater Philosophers. New York: Simon & Schuster, 1926.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND TEACHER TRAINING: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Liliane da Silva

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: prof.lilianesilva@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to analyze the possibilities and challenges of Artificial Intelligence (AI) in teacher training, within the context of the recent and accelerated integration of this technology in the educational field. The study adopts a qualitative and descriptive approach, using a temporal bibliographic review as a methodological procedure, focusing on 8 scientific articles published on Google Scholar between 2023 and 2025 that address the topic from the perspective of teacher training. The analysis of the results reveals a dual scenario. Among the possibilities, the potential of AI to personalize teaching stands out, meeting the individual needs of students and promoting equity, as well as boosting the development of essential digital skills and the construction of a transformative and humanized pedagogical practice. However, the research identified significant challenges, such as resistance from teachers and the ethical-reflective issue surrounding the use of AI. In conclusion, while Artificial Intelligence offers opportunities for transformation in education, its effective implementation requires that education systems invest in comprehensive teacher training, encompassing technical, ethical, and reflective preparation, ensuring meaningful, inclusive, and humanized learning in all areas of knowledge.

Keywords: Digital Skills; Personalized Learning; Ethics in Education.

INTRODUÇÃO

É inegável que a Inteligência Artificial, atualmente, é um dos assuntos mais discutidos no meio educacional, assim como em vários setores da sociedade. No entanto, a IA não é algo recente; “sua origem foi em 1956, já com um caráter interdisciplinar, com o objetivo de dotar máquinas [...] de uma inteligência, uma capacidade de resolver problemas que escapam da computação” (VICARI et al., 2023, p.21). Em outras palavras, a Inteligência Artificial tem a função de realizar tarefas que são executadas pela inteligência humana. (PSCHEIDT, 2024).

Nesse sentido, há muito tempo o ser humano utiliza o recurso da IA em diversos aplicativos e sistemas. Contudo, foi com o lançamento do ChatGPT pela OpenAI, em 2022, que essa tecnologia passou a ser impulsionada e amplamente utilizada e conhecida pela sociedade, seja jurídica ou civil (MORAES, 2024), e, portanto, no âmbito educacional.

A partir desse cenário, o professor carece de estar preparado para o uso da Inteligência Artificial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a IA

[...] oferece novas possibilidades para aprimorar a educação. Ela pode personalizar o ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. A IA identifica padrões de aprendizado, sugere recursos específicos e fornece feedback personalizado. (GUIMARÃES, 2024, p. 18)

Com base nesse contexto e na urgência de se consolidar as discussões recentes, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da Inteligência Artificial na formação docente, por meio de uma revisão literária temporal, com foco em 08 artigos científicos publicados entre 2023 e 2025, que abordam a referida temática sob a perspectiva bibliográfica.

Dessa forma, busca-se identificar as possibilidades e os desafios que envolvem a formação docente para que sejam desenvolvidas as competências digitais consideradas essenciais para o professor na era da IA.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo, de acordo com Gil (2002), é resultado de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo e descritivo. A necessidade de analisar a literatura existente sobre o tema Inteligência Artificial e a formação docente, a fim de levantar possibilidades e desafios no que tange às competências digitais a serem desenvolvidas pelos professores, justifica a escolha por essa metodologia de pesquisa.

A coleta dos dados bibliográficos foi realizada por meio da base de dados do Google Acadêmico, haja vista sua abrangência de publicações de artigos científicos, texto estrutural escolhido como fonte literária a ser analisada.

Para realização da busca, utilizou-se a combinação das palavras-chave “Inteligência Artificial”, “formação docente” e “formação de professores”, delimitando o espaço temporal de 2023 a 2025, tendo em vista que as discussões e a presença da IA no contexto educacional são recentes.

A seleção dos artigos científicos, que compõem este estudo e elencados no quadro 1, ocorreu a partir da análise criteriosa dos títulos e resumos. Priorizou-se os materiais que apresentaram maior relevância e pertinência em relação às possibilidades e aos desafios da IA na formação docente. Desse modo, foram selecionados 08 artigos científicos, os quais constituiram o referencial teórico e subsidiaram as discussões apresentadas neste estudo.

Quadro 1: Artigos selecionados a partir da relevância e pertinência às possibilidades e aos desafios da IA na formação docente

Aires et al.	O uso da Inteligência Artificial (IA) na Formação Docente: práticas pedagógicas para a humanização	2025	O artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que investigou as carências dos professores em relação ao uso da IA no contexto escolar, e o papel da formação docente com ênfase numa educação humanizadora.
Caitano et al.	A inteligência artificial como agente pedagógico: potencialidades e riscos éticos na formação docente	2025	Pesquisa de natureza bibliográfica, analisou as potencialidades e riscos éticos da IA na formação de professores, com base em produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2025.
Duque et al.	Tecnologias digitais associadas a IA na formação docente	2024	O artigo traz uma análise das estratégias de integração da IA na formação de professores, avaliando seu impacto na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional. Além disso, busca identificar desafios, oportunidades e diretrizes éticas para que a formação docente atenda às demandas contemporâneas.
Ernandes et al.	A integração da inteligência artificial na educação básica: desafios e estratégias para a formação continuada de professores	2025	Estudo de caráter bibliográfico, investigou a inserção da IA na educação básica como possibilidade de transformar o processo de ensino-aprendizagem, com foco na formação continuada dos professores.

Marcom e Porto	O uso da Inteligência Artificial na Educação com ênfase à formação docente	2023	Pesquisa bibliográfica com objetivo de compreender como a IA pode ser integrada às competências necessárias aos professores, considerando as tecnologias digitais emergentes.
Ojeda et al.	Tecnologias de inteligência artificial e formação docente	2025	Artigo de cunho bibliográfico trouxe discussões acerca dos efeitos da (IA) na formação docente, com base nas produções científicas publicadas entre 2020 e 2024, com enfoque em suas contribuições e lacunas.
Rocha et al.	Inovação e tecnologias: os impactos da inteligência artificial na formação de professores	2025	Pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, envolveu de 15 profissionais da educação, entre professores, coordenadores pedagógicos e formadores, analisou, considerando as inovações tecnológicas, os impactos da IA na formação docente.
Santos e Silva	Inteligência artificial na formação docente: uma revisão da literatura	2024	O artigo, uma revisão da literatura, analisa sete artigos revisados por pares, abordando a inclusão da Inteligência Artificial como conteúdo na formação docente, a fim de identificar os métodos utilizados, assim como as motivações para tal inclusão.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A IA NA FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES

É indiscutível que a Inteligência Artificial adentrou no campo educacional, nos últimos anos, trazendo mudanças no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que esse recurso digital possibilita um ensino personalizado, oferecendo ao professor formas de adaptar métodos e estratégias às necessidades individuais de seus alunos (ERNANDES et al., 2025).

Essa realidade impõe à formação docente o imperativo de revisar seus currículos e metodologias, incorporando debates éticos e preparando os educadores para lidar com tecnologias que geram impactos significativos sobre os processos pedagógicos e sobre os princípios que norteiam a prática educativa.

Contudo, é importante compreender que o fazer docente é permeado por um conjunto de conhecimentos, habilidades e práticas que vão se construindo, se moldando e se reformulando durante sua jornada, não apenas profissional mas também pessoal, num processo contínuo de ressignificação (AIRES et al., 2025).

Com foco nesse cenário e em relação aos aspectos formativos dos docentes e à necessidade de inserção da IA num processo de ensino-aprendizagem significativo, Marcom e Porto (2023), apontam que a Inteligência Artificial potencializa a personalização do ensino, fomentando a equidade, ao atender as necessidades individuais dos alunos; possibilita a inclusão digital, tanto dos estudantes quanto dos professores, assim como favorece a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem e de espaços para aprimorar as habilidades docentes relacionadas ao uso das novas tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, um aspecto importante na formação docente para uso de recursos digitais, em especial da IA, é a necessidade de desenvolver competências digitais entre os

educadores. Isso inclui não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a capacidade de integrá-las de forma significativa e reflexiva em sua prática pedagógica. Os programas de formação docente devem, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem que permitam aos futuros professores explorar, experimentar e refletir sobre o uso dessas tecnologias em diferentes contextos educacionais (DUQUE et al., 2024, p. 8-9).

Corroborando com Duque (2024), a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para o desenvolvimento de habilidades e competências para utilização de plataformas de IA, carece ser pautada num processo educacional humanístico, a fim de que estejam realmente capacitados a usarem esse recurso digital, seja para a personalização do ensino, a análise de dados ou para uma tutoria inteligente (OJEDA et al., 2025).

Nessa perspectiva, é necessário, segundo Santos e Silva (2024, p. 10), “uma formação contínua dos professores, que aborde não apenas as habilidades técnicas, mas também as implicações mais amplas da IA no processo educacional”, uma vez que a IA pode auxiliar na superação de barreiras educacionais, favorecendo a autonomia, a expressão, o protagonismo e a acessibilidade dos estudantes. Assim, mais do que um recurso tecnológico, a IA torna-se um instrumento a serviço da humanização (AIRES et al., 2025, p. 11).

Sendo assim, a inserção da Inteligência Artificial na formação docente, em especial na continuada, oferece possibilidades para uma prática pedagógica transformadora, desde que considere a realidade das escolas e seja construída colaborativamente, com troca de saberes, experiências e debates sobre os impactos da IA no processo educativo (ROCHA et al., 2025).

A IA NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS

São consideráveis as possibilidades que a IA oferece para melhorias no processo educacional, como, por exemplo, a personalização do ensino. Entretanto, existem desafios significativos na adoção dessa ferramenta pelos professores (ERNANDES et al., 2024).

Ojeda et al. (2025), em seus estudos, a partir da revisão bibliográfica, resumem e dividem os principais desafios de integração da IA, na formação e prática docente, em questões éticas e crítico-reflexivas. A primeira é composta por questões que envolvem plágio, falta de regulamentação e preconceito algorítmico. Ao passo que a falta de formação inicial e continuada, o planejamento de aulas e atividades que envolvam pensamento crítico e o aumento das desigualdades sociais e econômicas englobam a criticidade e a reflexão quanto à implementação da IA nos processos formativos e na prática pedagógica dos professores.

Em relação aos desafios éticos, Aruda (2024, *apud* Caitano et al., 2025, p. 8) chama atenção para a pressão crescente sobre os educadores para aderirem a ferramentas de IA sem o devido preparo ético e pedagógico, o que pode resultar na desumanização da docência e na precarização das relações de trabalho, esvaziando o caráter dialógico e sensível da prática educativa.

Nesse sentido, é fundamental que os sistemas de ensino, que muitas vezes, padronizam os processos educacionais, forçados por soluções tecnológicas que não visam as individualidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, implementem normas que garantam a utilização da inteligência artificial de forma ética, inclusiva e com responsabilidade social. Nessa perspectiva, a formação docente precisa transcender a mera capacitação técnica para uso da IA, integrando também uma perspectiva ética, crítica e humanista (CAITANO et al., 2025).

Convergente com Caitano et al. (2025), Aires et al. (2025) concluem a partir da pesquisa bibliográfica que é imprescindível que a formação docente vá além da capacitação técnica em Inteligência Artificial, incorporando competências reflexivas para preservar o aspecto humano

das interações pedagógicas, garantindo a inclusão e prevenindo a desumanização das práticas de ensino e aprendizagem.

Ademais, há uma desconexão entre os currículos dos cursos de licenciatura e a realidade tecnológica enfrentada nas instituições escolares. Isso sugere uma lacuna formativa que compromete a atuação dos professores frente às exigências da era digital (ROCHA et al. 2025, p 7).

Além disso, existe, por parte de muitos professores, segundo Marcom e Porto (2023, p. 238), “a resistência à incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas, perpetuando a reprodução de modelos tradicionais que ainda prevalecem.” Nesse viés, é essencial que a formação docente promova a experimentação das ferramentas de IA, permitindo que os professores reflitam ativamente sobre a maneira como essas elas podem ser incorporadas de forma pedagógica e relevante no processo de ensino (DUQUE et al. 2023, *apud* DUQUE et al., 2024).

Por fim, os levantamentos bibliográficos de Santos e Silva (2024), revelaram uma concentração de inserção da IA na formação docente, com mais ênfase nas ciências exatas, como a matemática, por exemplo, o que gera lacunas em outras áreas do conhecimento. Contudo, o potencial da IA é interdisciplinar, e, demanda portanto, o desenvolvimento de políticas públicas e programas de formação continuada que abranjam todas as disciplinas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico deste artigo permitiu fazer uma análise aprofundada das publicações científicas, de 2023 e 2025, no que diz respeito à IA na formação docente, com foco nas possibilidades e desafios que abarcam as competências do professor na era digital.

Observou-se que os 08 artigos analisados, todos de caráter bibliográfico, apresentaram tanto aspectos relacionados às possibilidades da Inteligência Artificial quanto aos desafios que a formação docente, inicial e continuada, enfrenta para que tal recurso tecnológico digital seja realmente inserido no processo educativo de forma a desenvolver um aprendizado significativo, humano, democrático e inclusivo.

Por um lado, este estudo mostrou que a inserção da IA na formação docente possibilita desenvolver as competências e as habilidades necessárias para que os professores possam inserir a IA no processo de ensino, de modo a transformar a prática pedagógica, em especial, com a personalização do aprendizado, direcionando o olhar educativo para as individualidades dos alunos e, dessa forma, promovendo uma educação humanizada.

Por outro lado, a IA na formação dos professores ainda apresenta desafios a serem superados. A questão da ética, no uso desse recurso digital, carece ser discutida e compreendida entre os profissionais da educação, assim como refletido o significado de sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o plágio e a resistência em utilizar a IA ainda são dificuldades que perpassam o universo das formações docentes.

Em suma, a Inteligência Artificial na formação docente é um tema recente que oferece possibilidades, mas que ainda possui desafios a serem superados, haja vista o número reduzido de pesquisas publicadas nos últimos três anos. É importante e necessário que os sistemas e instituições de ensino invistam em formações que embasem os professores, não apenas, teórica e tecnicamente, mas que os preparem integralmente, incluindo reflexões acerca do aprendizado humanizado, abrangendo todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Alana Diana Ferro et al. O uso da Inteligência Artificial (IA) na Formação Docente: práticas pedagógicas para a humanização. *Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.*, Curitiba, v.22, n.12, p. 01-24. 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n12-127. ISSN: 1983-0882. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/20713/11407>. Acesso em: 31 out. 2025.
- CAITANO, Tomé Fernandes et al. A inteligência artificial como agente pedagógico: potencialidades e riscos éticos na formação docente. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. e2245, 2025. DOI: 10.23900/2359-1552v14n5-46-2025. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/2245>. Acesso em: 31 out. 2025.
- DUQUE, Rita de Cássia Soares et al. Tecnologias digitais associadas a IA na formação docente. *Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.*, Curitiba, v.21, n.4, p. 01-20. 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-053. ISSN: 1983-0882. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3651/2623>. Acesso em: 31 out. 2025.
- ERNANDES, Itamar et al. A integração da inteligência artificial na educação básica: desafios e estratégias para a formação continuada de professores. *Humanum Sciences*, v.6, n.1, p.11-20, 2024. DOI: 10.6008/CBPC2674-6654.2024.001.0002. Disponível em: <https://sapientiae.com.br/index.php/humanumsciences/article/view/260/210>. Acesso em: 26 out. 2025.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, Ana Lucia. Professores do amanhã: inteligência artificial, metodologias ativas e a arte de provocar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. 107p.
- MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O uso da Inteligência Artificial na Educação com ênfase à formação docente. *Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS*, v. 24, n. 3, p. 229-246, set./dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4584/pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.
- MORAES, Romis de Sousa. Chatgpt como um recurso no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - PROFMAT), Universidade Federal do Tocantins, Palmas, Brasil, 2024, 72 fl.
- OJEDA, Caroline Martins et al. Tecnologias de inteligência artificial e formação docente. *Revista Intersaberes, [S. l.]*, vol.20 e25do210, 2025. DOI: 10.22169/revint.v20.e25do210. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2786>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- PSCHEIDT, Allan Carlos. Inteligência Artificial na Sala de Aula: como a tecnologia está revolucionando a educação. 2. ed. São Paulo: Matrix, 2024. 114p.
- ROCHA, Rosinalva Neres; et al. Inovação e tecnologias: os impactos da inteligência artificial na formação de professores. *Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações e Editora Ltda.*, Curitiba, v.22, n.10, p. 01-15. 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n10-176. ISSN: 1983-0882. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19197/10632>. Acesso em: 31 out. 2025.
- SANTOS, Mayke Franklin da Cruz; SILVA, Cleber Cezar da Silva. Inteligência artificial na formação docente: uma revisão da literatura. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.21, p. 001-017, 2024. ISSN ONLINE: 2238-1279. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11364/47968540>. Acesso em: 8 nov. 2025.

VICARI, Rosa Maria; BRACKMANN, Christian; MIZUSAKI, Lucas; GALAFASSI, Cristiano. Inteligência Artificial na Educação Básica. 1. ed. São Paulo: Novatec, 2023. 166 p.

LEARNING IN THE SUBTEXT OF INTERDISCIPLINARITY

O APRENDIZADO NAS ENTRELINHAS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Everlaine Daluz Weber Urio

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: 290130@profe.sed.sc.gov.br

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: This article aims to share an interdisciplinary project of a primary school in the city of Caçador, SC, as well as to publicize this educational action that has aroused the interest of students, making them more aware and agents in their teaching-learning process. The data indicate that although teachers have a certain resistance to working interdisciplinarily, they observe that there are numerous benefits in the practice, starting with the students themselves, who become more involved, encouraging themselves in decision-making.

Keywords: Interdisciplinary. Project. Teaching-Learning. Benefits.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO ALIADA

Há muito tempo tem se colocado em pauta a concepção sobre o ensinar no fazer pedagógico dos professores. Consequentemente, isso se deve pelo fato de que também nossos alunos evoluíram e isso traz à tona que repensemos sobre nossa prática no seu processo de ensino-aprendizagem.

O ensinar do passado já não vem de encontro com as reais necessidades da contemporaneidade. O desenvolvimento integral do ser humano passou a ser muito relevante para a efetivação do aprendizado, devido a educação envolver inúmeros processos formativos, os quais não podem ser ignorados, como a vida pessoal, social e acadêmica.

Por outro lado, infelizmente, velhos paradigmas precisam ser quebrados quando persistimos corriqueiramente em uma prática de educação bancária em nossas salas de aula, pois ainda, espera-se que o educando seja capaz de replicar conceitos e fórmulas como demonstração de aquisição de conhecimento.

Segundo Mesquida e Ferreira (2021), “a educação bancária é uma categoria pela qual Freire mostra como a educação é capaz de impedir a liberdade, a criatividade e a produção do novo, fundada na transmissão acrítica do conhecimento na reprodução do saber”.

Desta maneira, é tolhida uma participação ativa deste aluno e este caracteriza-se mais como ouvinte, isentando e desmotivando-se em contribuir com o seu aprendizado. E em consequência disso, alheio de sua participação, este tende a dispersar-se com conversas paralelas ou brincadeiras inoportunas, pois a fala deste seu professor nem sempre lhe parece motivadora.

À vista disso, a interdisciplinaridade dentro de sua abordagem pedagógica, vem propor que saíamos de nossas aulas fragmentadas e muitas vezes irrefletidas para uma proposta integrada, onde as diferentes áreas do saber possam interagir de maneira mais significativa a realidade dos alunos.

Freire (1996, p. 32), ressalta que:

Ensinar exige pesquisa [...] Ninguém forma ninguém. As pessoas se formam em comunhão, mediatizadas pelo mundo. É por isso que o ato de educar não pode reduzir-se a um que fazer puramente técnico. A interdisciplinaridade não é a simples

justaposição de disciplinas, mas sua integração num movimento dialético em direção a um objeto comum.

Freire (1970, p. 109), ainda reforça que “Nenhum tema existe isolado, mas em inter-relação com outros, em círculos concêntricos, numa perspectiva interdisciplinar e não dicotomizada.”

Sendo assim, a partir do momento que os professores oportunizarem a interdisciplinaridade em suas aulas, permitirão que educandos percebam que as disciplinas dialogam entre si, complementando-se; e conseqüentemente, conseguirão desenvolver uma compreensão mais coerente do que está a sua volta, dando a impressão de tudo parecer se encaixar.

Além disso, essa percepção de relevância dos mesmos, será provocativa, levando-os a tecer suas opiniões, analisando e desenvolvendo seus pontos de vista, sem esquecer de que em consequência disso, a sua participação será mais engajada de maneira a favorecer mais a sua formação crítica e cidadã.

Desta forma, partindo das concepções dos professores, o objetivo deste estudo é, portanto, compartilhar um projeto interdisciplinar de uma escola de ensino básico que tem sido significativo entre professores e alunos, como também pretende-se especificamente tornar-se pública essa ação educativa muito apreciada por todos. Por outro lado, esta proposta provavelmente poderá inspirar outras unidades escolares, estimulando-as a desenvolver projetos que permitam a interação das disciplinas, a fim de aproximar os educandos, trazendo-os para um ambiente de satisfação do conhecimento de uma forma autônoma e consciente.

Para isso, levar-se-á em conta: (a) conhecer um pouco a respeito da escola em estudo; (b) conhecer o projeto interdisciplinar, (c) saber como é a participação dos envolvidos; (d) saber quais são os impactos e/ou desafios durante esse processo; (e) ouvir algumas falas dos participantes. Essas e outras questões irão fomentar a nossa discussão fazendo uma reflexão sobre a interdisciplinaridade como uma importante aliada no aprendizado.

A BNCC E A INTERDISCIPLINARIDADE

Antes de nos adentrar ao projeto interdisciplinar desenvolvido pela escola, vamos falar um pouquinho a respeito de um documento que tem sido muito norteador para a Educação: a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através de suas diretrizes, coloca em notoriedade a importância da interdisciplinaridade no contexto escolar. E a partir de algumas ações que servirão de base a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Médio em escolas públicas e particulares, reconhece que a integração de diferentes áreas do conhecimento, promove uma aprendizagem mais pertinente a realidade dos alunos.

Segundo a BNCC (2018, pág. 19):

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Sendo assim, torna-se relevante que os currículos e propostas pedagógicas estejam mais abertos para permitir conexões entre conteúdos de diferentes áreas a questões pertinentes da vida humana de nossos estudantes. Portanto, a abordagem de temas transversais vem ao encontro de suas reais necessidades, fazendo-os que se engajem para desafios da vida real.

Outro momento de destaque na BNCC, diz respeito às práticas pedagógicas (2018, pág. 16):

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Observa-se que o documento coloca em proeminência a interdisciplinaridade como uma forte aliada no que diz respeito à gestão do tempo e aprendizagem. Cabe ao grupo pedagógico, entretanto, incentivar práticas pedagógicas mais integradas, interativas e colaborativas para isso se efetivar.

Em vista dos argumentos apresentados, a BNCC valoriza fortemente a interdisciplinaridade como princípio para a construção do conhecimento nas escolas. Esta propõe uma educação que vá além da compartimentalização dos saberes e estimule a articulação entre as áreas do conhecimento, promovendo uma formação integral dos estudantes.

À vista disso, pontos-chave encontrados na BNCC em relação ao tema, valem a pena ser destacados, tais como:

1. Formação integral do estudante: A BNCC enfatiza que o trabalho pedagógico deve considerar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais, culturais e éticas — o que requer uma abordagem interdisciplinar;

2. Competências gerais: Das 10 competências gerais da BNCC, várias estão diretamente ligadas à ideia de interdisciplinaridade, como:

Conhecimento: valoriza o uso dos conhecimentos de diferentes áreas de forma integrada;

Pensamento científico, crítico e criativo: incentiva o uso de diferentes estratégias e linguagens para compreender e resolver problemas;

Cultura digital e trabalho e projeto de vida: que também exigem uma visão ampla e conectada entre disciplinas,

3. Flexibilidade e integração curricular: A BNCC propõe currículos mais abertos, que permitam conexões entre conteúdos de diferentes áreas e favoreçam projetos interdisciplinares.

4. Resolução de problemas e projetos: A interdisciplinaridade é incentivada por meio de metodologias como projetos, investigações e estudos de caso, que exigem o uso de múltiplos saberes para resolver situações reais.

5. Educação por áreas do conhecimento: No Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio, os componentes curriculares estão organizados em áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), o que já favorece uma abordagem interdisciplinar no planejamento e na prática pedagógica.

Portanto, a BNCC entende que a interdisciplinaridade é essencial para desenvolver as competências do século XXI. A mesma também valoriza o protagonismo dos estudantes, que é quando eles assumem um papel ativo no próprio aprendizado. Isso significa que os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, tomando decisões, resolvendo problemas e colaborando com fluidez em todas as etapas do ensino. Enfim, o protagonismo ajuda a desenvolver habilidades como a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de tomar iniciativas. Isso é fundamental para a formação integral dos estudantes.

CONHECENDO O OBJETO DE ESTUDO

A Escola de Educação Básica Paulo Schieffler está localizada no meio-oeste de Santa Catarina na cidade de Caçador. A mesma oferece ensino para estudantes de Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio em diferentes turnos: matutino, vespertino e noturno. Atualmente, a escola possui aproximadamente 1300 alunos e apresenta uma clientela bem diversificada por estar situada no centro da cidade, onde a grande maioria dos alunos não residem nas proximidades da escola.

Preocupados em assegurar um ensino de qualidade aos seus educandos, a unidade escolar estabelece em seu PPP (Projeto Político Pedagógico), projetos pedagógicos com temas transversais: sexualidade, drogas, saúde, educação financeira, meio ambiente, política e sociedade. Dentre essas propostas, cabe aqui compartilhar um projeto interdisciplinar realizado em todos os anos na escola: O Cultural Game.

O **Cultural Game** é um jogo de perguntas e respostas que muito nos lembra o formato de um quiz. O mesmo é muito apreciado pelos alunos por envolver um clima amistoso num ambiente de aprendizado.

O início da ação educativa dá-se em construir um banco de dados, ou seja, os professores encaminham a uma equipe de organização, perguntas objetivas com 4 alternativas e perguntas discursivas sobre o conteúdo de sua disciplina. Essas questões passarão por uma triagem e serão digitadas em Power Point.

Nesse meio tempo, através de um professor articulador, as turmas tornam-se equipes e como tarefa precisam atribuir um codinome ao seu grupo. Posteriormente a isso, combinam-se entre si caracterizações, adornos para usar no dia do evento: uma roupa especial, pinturas no rosto, lenço... A seguir, escolhem uma mascote para representá-los e levar para o momento oportuno. Cabe ao professor articulador aqui, socializar os alunos para que durante todo o processo seja um clima de respeito e reciprocidade entre eles. Como se trata de um game, os alunos devem estar em conformidade com as regras, a fim de que não sintam penalizados, pois no final desse momento, serão agraciados com uma premiação coletiva: passeio, lanche coletivo, sessão de cinema, etc.

Para que todos os estudantes tenham a sua participação garantida, o professor articulador irá dividir a turma/equipe para 4 momentos com 10 integrantes. Esses momentos recebem o nome de Baterias. E a cada bateria, composta por 10 perguntas, será representado por um grupo de alunos, os quais serão organizados previamente por esse professor, deixando-os a par de quais momentos/baterias irão representar a sua equipe no jogo.

A equipe de organização também será dividida:

- Professores que apresentarão o jogo lendo as questões;
- Professores que farão o processo de correção e tabulação das respostas;
- Professores que promoverão brincadeiras interativas;
- Professores que auxiliarão os alunos durante o processo.

Neste momento, busca-se patrocinadores no comércio para o evento, os quais irão fazer a doação de alguns brindes para que sejam sorteados aos alunos durante a execução do jogo.

Chegado o dia tão esperado por todos e os alunos ficam em clima de alegria e descontração. A sua caracterização os diferencia das demais equipes e olhares curiosos são lançados, pois a criatividade aí rola solta. Os alunos são orientados a se deslocar ao ginásio da escola e a princípio sentar-se na arquibancada. Na sua entrada, recebem um número para participar do sorteio dos brindes.

No centro do ginásio, na quadra, o espaço está todo organizado para receber essas equipes. Os espaços são delimitados para que cada turma se posicione a uma enorme projeção em Data Show, na frente do palco, pois as perguntas serão projetadas lá.

Os professores locutores dão as boas-vindas a todos falando sobre o Cultural Game, destacando a parceria dos colaboradores e patrocinadores do projeto, chamando os alunos ao palco que irão compor a 1ª Bateria de perguntas. Estes já vêm acompanhados de sua mascote. No momento em que se deslocam ao palco para tomar os seus lugares, uma música animada os embala enquanto se organizam.

Já dispostos em seus lugares, são chamados os representantes acompanhados de sua mascote para realizarem um divertido desfile e posarem para fotos, para que mais tarde sejam divulgadas nas redes sociais da escola.

Logo depois, cada equipe recebe um cartão-resposta e uma caneta para que um aluno, transcreva a resposta das questões de acordo com o consenso do grupo.

A 1ª Bateria dá-se início e as perguntas são apresentadas de maneira intercalada: **Primeira pergunta:** Ensino Fundamental II, **Primeira pergunta:** Ensino Médio e assim sucessivamente. Durante a resolução de cada questão, é largada uma música para que o momento seja descontraído e interativo. No término de cada Bateria, são recolhidos os cartões-respostas para que a equipe de professores responsáveis pela correção e digitação, possa realizá-las e posteriormente tabular as pontuações.

Nesse meio tempo, os estudantes são convidados a participar de brincadeiras onde poderá envolver uma série de requisitos, tais como: agilidade, coordenação, raciocínio, memória, habilidade para executar algo; e concomitante a isso, são realizados sorteios de brindes.

O mesmo ocorre com as demais Baterias (outras 3). O jogo segue dinâmico e pede para que todos da equipe tenham sua vez de participar em cada troca de Bateria.

O resultado será divulgado ao longo da semana, pois o tempo aqui sempre é acirradíssimo e os próprios professores divulgam os resultados em sala de aula. Posteriormente a esse momento, combina-se como será a execução da premiação aos grupos vencedores do Ensino Fundamental e Médio de cada período: matutino, vespertino e noturno.

A participação dos alunos é sempre massiva e os professores atribuem notas pela participação das equipes (harmonia do grupo, respeito, integração dos participantes, assertividade nas respostas, caracterização da equipe...).

Logo depois, a equipe de organização do Cultural Game, irá calcular as notas dos grupos, para que posteriormente os professores possam acrescentá-las em seus diários, para compor o quadro de avaliação dos alunos para gerar a sua média trimestral.

Enfim, uma coisa é importante ressaltar: como se trata de uma grande escola com muitos professores, muitos deles novos, observa-se que a princípio há uma certa resistência por parte de alguns em se envolver com o projeto, mas que aos poucos, vão se rendendo ao perceber que os alunos colaboram para o bom andamento das atividades e com isso, o aprendizado passa ser interativo repleto de momentos prazerosos.

RESULTADOS OBTIDOS

O **Cultural Game** é um projeto interdisciplinar apresentado há mais de 20 anos em nossa escola. Essa prática educativa tem se perpetuado devido a sua natureza descontraída, despertando a consciência crítica no aluno de seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, torna-se mais perceptível de que o conhecimento é globalizado e faz-se correlacionar com os conhecimentos escolares.

É o que destaca a professora M.R.O ao afirmar:

O Cultural Game faz parte da História do colégio. Essa tradição de um jogo interativo onde os alunos conseguem testar seus conhecimentos ao mesmo tempo que se divertem com brincadeira e premiações, promove a competição, mas também a amizade entre os participantes. Vejo como ponto positivo essa atividade que mescla conhecimento, competição; e porque não há perda. Em um momento que a maioria destes jovens não recebem uma negativa. Essa competição educacional faz refletir sobre os desafios que irão encontrar.

Sendo assim, podemos elencar algumas vantagens desse projeto:

- Promove uma proximidade entre professores e alunos, levando-os a se conhecer mais sob uma nova ótica, pois nem sempre o aluno gosta da matéria, mas gostando do professor, torna-se mais viável a aceitabilidade em aprendê-la;
- Proporciona uma socialização dos educandos, levando-os a se conhecer melhor, entender e internalizar as normas do jogo para pô-las em prática;
- Coloca em notoriedade a importância de sermos responsáveis, respondermos pelos nossos atos, principalmente em conformidade ao grupo do qual estamos inseridos;
- Democratiza o saber de forma participativa, ampliando a gama de possibilidades para a resolução de demandas;
- Propicia um ambiente descontraído para o aprendizado;
- Favorece a interação de diferentes áreas de ensino;
- Promove a ideia de que todos têm algo a aprender e é importante compartilhar saberes.

Sob outra perspectiva, alguns alunos opinaram sobre a realização do projeto, caracterizando-o como legal e divertido. Observa-se também em seus comentários que o mesmo acaba facilitando o aprendizado, levando-os a aprender saindo da rotina, de maneira descontraída, numa socialização de saberes, brincadeiras. É o que sugerem as suas falas a seguir:

Registros De Falas Dos Alunos

Facilita o aprendizado	No Cultural Game, <u>nós aprendemos e reaprendemos</u>, é muito legal e interessante! M. Z. M. Eu acho legal o Cultural Game, acho muito interessante que <u>dá pra aprender muita coisa!</u> J. F. C. É um evento muito legal, pois <u>serve para ver os conhecimentos gerais dos alunos</u>. A. A. P. O. O Cultural Game é divertido, além <u>de testar os conhecimentos</u>, tem várias dinâmicas físicas e as fantasias que exploram a criatividade de cada aluno. M. P. S. O Cultural Game é legal porque sai da rotina de só aulas e mesmo sem perceber, <u>revisamos matéria</u>. M. S. É legal porque tem mini jogos, <u>perguntas pra resolver</u>, é o mais legal. A. S. É legal porque <u>também ganha nota</u>, gosto da música também. M. R. S.

Sai da rotina	Gosto das músicas, diversão, das fantasias. Porque <u>sai da rotina e diverte todos os alunos e professores.</u> M. L. N. Eu acho que é legal, uma coisa diferente e divertida, com bastante atividades diferentes, etc. <u>Sai da rotina de sempre.</u> P. F. O Cultural Game é legal porque <u>sai da rotina de só aulas</u> e mesmo sem perceber, revisamos matéria. M. S.
Socializa, interage, brinca	Eu gosto muito porque <u>a turma fica junto e tenta ganhar junto das outras turmas.</u> J. V. A. C. No Cultural Game, <u>a gente se une em equipe</u> e tem perguntas de várias matérias e a equipe que ganhar leva um prêmio. Gosto das músicas, sorteios... J. L. B. M. <u>As brincadeiras em grupos entre colegas e professores.</u> É o que mais gosto do Cultural Game. F. L. F. C. Eu gosto das músicas, <u>brincadeiras e jogos.</u> L. C. F. A atividade que mais gostei foi <u>da pirâmide de copos.</u> F. L. F. C. O Cultural Game é divertido, além de testar os conhecimentos, <u>tem várias dinâmicas físicas e as fantasias que exploram a criatividade de cada aluno.</u> M. P. S.

Por fim, um detalhe que não passa despercebido, é que a presença dos estudantes é sempre assídua, pois a diversão acompanhada de músicas animadas, caracterizações criativas e desafios interessantes, é um convite provocativo para o dia do evento. E o Cultural Game segue sua tradição, agora também envolvendo a participação dos alunos de Ensino Fundamental I, os quais foram bem receptivos a adesão da prática.

REFERÊNCIAS

BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri (org.). Paulo Freire: Filosofia, Linguagem, Educação e Sociedade. Curitiba: Editora CRV, 2020. ISBN 978-65-251-1471-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília, DF, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.



BETWEEN NUMBERS AND LETTERS: THE SYMPHONY OF INTERDISCIPLINARITY IN ELEMENTARY EDUCATION

ENTRE NÚMEROS E LETRAS: A SINFONIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elisandra Paludo

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: paludoelisandra@gmail.com

Gisele Brandelero Bergamin

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: giselebrandelero37@gmail.com

ABSTRACT: This study analyzes interdisciplinarity in Elementary Education in light of Brazilian and Santa Catarina educational legislation, highlighting the guidelines of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB – Law No. 9,394/1996), the National Curriculum Parameters (PCNs), the National Common Curricular Base (BNCC), and the Curricular Base of the Territory of Santa Catarina (CBTC). These documents reaffirm the importance of the integral formation of students and the integration of different areas of knowledge, especially Mathematics and Portuguese Language, as a means to promote contextualized and meaningful learning. The study also discusses the use of educational diagnostics and the grouping of students by knowledge level as pedagogical strategies that enable a more individualized and equitable intervention, respecting diverse learning rhythms and styles. Based on theorists such as Paulo Freire and Ivani Fazenda, the research argues that interdisciplinarity should overcome the fragmentation of knowledge and promote a holistic view of the educational process. Furthermore, it emphasizes that interdisciplinary assessment, combined with grouping by knowledge levels, contributes to a more inclusive, reflective, and collaborative learning environment. The findings suggest that the integration between Mathematics and Portuguese Language, supported by formative diagnostics and interdisciplinary practices, strengthens the development of cognitive, communicative, and socio-emotional competencies, fostering a contemporary, critical, and humanizing education.

Keywords: Interdisciplinarity; Elementary Education; Mathematics; Portuguese Language; Educational Diagnosis; Student Grouping.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de adaptar-se às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente o perfil dos estudantes e a dinâmica das salas de aula. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como uma abordagem pedagógica capaz de promover uma formação mais integrada e significativa, especialmente no ensino fundamental, onde a articulação entre as disciplinas pode potencializar o desenvolvimento das competências essenciais para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Entre as diversas áreas do conhecimento, a conexão entre matemática e língua portuguesa destaca-se por sua capacidade de desenvolver habilidades fundamentais, como o raciocínio lógico, o cálculo, a leitura, a escrita e a interpretação.

Este artigo tem como objetivo discutir como a interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa, associada ao agrupamento de alunos por nível de conhecimento, pode contribuir para a formação de alunos do ensino fundamental, com base na legislação educacional vigente no Brasil e em Santa Catarina. Além disso, busca-se analisar como o uso de diagnósticos iniciais, a fim de organizar os agrupamentos, pode proporcionar um ensino mais adequado às necessidades de cada grupo de estudantes, promovendo a personalização do processo educativo.

Ao longo desta proposta, também serão abordadas metodologias que favorecem essa prática interdisciplinar, bem como os benefícios do desenvolvimento conjunto de competências de cálculo, leitura e escrita. O artigo visa oferecer uma reflexão sobre as vantagens pedagógicas

dessa abordagem e destacar sua importância no contexto das urgências contemporâneas da educação básica, especialmente no que tange à formação de alunos aptos a enfrentar os desafios acadêmicos e sociais do mundo atual.

REFERENCIAL TEÓRICO

A legislação brasileira referente à educação, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta a prática pedagógica com base em princípios que visam garantir a formação integral dos estudantes. No contexto da interdisciplinaridade e do ensino fundamental anos finais, essas diretrizes estabelecem um papel essencial na articulação entre diferentes áreas do conhecimento, destacando a importância de estratégias como o agrupamento de alunos por nível de conhecimento e a utilização de diagnósticos para orientar as práticas pedagógicas.

A LDB (Lei n.º 9.394/1996) reafirma, em seu artigo 32, que a educação básica deve proporcionar ao estudante o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, além de uma formação integral que inclua o desenvolvimento de competências cognitivas. A interdisciplinaridade, nesse sentido, aparece como um recurso pedagógico que facilita a conexão entre as diferentes áreas de conhecimento, promovendo uma formação mais integrada. O agrupamento de alunos por níveis de conhecimento, como medida educativa, pode ser uma ferramenta importante para garantir que as estratégias de ensino sejam adaptadas às necessidades específicas de cada grupo, respeitando as diferenças de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também defendem a integração curricular entre diferentes disciplinas, sugerindo que essa abordagem permite uma melhor compreensão das inter-relações entre os conteúdos e as habilidades. A matemática e a língua portuguesa, como áreas de conhecimento centrais no ensino fundamental, possuem uma relação intrínseca, uma vez que o desenvolvimento da leitura e da escrita apoia o raciocínio lógico-matemático, e vice-versa. O ensino articulado dessas disciplinas pode potencializar o aprendizado dos alunos e permitir uma construção de conhecimento mais sólida e contextualizada.

Já a BNCC, documento que organiza os currículos da educação básica em todo o país, reforça a importância da interdisciplinaridade, afirmando que ela deve ser parte integrante das práticas pedagógicas para promover uma formação integral e crítica dos alunos. A BNCC destaca, por exemplo, que o ensino de língua portuguesa deve se articular com outras áreas do conhecimento, como a matemática, para promover o desenvolvimento de competências essenciais. Conforme descrito no documento, “a interdisciplinaridade constitui-se em uma estratégia de ensino que visa à construção de conhecimentos que superem as fronteiras disciplinares, promovendo a integração de saberes” (BNCC, 2018). Além disso, a BNCC defende o uso de instrumentos de diagnóstico, como questionários e avaliações, para identificar as competências e habilidades dos alunos, auxiliando na tomada de decisões sobre o agrupamento por nível de conhecimento.

Nesse sentido, a legislação educacional brasileira oferece uma base sólida para a implementação de práticas pedagógicas que envolvam a interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa, o uso de diagnósticos para agrupamento de alunos e a adequação dessas práticas ao contexto do ensino fundamental anos finais. Tais abordagens visam não apenas à melhora do desempenho acadêmico, mas também à formação de sujeitos críticos e capazes de integrar diferentes saberes de maneira ética e autônoma.

Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a interdisciplinaridade deve ser vista como um princípio organizador do currículo, cujo objetivo é possibilitar a

construção de conhecimentos que transcendam as barreiras das disciplinas. A BNCC reforça que “a interdisciplinaridade implica integrar diferentes áreas do conhecimento de forma colaborativa, considerando suas especificidades e potencializando a aprendizagem dos estudantes” (BNCC, 2018). Essa abordagem está diretamente relacionada à formação integral do estudante, uma vez que promove a aplicação dos conteúdos de maneira contextualizada, preparando os alunos para resolverem problemas reais e desenvolverem competências diversas, como o raciocínio crítico e a comunicação efetiva.

Ainda, o documento aponta que a utilização de diagnósticos e avaliações formativas é fundamental para entender as necessidades individuais de cada aluno e orientar o planejamento pedagógico. Esses instrumentos podem ajudar na organização de agrupamentos por nível de conhecimento, o que, por sua vez, facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois permite que o professor adapte as atividades e estratégias às habilidades e dificuldades dos estudantes, tanto em matemática quanto em língua portuguesa.

O Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), alinhado com as diretrizes da BNCC, reforça o papel crucial da interdisciplinaridade como uma estratégia para a formação integral dos estudantes. O documento destaca que a integração entre diferentes áreas do conhecimento deve estar presente em todas as etapas da educação básica, promovendo a construção de saberes que dialogam entre si e com a realidade dos alunos. A matemática e a língua portuguesa, disciplinas essenciais no ensino fundamental, são vistas como áreas que se complementam, e o CBTC incentiva práticas pedagógicas que promovam essa articulação. Essa orientação segue o princípio de que a interdisciplinaridade potencializa o desenvolvimento das competências gerais e específicas, favorecendo a compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos por parte dos estudantes.

A prática interdisciplinar, segundo o CBTC, deve permitir que o aluno reconheça as interconexões entre os saberes, facilitando a resolução de problemas complexos. Assim como estabelecido pela BNCC, o documento catarinense incentiva a aplicação de metodologias ativas e colaborativas, onde os alunos possam relacionar diferentes áreas de conhecimento. Essa abordagem é particularmente importante nas séries finais do ensino fundamental, quando os estudantes estão se preparando para os desafios do ensino médio e da vida adulta, sendo fundamental a integração entre áreas como a matemática e a língua portuguesa.

Além disso, o CBTC aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas que levem em conta a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem entre os estudantes. Nesse sentido, o agrupamento de alunos por nível de conhecimento é uma alternativa pedagógica sugerida para garantir que o ensino seja mais eficaz e adequado às necessidades de cada grupo. O documento afirma que a utilização de instrumentos de avaliação diagnóstica é essencial para identificar o estágio de desenvolvimento das competências de cada estudante, possibilitando a organização de turmas ou grupos de acordo com suas habilidades e dificuldades.

Esse conceito de agrupamento dialoga diretamente com o que foi discutido no capítulo anterior sobre a legislação nacional. Tanto a BNCC quanto o CBTC concordam que o uso de diagnósticos não é apenas uma prática de avaliação, mas também uma ferramenta pedagógica que permite uma melhor gestão do ensino e aprendizagem, garantindo que os alunos recebam o apoio necessário para superar suas dificuldades e desenvolver plenamente suas competências.

Portanto, assim como a legislação nacional, a legislação catarinense, por meio do CBTC, reforça o papel da interdisciplinaridade e do agrupamento de alunos por nível de conhecimento como práticas fundamentais para a organização do ensino fundamental. Essas diretrizes visam assegurar que os alunos tenham uma formação completa e contextualizada, onde a articulação entre saberes, como matemática e língua portuguesa, contribua para a

construção de sujeitos críticos e éticos. O CBTC, ao lado de outras legislações regionais, proporciona uma base sólida para que os professores possam planejar e executar práticas pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e equitativa, que atenda às necessidades cognitivas e sociais dos estudantes catarinenses.

Dessa forma, a análise do CBTC conecta-se diretamente às diretrizes estabelecidas no primeiro capítulo deste artigo, evidenciando a convergência entre as normativas nacionais e estaduais em torno da interdisciplinaridade e da organização dos alunos por nível de conhecimento. Ambas as legislações ressaltam a importância de práticas educativas integradoras e adaptadas à realidade de cada aluno, reafirmando o compromisso com uma educação que desenvolva competências essenciais para a vida contemporânea.

O processo de diagnóstico pode ser realizado por meio de avaliações formativas e questionários que busquem mapear as competências e habilidades já adquiridas pelos alunos e as lacunas que precisam ser trabalhadas. De acordo com Luckesi (2011), o diagnóstico escolar “não se trata apenas de mensurar o que o aluno sabe ou não sabe, mas de compreender os fatores que afetam seu processo de aprendizagem e, a partir disso, propor intervenções adequadas”. Dessa forma, o diagnóstico vai além da simples categorização de níveis de conhecimento, sendo uma ferramenta crucial para o planejamento de ações pedagógicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Ao identificar o nível de conhecimento de cada aluno, o agrupamento pedagógico por competências torna-se uma estratégia vantajosa, pois possibilita a criação de turmas ou grupos mais homogêneos em termos de habilidades e dificuldades. Isso permite ao professor adequar suas metodologias de ensino de maneira mais eficiente, garantindo que os estudantes avancem conforme suas capacidades, sem a pressão de acompanhar ritmos incompatíveis com seu estágio de aprendizagem. Para os alunos contemporâneos, que estão inseridos em um ambiente educacional dinâmico e cada vez mais desafiador, o agrupamento por nível de conhecimento pode reduzir o estresse e a frustração, além de fomentar um senso de pertencimento e motivação para o aprendizado.

Outro benefício importante é que o agrupamento por nível de conhecimento, associado a um diagnóstico contínuo, oferece a possibilidade de reorganização dos grupos ao longo do tempo, de acordo com o progresso dos alunos. Isso é particularmente relevante no contexto contemporâneo, em que as lacunas de aprendizagem, muitas vezes ampliadas pela pandemia de COVID-19, podem ser gradualmente superadas com um acompanhamento pedagógico mais próximo e direcionado.

A interdisciplinaridade, como abordagem pedagógica, visa integrar diferentes áreas do conhecimento para promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. No ensino fundamental, a articulação entre matemática e língua portuguesa surge como uma oportunidade poderosa para o desenvolvimento simultâneo de competências essenciais, como o cálculo, a escrita e a leitura. Ao unir essas disciplinas, os professores podem contribuir para a formação de alunos contemporâneos com uma compreensão mais abrangente e crítica do mundo, capazes de aplicar seus conhecimentos de maneira prática e colaborativa.

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores brasileiros, destaca a importância da interdisciplinaridade como uma prática pedagógica que transcende as barreiras tradicionais entre disciplinas. Para Freire, “a interdisciplinaridade é um caminho que rompe com a fragmentação do saber, possibilitando uma visão de totalidade, conectando o aprendizado à realidade dos alunos” (Freire, 1996). Ele propõe que a educação deve ser dialógica e libertadora, promovendo a troca de saberes entre os alunos e os professores, de modo a valorizar suas experiências e contextos sociais.

Ao promover a interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa, o professor tem a oportunidade de trabalhar as competências de leitura e escrita como suporte para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e vice-versa. A leitura e interpretação de enunciados, por exemplo, são fundamentais para a compreensão de problemas matemáticos. Da mesma forma, o desenvolvimento da escrita clara e coerente é essencial para que os alunos possam descrever, justificar e argumentar suas soluções matemáticas.

Essa integração é uma via de mão dupla: enquanto a matemática pode oferecer contextos concretos para o exercício da leitura e da escrita, como na interpretação de gráficos e tabelas ou na formulação de respostas a problemas, a língua portuguesa pode ampliar o leque de possibilidades de interpretação de textos que envolvem conceitos matemáticos. A partir dessa perspectiva, o aprendizado do cálculo deixa de ser uma atividade isolada e se torna parte de um processo maior, que envolve a articulação entre diferentes competências cognitivas.

Para promover a interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa, algumas metodologias pedagógicas são especialmente eficazes. Entre elas, destacam-se as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas. Essas metodologias incentivam os alunos a trabalhar de forma colaborativa e a aplicar conhecimentos de diversas disciplinas para resolver desafios práticos.

A aprendizagem baseada em projetos permite que os alunos enfrentem questões do cotidiano que envolvem tanto habilidades matemáticas quanto linguísticas. Por exemplo, um projeto sobre orçamento familiar ou sustentabilidade pode envolver cálculos financeiros e interpretação de textos informativos, promovendo o uso simultâneo das competências de leitura, escrita e cálculo. Já a resolução de problemas estimula os estudantes a desenvolverem estratégias para resolver situações que exigem o uso articulado de diferentes saberes, o que também favorece o desenvolvimento de suas competências interdisciplinares.

Além disso, o uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem pode facilitar ainda mais essa integração. Plataformas que combinam jogos matemáticos com desafios de interpretação de textos, por exemplo, oferecem aos alunos a oportunidade de aprender de maneira lúdica e dinâmica, desenvolvendo simultaneamente suas habilidades matemáticas e linguísticas. Ainda, as tecnologias digitais podem e/ou devem ser exploradas na aprendizagem baseada em projetos e na resolução de problemas.

A articulação entre matemática e língua portuguesa no ensino fundamental, através da interdisciplinaridade, não apenas facilita o desenvolvimento de habilidades técnicas nessas disciplinas, mas também prepara os alunos para serem sujeitos críticos, criativos e colaborativos. Ao integrar essas áreas do conhecimento, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais conectado com as demandas do mundo contemporâneo, onde a resolução de problemas reais requer a aplicação conjunta de diferentes saberes. A interdisciplinaridade, como propôs Paulo Freire, possibilita aos alunos uma visão mais ampla e humanizadora do conhecimento, contribuindo para sua formação integral e preparando-os para atuar de forma ética e autônoma na sociedade.

Para aprofundar a análise sobre a interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa no ensino fundamental, é pertinente incluir a visão de Ivani Fazenda, uma das principais teóricas sobre o tema. Fazenda (2011) destaca que a interdisciplinaridade envolve mais do que a simples junção de disciplinas; ela requer uma transformação profunda na maneira como o conhecimento é compreendido e trabalhado no ambiente educacional. Como afirma a autora: “A interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela concepção unitária do ser humano” (Fazenda, 2011, p. 162). Esse conceito propõe que os saberes não devem ser tratados

de forma isolada, mas sim integrados em um processo educacional que valorize a totalidade do ser humano, promovendo o desenvolvimento de múltiplas competências de forma interligada.

A citação de Fazenda complementa as ideias de Paulo Freire e reforça a importância de superar a fragmentação do saber, especialmente no contexto do ensino fundamental, onde a articulação entre matemática e língua portuguesa pode transformar a maneira como os alunos aprendem. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não é apenas uma questão de técnica pedagógica, mas de mudança de mentalidade tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Ao criar um ambiente em que o conhecimento é visto como um todo, os professores promovem uma educação mais significativa, que conecta os conteúdos às experiências de vida dos estudantes.

Essa abordagem não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a formação de sujeitos mais completos, capazes de relacionar diferentes áreas do conhecimento de maneira crítica e criativa. Ao integrar matemática e língua portuguesa, os alunos contemporâneos desenvolvem competências que vão além do domínio técnico de uma disciplina, aprimorando sua capacidade de leitura, escrita, raciocínio lógico e comunicação, além de fortalecerem habilidades socioemocionais importantes para sua formação integral.

A avaliação, quando aplicada em um contexto interdisciplinar de matemática e língua portuguesa e em agrupamentos por nível de conhecimento, assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. No ensino fundamental, essa prática se torna ainda mais relevante, pois possibilita uma visão mais completa do desenvolvimento dos alunos, identificando suas potencialidades e dificuldades de maneira mais precisa e integradora.

Uma avaliação interdisciplinar, por exemplo, pode envolver a leitura e interpretação de um texto com dados numéricos, gráficos ou tabelas, onde o aluno é desafiado a aplicar conhecimentos de língua portuguesa para compreender o enunciado e de matemática para interpretar e resolver as questões propostas. Nessa abordagem, o processo avaliativo não se limita a verificar se o aluno domina as operações matemáticas, mas também se ele é capaz de compreender o contexto, expressar sua resposta de forma coerente e argumentar logicamente sobre a resolução do problema.

Outro ponto importante na avaliação interdisciplinar é o seu caráter formativo, que se torna ainda mais relevante nos agrupamentos. Em vez de se focar apenas em provas ou testes tradicionais, o professor pode utilizar uma variedade de instrumentos, como portfólios, atividades em grupo, projetos integradores e observações diárias. Essas ferramentas permitem acompanhar o progresso contínuo dos alunos e oferecer feedbacks mais detalhados, ajudando-os a entender suas próprias trajetórias de aprendizagem e a se engajarem ativamente no processo.

Por outro lado, para os professores, a avaliação interdisciplinar facilita o planejamento de atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Além disso, ao trabalhar com grupos de alunos com níveis de conhecimento semelhantes, o professor pode oferecer intervenções pedagógicas mais eficazes, que realmente atendam às necessidades do grupo, ao invés de adotar uma abordagem única para toda a turma, o que muitas vezes pode não ser adequado para todos os alunos.

Nesse sentido, a avaliação formativa e diagnóstica é essencial para ajustar o ensino às particularidades de cada grupo, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de evoluir dentro do seu próprio ritmo de aprendizagem. A prática de personalizar o ensino a partir dos níveis de conhecimento dos estudantes, por meio de agrupamentos específicos, oferece um ambiente mais colaborativo e menos competitivo, incentivando a confiança e a progressão individual.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e documental, com o objetivo de analisar como a legislação brasileira e catarinense contempla a interdisciplinaridade no Ensino Fundamental e de que forma essa abordagem se manifesta na prática pedagógica, especialmente na articulação entre Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, busca-se compreender os processos de diagnóstico e agrupamento de alunos por nível de conhecimento como estratégia para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos capítulos apresentados evidencia uma forte convergência entre os princípios da legislação educacional brasileira (LDB, PCNs e BNCC) e as orientações da legislação catarinense (CBTC) no que se refere à interdisciplinaridade e à personalização do ensino por meio do diagnóstico e agrupamento dos alunos por nível de conhecimento. Essa convergência reforça um movimento nacional e regional voltado à formação integral do estudante, ao reconhecimento da diversidade de ritmos de aprendizagem e à necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

A LDB (Lei nº 9.394/1996), os PCNs e a BNCC sustentam o princípio de que a educação básica deve promover o desenvolvimento pleno do estudante, considerando dimensões cognitivas, sociais e éticas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é apresentada como uma estratégia que rompe com a fragmentação do saber, aproximando diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados da análise indicam que tanto os documentos nacionais quanto o CBTC catarinense compreendem a interdisciplinaridade como um princípio estruturante do currículo, e não apenas como uma técnica didática. A ênfase na articulação entre Matemática e Língua Portuguesa é particularmente relevante, pois essas áreas são consideradas eixos fundantes da formação intelectual dos alunos, e sua integração potencializa a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas. A interdependência das áreas reflete o princípio da formação integral, pois estimula tanto habilidades cognitivas (como cálculo, leitura e escrita) quanto competências socioemocionais (como comunicação, colaboração e pensamento crítico).

Além disso, a análise demonstra que metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas, são caminhos privilegiados para concretizar essa integração. Essas metodologias colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando o trabalho coletivo, a reflexão e a aplicação prática dos conhecimentos. O uso de tecnologias digitais amplia ainda mais essas possibilidades, tornando as atividades mais interativas e contextualizadas com a realidade dos estudantes contemporâneos.

No contexto de agrupamentos por nível de conhecimento, a avaliação assume um caráter diagnóstico e formativo, orientando o professor na escolha de estratégias e garantindo que o processo de ensino-aprendizagem seja mais justo e eficaz. Esse tipo de avaliação também favorece um ambiente colaborativo e não competitivo, em que o foco está no progresso individual e coletivo. Assim, promove-se uma cultura de aprendizagem contínua, coerente com os princípios de uma educação emancipadora e inclusiva.

De modo geral, os resultados discutidos evidenciam uma coerência entre as diretrizes legais (nacionais e estaduais) e as práticas pedagógicas defendidas pela literatura contemporânea. Tanto a legislação brasileira quanto a catarinense reconhecem que o ensino interdisciplinar e o diagnóstico educacional são essenciais para promover a equidade, a inclusão

e a aprendizagem significativa. A articulação entre Matemática e Língua Portuguesa mostra-se um exemplo concreto de como a interdisciplinaridade pode ser aplicada na prática escolar, permitindo o desenvolvimento de competências múltiplas — cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

A integração entre legislação, diagnóstico, agrupamento e interdisciplinaridade representa uma síntese das demandas da educação contemporânea. A prática pedagógica que se fundamenta nesses princípios não apenas cumpre as exigências legais, mas concretiza uma educação transformadora, pautada nos ideais de Paulo Freire e Ivani Fazenda. Assim, a escola torna-se um espaço de construção de conhecimento, diálogo e emancipação — onde Matemática e Língua Portuguesa deixam de ser áreas isoladas e passam a compor um mesmo processo de desenvolvimento humano e cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a legislação educacional brasileira, representada pela LDB, PCNs e BNCC, fornece diretrizes claras sobre a necessidade de práticas interdisciplinares no ensino fundamental anos finais. A integração entre matemática e língua portuguesa, o uso de diagnósticos para orientar o ensino e o agrupamento de alunos por níveis de conhecimento são componentes essenciais para garantir uma educação de qualidade, que atenda às demandas contemporâneas e promova o desenvolvimento integral do estudante. Assim, ao articular saberes e aplicar estratégias pedagógicas baseadas em diagnósticos, o professor poderá contribuir significativamente para a construção de sujeitos críticos, éticos e autônomos, capazes de enfrentar os desafios do mundo atual.

A combinação de avaliação interdisciplinar e agrupamento por níveis de conhecimento contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de articular diferentes saberes para solucionar problemas complexos, tanto no contexto escolar quanto na vida cotidiana. Essa abordagem reflete um ensino contemporâneo, mais equitativo e voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido a avaliação interdisciplinar em matemática e língua portuguesa, especialmente no contexto de agrupamento de alunos por nível de conhecimento, é uma estratégia pedagógica que vai ao encontro das demandas da educação contemporânea. Ao integrar essas disciplinas e ajustar o processo avaliativo às necessidades específicas de cada grupo, o professor amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, promovendo aprendizagens mais significativas e equitativas. Essa articulação fortalece o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC, como o pensamento crítico, a comunicação e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que favorece a inclusão e o respeito à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

Além disso, práticas avaliativas interdisciplinares contribuem para que o aluno perceba a interconexão entre os saberes, compreendendo que a leitura, a interpretação e o raciocínio lógico não são competências isoladas, mas ferramentas essenciais para a compreensão do mundo e para a tomada de decisões informadas. Ao realizar atividades que exigem a mobilização simultânea de habilidades matemáticas e linguísticas — como a interpretação de gráficos, a resolução de problemas contextualizados ou a produção de textos explicativos — o estudante desenvolve uma compreensão mais ampla da função social do conhecimento escolar.

Por fim, reafirma-se que a interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa, aliada ao uso de diagnósticos formativos e ao agrupamento pedagógico, não apenas atende às normativas presentes na legislação brasileira e catarinense, mas também responde às urgências da educação atual. Em uma sociedade marcada pela complexidade, pela velocidade da informação e pela necessidade de habilidades múltiplas, práticas pedagógicas integradoras tornam-se fundamentais para preparar os alunos para os desafios acadêmicos, profissionais e

sociais. Dessa forma, o ensino interdisciplinar constitui-se como um caminho promissor para a construção de uma educação crítica, democrática e humanizadora, capaz de formar sujeitos completos, reflexivos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2024.

FAZENDA, Ivani C. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTA CATARINA. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC). Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

BETWEEN KNOWING AND DOING: THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN TEACHING PRACTICE.

ENTRE O SABER E O FAZER: A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DOCENTE.

Fernanda Stockmann

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fernandastockmann@sed.sc.gov.br

Salete Lucia Scandolora Asen

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: saletelsasen@yahoo.com.br

Renato Da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: renatopsilva15@gmail.com

ABSTRACT: This article analyzes the formation of teacher knowledge as a continuous and dialectical process between theory and practice. Pedagogical knowledge is seen as plural (Tardif, 2002), constructed through the teacher's critical reflection (Freire, 1996; Pimenta, 1999), who acts as a researcher of his or her own practice. The main challenges include professional devaluation, the need for technological updating, and the disconnect between academic knowledge and the demands of the classroom. Continuing education (Nóvoa, 1995; Libâneo, 2017) is identified as essential to strengthen professional identity. The article concludes that the space "between knowing and doing" is the place where educators consolidate themselves as agents of social transformation, requiring recognition and investment in their professional development for a more just and critical education.

Keywords: Pedagogical Knowledge. Reflective Teaching. Educational Practice. Theory and Practice. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento pedagógico é um processo dinâmico, contínuo e complexo, que ocorre na interação entre teoria e prática, mediada pelas experiências vividas no contexto escolar. Como agente central do processo educativo, o docente é constantemente desafiado a combinar o conhecimento científico, o saber prático e as aprendizagens desenvolvidas no dia a dia escolar.

Assim, ensinar vai além de dominar conteúdos; demanda a construção contínua de conhecimentos pedagógicos que guiem as práticas em sala de aula, levando em conta os fatores sociais, culturais e emocionais que envolvem o processo educativo. Nesse cenário, o papel do docente vai além da simples transmissão de conhecimentos, tornando-se um mediador do processo de aprendizagem e um articulador entre o saber e o fazer. Apesar de amplamente reconhecida a importância da articulação entre teoria e prática, muitos docentes ainda relatam dificuldade em transformar o conhecimento acadêmico em intervenção pedagógica concreta. Como, então, se forma o saber pedagógico nesse espaço de tensão entre o prescrito e o vivido? Portanto, entender como o conhecimento pedagógico é construído e quais desafios surgem na prática educacional é fundamental para fortalecer a profissão docente, melhorar as práticas pedagógicas e, por fim, elevar a qualidade do ensino.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a construção do conhecimento pedagógico na prática educacional, examinando como o docente, ao integrar teoria e prática, fortalece sua posição como agente ativo do processo de formação e os principais obstáculos que os educadores enfrentam em sua prática diária. Para isso, serão discutidos os aspectos teóricos e práticos relacionados à formação de professores, ao papel reflexivo do docente e às mudanças contínuas no contexto educacional atual.

Metodologicamente, configura-se como um ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado em uma revisão bibliográfica crítica acerca dos saberes docentes, da prática reflexiva e da formação continuada. A discussão apoia-se em referenciais consagrados que problematizam a constituição do saber profissional docente e a relação entre teoria e prática, tomando como base os estudos de Tardif (2002), Pimenta (1999), Freire (1996), Nóvoa (1995) e Libâneo (2017).

REFERENCIAL TEÓRICO

SABERES DOCENTES E PLURALIDADE DO SABER PEDAGÓGICO

Os saberes docentes são instrumentos que os educadores incorporam à sua prática ao longo da carreira, onde o professor, como sujeito reflexivo e crítico de sua própria prática, reconstrói e ressignifica a teoria e a ação pedagógica, considerando as contradições, desafios e oportunidades presentes no ambiente escolar. Esses conhecimentos são integrados ao currículo por meio de cursos oferecidos, formação inicial ou são gerados a partir das experiências em sala de aula.

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam, dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2002).

A construção do saber pedagógico é um processo constante, que acontece na interseção entre o conhecimento científico e a prática em sala de aula. O docente adquire conhecimento por meio de suas experiências, interações com os alunos e colegas, e pelos desafios que o dia a dia escolar impõe. Essa aprendizagem contínua requer receptividade, pensamento crítico e disposição para revisar métodos, estratégias e conceitos.

Conforme Tardif (2002) entende que os saberes docentes são plurais e se formam na intersecção entre saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes da prática. Esses conhecimentos não se apresentam de forma isolada, mas interagem constantemente, sendo ressignificados na prática cotidiana. Assim, o professor atua como pesquisador de sua própria ação, interpretando e reconstruindo continuamente sua prática à luz das demandas sociais e educacionais.

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) compreende os saberes pedagógicos como construções que emergem do diálogo entre teoria e prática, da reflexão sobre a ação e da busca por uma práxis transformadora. Para a autora, o conhecimento docente nasce da relação viva com a prática e se consolida no exercício crítico da profissão, integrando dimensões cognitivas, éticas, políticas e afetivas. A pluralidade desses saberes revela a natureza dinâmica e social da docência, que se renova à medida que o professor reflete sobre sua atuação e se reconhece como protagonista da sua própria formação.

Os conhecimentos dos docentes não são estáticos nem universais, são construções diversas, contextualizadas e em contínua transformação. Reconhecer essa pluralidade é fundamental para valorizar o professor como produtor de conhecimento e para consolidar uma visão de ensino baseada na reflexão, na autonomia e no compromisso com o desenvolvimento humano.

Os desafios da prática docente são muitos e espelham as transformações sociais, culturais e tecnológicas do mundo atual. Entre esses desafios, estão a pluralidade cultural nas salas de aula, as disparidades sociais, os obstáculos à aprendizagem, a utilização das tecnologias digitais e as diretrizes educacionais que nem sempre reconhecem a importância do trabalho docente.

Ademais, o docente deve enfrentar a sobrecarga de atividades administrativas e a exigência de atualização profissional contínua.

No entanto, muitos professores têm dificuldade em integrar teoria e prática de forma eficaz. A desconexão entre o conhecimento gerado na universidade e as demandas da escola continua sendo um desafio para a formação de um saber pedagógico unificado. Para superar essa dicotomia, é necessário entender a prática como um espaço de produção de conhecimento um local onde o docente aprende, desaprende e reconstrói constantemente suas ações.

DOCÊNCIA REFLEXIVA E PRÁTICA COMO PESQUISA

A docência reflexiva entende o ato educativo como um processo contínuo de construção, em que o docente é um agente ativo de sua própria prática e gerador de conhecimentos. Nesse contexto, ensinar e aprender são processos interdependentes que se nutrem da reflexão crítica sobre a realidade e das experiências vividas no dia a dia escolar.

Para Freire (1996), o educador não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas assumir-se como um intelectual comprometido com a transformação social. A prática docente, nesse sentido, é entendida como um ato político e ético, sustentado pela curiosidade, pela escuta e pelo diálogo, sendo a reflexão crítica o caminho para a autonomia e a emancipação do sujeito.

No entanto, há muitos obstáculos a serem superados na construção do conhecimento pedagógico. Um dos principais fatores é a desvalorização social e institucional da profissão docente, o que afeta diretamente a motivação e o reconhecimento do papel fundamental do professor na formação humana. Acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e culturais da sociedade atual, que exigem novas maneiras de ensinar e aprender, é outro desafio.

Quanto mais penso sobre prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.(FREIRE,1996).

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção. O educador deve ser um sujeito reflexivo, crítico e comprometido com a transformação social. Assim, o saber pedagógico se constrói na prática e pela prática, a partir da reflexão sobre as experiências vividas. A prática educativa, nesse sentido, não é neutra: é um ato de intervenção no mundo, carregado de valores e intenções.

Além disso, o professor deve lidar com a diversidade das classes, as variações no aprendizado, a escassez de recursos e, frequentemente, com políticas educacionais que não atendem às necessidades reais do ambiente escolar. Para superar esses obstáculos, é necessário adotar uma abordagem investigativa e reflexiva, focada na busca por práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Nóvoa (1995), por sua vez, reforça a ideia de que o professor é um profissional que se forma e pela prática e por meio de processos reflexivos possibilita a reconstrução de sua identidade e do seu saber profissional. Assim, a docência deve ser entendida como uma prática de investigação, na qual o educador examina, interpreta e ressignifica suas ações pedagógicas, convertendo-as em objeto de estudo e aperfeiçoamento. Essa visão integra a prática docente a uma abordagem investigativa sobre sua própria atividade, considerando o professor como gerador de conhecimento e protagonista da inovação educacional.

Para superar esses obstáculos, é essencial que a escola se estabeleça como um local de aprendizado coletivo, em que o diálogo e a troca de vivências entre os profissionais sejam apreciados. A prática colaborativa e a reflexão conjunta sobre os desafios cotidianos da escola

permitem a criação de conhecimentos compartilhados e reforçam a identidade profissional dos professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Nesse cenário, a formação continuada se apresenta como um caminho fundamental para o fortalecimento do conhecimento pedagógico. Por meio dela, o docente pode compartilhar experiências, atualizar seus conhecimentos e redefinir sua prática. Dessa forma, a construção do conhecimento docente não se restringe à formação inicial, mas é constantemente renovada ao longo da carreira.

[...] uma formação continuada, não mais como uma reciclagem, mas uma qualificação para novas funções da escola e do professor. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em processo de constante desenvolvimento profissional. Promovendo o processo de formação contínuo do docente oportunizando o aprofundamento de habilidades e conhecimentos de novos métodos, conceitos e ensino. (Nóvoa, 1995).

A formação continuada desempenha papel fundamental nesse processo. Ela possibilita a atualização profissional, o intercâmbio de experiências e a reflexão coletiva sobre os desafios da docência. Conforme destaca Libâneo (2017), a formação docente precisa ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual o professor é sujeito ativo e pesquisador de sua própria prática.

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, desempenha um papel crucial nesse processo. Por meio dela, o educador obtém instrumentos teóricos e metodológicos para entender a complexidade do processo educativo.

Contudo, o conhecimento pedagógico se solidifica de maneira mais eficaz quando o docente reflete de forma crítica sobre sua prática, convertendo a experiência em saber. Essa reflexão possibilita ao educador entender as particularidades de seu contexto e implementar estratégias que promovam uma aprendizagem significativa para os alunos.

A conexão entre o conhecimento e a prática está no núcleo da identidade do professor. O docente desenvolve seu conhecimento pedagógico por meio da interação entre a teoria assimilada durante sua formação e a prática experimentada no dia a dia escolar. Essa interação gera conhecimentos que guiam sua prática pedagógica e a capacitam para lidar com os desafios que surgem no contexto da sala de aula.

O bom professor é aquele que desenvolve habilidades que atendam as mudanças drásticas na própria cultura; faz-se necessário, então, conhecimento preciso das diferenças que existem entre os alunos, assim como do quadro cultural que rodeia a escola, para melhor definição de necessidades e expectativas que levem a desempenhos em graus e prontidão pessoal (Souza, 2015).

Na prática pedagógica, o docente deve enfrentar uma variedade de situações: variações no processo de aprendizagem, contextos sociais complexos, escassez de recursos, exigências burocráticas e mudanças contínuas no setor educacional. Nesse contexto, ele recorre tanto aos conhecimentos acadêmicos quanto à sua experiência, intuição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Antônio Nóvoa (1995), destaca que a formação do professor deve ser compreendida como um processo contínuo de construção pessoal e profissional. Para o autor, o desenvolvimento do professor não se limita ao período de formação inicial, mas se estende por toda a trajetória docente, sendo constantemente alimentado pelas experiências, interações e práticas educativas.

Libâneo (2017), reforça que a didática é a ponte entre o saber e o fazer docente, sendo um campo essencial para compreender como o professor constrói seu saber pedagógico e

enfrenta os desafios da prática educativa. Sua contribuição está em destacar que o ensino é um ato intencional e político, voltado para a emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade social.

Desse modo, o “entre o saber e o fazer” passa a ser o local em que o educador se cria e se modifica. Ao ponderar sobre sua prática, ele aprofunda sua compreensão do processo educativo e consolida sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do conhecimento pedagógico é um processo contínuo, dinâmico e reflexivo, que se concretiza na interação entre teoria, prática e experiência. Ao longo desse processo, o professor atua como mediador do conhecimento e agente de transformação, unindo o conhecimento teórico à prática pedagógica em um contínuo processo de pesquisa, reflexão e aprendizado. Desse modo, a prática pedagógica se estabelece como um espaço de criação e emancipação, onde o educador desempenha um papel fundamental no fortalecimento da escola, na formação integral dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária.

Assim, ensinar significa aprender constantemente, revisitar práticas e reconstruir saberes, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado de produção de conhecimento. A formação de professores deve ser baseada no diálogo, na escuta atenta e na disposição para a inovação, permitindo que o educador conceba sua prática como um exercício de autonomia, crítica e compromisso com a realidade social em que está inserido.

O avanço do conhecimento pedagógico requer condições que incentivem o aprimoramento profissional e a valorização do docente como sujeito de saber e agente de transformação. Reconhecer a educação como um meio de transformação implica reconhecer a complexidade da profissão e a relevância de políticas que garantam a formação continuada, a troca de experiências e a valorização do trabalho educativo. Conclui-se que o espaço entre o saber e o fazer docente é um campo fértil para a produção de conhecimento, onde o professor, como sujeito reflexivo e crítico, reconstrói e ressignifica a teoria e a ação pedagógica, considerando as contradições, desafios e oportunidades presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2017.
- SOUZA, J. M. D. *Práticas pedagógicas, direitos humanos e educação online*. 2015. Disponível em: <<http://ppdheon.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19 out. 2025.

REMOTE TO HYBRID TEACHING: PERSPECTIVES OF TEACHING PRACTICE AND NO USE OF TECHNOLOGIES

DO ENSINO REMOTO AO HÍBRIDO: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA DOCENTE NO USO DAS TECNOLOGIAS

Cleide Puhl

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: cleidepuhl1979@gmail.com

Ediane Ripplinger Melz

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: ediripplingermelz@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: The present study addresses the main challenges and difficulties encountered in relation to remote education and the inclusion of technology in everyday school life during the Covid-19 pandemic. The objective is to analyze the experiences and reflections of teachers and a student regarding the use of technology in education during this period, highlighting the challenges, solutions, and lessons learned. The central focus is to understand the training pathways, teaching practices, and perceptions about the integration of technologies in education, especially through the experiences lived during the Covid-19 pandemic. The study adopts a qualitative methodology, in the form of an experience report, using a questionnaire applied to two education professionals and one student. This approach enabled the collection and analysis of data concerning the use of digital tools in pedagogical practices during the pandemic. Among the solutions identified, the creativity of teachers in mediating teaching, the support of families, and the appreciation of digital platforms as tools for interaction stand out. The results indicate that, despite the initial challenges, there were significant advances in the use of technology as a pedagogical resource, promoting innovations that may be consolidated in future educational practices. It is concluded that this experience contributed to rethinking teaching practices and to deepening the understanding of the importance of digital inclusion in the teaching-learning process.

Keywords: Pandemic. Education. Technologies. Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A sociedade como um todo foi amplamente impactada devido a pandemia causada pelo SARS-CoV-2, com início em 2020 (Saraiva, Traversini, Lockmann, 2020), transformando profundamente os processos educacionais, obrigando escolas, professores e estudantes a se adaptarem ao ensino remoto em caráter emergencial. Nesse contexto, a tecnologia se tornou a principal ferramenta de mediação pedagógica, revelando tanto desafios quanto oportunidades.

Durante a pandemia, os professores enfrentam desafios como a falta de preparo para o ensino remoto, dificuldades em manter o engajamento dos alunos e as desigualdades de acesso à internet e dispositivos. Como soluções, buscaram capacitação, adaptaram práticas pedagógicas e utilizaram recursos variados, desde plataformas digitais até materiais impressos. Os aprendizados revelaram que a tecnologia, embora não substitua o professor, pode enriquecer as práticas pedagógicas e ampliar a colaboração entre educadores. Da mesma forma, os estudantes passaram por desafios que incluíram dificuldades de concentração, problemas de acesso e isolamento social. Entre as soluções, destacam-se a criação de rotinas, o apoio familiar e a interação em grupos virtuais. Os aprendizados envolveram maior autonomia, descoberta de novas formas de aprender e valorização do ambiente escolar como espaço de convivência.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender de que forma tais dificuldades impactaram o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em um cenário em que a tecnologia deixou de ser apenas uma ferramenta complementar e passou a constituir o eixo central das práticas educativas. Refletir sobre esse

período é fundamental para que educadores, gestores e formuladores de políticas possam repensar estratégias de inclusão digital e preparar o sistema educacional para situações futuras de crise ou para uma integração mais consistente das tecnologias no cotidiano escolar.

Diante disso, este artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: quais foram os principais desafios e/ou dificuldades enfrentados em relação à educação remota e/ou à inclusão da tecnologia no cotidiano profissional escolar durante a pandemia da COVID-19? Como objetivo geral, pretende-se analisar essas dificuldades e discutir seus impactos no processo educacional, contribuindo para reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Participaram da pesquisa 02 professores do ensino fundamental, com idades entre 28 a 45 anos, ambos possuem mestrado, com experiência profissional na educação entre 04 e 14 anos. O aluno participante tem 18 anos e frequenta o ensino médio numa escola privada, no ano da pandemia era estudante de escola pública.

REFERENCIAL TEÓRICO

AVANÇOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, os avanços tecnológicos provocaram transformações significativas no campo educacional, afetando diretamente as formas de ensinar e aprender. A presença crescente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) trouxe novas possibilidades pedagógicas, permitindo ampliar o acesso ao conhecimento e diversificar metodologias de ensino. (Moran, 2015) nos faz refletir sobre essa visão destacando o uso de recursos digitais na potencialização da aprendizagem ativa, o que impulsiona o estudante a assumir maior protagonismo em seu processo formativo, enquanto o professor atua como mediador crítico do conhecimento.

Nesse cenário, o espaço escolar deixa de ser o único lugar de acesso às informações, uma vez que os estudantes podem recorrer a plataformas on-line, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem para complementar sua formação. (Kenski, 2012) reforça que em termos de tecnologia, quando está for integrada de forma planejada e intencional, contribui significativamente para a inovação das práticas pedagógicas, o que aproxima o ensino da realidade sociocultural dos alunos. Assim, os recursos tecnológicos não devem ser vistos como meros instrumentos, mas como meios de construção de novos modos de aprender e interagir.

A pandemia de COVID-19 acelerou ainda mais esse processo, tornando evidente a centralidade das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Na perspectiva de (Hodges *et al.*, 2020), essa transição repentina para o ensino remoto emergencial nos revela as fragilidades e as potencialidades do sistema educacional. Todo esse processo destacou desigualdades de acesso e falta de preparo por parte dos docentes, bem como, impulsionou experiências inovadoras de ensino híbrido e colaborativo.

Além disso, a formação continuada dos professores torna-se aspecto essencial nesse contexto. Considerando que a educação é um ato permanente de construção e reconstrução do conhecimento, nos remete que o docente demonstra um engajamento maior ao novo e capacidade de ressignificar sua prática (Freire, 1997). Nessa perspectiva, investir em capacitação tecnológica não deveria ser algo limitado à compreensão do domínio de ferramentas, mas deve envolver a compreensão do potencial pedagógico que elas carregam e seu impacto nas relações de ensino-aprendizagem.

Portanto, os avanços tecnológicos na educação configuram-se como oportunidade de transformação pedagógica, desde que acompanhados por políticas de inclusão digital, formação docente consistente e reflexão crítica sobre seu uso. Mais do que substituir práticas tradicionais,

a tecnologia deve ser entendida como um elemento articulador de experiências significativas, que favorece a democratização do acesso ao saber e a construção de aprendizagens relevantes para o século XXI.

EDUCAÇÃO REMOTA NA PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 instaurou um cenário sem precedentes na educação, obrigando escolas de todo o mundo a migrar rapidamente para o ensino remoto emergencial. Essa modalidade, distinta da educação a distância planejada, caracterizou-se pela urgência e pela improvisação de estratégias para dar continuidade ao processo educativo em meio às medidas de distanciamento social (Hodges *et al.*, 2020). Em todo território brasileiro, esse contexto emergencial evidenciou ainda mais as desigualdades históricas relacionadas ao acesso à internet, à infraestrutura tecnológica e à formação docente, ampliando desafios já existentes no sistema educacional (Cunha, Silva, 2020).

Em paralelo aos desafios tecnológicos e educacionais muitos professores enfrentaram inúmeras dificuldades considerando tanto o quesito domínio das ferramentas digitais quanto à adaptação de suas metodologias (Lima, Capistrano, 2021). A ausência de preparo para o uso pedagógico das tecnologias também contribuiu para um sentimento de sobrecarga, intensificado pela necessidade de conciliar demandas familiares e profissionais no mesmo espaço físico e temporal. Além disso, os estudantes também vivenciaram barreiras significativas, como a falta de equipamentos adequados, dificuldades de concentração em ambientes domésticos e o isolamento social, que comprometeu a dimensão relacional da aprendizagem (Oliveira, Silva, 2021).

Entretanto, o ensino remoto também possibilitou inovações. A utilização de plataformas de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos de interação abriram caminho para práticas mais colaborativas e flexíveis. Ao fazer uso das tecnologias com real intencionalidade pedagógica nas situações de ensino remoto propicia-se um favorecimento maior da autonomia dos estudantes e estímulo das metodologias ativas (Moran, 2015). Nesse sentido, algumas experiências bem-sucedidas durante a pandemia apontam para a consolidação de práticas híbridas, combinando momentos presenciais e virtuais de aprendizagem, como uma tendência para o futuro da educação (Bacich, Moran, 2018).

Além da dimensão técnica, é importante ressaltar a dimensão humana do ensino remoto, da qual é imprescindível enfatizar que educar é um ato dialógico, que exige escuta, acolhimento e interação (Freire, 1997). Durante a pandemia, a manutenção de vínculos entre professores e alunos revelou-se fundamental para sustentar o processo educativo. Estratégias de comunicação, feedback constante e atividades colaborativas foram fundamentais para minimizar os impactos do distanciamento físico e preservar a essência relacional da prática pedagógica.

Assim, a experiência da educação remota, embora marcada por desigualdades e limitações, representou também um marco histórico na educação contemporânea. Se, por um lado, expôs lacunas estruturais e formativas, por outro, contribuiu para acelerar processos de inovação tecnológica, repensar metodologias e valorizar a importância da inclusão digital como requisito básico de cidadania no século XXI.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de relato de experiência, voltada a compreender os desafios da educação remota durante a pandemia da COVID-19.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado e relatos reflexivos, permitindo aos participantes descreverem suas experiências, dificuldades e estratégias adotadas no contexto da educação remota. As entrevistas foram conduzidas virtualmente, respeitando normas éticas de sigilo, consentimento informado e voluntariedade.

Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo temático, possibilitando a identificação de categorias e subcategorias relacionadas aos desafios, limitações e soluções encontradas na integração da tecnologia no cotidiano escolar durante a pandemia. A análise buscou compreender padrões e diferenças nas experiências de professores e estudantes, destacando implicações para práticas pedagógicas futuras.

O presente estudo contou com a participação de 02 professores do ensino fundamental de escolas públicas de um município brasileiro, ambos vivenciaram diretamente o processo de ensino remoto e participaram voluntariamente da pesquisa. Além dos professores, 01 estudante do ensino médio, também integra o estudo, compartilhando suas percepções sobre o uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas na aprendizagem remota. Como critério de inclusão, foram selecionados participantes que tiveram contato efetivo com práticas de ensino remoto e utilização de tecnologias digitais durante o período pandêmico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os professores respondentes possuem formações distintas, sendo o primeiro licenciado em Letras-Português, com diversos cursos de formação complementar e continuada e atua no Ensino Fundamental há 14 anos e, o segundo, é formado em Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação, atuou 4 anos na área e atualmente atua como Assistente Técnico Pedagógico. Ambos demonstraram continuidade nos estudos, por meio de cursos de especialização, mestrado e formações complementares, construindo assim uma identidade profissional que envolve reflexão permanente sobre sua prática pedagógica.

O estudante respondente está frequentando o ensino médio de uma escola privada, no ano da pandemia frequentava o ensino fundamental, anos finais em escola pública.

A formação continuada nos remete a atualização e aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira docente, sendo fundamental para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos. Em um contexto educacional em constante mudança, os docentes buscam atualizar constantemente seus conhecimentos pedagógicos, didáticos e tecnológicos.

Ao analisar o cotidiano escolar percebemos que os recursos utilizados como: quadro-negro, giz, livros didáticos, cartazes e muitos outros utilizados já não são mais tão atraentes aos nossos alunos (Gasparin, 2014). Portanto é necessário, como professores, nos manter atualizados e preparados para acompanhar as transformações e avanços das tecnologias presentes na sociedade e trazer para a sala de aula, com o intuito de ferramentas pedagógicas atreladas a estratégias de ensino, “contribuindo nas práticas educativas, aprimorando as ações desenvolvidas pelos educadores e proporcionando a participação sistematizada na formação do sujeito de forma coletiva” (Miranda, 2006).

Na sociedade como ela se apresenta atualmente, o professor precisa mudar a sua postura pedagógica, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento e democratização dele, dominando o uso da máquina e a sua utilização pedagógica.

Desta forma, segundo FREIRE (1997):

O profissional que entende que no ato educativo “o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um

ser inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo”.

Os participantes destacaram que sempre buscaram investir em sua formação. Um deles enfatiza o ingresso no mestrado, enquanto o outro ressalta a realização de cursos de especialização de acordo com a demanda do contexto educacional. Percebe-se desta forma que os entrevistados valorizam e buscam a formação continuada para a melhoria da sua prática pedagógica e intervenções com os alunos, o que tange sua responsabilidade como educador, ainda segundo Bonessi Dias (2008, p. 12), “[...] acredita-se que o professor, ao repensar suas estratégias como possibilidades de avanço na ação de ensinar [...] tem chance de obter sucesso na aprendizagem desses”.

Ao analisar as afirmativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, observa-se duas perspectivas complementares: uma voltada para a construção contínua, valorizando avanços, autonomia e vínculos; e outra destacando a necessidade de acolhimento e motivação, dada a carência de atenção e o desinteresse observado em muitos estudantes.

Durante o período pandêmico, ficou evidente o desafio de educar, pois o professor lançou mão de estratégias dinâmicas e criativas possíveis em sala de aula de forma presencial, visto toda defasagem de conhecimento e trabalho tecnológico, impossibilitando o desenvolvimento integral dos estudantes frente às dinâmicas do convívio social.

As respostas mostram percepções convergentes sobre a tecnologia sendo reconhecida como ferramenta de aproximação e interação, desde que haja intencionalidade pedagógica. Há o entendimento de que, sem acompanhamento adequado, pode gerar distrações, isolamento e até reforço de desigualdades. E, não menos importante, traz à tona que as maiores dificuldades relatadas estão na rápida atualização tecnológica e na adaptação constante de recursos ao processo pedagógico.

Representando um importante marco na educação a pandemia foi um divisor de águas na prática pedagógica dos entrevistados, sendo assim, trouxe a necessidade de uso intensivo das tecnologias, como plataformas digitais, videoaulas, aplicativos de interação e materiais on-line; Demandou mudanças no planejamento, com aulas mais curtas, objetivas e integrando momentos síncronos e assíncronos; Ampliou as desigualdades educacionais, uma vez que nem todos os estudantes tinham acesso à internet ou equipamentos adequados; e os principais desafios foram manter o engajamento, adaptar metodologias e equilibrar a tecnologia com a dimensão humana da educação.

No decorrer do período pandêmico, ocorre uma explosão tecnológica no âmbito educacional escolar. Ao serem questionados sobre as tecnologias, os entrevistados citam que entre os destaques estão as plataformas de videoconferência (Google Meet, Zoom), os ambientes virtuais de aprendizagem (Google Classroom, Moodle), os aplicativos de mensagens, jogos educativos e recursos audiovisuais e os diversos dispositivos pessoais tecnológicos, como computadores e celulares, foram indispensáveis.

É perceptível que a evolução da sociedade, bem como o avanço das tecnologias, coloca os seres humanos perante a necessidade de conhecer e manipular os meios digitais, pois os mesmos são parte indissolúvel do mundo atual. Destacamos aqui, que apesar da integração de tecnologias no meio educacional e sala de aula, o professor ainda permanece como o principal responsável pelo processo educacional, pois é ele quem define como as tecnologias serão utilizadas e para que finalidade, criando as estratégias e conduzindo os conteúdos, para que de fato o aprendizado aconteça. Assim, os entrevistados acreditam que a educação do futuro será híbrida e colaborativa, integrando metodologias ativas, inteligência artificial e realidade

aumentada e destacam, também, que será mais inclusiva e interativa, sem perder de vista a importância do vínculo humano e da presença do professor, como afirma Gouvêa (2008, p.31):

O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia-a-dia, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve que começar a lidar de modo diferente com o conhecimento.

Dentre as lições deixadas pela pandemia, destacam-se a importância da flexibilidade pedagógica, a necessidade de ressignificar metodologias e abandonar o comodismo, a urgência de investir em formações continuadas e práticas que deem suporte real ao professor no uso das tecnologias.

Ressaltam que o maior desafio será garantir que a tecnologia seja integrada de forma intencional, crítica e equitativa, potencializando aprendizagens e não se tornando apenas recurso complementar ou emergencial.

Desta forma, segue a convicção de que a escola deve, em seus princípios fundamentais, formar o ser humano para a cidadania ativa e para o desenvolvimento, sendo a inclusão e uso das tecnologias um avanço nesse processo de participação social (Freire, 1997). Portanto, a função social da escola, indiferente de presencial ou remoto, com uso tecnológico ou não, é educar para a cidadania, para o desenvolvimento humano, inclusão social e equidade, consolidando-se como um espaço estratégico para o desenvolvimento humano e a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência evidencia que o período pandêmico representou um marco de transformação na educação, especialmente no modo como professores e estudantes passaram a compreender e utilizar as tecnologias no processo de ensino e aprendizado. O ensino remoto emergencial, ainda que imposto por uma situação de crise, impulsionou reflexões profundas sobre a prática pedagógica e sobre a necessidade de repensar metodologias, tempos e espaços escolares.

Os relatos dos participantes revelam que, diante das dificuldades iniciais, houve um movimento de reinvenção profissional. Os professores precisaram se adaptar rapidamente, buscar novas estratégias e fortalecer o diálogo com os alunos e suas famílias. Essa trajetória demonstrou que o domínio técnico das ferramentas digitais é relevante, mas que o verdadeiro diferencial está na intencionalidade pedagógica e no compromisso com uma aprendizagem significativa.

A experiência do ensino remoto também evidenciou tanto desafios quanto oportunidades: ao mesmo tempo em que ampliou desigualdades educacionais e exigiu estratégias diferenciadas para manter o engajamento dos alunos, revelou o potencial das tecnologias como instrumentos de aproximação, interação e inovação pedagógica. Nesse contexto, a formação continuada dos docentes se mostrou essencial, possibilitando atualização constante, reflexão crítica sobre a prática e o desenvolvimento de competências necessárias para interagir recursos digitais de forma intencional e eficaz.

Apesar do avanço tecnológico e da consolidação das ferramentas digitais como elementos permanentes na educação, reafirma-se que o professor continua sendo o principal agente do processo educativo, responsável por orientar, mediar e garantir que o uso das tecnologias contribua efetivamente para a aprendizagem. Assim, destaca-se a importância do apoio institucional e da promoção de políticas voltadas ao fortalecimento da formação docente.

Conclui-se, portanto, que o desafio pós pandemia não está apenas em incorporar recursos digitais às aulas, mas em construir uma cultura pedagógica capaz de integrar, de maneira equilibrada, o humano e o tecnológico. A escola reafirma, assim, sua função social, formando cidadãos críticos, autônomos e participativos, capazes de interagir de forma consciente na sociedade. A educação do futuro tende a ser híbrida, inclusiva e colaborativa, equilibrando avanços tecnológicos com a dimensão humana do ensino e consolidando-se como instrumento de formação social e cidadã. É justamente essa educação do futuro que permite que essa pesquisa não se dê por acabada e nos permite avançar nos estudos, sendo a mesma algo ativo e passivo de mudança constante.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MIRANDA, Célia Barbosa; MORAES, Luciana Azevedo; LOPES, Kelly Maria Vieira; SOUZA, Sandra Mara. Gestão e tecnologia: o avanço do novo milênio. Brasília: Ministério da Educação, FNDE, 2006.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 25-42.
- GASPARIN, João Luiz. O gestor e a formação dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação. Curitiba: Uninter, 2014. Disponível em: <http://unip.com.br/textos/eredacoes>. Acesso em: 29 out. 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da; SILVA, Arlete Mendes. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250000>.
- HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, [S. l.], 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 4 out. 2025.
- LIMA, Jussara; CAPISTRANO, Daniela. Desafios do ensino remoto emergencial no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.236211>.
- OLIVEIRA, Rute; SILVA, Luiz. Ensino remoto e desigualdades educacionais no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147731>.
- SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de Covid-19: Ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15134.100>

INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

SABERES INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elves Eleandro da Silva Moraes

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: pb.elves@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: This article aims to highlight the importance of interdisciplinarity in contemporary teaching focused on Youth and Adult Education (EJA), articulating it with different areas of knowledge, such as Biology, Physical Education, and Mathematics. This approach broadens the possibilities for understanding and applying the Collective Intervention Project in the Territory (PCIT), which must be developed in each module in a mandatory way, in line with local productive sectors. Furthermore, interdisciplinarity stimulates critical thinking, creativity, and promotes a holistic education for students. In this context, the teacher assumes the role of mediator between knowledge and the student, creating learning situations that favor the construction of knowledge and the practical understanding of the PCIT as an instrument of social and territorial transformation.

Keywords: Teaching. Biology. Physical Education. Mathematics. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto Coletivo de Intervenção no Território (PCIT) ultrapassam os limites de uma disciplina isolada, consolidando-se como elementos essenciais para a construção de uma compreensão integrada da realidade. A interdisciplinaridade, nesse sentido, configura-se como uma abordagem que articula diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a resolução de problemas, a interpretação de fenômenos e o desenvolvimento de projetos de forma ampla e significativa. Sua aplicação manifesta-se efetivamente em diversas disciplinas, contribuindo para a análise crítica e para a leitura quantitativa de aspectos sociais, culturais e ambientais. Assim, a interdisciplinaridade se afirmar como uma proposta metodológica relevante, capaz de conectar saberes diversos e promover relações significativas entre os conteúdos escolares (KLEIN, 1990).

Na disciplina de Biologia, a percepção ambiental refere-se à maneira como as pessoas compreendem e se relacionam com o meio ambiente a partir de suas experiências e contextos socioculturais. Essa percepção é fundamental para o desenvolvimento de práticas sustentáveis e para a construção de uma consciência crítica sobre os impactos ambientais. A Lagoa Mundaú, importante ecossistema costeiro de Alagoas, enfrenta sérios problemas de poluição e degradação, o que demanda ações educativas e comunitárias. Nesse contexto, o presente projeto busca fortalecer a consciência socioambiental dos estudantes da EJA, promovendo reflexões sobre preservação, consumo consciente e pertencimento ao território (KLEIN, 1990; VEIGA, 2003).

De maneira semelhante, no campo da Educação Física, o vício em redes sociais ganha relevância por se tratar de um fenômeno cada vez mais presente na sociedade contemporânea. Esse comportamento caracteriza-se pelo uso excessivo e compulsivo das plataformas digitais, mesmo diante de consequências negativas, podendo afetar significativamente a saúde física e mental dos indivíduos. Com o avanço da tecnologia e a popularização dos smartphones, as redes sociais passaram a ocupar um espaço constante e influente na vida cotidiana (VEIGA,

2003).

Na área da Matemática, no contexto da educação financeira e do projeto de vida, a gestão de um negócio envolve a supervisão e o acompanhamento de todas as operações realizadas, garantindo seu bom funcionamento e crescimento sustentável. Trata-se de uma prática multidisciplinar que abrange conhecimentos de finanças, marketing, contabilidade, liderança e trabalho em equipe. Nesse cenário, as equipes são estimuladas a identificar um local adequado para a abertura do empreendimento, planejando sua estrutura, equipamentos e organização necessários para o pleno desenvolvimento das atividades (KLEIN, 1990).

Diante dessas possibilidades de integração, a interdisciplinaridade se apresenta como um caminho promissor para o fortalecimento de uma educação contextualizada e significativa. Como afirma Klein (1990, p. 5), “a interdisciplinaridade é um processo de ensino-aprendizagem que implica a integração dos saberes, valorizando as relações e interações entre diferentes áreas do conhecimento.” Essa abordagem contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Este artigo consiste em uma revisão de literatura de caráter descritivo, qualitativo e bibliográfico, baseada em fontes diversas, como livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliografia virtual.

A INTERDISCIPLINARIDADE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço de reconstrução de saberes e de ressignificação de experiências de vida. Diferentemente da educação regular, a EJA atende sujeitos com trajetórias diversificadas, marcadas por interrupções escolares, inserção precoce no mundo do trabalho e vivências socioculturais múltiplas. Nesse cenário, a interdisciplinaridade emerge como uma prática pedagógica essencial para integrar os diferentes saberes que compõem a realidade dos estudantes, conectando o conhecimento científico às experiências do cotidiano.

A interdisciplinaridade na EJA não se limita à justaposição de conteúdo ou ao trabalho conjunto entre disciplinas; ela implica uma reorganização do processo de ensino e aprendizagem, pautada na construção coletiva do conhecimento. Segundo Fazenda (2002), ser interdisciplinar é romper com a fragmentação tradicional do saber, promovendo uma visão integrada e contextualizada da realidade. Essa perspectiva dialoga com o princípio da educação libertadora proposto por Freire (1996), que valoriza o saber prévio do aluno e a aprendizagem como um processo dialógico, crítico e transformador.

Nesse sentido, a prática interdisciplinar na EJA deve considerar o contexto social, cultural e econômico dos estudantes, articulando as disciplinas de modo que os conteúdos escolares façam sentido em suas vidas. A integração entre Biologia, Educação Física e Matemática, por exemplo, pode possibilitar a abordagem de temas como saúde, qualidade de vida e sustentabilidade, estimulando a reflexão sobre hábitos cotidianos, alimentação, cuidados com o corpo e preservação ambiental.

NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a interdisciplinaridade constitui um princípio pedagógico essencial para a construção do conhecimento significativo, pois possibilita integrar diferentes saberes e experiências de vida às práticas educativas. No contexto contemporâneo, em que as questões socioambientais ganham cada vez mais relevância, a disciplina de Biologia assume papel central na articulação entre ciência, cidadania e sustentabilidade, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes populares.

A percepção ambiental envolve a forma como os indivíduos observam, sentem e compreendem o meio ambiente a partir de suas vivências, saberes e relações socioculturais. Essa percepção influencia, direta ou indiretamente, o modo como as pessoas interagem com os espaços naturais e urbanos, constituindo-se, portanto, em um elemento-chave para a promoção de práticas sustentáveis (REIGOTA, 1994).

De acordo com Sauv   (2005), a educa  o ambiental deve possibilitar aos sujeitos a constru  o de sentidos sobre o ambiente, por meio de uma leitura crítica da realidade e do engajamento em a  o  es transformadoras. Assim, fortalecer a percep  o ambiental nas comunidades torna-se essencial para promover mudanças concretas nas atitudes em rela  o    conserva  o da natureza.

Nesse sentido, a Lagoa Mundaú foi eleita como objeto central deste projeto interdisciplinar, por se destacar como um dos mais importantes ecossistemas costeiros do Estado de Alagoas. Tal escolha reforça a urgência de a  o  es voltadas    valoriza  o ambiental e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento local. Localizada entre os municípios de Maceió, Marechal Deodoro e Coqueiro Seco, a lagoa abriga uma rica biodiversidade e extensas áreas de manguezal, além de sustentar atividades tradicionais, como a pesca artesanal e o extrativismo de mariscos. No entanto, esse ecossistema enfrenta sérios problemas ambientais decorrentes do despejo de esgoto, do acúmulo de resíduos sólidos e das ocupa  o  es irregulares, fatores que comprometem sua integridade ecológica (SANTOS e SILVA, 2019; ALAGOAS, 2025).

A constru  o da cidadania ambiental está diretamente relacionada    valoriza  o dos saberes locais,    participa  o social e ao reconhecimento das intera  o  es entre cultura, meio ambiente e qualidade de vida. Nesse contexto, compreender como as pessoas percebem e se relacionam com a Lagoa Mundaú possibilita o planejamento de interven  o  es educativas e participativas que contribuam para sua preserva  o e para o empoderamento das comunidades do entorno (JACOBI, 2003).

Dessa forma, o objetivo deste projeto    desenvolver a consciência socioambiental dos estudantes da EJA modular, a partir da observa  o, do registro e da análise dos impactos da polui  o e da degrada  o ambiental na Lagoa Mundaú. Busca-se promover reflex  o  es e práticas voltadas    reciclagem, ao consumo consciente e    preserva  o dos recursos naturais, contribuindo para a forma  o de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a sustentabilidade do território em que vivem.

Uma educa  o ambiental voltada    reutiliza  o minimizar   o impacto dos descartáveis, introduzindo tais produtos novamente no sistema produtivo de forma a se transformar em novo produto, sendo considerada uma educa  o completa, aquela que versa sobre o consumo sustentável, a reutiliza  o de materiais e redu  o de descarte de embalagens, (CORTEZ e ORTIGOZA, 2007, p. 12-34).

Com o intuito de favorecer a investiga  o, o engajamento e a constru  o coletiva do conhecimento, os estudantes foram organizados em grupos interdisciplinares, e cada equipe ficou responsável por uma temática específica relacionada    Lagoa Mundaú e    educa  o ambiental. As temáticas desenvolvidas foram:

Polui  o e degrada  o da lagoa mundaú:

Investiga  o dos principais fatores poluentes, seus impactos ecológicos e sociais, bem como o levantamento de possíveis solu  o  es para mitiga  o dos danos ambientais.

Percep  o Ambiental na Lagoa Mundaú em Coqueiro Seco pelos Trabalhadores/Pescadores:

Escuta e registro das experiências, saberes e percepções dos pescadores locais sobre o meio ambiente, enfatizando as transformações ocorridas na lagoa ao longo do tempo.

Percepção Ambiental na Lagoa Mundaú em Coqueiro Seco pela População Ribeirinha:

Levantamento das percepções e práticas cotidianas das famílias que vivem nas proximidades da lagoa, com foco nas relações entre cultura local, modos de vida e meio ambiente.

Reciclagem e Consumo Consciente:

Atitudes que Protegem a Lagoa Mundaú: pesquisa e promoção de boas práticas relacionadas à redução de resíduos, ao reaproveitamento de materiais e à adoção de hábitos sustentáveis.

Produção de Material de Mídia Educativa:

A sistematização das informações coletadas pelos grupos para a criação de um produto midiático (vídeo, podcast, cartaz digital ou apresentação) com mensagens de conscientização ambiental sobre a Lagoa Mundaú em Coqueiro Seco.

Ao integrar Biologia, Educação Ambiental e saberes locais, o projeto promove uma aprendizagem significativa e contextualizada, valorizando as experiências dos estudantes da EJA e estimulando o pensamento crítico sobre os desafios socioambientais contemporâneos. Essa abordagem interdisciplinar fortalece o vínculo entre ciência e comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, atuantes e comprometidos com a sustentabilidade.

NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Vício em Celular e Redes Sociais nas implicações para a Educação Física e a Saúde Integral. Na contemporaneidade, o uso excessivo de tecnologias digitais e, especialmente, das redes sociais, transformou-se em um dos principais desafios comportamentais enfrentados pela sociedade.

O vício em celular e redes sociais é caracterizado pelo uso compulsivo desses dispositivos, mesmo diante de consequências negativas para a saúde física, mental e social dos indivíduos.

Trata-se de um fenômeno que ultrapassa o campo da comunicação, interferindo diretamente nos hábitos cotidianos, nas relações interpessoais e no bem-estar geral das pessoas. Segundo Castells (2003), a sociedade em rede reorganiza as formas de convivência humana e cria novas dependências tecnológicas, enquanto Kuss e Griffiths (2017) destacam que o uso descontrolado das redes pode gerar sintomas de abstinência, ansiedade e perda de produtividade.

Com o avanço da tecnologia e a popularização dos smartphones, o acesso às redes sociais se tornou praticamente contínuo, resultando em um comportamento de dependência que compromete a qualidade de vida. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2020), o uso prolongado de telas está associado à redução da atividade física, alterações posturais, problemas visuais, distúrbios do sono e aumento do sedentarismo, fatores que impactam diretamente a saúde e o desempenho físico.

Esses efeitos são potencializados pela falta de consciência corporal e pela substituição do movimento por atividades sedentárias ligadas ao entretenimento digital. Nesse contexto, a Educação Física assume um papel fundamental na formação crítica dos estudantes em relação ao uso das tecnologias digitais. Mais do que promover o movimento corporal, a área busca contribuir para o desenvolvimento da

consciência corporal e social, auxiliando na construção de hábitos saudáveis e equilibrados. Como afirma Le Breton (2019, p. 42).

O corpo é o primeiro território de interação com o mundo, e a sua desconexão — provocada pelo uso intenso das tecnologias — leva ao empobrecimento das relações e das experiências sensoriais. Trabalhar a temática do vício em redes sociais nas aulas de Educação Física permite compreender como a falta de controle sobre o tempo de tela afeta não apenas o corpo, mas também as relações sociais, a concentração e a saúde emocional.

As atividades serão desenvolvidas ao longo de todo o módulo, com encontros semanais realizados às quintas-feiras para a elaboração do Plano Coletivo Interdisciplinar de Trabalho (PCIT). Os estudantes serão organizados em quatro grupos, cada um responsável por investigar e apresentar um recorte específico da temática:

Vício em Celular e Redes Sociais:

Consequências para a Saúde Física: estudo sobre os impactos do uso excessivo de telas na postura, na visão, na coordenação motora e no sedentarismo, além da relação entre o tempo de exposição às telas e a redução da prática de atividades físicas.

Vício em Celular e Redes Sociais:

Consequências para a Saúde Mental: investigação dos efeitos psicológicos do uso contínuo das redes, como ansiedade, depressão, dependência emocional e dificuldades de concentração, relacionando esses aspectos ao desempenho escolar e à autoestima dos estudantes.

Desinformação e Fake News:

Os Riscos das Redes Sociais: análise crítica sobre a propagação de informações falsas, seus impactos na formação de opinião e na saúde mental, além da discussão sobre o papel do pensamento crítico na era digital.

Celular na Educação:

Aliado ou Inimigo? reflexão sobre o uso consciente e pedagógico dos dispositivos móveis, destacando estratégias para transformar o celular em uma ferramenta de aprendizado e não em um fator de distração ou alienação.

Relação com a Educação Física e a Saúde Integral

O desenvolvimento deste projeto na disciplina de Educação Física possibilita abordar o tema de forma prática e reflexiva, promovendo discussões sobre os hábitos de vida saudáveis, o uso equilibrado da tecnologia e a importância da atividade física regular. As aulas poderão incluir dinâmicas corporais, momentos de debate e atividades que incentivem a redução do tempo de tela e a valorização das interações presenciais.

A proposta também estimula a interdisciplinaridade, articulando conhecimentos da Biologia, Psicologia, Sociologia e Educação, para compreender o fenômeno do vício em redes sociais sob diferentes perspectivas. Conforme Turkle (2017, p. 56), o uso excessivo da tecnologia faz com que as pessoas “esperem mais das máquinas e menos umas das outras”, o que evidencia a necessidade de desenvolver uma postura crítica frente à vida digital. Dessa forma, busca-se desenvolver a autonomia crítica dos estudantes, tornando-os capazes de identificar comportamentos nocivos e adotar práticas de autocuidado e de uso consciente das tecnologias.

Ao final do módulo, espera-se que os participantes reconheçam os efeitos do uso excessivo das redes sociais sobre o corpo e a mente, propondo alternativas de equilíbrio entre

o mundo digital e o mundo real. A Educação Física, nesse contexto, contribui não apenas para a promoção da saúde, mas também para a formação integral do sujeito, capaz de exercer cidadania digital e autocontrole em um mundo cada vez mais conectado (CASTELLS, 2003; TURKLE, 2017).

NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

A administração de um negócio é uma função multidisciplinar que envolve a supervisão e fiscalização de operações, sendo responsável pela coordenação de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos. Segundo Drucker (2007), a gestão eficaz de uma empresa exige planejamento, organização, direção e controle, integrando diferentes áreas de conhecimento para gerar valor e garantir sustentabilidade.

A gestão eficiente e eficaz de um negócio é um fator determinante da sobrevivência da empresa. O contexto atual e globalizado, repleto de mudanças econômicas e sociais em âmbito nacional e internacional, exige dos administradores conhecimento e habilidades para atuar em situações complexas. O ambiente econômico, sujeito à influência da concorrência interna e externa, a responsabilidade social das empresas que exige uma nova postura ética, o impacto das novas tecnologias, a qualidade dos serviços e produtos como elemento indispensável, tornam-se questões decisivas e determinantes de novos paradigmas de gestão empresarial. Como afirma Damian (2015, p. 16).

Identificar problemas no território é uma etapa crucial para o sucesso de qualquer empreendimento, pois permite compreender o mercado local, avaliar oportunidades e minimizar riscos. As equipes, ao visitarem potenciais locais para implantação de seus negócios, puderam analisar infraestrutura, acessibilidade, concorrência, demanda e aspectos logísticos que influenciam diretamente a viabilidade do empreendimento. Esta abordagem prática aproxima os estudantes da realidade empresarial e reforça a importância de decisões baseadas em dados e observações concretas (Kotler & Keller, 2016).

A gestão de um negócio vai além da operação cotidiana, exigindo integração entre finanças, marketing, contabilidade, liderança e trabalho em equipe. Cada área contribui para a maximização de resultados, permitindo que a empresa se destaque em um mercado competitivo e esteja preparada para enfrentar imprevistos.

Planejamento Empresarial

O planejamento é a base da administração eficaz, garantindo que os recursos sejam utilizados de forma estratégica. Segundo Chiavenato (2014), o gestor deve planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, tomando decisões que aumentem a eficiência e promovam a sustentabilidade do negócio.

Entre as responsabilidades da gestão de negócios destacam-se:

Planejar e organizar processos operacionais;

Coordenar recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos;

Otimizar processos e gerar valor para a empresa;

Liderar equipes de forma eficaz;

Executar o planejamento estratégico da organização.

Para uma administração eficiente, é fundamental que os gestores desenvolvam um plano de negócios detalhado, definam a vantagem competitiva da empresa e adotem estratégias para reduzir riscos. Além disso, manter relações contratuais sólidas, cumprir obrigações financeiras, formalizar o empreendimento (CNPJ) e acompanhar indicadores de desempenho são práticas essenciais para o sucesso empresarial (Scarborough & Cornwall, 2015).

A proposta prática do projeto envolveu equipes planejando seus negócios considerando critérios como localização, infraestrutura e organização interna. Esta experiência possibilitou aos estudantes compreenderem como decisões estratégicas influenciam o desempenho e a sustentabilidade do empreendimento.

A avaliação consistirá na apresentação completa do negócio, incluindo os objetivos alcançados, desafios enfrentados e soluções propostas. Este momento permitirá aos estudantes refletir sobre as estratégias adotadas e sobre a eficácia de suas decisões, promovendo aprendizagem crítica e prática (Drucker, 2007).

A etapa final do projeto será marcada pela apresentação das equipes, utilizando recursos variados, como exposições orais, encenações, vídeos e materiais digitais. Essa metodologia possibilita o desenvolvimento de competências essenciais, como comunicação, liderança e trabalho colaborativo, e reforça a importância da interdisciplinaridade na gestão empresarial (Kotler & Keller, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto interdisciplinar evidenciou a importância da integração de saberes para a formação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstrando que a interdisciplinaridade contribui significativamente para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e práticas. Ao abordar temáticas relacionadas à Biologia, Educação Física e Matemática, foi possível analisar e intervir em problemas concretos do território, promovendo aprendizagem significativa e contextualizada.

Na disciplina de Biologia, a investigação sobre a Lagoa Mundaú revelou que os estudantes reconheceram os impactos da poluição e da degradação ambiental, assim como a importância da preservação dos ecossistemas locais. A participação ativa de pescadores, trabalhadores e população ribeirinha permitiu identificar percepções diversas sobre o ambiente, valorizando saberes locais e promovendo cidadania ambiental. As atividades práticas de observação, registro e sistematização das informações possibilitaram a construção de um conhecimento crítico sobre sustentabilidade, reciclagem e consumo consciente, evidenciando que a educação ambiental efetiva envolve engajamento comunitário e respeito aos contextos socioculturais (Reigota, 1994; Sauv  , 2005; Cortez & Ortigoza, 2007).

No âmbito da Educa  o Física, o estudo sobre o vício em celulares e redes sociais permitiu que os estudantes compreendessem as consequências desse comportamento para a saúde física, mental e social. As análises realizadas demonstraram que o uso excessivo de tecnologias digitais está associado ao sedentarismo, altera  es posturais, ansiedade e dificuldades de concentra  o, afetando diretamente a qualidade de vida. As discussões e dinâmicas corporais propostas fortaleceram a consciência crítica e a autonomia dos participantes, incentivando o equilíbrio entre atividades digitais e práticas corporais, além de promover hábitos saudáveis e intera  o social efetiva (Castells, 2003; Kuss & Griffiths, 2017; Turkle, 2017).

Na disciplina de Matemática, o desenvolvimento do planejamento e da administra  o de negócios possibilitou aos estudantes vivenciar a aplica  o prática de conceitos de finanças, marketing, contabilidade e liderança. A identifica  o de problemas no território, a análise de infraestrutura e demanda, bem como a elabora  o de planos estratégicos, demonstraram que a gestão eficaz depende de decisões fundamentadas em dados e observa  es concretas. As apresenta  es finais dos empreendimentos mostraram não apenas o domínio das competências técnicas, mas também a capacidade de trabalho em equipe, liderança e comunica  o, reforçando a relevância da interdisciplinaridade na educa  o financeira e no empreendedorismo (Drucker, 2007; Chiavenato, 2014; Scarborough & Cornwall, 2015).

De forma geral, o projeto reforçou que a interdisciplinaridade potencializa a aprendizagem ao conectar diferentes áreas do conhecimento com experiências reais do território. A integração entre Biologia, Educação Física e Matemática permitiu aos estudantes compreenderem a complexidade dos problemas socioambientais e comportamentais, ao mesmo tempo em que desenvolveram competências essenciais para a vida pessoal e profissional.

Assim, conclui-se que a abordagem interdisciplinar, aliada à participação ativa e reflexiva, fortalece a formação integral dos estudantes, promovendo cidadania, consciência ambiental, saúde integral e capacidade de gestão em contextos reais.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Instituto do Meio Ambiente do Estado de Alagoas – IMA. Qualidade ambiental da Lagoa Mundaú. Maceió: IMA/AL, 2020. Disponível em: <https://www.ima.al.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2025.
- ALAGOAS. Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Relatório sobre a Lagoa Mundaú. Maceió: SEAMA, 2025.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- CORTEZ, E. O.; ORTIGOZA, M. Educação ambiental: perspectivas e práticas. São Paulo: Cortez, 2007.
- DRUCKER, P. Gestão para resultados. São Paulo: Pioneira, 2007.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yKdnbSVB9ZxKThHLxK8MpkB>. Acesso em: 27 maio 2025.
- KLEIN, J. T. Interdisciplinarity: history, theory, and practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
- KOTLER, P.; KELLER, K. L. Administração de marketing. 15. ed. São Paulo: Pearson, 2016.
- KUSS, D. J.; GRIFFITHS, M. D. Internet addiction in psychology research. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- LE BRETON, D. A sociedade do corpo. São Paulo: Papirus, 2019.
- REIGOTA, M. Meio ambiente: educação e conscientização. São Paulo: Cortez, 1994.
- REIGOTA, M. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SAUVÉ, L. Educação ambiental e interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. Revista Estudos Universitários, v. 30, n. 1, p. 21-31, 2005.
- SCARBOROUGH, N. M.; CORNWALL, J. R. Essentials of entrepreneurship and small business management. 8. ed. Boston: Pearson, 2015.
- SANTOS, A. P.; SILVA, F. L. Poluição e degradação ambiental da Lagoa Mundaú. Revista de Estudos Ambientais, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2019.
- SANTOS, J. R.; SILVA, R. M. Diagnóstico ambiental da Lagoa Mundaú: impactos socioambientais e propostas de manejo. Maceió: Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, 2019.
- TURKLE, S. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2017.
- CORTEZ, E. O.; ORTIGOZA, M. Educação ambiental: perspectivas e práticas. São Paulo: Cortez, 2007.
- JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São

Paulo, n. 118, p. 189-205, jul. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/yKdnbSVB9ZxKThHLxK8MpkB>. Acesso em: 27 maio 2025.

KLEIN, J. T. *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. *Administração de marketing*. 15. ed. São Paulo: Pearson, 2016.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAUVÉ, L. *Educação ambiental e interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2005.

DIGITAL TRANSFORMATION IS NOT POWER OF THE BRAZILIAN JUDICIAL: CONTRIBUTIONS OF NEW INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO: CONTRIBUIÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Murilo Euzébio dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: euzebiomurilo10@gmail.com

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to analyze the contributions of New Information and Communication Technologies (NICTs) to the work environment of the Brazilian Judiciary, considering their impacts on the speed, transparency, accessibility, and efficiency of judicial services. This is a bibliographic research, qualitative in nature and exploratory in approach, based on works and institutional documents that address the computerization of the judicial system. Data collection and analysis were carried out through content analysis, according to Bardin (2011), allowing the identification of the main advances and challenges related to the adoption of ICTs. The results indicate that the digitization of processes, the implementation of the Electronic Judicial Process (PJe), and the use of artificial intelligence have promoted significant transformations, reducing processing time, optimizing procedural management, and expanding access to justice. However, limitations persist, such as the lack of standardization between systems, the inequality of technological infrastructure in different regions of the country, and the continuous need for training of legal professionals. It is concluded that, although ICTs represent a substantial advance in the modernization of the Judiciary, their effectiveness depends on public policies that promote digital inclusion, interoperability, and technical support. This study contributes to the debate on digital transformation in the Brazilian Justice system and suggests future investigations into user perception and the impact of technologies on the quality of judicial decisions.

Keywords: Judiciary. Information Technologies. Computerization. Electronic Process. Access to Justice.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem provocado profundas transformações em diversos setores da sociedade, inclusive no campo jurídico. A incorporação dessas tecnologias no sistema judiciário, especialmente por meio da informatização e digitalização de processos, tem buscado responder aos desafios históricos de morosidade, ineficiência e falta de transparência que tradicionalmente caracterizam a administração da Justiça no Brasil.

O Poder Judiciário, diante da crescente demanda processual e das exigências por celeridade e acessibilidade, passou a adotar ferramentas digitais como o Processo Judicial Eletrônico (PJe), o malote digital, os Diários da Justiça Eletrônicos, além de sistemas complementares e iniciativas baseadas em inteligência artificial. Essas inovações têm contribuído para a reestruturação dos fluxos de trabalho, a otimização da gestão da informação processual e a aproximação do Judiciário com o cidadão.

A relevância do tema justifica-se pelo impacto direto que tais transformações exercem sobre a efetividade do acesso à Justiça e sobre a qualidade da prestação jurisdicional. Conforme aponta Aranha (2019, p. 88), “a inserção das TIC no Judiciário representa não apenas uma modernização estrutural, mas uma reconfiguração da cultura jurídica e da forma de atuação dos seus operadores”. Além disso, a informatização do sistema judiciário relaciona-se a questões mais amplas, como sustentabilidade, redução de custos públicos, inclusão digital e fortalecimento da democracia.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no ambiente de trabalho do Judiciário brasileiro, considerando os avanços, os impactos práticos e os desafios decorrentes desse processo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores consagrados na área do Direito e da Tecnologia, que busca compreender em que medida a informatização tem promovido melhorias na prestação jurisdicional, sem ignorar os limites e as tensões inerentes à sua implementação.

Ao refletir criticamente sobre a adoção das tecnologias no âmbito jurídico, pretende-se oferecer subsídios teóricos e analíticos para o aperfeiçoamento das políticas públicas de informatização da Justiça, contribuindo para a construção de um Judiciário mais eficiente, transparente e acessível à sociedade brasileira.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES NO AMBIENTE DE TRABALHO DO JUDICIÁRIO

Como a partir da década 1990 houve uma transformação tecnológica na forma e nos métodos de esta se comunicar, as chamadas NTCI, seria necessário o Direito se adequar ao emprego desta ferramenta já reconhecida de grande importância para a área jurídica. Segundo Aranha (2019), as NTCI apresentam um potencial transformador do sistema judicial, no que diz respeito à administração e gestão da justiça, como na democratização do acesso ao direito e à justiça. Nilson Naves, presidente do Supremo Tribunal de Justiça em 2002, já dizia a importância de se adequar à sociedade mais dinâmica.

Em seu discurso de abertura do Congresso Internacional de Direito e Tecnologias da Informação em 2002, enfatizava a necessidade de um judiciário mais moderno e bem aparelhado. As NTCI trazem, segundo Santos (2005), uma uniformização, transparência de procedimentos processuais, criação de uma rede judicial de comunicação, abrangendo os órgãos da administração pública e outras entidades e integração das tarefas das secretarias judiciais para Gestão da Informação e da Comunicação nos sistemas judiciais.

Antonini (2004) destaca

a comunicação entre os tribunais brasileiros ressaltando que há muito a ser feito. Muitos Tribunais já possuem suas Varas ou Comarcas interligadas entre si, mas essa realidade não vale para todos, principalmente para os Tribunais das regiões Norte e Nordeste, onde as distâncias são grandes e a tecnologia nem sempre está presente (ANTONINI, 2004, p. 6).

Segundo Aranha (2019), na gestão de Processos as NTCI são fundamentais para a organização e tratamento de grande quantidade de informação e documentos, visando um trabalho mais ágil e eficiente. A informação introduzida no sistema pode ser organizada, agregada e analisada de forma a que se identifiquem todos os movimentos dos processos entrados, pendentes e arquivados. A informação sobre um determinado processo pode estar disponível, em simultâneo, para vários utilizadores (SANTOS, 2005).

Prometer sanar é a morosidade, com a possibilidade de, no momento em que terminar os atos processuais, a comunicação ser feita imediatamente, em tempo real através da internet, com os envolvidos recebendo a decisão por correio eletrônico. Há ainda que se ressaltar o sistema *push* implantado hoje em dia em vários tribunais, permitindo, aos cadastrados no sistema advogados ou sociedade, receber informações via correio eletrônico quando um novo dado é inserido nos processos.

Observamos também o "malote digital" que permite os atos digitados em um tribunal a *quo* sejam enviados para um tribunal a quem digitalmente com a finalidade de diminuir o

desperdício de tempo. Notamos que os Diários Judiciários Eletrônicos têm conseguido muito espaço nos tribunais e nas comarcas tendo em vista o seu caráter mais célere.

As iniciativas de digitalização e informatização de processos judiciais no Brasil representam um marco na modernização do sistema judiciário, promovendo avanços significativos em celeridade, transparência e acessibilidade das atividades forenses. A implementação dessas medidas busca superar desafios históricos, como a morosidade processual e a ineficiência administrativa, que comprometem a efetivação do acesso à Justiça. Nesse cenário, ferramentas como o Processo Judicial Eletrônico (PJe), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), são fundamentais para a tramitação eletrônica de processos, eliminando o uso de papel e possibilitando maior controle e rastreabilidade das ações judiciais.

A necessidade de intervenção tecnológica no sistema judiciário brasileiro foi gerada principalmente pelo crescimento descontrolado do número de processos, o que sobrecarregou a estrutura do Judiciário e resultou em atrasos no julgamento das causas. Dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de 2019, apontados pelos pesquisadores Fujita e Pedrosa (2022), indicam que

o Poder Judiciário brasileiro terminou o ano com 77 milhões de processos em tramitação, aguardando solução definitiva. Esse volume de demandas não acompanhou a capacidade de adaptação das estruturas judiciais, criando um cenário crítico para a celeridade e a qualidade da justiça (FUJITA; PEDROSA, 2022, p. 78).

Além disso, o custo elevado para o Estado e a sociedade, representando 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) do país, reforçou a urgência de buscar soluções tecnológicas capazes de enfrentar essa realidade e garantir um sistema mais ágil e eficiente.

O desenvolvimento de sistemas complementares, como o E-SAJ e o Projudi, além de projetos inovadores como o Juízo 100% Digital, ampliaram ainda mais a eficiência do sistema judicial. Essas ferramentas permitem a realização de audiências e atos processuais de forma remota, favorecendo não apenas a agilidade, mas também a inclusão de indivíduos em áreas remotas, tradicionalmente excluídas do acesso pleno à Justiça. Além disso, o uso de tecnologias como inteligência artificial, exemplificada por plataformas como o Sinapses e o VICTOR, contribui para a automação de triagens processuais e a análise de tensões, reduzindo a sobrecarga do sistema.

Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mais de 60 órgãos possuem índices de acervo físico entre 0% e 5%, destacando a redução da burocracia e a garantia da tramitação processual. No entanto, alguns tribunais, como a Justiça Eleitoral de Minas Gerais e o Espírito Santo e a Justiça Militar de São Paulo, ainda enfrentam desafios para digitalizar grandes volumes de processos financeiros, devido frequentemente a dificuldades de orçamento, gestão ou vontade política.

Conforme Camimura (2021), projetos como o "Prodarf", no Tribunal de Justiça do Paraná, e o "Digitalizar Já", no Tribunal de Justiça do Maranhão, exemplificam esforços coordenados para digitalizar acervos físicos, com ações que incluem força-tarefa, parcerias institucionais e utilização de mão de obra prisional. Essas iniciativas têm sido reconhecidas para promover a eficiência e a inclusão, além de contarem com o apoio de programas institucionais como o Processo Judicial Eletrônico (PJe), que padroniza e centraliza a tramitação eletrônica.

A informatização foi regulamentada pela Lei 11.419/2006 e ampliada com a Resolução CNJ n. 185/2013, que instituiu o PJe. Recentemente, a Resolução CNJ n. 335/2020 reforçou a política pública de governança digital, criando uma Plataforma Digital do Poder Judiciário

Brasileiro para integrar os sistemas dos tribunais. Apesar dos avanços, a plena digitalização do Judiciário requer o fortalecimento das iniciativas de transferência de acervos financeiros, garantindo maior eficiência, acessibilidade e continuidade do trabalho, especialmente em cenários como o enfrentamento da pandemia.

A percepção de desembargadores, juízes e advogados sobre a adoção de tecnologias no processo judicial eletrônico no Brasil, segundo pesquisa realizada por Hino e Cunha (2020), é diversa e influenciada pelas especificidades de cada grupo social. De modo geral, os autores reforçam que há um consenso de que a informatização trouxe avanços significativos, especialmente em termos de celeridade, sustentabilidade, transparência e acessibilidade.

A agilidade na tramitação processual foi extremamente cuidadosa, com decisões que anteriormente levaram meses sendo proferidas em dias ou até horas. Além disso, a redução do uso de papel foi destacada como um benefício ambiental relevante, promovendo maior economia de recursos financeiros, como o espaço necessário para armazenamento de processos arquivados (HINO; CUNHA, 2020, p. 90).

A transparência foi percebida como outro avanço importante, uma vez que a consulta eletrônica permite um acompanhamento contínuo e remoto das partes e advogados, fortalecendo o controle social sobre a Justiça. Outro ponto positivo foi a redução de custos operacionais, decorrente da menor necessidade de deslocamentos e insumos como o papel. No entanto, foi salientado pelos pesquisadores que os investimentos em infraestrutura tecnológica, como computadores e acesso à internet, também geraram custos adicionais.

Ainda de acordo com Hino e Cunha (2020), entre os desembargadores e juízes, a informatização foi vista como uma ferramenta capaz de reduzir entraves burocráticos, permitindo maior foco no conteúdo das decisões. A automação de tarefas administrativas, como a junta de petições e a movimentação processual, foi amplamente valorizada, embora tenha sido destacada a sobrecarga de trabalho decorrente da necessidade de adaptação a novos sistemas e de gerenciamento do grande volume de informações digitais.

Apesar dos benefícios, algumas investigações profissionais preocupam-se com a pressão por decisões mais rápidas, o que, em alguns casos, poderia comprometer a profundidade das análises realizadas. Conforme ainda mostra a pesquisa, para os advogados, a informatização foi percebida como uma modernização essencial, mas que trouxe desafios, sobretudo no início da transição.

Muitos enfrentaram resistência à mudança, falta de treinamento e dificuldades no uso de ferramentas digitais. Um ponto crítico destacado foi a migração de atividades administrativas, antes realizada pelos cartórios, para os escritórios de advocacia, como o cadastro de processos e o gerenciamento de documentos, o que aumentou significativamente a carga de trabalho dos advogados sem oferecer suporte adequado. Além disso, a ausência de padronização entre os sistemas judiciais e a falta de funcionalidades específicas para escritórios foram percebidas como barreiras adicionais à adaptação.

Entre os principais desafios identificados, destaca-se a falta de padronização dos sistemas utilizados pelos tribunais, o que dificulta o trabalho de profissionais que atuam em diferentes jurisdições. A dependência tecnológica também foi apontada como um ponto vulnerável, já que falhas em energia, internet ou indisponibilidade dos sistemas podem comprometer prazos e atrasar o andamento dos processos. Além disso, a transição cultural para o processo eletrônico mudanças significativas nas rotinas de trabalho, gerando resistência, especialmente em grupos mais acostumados ao formato físico.

Foi identificada a necessidade de maior capacitação para o uso de ferramentas digitais e para o enfrentamento de desafios, como a identificação de fraudes em documentos eletrônicos.

Em resumo, embora a informatização do processo judicial seja extremamente reconhecida como um avanço para a modernização do sistema, persistem desafios técnicos e culturais que precisam ser enfrentados para maximizar os benefícios dessa transformação. A celeridade, a transparência e a sustentabilidade são os aspectos mais valorizados, enquanto a falta de padronização e a dependência tecnológica ainda representam barreiras significativas à integração plena das novas tecnologias no Poder Judiciário.

Entretanto, apesar dos avanços, os desafios persistem na consolidação de um sistema eletrônico completamente eficiente e inclusivo. Problemas como a exclusão digital, a necessidade de capacitação contínua de magistrados e servidores, e a segurança cibernética são questões prioritárias. Ainda assim, as iniciativas em curso demonstram um compromisso com a construção de um Judiciário mais moderno, sustentável e adaptado às demandas do século XXI, promovendo um acesso à Justiça mais equitativo e eficaz para a população brasileira.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória. Segundo Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa forma, busca-se compreender, a partir de obras e estudos previamente publicados, a influência e os impactos das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no ambiente de trabalho do Poder Judiciário brasileiro.

A pesquisa qualitativa, conforme define Denzin e Lincoln (2006, p. 20), “envolve um conjunto interpretativo de práticas que tornam o mundo visível”, permitindo descrever, traduzir e interpretar fenômenos sociais a partir do significado que lhes é atribuído pelos sujeitos envolvidos. Assim, optou-se por essa abordagem por permitir uma análise mais aprofundada e crítica dos processos de informatização e transformação tecnológica na justiça brasileira.

Como procedimento técnico, utilizou-se a análise documental, uma vez que o estudo baseia-se na leitura e interpretação de documentos oficiais (como leis, resoluções e relatórios do CNJ), artigos científicos, livros especializados e publicações acadêmicas que tratam da modernização tecnológica do Judiciário. Segundo Cellard (2008, p. 296), a análise documental “implica examinar e interpretar registros documentais com o propósito de extrair significados, compreendê-los e organizá-los de forma lógica e coerente”.

A fundamentação teórica foi construída a partir das contribuições de autores como Santos (2005), Aranha (2019), Antonini (2004), Hino e Cunha (2020), entre outros, cujas obras discutem os efeitos das tecnologias da informação na administração da justiça, especialmente em relação à celeridade, transparência, acessibilidade e eficiência processual. As citações diretas e indiretas foram devidamente referenciadas ao longo do texto, em conformidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Os critérios de seleção do material incluíram: atualidade das publicações, relevância científica, reconhecimento dos autores na área do Direito e da Tecnologia, bem como a contribuição efetiva dos textos para a compreensão do objeto de estudo. As bases de dados utilizadas para o levantamento bibliográfico incluíram o Google Acadêmico, Scielo, Periódicos CAPES e documentos institucionais do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), a qual permite organizar, categorizar e interpretar informações com base em inferências válidas e replicáveis. Tal técnica se mostrou adequada à interpretação crítica dos discursos e dados extraídos dos documentos selecionados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A implementação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) no sistema judiciário brasileiro revelou-se essencial para o enfrentamento de desafios históricos, como a morosidade processual e a ineficiência administrativa. Conforme destacado por Aranha (2019, p. 88),

as NTIC possuem um papel transformador ao potencializarem a gestão da informação e democratizarem o acesso à Justiça. A adoção tecnológica no Judiciário permite maior transparência, uniformidade e celeridade nos procedimentos processuais.

Os resultados demonstram que a digitalização e informatização dos processos contribuíram significativamente para a otimização do trabalho nas unidades judiciárias. A adoção do Processo Judicial Eletrônico (PJe), por exemplo, reduziu consideravelmente o uso do papel e o tempo de tramitação dos processos, como evidenciado por Hino e Cunha (2020, p. 73): “Decisões que anteriormente demandavam meses, passaram a ser proferidas em poucos dias, ou até horas, evidenciando o ganho de agilidade processual”.

Outro ponto importante observado é a ampliação da acessibilidade ao sistema judiciário, especialmente para populações em regiões remotas. Antonini (2004, p. 6) ressalta que, apesar dos avanços,

há uma disparidade considerável entre as regiões do país no que diz respeito ao acesso às tecnologias, o que impõe desafios à universalização da informatização. Essa desigualdade tecnológica evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão digital, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde a infraestrutura ainda é limitada.

Além da eficiência processual, a informatização também impactou positivamente a sustentabilidade ambiental e a economia de recursos. Hino e Cunha (2020, p. 75) destacam que “a redução do uso de papel e a menor necessidade de deslocamentos físicos contribuíram para a racionalização dos custos operacionais do Judiciário”. Esse dado revela não apenas uma modernização administrativa, mas também uma adaptação às exigências contemporâneas de responsabilidade socioambiental.

Contudo, os dados analisados também apontam para desafios significativos. A ausência de padronização dos sistemas entre os tribunais compromete a interoperabilidade e dificulta o trabalho de advogados e servidores que atuam em diferentes jurisdições. Nesse sentido, Fujita e Pedrosa (2022, p. 119) observam que “a multiplicidade de plataformas e a falta de integração entre elas geram entraves à plena efetividade do processo eletrônico”.

Outro desafio diz respeito à capacitação dos operadores do Direito. Muitos profissionais relataram dificuldades na adaptação às ferramentas digitais, sobretudo no início da transição tecnológica. Como evidenciado por Camimura (2021, p. 98), “a falta de treinamento adequado e a resistência à mudança tornaram-se obstáculos à adoção plena das tecnologias no cotidiano forense”.

A percepção de sobrecarga de trabalho entre juízes e advogados, decorrente da automação de tarefas anteriormente desempenhadas por cartórios, também é um fator a ser considerado. A transferência de responsabilidades administrativas para os escritórios de advocacia acarretou aumento da carga de trabalho, sem o devido suporte institucional (HINO; CUNHA, 2020, p. 76).

Os resultados confirmam que as NTIC têm desempenhado papel central na transformação do sistema judicial brasileiro, promovendo avanços significativos em celeridade, acessibilidade e transparência. No entanto, persistem desafios técnicos, estruturais e culturais que exigem ações coordenadas e investimentos contínuos. Como afirma Santos (2005, p. 104),

“a informatização da justiça é uma obra em construção, cujos benefícios só serão plenos com inclusão, padronização e capacitação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) têm desempenhado um papel decisivo na reestruturação e modernização do sistema judiciário brasileiro. As transformações observadas, como a digitalização de processos, a implantação do Processo Judicial Eletrônico (PJe) e o uso de ferramentas baseadas em inteligência artificial, trouxeram avanços significativos no que tange à celeridade, à transparência e à acessibilidade da justiça.

Verificou-se que a informatização contribuiu de forma direta para a superação de desafios estruturais, como a morosidade processual e a sobrecarga administrativa, além de promover ganhos em sustentabilidade ambiental e economia de recursos. Esses aspectos evidenciam não apenas a relevância das NTIC para o cotidiano do Poder Judiciário, mas também sua capacidade de responder às exigências contemporâneas de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Contudo, os resultados também revelaram limitações importantes. Entre os principais entraves identificados, destacam-se a falta de padronização entre os sistemas dos diversos tribunais, as desigualdades regionais de infraestrutura tecnológica e a necessidade de capacitação contínua dos operadores do Direito. Tais aspectos ainda comprometem, em alguma medida, a universalização e a efetividade do processo eletrônico, exigindo políticas públicas específicas e investimentos contínuos.

Do ponto de vista científico, este trabalho contribui ao aprofundar a reflexão crítica sobre os impactos da tecnologia na administração da justiça, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios que acompanham esse processo. As implicações práticas apontam para a necessidade de uma governança digital mais integrada, com foco na inclusão, na interoperabilidade dos sistemas e na formação de profissionais aptos a lidar com as exigências tecnológicas do novo paradigma judiciário.

Como perspectiva para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos empíricos e comparativos que investiguem a percepção dos usuários do sistema judicial (juízes, advogados, servidores e jurisdicionados) em diferentes regiões do país, bem como a análise do impacto da inteligência artificial na tomada de decisões judiciais. Além disso, investigações que explorem os aspectos éticos, jurídicos e sociais da informatização da justiça podem oferecer contribuições relevantes para a consolidação de um Judiciário mais eficiente, transparente e democrático.

Dessa forma, reafirma-se a importância deste estudo ao contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre a incorporação das NTIC no âmbito jurídico, reforçando o compromisso com uma justiça mais moderna, acessível e adaptada às demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ANTONINI, Deise Maria. Justiça na era digital: possibilidades e desafios. Brasília: CNJ, 2004.
- ARANHA, Maria Helena Diniz. A era digital e o direito: reflexões sobre a informatização do Judiciário. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2019.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMIMURA, André. Digitalização e inclusão no Judiciário: experiências do TJPR e TJMA. Revista de Administração Pública e Justiça, v. 12, n. 2, p. 95-112, 2021.

- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FUJITA, Marco; PEDROSA, Carla. Judiciário em números: panorama do CNJ e os desafios da eficiência. Brasília: CNJ, 2022.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HINO, Thais; CUNHA, Carolina. A percepção dos operadores do direito sobre a informatização judicial no Brasil. Revista Brasileira de Direito e Tecnologia, v. 8, n. 1, p. 70-85, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. O judiciário e as tecnologias de informação: por uma justiça mais transparente e acessível. Coimbra: Almedina, 2005.

CULTURAL CAPITAL AND SYMBOLIC VIOLENCE IN BOURDIEU: REPRODUCING INEQUALITIES IN PERIPHERAL SCHOOLS

CAPITAL CULTURAL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM BOURDIEU: A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EM ESCOLAS DE PERIFERIA

Francisco Marchi

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: fmcetico@gmail.com

Eliete Francisca da Silva Farias

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: franliete@terra.com.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article analyzes educational inequalities through the lens of cultural capital and symbolic violence, based on Pierre Bourdieu's sociological theory. The study aims to understand how schools, by legitimizing certain forms of knowledge and expression, contribute to the reproduction of social hierarchies, particularly between schools located in peripheral regions and elite institutions. The methodology combined qualitative and quantitative approaches, using data from the 2024 School Census (INEP) concerning approval, retention, dropout, and age-grade distortion rates, in a comparative analysis between six public schools in peripheral areas and six private schools in the Greater Florianópolis region, in the state of Santa Catarina, Brazil. The results revealed profound disparities in performance between the two contexts, showing that school success is directly related to the possession and recognition of legitimized cultural capital. The theoretical analysis demonstrates that symbolic power manifests itself in pedagogical discourse and school practices, producing subtle forms of exclusion that become naturalized in the daily educational context. It is concluded that the school, by reproducing the dominant habitus, perpetuates symbolic and cultural inequalities, making it urgent to adopt dialogical, critical, and socially sensitive pedagogical practices that value the knowledge and identities of the popular classes.

Keywords: School inequality. Social hierarchies. Periphery. Know.

INTRODUÇÃO

A escola é frequentemente concebida como um espaço de transformação social, responsável por promover igualdade de oportunidades e ascensão individual. Entretanto, Pierre Bourdieu questiona essa visão idealizada ao demonstrar que o sistema educacional, longe de neutralizar as desigualdades, atua como um dos principais mecanismos de sua reprodução, por meio de processos simbólicos, culturais e institucionais que legitimam as hierarquias sociais.

Para compreender a complexa dinâmica das desigualdades educacionais, é necessário revisitar o conceito de capital cultural, formulado por Pierre Bourdieu na França entre as décadas de 1960 e 1970. Nogueira (2021) retoma fielmente a concepção de Bourdieu, onde o desempenho escolar está profundamente ligado às formas de socialização cultural primária, e não apenas ao acesso a bens materiais ou à infraestrutura familiar. Como destaca a autora, “o conceito [...] traz em sua essência a ideia de um patrimônio cultural diversificado (estruturas mentais e linguísticas, posturas corporais, disposições estéticas, etc.) que as crianças provenientes de famílias cultas herdariam de seus pais e que supostamente favoreceria seu rendimento escolar” (NOGUEIRA, 2021, p. 3).

Nesse contexto, atua também o mecanismo de violência simbólica, pelo qual a escola legitima determinados modos de saber, falar e interpretar o mundo, frequentemente alinhados aos padrões culturais das classes dominantes, enquanto silencia e desqualifica outras formas de conhecimento. Trata-se de um processo de imposição sutil e eficaz, pois transforma vantagens

sociais herdadas em mérito individual. Como resultado, as desigualdades de origem são reproduzidas sob a aparência de neutralidade e justiça.

A obra, *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 1970/1992), oferece uma base teórica robusta para compreender como a escola perpetua a estrutura de classes sociais. Nela, os autores demonstram os estudantes das classes trabalhadoras, cujos repertórios culturais diferem dos legitimados pela instituição escolar, enfrentam barreiras simbólicas e linguísticas desde o início da vida escolar, o que frequentemente se traduz em baixo desempenho, evasão e desmotivação.

No contexto brasileiro, essa teoria adquire concretude ao se observar as discrepâncias empíricas entre escolas periféricas e instituições de elite. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024), analisados neste estudo, revelam diferenças expressivas nos indicadores de desempenho: escolas públicas de periferia apresentam taxas de insucesso de mais de 14% nos anos iniciais do ensino fundamental enquanto em escolas privadas, a taxa de sucesso é de quase 100%. Esses números confirmam que o aproveitamento escolar está intimamente ligado à distribuição desigual do capital cultural, e não apenas à disponibilidade de recursos materiais.

Como afirma Bourdieu (1989a, p. 15), “o que faz o poder das palavras [...] é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia”. No ambiente escolar, essa crença sustenta o poder simbólico do discurso pedagógico, capaz de definir o que é conhecimento legítimo e quem possui o direito de enunciar o saber.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar como o capital cultural, a violência simbólica e as práticas pedagógicas influenciam o desempenho escolar de alunos das periferias urbanas, utilizando dados empíricos recentes e fundamentação teórica clássica para discutir a forma como a escola contribui, consciente ou inconscientemente, para a manutenção das desigualdades sociais. Ao trazer à luz essas contradições, pretende-se fomentar o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas críticas, dialógicas e culturalmente sensíveis, capazes de reconhecer e valorizar as identidades e os saberes dos grupos populares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O CAPITAL CULTURAL COMO FORMA DE PODER

O capital cultural é um conjunto de conhecimentos, competências, disposições e práticas simbólicas socialmente valorizadas, que funcionam como formas de poder e distinção no interior do campo social. Assim como o capital econômico, o capital cultural é herdado, transmitido e acumulado, conferindo aos indivíduos vantagens simbólicas que são reconhecidas e legitimadas pela escola e pelas instituições sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Segundo os autores, o capital cultural manifesta-se de três formas interdependentes:

- **Capital cultural incorporado:** refere-se aos hábitos, linguagens, gostos e modos de pensar interiorizados pelos sujeitos ao longo de sua socialização familiar e escolar. É o resultado de um processo de aprendizagem e de incorporação de disposições que formam o *habitus*, ou seja, o modo de ser e de agir característico de um determinado grupo social.
- **Capital cultural objetivado:** diz respeito aos bens culturais concretos, como livros, obras de arte, instrumentos musicais, tecnologias e demais objetos portadores de valor simbólico. Embora sejam acessíveis em princípio a todos, sua apropriação efetiva depende do capital incorporado necessário para compreendê-los e utilizá-los.
- **Capital cultural institucionalizado:** corresponde aos títulos e diplomas reconhecidos oficialmente, que conferem legitimidade e valor social ao conhecimento. É a

forma pela qual a escola converte o capital cultural em capital simbólico, transformando o saber em credencial de distinção e prestígio.

Portanto, compreender o conceito de capital cultural é essencial para analisar como o sistema educacional transforma desigualdades sociais em desigualdades escolares, legitimando privilégios culturais como se fossem méritos individuais.

UMA DIMENSÃO PARTICULAR E MAIS PROFUNDA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

No contexto das escolas de periferia, a teoria de Bourdieu ganha corpo e concretude. Os estudantes de periferia, cujos repertórios culturais e simbólicos diferem daqueles legitimados pela escola, encontram-se em clara desvantagem simbólica. Gírias, preferências musicais, modos de vestir, falar e se comportar tornam-se alvos de correção, censura ou ridicularização por parte de alguns profissionais da educação.

A violência simbólica é a imposição de significados e valores por meio da ação pedagógica, sem que os dominados percebam essa imposição como arbitrária. Ela se realiza por meio da autoridade pedagógica, do trabalho pedagógico e do sistema de ensino, naturalizando desigualdades e legitimando a cultura dominante como única válida (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Saviani destaca que, para Bourdieu e Passeron, o foco central não é qualquer forma de imposição simbólica, mas aquela que ocorre por meio da prática pedagógica institucionalizada, ou seja, o poder simbólico que a escola exerce sobre os sujeitos ao transmitir e legitimar determinados saberes como se fossem universais e neutros.

Saviani (2008, p.15) observa que:

A violência simbólica manifesta-se de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar.

Saviani, ao interpretar Bourdieu, contribui para compreender que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas um aparelho ideológico que contribui para a manutenção da ordem social vigente. Ao naturalizar o sucesso dos que possuem maior capital cultural e o fracasso dos que não o têm, a escola produz uma legitimação moral da desigualdade e é isso que caracteriza a violência simbólica: a dominação exercida com o consentimento daqueles que são dominados.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO NÃO SÃO NEUTROS

Por meio de práticas pedagógicas e dos currículos arbitrariamente selecionados, a escola transforma os valores da classe dominante em cultura legítima e universal.

Michael Apple (2006) enfatiza que o currículo é um campo de disputa ideológica: aquilo que é ensinado não representa uma verdade neutra, mas reflete interesses de grupos hegemônicos. Para o autor, o conhecimento escolar é selecionado, organizado e transmitido de modo a reforçar uma visão específica de mundo.

E nesse contexto das desigualdades educacionais, Charlot (2004) propõe uma reflexão crítica sobre o impacto afetivo e simbólico das dificuldades de aprendizagem para uma criança que está iniciando sua experiência escolar. Escreve o autor: “A partir de quantos alunos que não entenderam o conteúdo dado uma professora deve continuar sua aula?” (CHARLOT, 2002, p. 24). Não conseguir entender o que a professora ou o professor está ensinando leva essa criança a perder o prazer de estar em sala de aula.

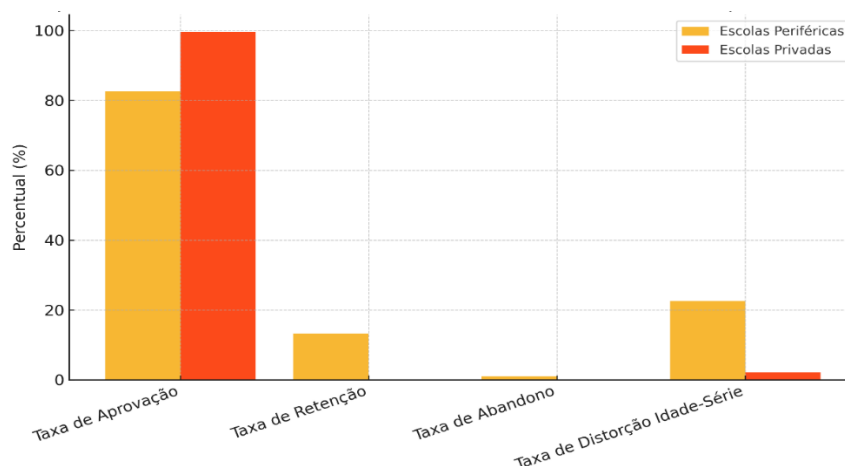
Já Freire (1996) critica a educação bancária, que trata o estudante como receptor passivo e o professor como detentor absoluto do conhecimento. Para Freire, uma educação emancipadora deve considerar os saberes das classes populares, promover o diálogo e reconhecer o estudante como sujeito histórico. Essa perspectiva indica que o currículo pode ser instrumento de dominação, mas também de resistência e transformação, quando articulado à realidade cultural dos educandos.

Portanto, as práticas pedagógicas e o currículo, à luz de Bourdieu, Passeron, Apple, Charlot e Freire, são elementos centrais para compreender como a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto possibilitar processos de emancipação.

A ESCOLA ENTRE DOIS MUNDOS: DESIGUALDADES SIMBÓLICAS E ESTRUTURAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

A **Figura 1** abaixo apresenta um panorama comparativo entre seis escolas públicas localizadas em bairros periféricos e seis escolas particulares situadas em regiões centrais da Grande Florianópolis, a partir dos dados oficiais do Censo Escolar 2024 (INEP, 2024). Os indicadores de rendimento e fluxo escolar revelam uma profunda dicotomia entre esses dois universos educacionais, evidenciando como as desigualdades materiais e simbólicas moldam o desempenho e as oportunidades dos estudantes.

Figura 1: Comparativo entre escolas periféricas e privadas na Grande Florianópolis (INEP, 2024)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2024)

Os dados da tabela revelam o que Bourdieu e Passeron (1992) definem como reprodução social: a escola, ao pretender oferecer oportunidades iguais a todos, acaba legitimando as desigualdades existentes entre as classes sociais. O contraste é expressivo: enquanto as escolas privadas registram 99,5% de aprovação, as escolas periféricas apresentam 83,5% de aprovação, 15,2% de reprovação e mais 1,3% de abandono. Fora a taxa de distorção idade-série que chega a 22,5% só nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, mais de dez vezes superior ao das escolas particulares.

De acordo com Bourdieu (1989b), estudantes das escolas periféricas, em sua maioria negros, pardos e oriundos de famílias de baixa renda, iniciam sua trajetória escolar em desvantagem simbólica, pois seu habitus e seu capital cultural não correspondem aos padrões legitimados pela instituição. Essa assimetria se converte, inevitavelmente, em desigualdade de desempenho e em perpetuação das hierarquias sociais.

As desigualdades apontadas nos dados do INEP (2024), assim como em anos anteriores, demonstram que o sucesso escolar está profundamente ligado ao capital cultural herdado. As escolas privadas funcionam como espaços de consolidação desse capital, ampliando o acesso a bens culturais, línguas estrangeiras, tecnologias e repertórios simbólicos valorizados.

Assim, compreender essa dicotomia entre público e privado é fundamental para pensar políticas educacionais que articulem equidade material, reconhecimento cultural e justiça simbólica no campo da educação.

METODOLOGIA

Este estudo adotou como metodologia uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, buscando analisar como o capital cultural influencia o desempenho escolar de alunos de periferia e como a violência simbólica se manifesta nas práticas pedagógicas cotidianas. A pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação profunda com o conhecimento, valorizando as experiências e interações sociais dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2014).

Para levantamento das informações foi realizada uma análise com foco principal teorias de Pierre Bourdieu, a importância de trabalhar adequadamente o capital cultural nas escolas, como também a visão de autores que tratam da questão da reprodução das desigualdades sociais e violência simbólica existentes no cotidiano escolar, tais como, Saviani (2008), Nogueira (2021) Apple (2006), Charlot (2002), Freire (1996) que se espelharam nas ideias de Bourdieu e contribuíram para elaboração desse estudo.

Foram levantados também dados quantitativos e qualitativos junto ao Censo Escolar da Educação Básica, por meio da plataforma de dados abertos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), com o objetivo de evidenciar de forma concreta as dicotomias existentes entre escolas de periferia e escolas particulares. A análise abrangeu indicadores de aprovação, abandono, distorção idade-série e infraestrutura, permitindo identificar contrastes significativos entre os contextos escolares.

A partir dessas referências, o trabalho propôs uma reflexão crítica sobre o capital cultural e sua influência no desempenho escolar de alunos de periferia e como a violência simbólica se manifesta nas práticas pedagógicas cotidianas. A escolha da metodologia foi adequada para identificar e compreender como as práticas pedagógicas, os currículos e as expectativas institucionais reforçam padrões culturais dominantes, marginalizando saberes e experiências dos estudantes das classes populares. Ao evidenciar a influência das estruturas sociais na trajetória educacional desses sujeitos, o artigo propõe reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas, capazes de romper com os mecanismos simbólicos de exclusão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados provenientes do Censo Escolar 2024 (INEP, 2024) evidencia um cenário persistente de desigualdade estrutural e simbólica entre escolas públicas periféricas e instituições privadas de bairros centrais. Essa desigualdade manifesta-se não apenas em indicadores quantitativos, como taxas de aprovação, distorção idade-série e abandono, mas também em dimensões simbólicas e culturais que influenciam profundamente os processos de ensino e aprendizagem. Os números não refletem apenas diferenças de infraestrutura ou recursos pedagógicos, mas, sobretudo, a forma como o capital cultural é distribuído e valorizado no campo educacional.

A escola, ao impor a cultura dominante sob a aparência de neutralidade, converte o saber erudito em norma universal e o saber popular em deficiência, produzindo o que Bourdieu denomina de violência simbólica. No cotidiano das escolas periféricas, essa violência simbólica se manifesta de forma sutil, porém constante. Gírias, preferências musicais, modos de se vestir ou de se comunicar, que compõem o *habitus* dos estudantes, são frequentemente objeto de correção ou ironia por parte dos agentes educacionais. Tais atitudes, ainda que não intencionais, contribuem para a desvalorização da identidade cultural dos alunos e para a naturalização da exclusão simbólica.

Essa dimensão simbólica do discurso pode ser mais bem compreendida à luz do que Bourdieu (1989a, p. 15) afirma ao analisar o poder das palavras:

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.

O discurso pedagógico, sustentado pela crença na legitimidade do saber científico e culto, adquire o poder de definir o que é conhecimento válido e o que deve ser descartado como “erro” ou “ignorância”.

O professor, enquanto agente autorizado do campo educativo, reproduz a ordem simbólica ao impor a língua “correta”, os modos “aceitáveis” e as formas “legítimas” de expressão. Os alunos, por sua vez, acabam reconhecendo essa autoridade e aceitando sua própria exclusão como natural, o que caracteriza, conforme Bourdieu (1989b), o mecanismo mais profundo da violência simbólica: a dominação que se exerce por meio do reconhecimento.

Essa leitura amplia o entendimento das desigualdades educacionais observadas nos dados empíricos do Censo Escolar (INEP, 2024). O distanciamento linguístico e cultural entre o *habitus* dos alunos das escolas periféricas e a cultura legitimada pela escola explica, em parte, as taxas mais elevadas de reprovação e distorção idade-série nesses contextos.

A análise revela também que o fracasso escolar nas escolas periféricas não pode ser interpretado como incapacidade individual, mas como resultado de uma estrutura educacional que não reconhece as formas legítimas de capital cultural dos grupos populares. Os estudantes dessas escolas enfrentam uma dupla desvantagem: material, pela falta de bibliotecas, laboratórios e tempo integral, e simbólica, pela negação de seus repertórios culturais.

Charlot (2002), corrobora ao afirmar que o sentido do aprender está diretamente ligado à relação que o aluno estabelece entre o saber e sua experiência de vida. Quando o conteúdo escolar não dialoga com o cotidiano do estudante, a aprendizagem perde significado e se torna um processo de mera reprodução.

De modo semelhante, Saviani (2008) sustenta que a escola, ao funcionar como aparelho ideológico do Estado, cumpre o papel de conservar as estruturas sociais existentes, reproduzindo as desigualdades sob o discurso da meritocracia. A dicotomia entre escolas periféricas e particulares revela também um padrão de injustiça social travestido de neutralidade.

Nas escolas privadas, os alunos encontram um ambiente de estímulo intelectual, com metodologias ativas, infraestrutura moderna e reconhecimento de seu capital cultural como legítimo. Já nas escolas periféricas, as práticas pedagógicas tendem a ser mais diretivas e conteudistas, limitadas ao uso de apostilas, cópias e exercícios repetitivos. Essa diferença de abordagem reforça o que Dubet (1994) chama de 'crise do princípio de igualdade escolar': a ideia de que todos são julgados pelos mesmos critérios, quando, na realidade, as condições de partida são profundamente desiguais.

Freire (1996) propõe uma alternativa a esse modelo reprodutivo ao defender uma pedagogia dialógica e libertadora, capaz de transformar a escola em espaço de emancipação e reconhecimento cultural. Para o autor, a superação da violência simbólica exige que o educador reconheça o saber do aluno como ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, a análise dos resultados confirma que as desigualdades educacionais brasileiras não se limitam ao campo material, mas são mantidas e legitimadas por mecanismos simbólicos de dominação cultural. A escola, ao valorizar o capital cultural dominante e desconsiderar as expressões legítimas das classes populares, perpetua o ciclo de exclusão e reafirma o poder das elites sobre o saber.

E para romper esse ciclo, é necessário repensar o currículo, a avaliação e as práticas pedagógicas sob a perspectiva cultural igualitária e simbólica, reconhecendo que a verdadeira democratização na educação não se faz apenas pelo acesso, mas pelo pertencimento e valorização da diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma parcela ínfima de análise dos dados Censo Escolar 2024 e das práticas pedagógicas observadas em escolas de diferentes contextos (periféricas e particulares da grande Florianópolis/SC) confirma, de forma concreta, o que Pierre Bourdieu denunciava em sua crítica à estrutura do campo educacional: a escola, sob a aparência de neutralidade, atua como mecanismo de reprodução simbólica e cultural das desigualdades sociais. A discrepância entre os indicadores de aprovação, distorção idade-série e abandono escolar evidencia que as condições de sucesso educacional estão fortemente relacionadas à posse e à legitimidade do capital cultural.

No interior das escolas periféricas, as formas de linguagem, comportamento e saber dos estudantes, são frequentemente desqualificados, tornando-se alvos de correção e disciplina. Tal processo, invisível e cotidiano, configura o exercício da violência simbólica, na medida em que impõe os valores da cultura dominante como universais e naturais. Ao internalizarem essa lógica, alunos e professores reproduzem uma estrutura de poder que legitima o discurso hegemônico e marginaliza os saberes populares.

O poder simbólico, como destaca Bourdieu (1989a), não se impõe pela força física, mas pela crença no discurso e na autoridade de quem o enuncia. No campo educacional, essa crença sustenta a autoridade do currículo, da linguagem formal e dos conteúdos escolares, transformando o conhecimento em instrumento de distinção social. Assim, a escola, que deveria ser espaço de emancipação, converte-se em agente da manutenção das hierarquias culturais.

Contudo, como lembram Paulo Freire (1996) e Dermeval Saviani (2008), essa realidade pode ser transformada. Romper com a lógica da reprodução exige repensar o currículo, as metodologias e a relação entre escola e comunidade, de modo a promover uma educação colaborativa e emancipadora, que reconheça a diversidade cultural como fundamento e não como obstáculo à aprendizagem.

Somente a partir do reconhecimento e da valorização dos saberes das periferias é possível construir uma escola verdadeiramente democrática, capaz de superar as desigualdades e ressignificar o papel da educação na formação humana. Compreender antes de punir, acolher antes de afastar, entender antes de corrigir: é assim que a escola deixa de reproduzir desigualdades e passa a transformar vidas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Wayne. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.
- _____. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 1989b.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. Oeiras: Celta, 1996.
- Charlot, Bernard. 2002. “Relação com a escola e o saber nos bairros populares”. In: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Vol. 20, jul/dez/2002. Florianópolis: Editora da UFSC/NUP/CED. pp. 17-34.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Indicadores educacionais: dados abertos*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas*. Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021, e07468. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7468/4140>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo. Pierre Bourdieu: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia – Edição Comemorativa*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%29.pdf#:~:text=Por%20que%20viol%C3%Aancia%20simb%C3%B3lica%3F%20Os,de%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20for%C3%A7a%20simb%C3%B3lica. Acesso em: 02 nov. 2025.

INTERDISCIPLINARITY AND CONNECTION OF CONTEMPORARY KNOWLEDGE

INTERDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO DOS SABERES NA CONTEMPORANEIDADE

Orlando José de Assis

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: pr.orlandojosedassis@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: The text addresses the growing demand for integrating diverse forms of knowledge in the face of current complexity. Based on critiques of the traditional model of disciplinary fragmentation, it highlights the relevance of transversality, dialogue, and interdisciplinarity as approaches to understanding complex phenomena. It is important to value scientific, popular, technical, and artistic knowledge, and this vision plays a fundamental role in promoting a complete, democratic, and culturally sensitive education, encouraging cognitive justice and inclusive pedagogical practices. Contemporary times demand a new approach to knowledge construction, acknowledging that rigid and compartmentalized models no longer meet current needs. The interdependence between different areas of knowledge demonstrates the need for comprehensive, critical, and contextualized approaches that are capable of addressing the challenges present in daily social, environmental, and educational life. In this context, connecting knowledge implies breaking rigid perspectives and allowing the exchange of different types of knowledge, cultural knowledge, as well as recognizing the importance of the ecology of knowledge. In education. Furthermore, interdisciplinarity is highlighted as a crucial methodological approach to realize these connections, enabling students and teachers to integrate information, understand phenomena holistically, and improve essential cognitive and social skills. Thus, fostering dialogue between different forms of knowledge is not just a theoretical activity, but a commitment to an education that can face the complex challenges of today's world and develop critical, creative individuals aware of their role in society.

Keywords: Complexity. Interdisciplinarity. Connection of knowledge. Integration of knowledge. Contemporary education.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada pela complexidade e pela interdependência entre distintas áreas do conhecimento, exigindo novas formas de organizar e compartilhar saberes. A proposta de conexões dos saberes surge como contraponto ao modelo tradicional de compartimentalização, que fragmenta o conhecimento em disciplinas isoladas. Conectar saberes significa promover transversalidade, diálogo e integração entre conhecimentos científicos, populares, técnicos, artísticos e culturais.

O ensino ocidental, historicamente baseado no pensamento cartesiano e na separação disciplinar, contribuiu para importantes avanços, mas tornou-se insuficiente para enfrentar os desafios atuais. Morin (2000) alerta que a fragmentação impede a compreensão de fenômenos complexos, reforçando a necessidade de abordagens amplas e integradoras. Assim, conectar saberes possibilita uma visão crítica e contextualizada da realidade.

Na educação, essa perspectiva é fundamental para a formação integral do sujeito. A escola deve funcionar como espaço de diálogo entre múltiplas formas de saber, reconhecendo conhecimentos historicamente marginalizados, como destaca Santos (2008) ao defender a ecologia dos saberes. Pereira (2022) reforça que essa postura epistemológica requer abertura ao diálogo e valorização de saberes tradicionais, indígenas, quilombolas e comunitários, promovendo justiça cognitiva em um contexto marcado por desigualdades sociais e epistêmicas.

A interdisciplinaridade constitui estratégia essencial para efetivar essas conexões, pois rompe fronteiras rígidas entre disciplinas e estimula a construção de conhecimentos articulados. Conforme Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não se limita à junção de conteúdos, mas implica uma atitude epistemológica aberta ao diálogo e ao pensamento crítico. Assim, conectar saberes significa criar condições para práticas educativas mais transformadoras.

Souza (2023) destaca que valorizar conexões dos saberes exige que o educador adote postura investigativa e sensível à diversidade cultural e cognitiva dos estudantes, implicando também a reorganização curricular mediante projetos, metodologias ativas e experiências comunitárias. Já Lima (2024) enfatiza que discutir conexões dos saberes significa refletir sobre modos de produção, legitimação e circulação do conhecimento, reconhecendo que nenhum saber é absoluto. Diante dos desafios contemporâneos, torna-se urgente promover abordagens plurais, interdisciplinares e interculturais capazes de construir uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora.

APRESENTAÇÃO DO TEMA

O artigo discute a interdisciplinaridade e a integração dos saberes, enfatizando a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento ainda predominante na educação. Critica o modelo cartesiano e defende uma perspectiva integradora, dialógica e transversal. A discussão é situada no contexto contemporâneo, marcado pela complexidade e diversidade cultural, destacando a importância de articular saberes científicos, populares e comunitários para uma educação mais democrática e transformadora.

RELEVÂNCIA DO TEMA

A relevância do tema decorre dos desafios atuais, que exigem perspectivas críticas e integradoras frente à insuficiência da fragmentação disciplinar. Conectar saberes possibilita práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, apoiadas na justiça cognitiva e na valorização da diversidade epistemológica. A abordagem fortalece o diálogo entre saberes científicos e tradicionais, atendendo à necessidade de formar indivíduos críticos, criativos e socialmente comprometidos na educação contemporânea.

OBJETIVOS DO ARTIGO:

Debater a importância de superar a divisão disciplinar na criação e estruturação dos conhecimentos.

Examinar a relevância das ligações dos conhecimentos em âmbitos científicos, culturais, sociais e educacionais.

Considerar a função da interdisciplinaridade como uma abordagem metodológica para a integração de diversas áreas do saber.

Apreciar a ecologia dos saberes, admitindo a validade dos saberes populares e comunitários.

Destacar a importância de interligar os conhecimentos na educação, com base na formação integral do indivíduo.

Indicar a necessidade imediata de práticas pedagógicas abertas, dialógicas e contextualizadas em face dos desafios atuais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O programa *Conexões dos Saberes*, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, constitui uma iniciativa inovadora voltada à articulação entre o conhecimento acadêmico

e os saberes populares, valorizando as experiências de estudantes oriundos de comunidades populares e promovendo o diálogo entre universidade e sociedade. A proposta integra políticas educacionais inclusivas, que visam democratizar o acesso e a permanência no ensino superior, além de reconhecer epistemologias diversas como legítimas no espaço acadêmico.

Santos (2010) discute essa perspectiva por meio do conceito de “ecologia de saberes”, que reconhece a coexistência e a dignidade igualitária entre diferentes formas de conhecimento. Essa concepção é essencial para compreender o programa, uma vez que ele busca romper com a lógica de exclusão acadêmica e criar espaços de escuta e protagonismo estudantil. Em consonância, Freire (1996) defende uma educação libertadora fundamentada no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito histórico, premissa que orienta as práticas do Conexões dos Saberes ao valorizar saberes construídos nas margens da sociedade.

Historicamente, a universidade brasileira se estruturou a partir de um modelo eurocêntrico e elitista, como afirma Chauí (2003). Essa estrutura frequentemente invisibilizou saberes tradicionais e populares. O programa rompe com essa herança ao inserir conhecimentos comunitários dentro da universidade, conferindo legitimidade a trajetórias e experiências historicamente marginalizadas. Brandão (2002) reforça essa abordagem ao afirmar que a educação popular se baseia na construção coletiva e contextualizada do conhecimento, fundamento que também orienta a proposta do programa.

Documentos do MEC (2006) destacam os objetivos da iniciativa: valorizar saberes de estudantes de origem popular, fortalecer sua permanência no ensino superior e produzir conhecimento socialmente referenciado. Esses princípios dialogam diretamente com Giroux (1997), que defende uma pedagogia crítica capaz de conectar saberes escolares à vida cotidiana, promovendo emancipação e engajamento social.

A relação entre universidade e comunidade, estruturada por práticas dialógicas, aproxima-se da concepção de extensão crítica discutida por Oliveira e Spink (2004) e defendida pelo FORPROEX, que compreende a extensão como um processo bilateral de troca e co-construção de saberes. Nesse sentido, o Conexões dos Saberes fortalece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, orientando o ensino superior para compromissos sociais mais amplos.

Silva (2012) argumenta que políticas de acesso, como cotas e programas sociais, precisam ser acompanhadas de ações de permanência que valorizem a diversidade cultural dos estudantes. O programa atende essa necessidade ao reconhecer identidades e saberes plurais, contribuindo para uma universidade mais representativa e democrática. De modo geral, constituiu-se como uma alternativa concreta para enfrentar desigualdades educacionais e promover múltiplas formas de inteligência e produção de conhecimento.

A bibliografia recente reforça a importância da interdisciplinaridade para integrar saberes no contexto contemporâneo. Azevedo, Queiroz e Dantas (2024), ao analisar a conexão dos saberes, destacam a relevância da interdisciplinaridade para atender às necessidades de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dantas (2024) afirma que a colaboração entre profissionais de áreas diversas amplia a eficácia das intervenções e reforça a prática integrada como caminho para resultados mais consistentes.

Para aprofundar a discussão, é fundamental considerar as contribuições de Ivani Fazenda, uma das principais referências sobre interdisciplinaridade no Brasil. Em *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro* (1992), a autora defende que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude epistemológica baseada no diálogo, na escuta e na construção conjunta de significados. Ela diferencia interdisciplinaridade de pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, ressaltando que apenas a primeira promove integração real entre saberes.

Fazenda também critica o uso superficial do discurso interdisciplinar, alertando que a ausência de formação docente adequada e a estrutura escolar fragmentada dificultam avanços concretos. A interdisciplinaridade deve ser compreendida como processo contínuo, que exige humildade epistemológica, abertura à alteridade e revisão das formas de compreender a realidade.

A autora destaca ainda que a prática interdisciplinar possui dimensão ética e política, pois integra saberes para promover transformações sociais. As resistências epistemológicas, metodológicas e institucionais reforçam a necessidade de uma mudança cultural no ambiente educacional. Para Fazenda, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e se torna mediador ativo da construção do conhecimento, adotando postura investigativa, colaborativa e reflexiva.

A fundamentação teórica se amplia com a contribuição de Edgar Morin, especialmente suas reflexões sobre a complexidade. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), Morin critica o pensamento fragmentado e defende a substituição de um pensamento que separa por um pensamento que integra. Para o autor, compreender fenômenos complexos exige articulação entre diferentes dimensões humanas — biológica, psicológica, social e cultural. Morin também argumenta que o conhecimento está sempre exposto ao erro e à ilusão, exigindo postura de humildade intelectual. Sua defesa de uma educação voltada à compreensão humana, à ética da solidariedade e à consciência planetária reforça os princípios da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes.

Paulo Freire (1996), por sua vez, associa a interdisciplinaridade à construção democrática do conhecimento. Para ele, não há saber superior ou inferior, mas saberes diferentes, e o diálogo é o elemento central para o processo educativo. A escuta ativa do educador e a valorização dos saberes dos estudantes são condições essenciais para promover autonomia e senso crítico. Freire amplia a discussão ao enfatizar a dimensão social e política da educação, conectando interdisciplinaridade à luta por justiça social.

A abordagem interdisciplinar também é desenvolvida por Bedin (2015; 2016) e Bedin & Del Pino (2019), que discutem práticas colaborativas e metodológicas como a DICUMBA e o APCA, voltadas à construção do conhecimento a partir da pesquisa do aluno. Essas propostas reforçam a integração entre investigação, diálogo e participação ativa, contribuindo para práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A discussão teórica é enriquecida também por Japiassu (1975), que aborda a “patologia do saber” e defende que a fragmentação excessiva prejudica a compreensão da realidade. Moraes (2003), por sua vez, contribui ao descrever a Análise Textual Discursiva como método de construção de sentidos, permitindo integrar diferentes epistemologias e interpretar fenômenos de forma ampliada. No campo da saúde, Vilela e Mendes (2003) demonstram que práticas interdisciplinares favorecem a compreensão integral dos sujeitos e dos contextos.

Prigogine (2003) alerta que todo conhecimento é construído a partir de idealizações e modelos, o que reforça a importância de reconhecer limites epistemológicos e adotar perspectivas críticas e abertas à diversidade. Essa visão dialoga com Santos (2008), que discute a necessidade de ir além do pensamento abissal, reconhecendo saberes historicamente silenciados e defendendo práticas emancipatórias.

Por fim, Raynaut (2011) contribui ao enfatizar a complexidade dos fenômenos sociais e a necessidade de diálogos interdisciplinares para compreendê-los. A combinação dessas perspectivas teóricas reforça que a interdisciplinaridade e a conexão dos saberes são fundamentais para superar a lógica fragmentada do conhecimento e promover uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

METODOLOGIA

A abordagem adotada foi qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico composto por livros, artigos científicos, documentos oficiais do MEC e produções acadêmicas de autores clássicos e contemporâneos. Foram incluídas obras de Morin (2000), Freire (1996), Fazenda (2008) e Santos (2008), que discutem complexidade, diálogo, interdisciplinaridade e ecologia dos saberes. Também foram incorporadas pesquisas de Bedin (2015) e Del Pino (2019), que tratam de práticas pedagógicas interdisciplinares.

A seleção das fontes priorizou publicações de 1990 a 2024, garantindo amplitude temporal, atualidade e consistência teórica, conforme orientação de Lakatos e Marconi (2010). Para análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), descrita por Moraes (2003) como processo auto-organizado composto por desconstrução, unitarização e reconstrução teórica. Esse método permitiu interpretar sentidos, discursos e implicações pedagógicas, relacionando diferentes epistemologias.

Com base nessas etapas, a metodologia assegurou rigor teórico, clareza analítica e uma compreensão articulada sobre o papel da interdisciplinaridade e da conexão entre saberes na educação contemporânea.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados evidencia que a fragmentação disciplinar ainda presente no contexto educacional dificulta a compreensão de fenômenos complexos. Morin (2000) afirma que a compartimentalização impede perceber o que é tecido em conjunto, reforçando a necessidade de práticas integradoras. Os dados mostram que a formação integral do estudante requer uma postura pedagógica capaz de articular diferentes formas de conhecimento.

Nesse sentido, a ecologia dos saberes se apresenta como alternativa fundamental. Santos (2008) destaca que nenhum conhecimento é completo isoladamente, o que evidencia a importância de valorizar saberes populares, tradicionais e comunitários. A interdisciplinaridade surge como abordagem central para essa integração. Fazenda (2008) aponta que ela não se limita a reunir disciplinas, mas representa uma atitude epistemológica voltada ao diálogo, à colaboração e à construção de novos significados.

Os resultados também indicam que reconhecer os saberes dos sujeitos fortalece autonomia e engajamento. Freire (1996) afirma que não existem saberes superiores ou inferiores, mas diferentes, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas dialógicas. Iniciativas como o programa Conexões dos Saberes corroboram essa perspectiva ao valorizar trajetórias de estudantes de origem popular.

Além disso, a análise revela que práticas pedagógicas investigativas, sensíveis à diversidade cultural e cognitiva, ampliam a compreensão dos processos de aprendizagem. Autores como Lima (2024) e Souza (2023) enfatizam que compreender as conexões dos saberes implica refletir sobre modos de produção e circulação do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade epistemológica constituem compromissos éticos, políticos e educacionais para promover uma educação inclusiva, democrática e socialmente relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a formação do conhecimento requer, como uma tarefa urgente e indispensável, a superação da fragmentação disciplinar resultante do paradigma cartesiano. A complexidade dos fenômenos sociais, ambientais, culturais e educativos exige uma estratégia que incentive a interação entre diferentes áreas do conhecimento, sejam elas científicas,

populares, técnicas, artísticas ou culturais. Segundo Edgar Morin (2000), "a divisão do conhecimento em disciplinas muitas vezes dificulta a compreensão do que é construído em conjunto" (p. 13), evidenciando as limitações do método tradicional de ensino e enfatizando a necessidade urgente da interdisciplinaridade como estratégia epistemológica e pedagógica.

A importância da ecologia dos conhecimentos, sugerida por Boaventura de Sousa Santos (2008), expande essa perspectiva ao sugerir que "nenhum saber é totalmente completo para cobrir a totalidade do mundo" (p. "31". Esta sugestão desempenha um papel crucial não só na criação de um saber mais democrático, mas também na promoção da justiça cognitiva, ao reconhecer a legitimidade dos saberes tradicionais, populares e comunitários historicamente marginalizados. Conforme Pereira (2022) enfatiza, trata-se de uma postura epistemológica de escuta e apreciação das diferenças, crucial em um mundo caracterizado por disparidades sociais e epistêmicas.

Conforme Ivani Fazenda (2008), a prática da interdisciplinaridade deve ser entendida como "uma postura epistemológica que procura desenvolver novos métodos de compreensão e intervenção na realidade" (p. 25), e não apenas como uma simples combinação de conteúdos disciplinares. Esta visão nos leva a uma reformulação do currículo e da metodologia nas instituições de ensino, enfatizando a aplicação de metodologias ativas, projetos integradores e experiências comunitárias, que promovem um aprendizado contextualizado e relevante.

O Programa Conexões dos Saberes, lançado pelo MEC (2006), é um exemplo tangível e bem-sucedido na execução desta iniciativa. Ao apreciar o conhecimento de alunos de comunidades menos favorecidas e incentivar a interação entre a universidade e a sociedade, o programa reforça a democratização do ensino superior e fomenta uma educação com referência social. Conforme ressaltado por Freire (1996), "não existe mais ou menos conhecimento: existem diferentes saberes" (p. 28), tornando crucial que a escola e a universidade reconheçam e se abram para esses variados saberes, sem estabelecer hierarquias.

Ademais, o exemplo da Metodologia Dicumba, combinada com a ideia do APCA (Aprender pela Pesquisa Centrada no Aluno), demonstra a possibilidade de práticas pedagógicas que combinam de maneira orgânica os variados saberes e incentivam a participação proativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bedin & Del Pino (2019a), é um processo no qual o aluno, impulsionado pela curiosidade, adquire conhecimento através de um percurso investigativo, dialógico e contextualizado.

Prigogine (2003) alerta que "toda teoria se fundamenta em idealizações, modelos" (p. 58), exigindo dos educadores a compreensão de que o saber é formado na interação entre indivíduos e contextos variados, sem aspirações de perfeição ou imparcialidade. Este ethos epistemológico é intensificado por Sousa Santos (2006), que sugere uma "ecologia dos saberes", reconhecendo a ciência como socialmente situada e engajada em práticas de emancipação.

Assim, ponderar sobre a ligação entre os saberes e a interdisciplinaridade implica assumir um compromisso ético, político e pedagógico com a mudança na educação. Essa mudança envolve a apreciação da diversidade, a superação das hierarquias epistemológicas e a construção conjunta do saber, como propõe Freire (1970), que argumenta que a educação deve se fundamentar na realidade concreta dos indivíduos e servir como meio de emancipação e independência.

Em resumo, a interdisciplinaridade e a interligação dos saberes não são apenas opções metodológicas, mas pilares essenciais de uma educação democrática, crítica e humanizadora, apta a criar indivíduos autônomos, reflexivos e socialmente engajados. De acordo com Lima (2024), "perante os desafios complexos do mundo atual, precisamos de estratégias

multidisciplinares, interdisciplinares e interculturais". A promoção dessas estratégias é um dever urgente para todos que veem a educação como um meio de mudança social.

REFERÊNCIAS

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, Maria. A valorização das conexões dos saberes e suas implicações para a prática pedagógica. São Paulo: Editora Educacional, 2023.
- LIMA, João. Conexões dos saberes e os desafios da educação contemporânea. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2024.
- PEREIRA, Ana. Ecologia dos saberes e justiça cognitiva: um novo paradigma epistemológico. Curitiba: Editora Educação e Cultura, 2022.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. Universidade pública sob nova perspectiva. In: Reforma universitária em questão. São Paulo: UNESP, 2003.
- /FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIRIOUX, Henry A. Pedagogia e política da esperança: Teoria, cultura e ensino. São Paulo: Cortez, 1997.
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Conexões dos Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- OLIVEIRA, Maria Cristina; SPINK, Mary Jane. Ações em rede e produção de sentidos na cidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação e inclusão social: O que a escola pode fazer?. Porto Alegre: Artmed, 2012
- Azevedo, M. V. de, Queiroz, M. E., & Dantas, V. X. (2024). INTERDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO DOS SABERES NA CONTEMPORANEIDADE. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 10(1), 442–448.
- FAZENDA, Ivani C. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2 M 011.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- Bedin, E. (2015). A emersão da interdisciplinaridade no ensino médio politécnico: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.
- Bedin, E. (2016). Seminário integrado e projeto de aprendizagem: um caminho seguro para a docência cooperativa e a interdisciplinaridade no ensino médio politécnico. ScientiaTec, 3(1), 180-201.
- Bedin, E., & Del Pino, J. C. (2019a). DICUMBA: uma proposta metodológica de ensino a partir da pesquisa em sala de aula. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), 21.

- Japiassu, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: 1975
- Âmago. Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação* (Bauru), 9(2), 191-211.
- Vilela, E. M., & Mendes, I. J. M. (2003). Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(4), 525-5
- FAZENDA, I. C. A. (1992). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?. Campinas: Papyrus
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1970
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43 ed., São Paulo, Paz e Terra, 1996
- PRIGOGINE, I. (2003). O fim das certezas. In Representação e complexidade/Organização de Candido Mendes e edição de Enrique Larreta, Rio de Janeiro, Garamond 2003
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo, Cortez. 2008
- RAYNAUT, Claude. Complexidade e diálogos interdisciplinares. Barueri, SP , Manole, 2011

GLOBALIZATION AND TRANSFORMATIONS OF CULTURAL IDENTITIES: BETWEEN HOMOGENEIZATION AND HYBRIDIZATION AND CHALLENGES FOR EDUCAÇÃO

GLOBALIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES NAS IDENTIDADES CULTURAIS: ENTRE HOMOGENEIZAÇÃO À HIBRIDIZAÇÃO E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Rosenilda Alves dos santos Chaves

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: rosenildaa@sed.sc.gov.br

Renato da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail:renatopbsilva15@gmail.com

ABSTRACT: The article “Globalization and Cultural Identity Transformations: Between Homogenization, Hybridization, and the Challenges for Education” analyzes the cultural changes resulting from globalization and their implications for contemporary educational processes. The intensification of economic, social, and symbolic exchanges among different regions of the world reveals an ambiguous movement characterized by the coexistence of cultural homogenization and identity hybridization. On one hand, standardized values and behaviors are disseminated by the media and large corporations; on the other, new hybrid forms of identity emerge, articulating the local and the global through processes of re-signification and intercultural dialogue. This is a qualitative bibliographical study, grounded in authors who discuss globalization, culture, and education, seeking to understand how these phenomena influence subject formation and school contexts. The study concludes that globalization, rather than erasing differences, reconfigures cultural and educational boundaries, demanding a critical, inclusive, and dialogical stance from schools. As a contribution, it highlights the importance of pedagogical practices that value cultural pluralism and foster an intercultural and civic education, capable of forming critical and socially engaged individuals in a globalized world.

Keywords: Globalization. Cultural identity. Hybridization. Education. Interculturality.

INTRODUÇÃO

A globalização configura-se como um dos fenômenos mais marcantes da contemporaneidade, responsável por profundas transformações nas esferas econômica, política, social e, sobretudo, cultural. O avanço das tecnologias da informação e da comunicação, aliado à intensificação dos fluxos de pessoas, bens e ideias, tem promovido uma interconexão sem precedentes entre diferentes sociedades, desencadeando um processo contínuo de aproximação e interdependência global. Nesse cenário, as identidades culturais, antes concebidas como relativamente estáveis e enraizadas em territórios específicos, passam a ser constantemente reconstruídas e negociadas (HALL, 2006).

A relevância do tema reside na necessidade de compreender as múltiplas formas pelas quais a globalização afeta as identidades culturais e as dinâmicas simbólicas que estruturam a vida social. Conforme destaca García Canclini (2008), o contato entre culturas diversas não resulta apenas na imposição de padrões hegemônicos, mas também na emergência de processos híbridos, nos quais elementos locais e globais se articulam, produzindo novas configurações culturais. Assim, o debate contemporâneo sobre a globalização cultural oscila entre duas perspectivas principais: a da homogeneização, que enfatiza a padronização de comportamentos e valores sob a influência de centros de poder global; e a da hibridização, que evidencia a criatividade, a adaptação e a ressignificação cultural nas periferias do sistema mundial.

Nesse contexto, coloca-se a seguinte questão-problema: como a globalização, ao mesmo tempo em que difunde padrões culturais hegemônicos, também abre espaço para a emergência de identidades híbridas nas diferentes escalas locais e nos contextos educacionais?

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as transformações das identidades culturais no contexto da globalização, destacando as tensões e interações entre os processos de homogeneização e hibridização. Especificamente, busca-se discutir os principais referenciais teóricos que abordam as relações entre identidade cultural e globalização; examinar os efeitos desse fenômeno sobre as culturas locais e suas dinâmicas identitárias; e refletir sobre a hibridização como forma de resistência, adaptação e criação de novas identidades na era global.

Além disso, propõe-se estabelecer um diálogo com o campo da Educação, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de vivência e problematização das transformações culturais decorrentes da globalização. A reflexão aqui desenvolvida pretende contribuir para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam uma formação crítica e intercultural, capaz de preparar sujeitos conscientes e atuantes no mundo globalizado.

O PARADOXO DA GLOBALIZAÇÃO: LOCALISMO E HIBRIDISMO

O processo de globalização, embora frequentemente associado à integração e à interdependência entre nações e culturas, manifesta-se de forma paradoxal ao provocar, simultaneamente, movimentos de uniformização e de diferenciação cultural. Esse paradoxo revela-se na coexistência de tendências aparentemente contraditórias: de um lado, a expansão de uma cultura global hegemônica, impulsionada pelos meios de comunicação, pela economia e pela tecnologia; de outro, a revalorização das identidades locais e a emergência de formas híbridas de expressão cultural.

Para Robertson (1995), esse fenômeno é descrito pelo termo glocalização, que designa a interpenetração entre o global e o local, resultando em novas configurações culturais que não são meramente imposições externas, mas produtos de negociações simbólicas. Nessa perspectiva, o local não desaparece diante do global; ao contrário, adapta-se e ressignifica os elementos globais de acordo com suas especificidades socioculturais. Assim, a globalização deve ser compreendida não apenas como um processo de homogeneização, mas também como um campo de tensões e possibilidades criativas.

Essas interações podem ser observadas em diversos domínios da vida cotidiana. No campo musical, por exemplo, o funk brasileiro dialoga com o hip-hop norte-americano e a música eletrônica global, mas preserva gírias, batidas e temáticas das periferias locais; o sertanejo universitário incorpora elementos do pop internacional, enquanto o K-pop coreano combina estética ocidental e tradições orientais em uma síntese cultural singular. Na gastronomia, a culinária fusion e o fast food adaptado, como hambúrgueres com temperos regionais ou pizzas com ingredientes típicos locais, revelam a capacidade de reinterpretar padrões globais a partir de referências domésticas. No âmbito das mídias digitais, a circulação de conteúdos globais em plataformas como TikTok e Instagram gera fenômenos locais, como memes e desafios adaptados ao humor, à linguagem e aos contextos culturais de cada país.

García Canclini (2008) amplia essa compreensão ao introduzir o conceito de hibridização cultural, entendido como o processo de mistura e reinterpretação de elementos culturais provenientes de diferentes origens. Essa noção rompe com a visão dualista entre o “tradicional” e o “moderno”, reconhecendo que, nas sociedades globalizadas, as identidades são construídas a partir da interseção de diversas influências. O autor destaca que a hibridização é, ao mesmo tempo, um resultado e uma estratégia: resultado da interconexão global e estratégia de resistência e inovação cultural diante das pressões uniformizadoras.

Nessa linha de raciocínio, Bhabha (1998) propõe o conceito de terceiro espaço, um campo simbólico no qual ocorrem os encontros e negociações culturais que produzem novas formas de identidade e significado. Esse espaço de tradução e mediação cultural possibilita o surgimento de identidades híbridas, que não pertencem exclusivamente a uma cultura de origem, mas emergem das relações de poder, deslocamento e adaptação. O hibridismo, portanto, não é apenas uma consequência da globalização, mas também um modo de subverter as hierarquias culturais estabelecidas.

Appadurai (1996) também contribui para essa discussão ao analisar os fluxos globais de cultura por meio dos scapes — ethnoscares, mediascapes, technoscapes, financescapes e ideoscapes —, que configuram paisagens culturais complexas e mutáveis. Segundo o autor, as identidades contemporâneas são moldadas por esses fluxos transnacionais, que promovem novas formas de imaginação coletiva e de pertencimento. Assim, o global não substitui o local, mas interage com ele de maneira dinâmica, gerando uma multiplicidade de experiências culturais.

Por sua vez, Hall (2006) ressalta que a globalização intensifica a fragmentação identitária, colocando em crise as noções tradicionais de identidade fixa e coerente. O autor argumenta que as culturas locais respondem à pressão global de maneiras distintas, ora reafirmando tradições e fronteiras simbólicas, ora reinventando-se a partir da mistura e do diálogo intercultural. Essa ambiguidade constitui o cerne do paradoxo da globalização: ao mesmo tempo em que promove a integração cultural, acentua as diferenças e estimula a criação de novas identidades híbridas.

A análise crítica da literatura sobre o tema revela, portanto, que o debate em torno da globalização e da identidade cultural ultrapassa as dicotomias simplistas entre global e local, ou entre homogeneização e resistência. O referencial teórico indica que a cultura, na contemporaneidade, é um espaço de negociações contínuas, no qual se articulam processos de dominação, adaptação e reinvenção. Com base nesses aportes e exemplos, esta pesquisa busca compreender de que maneira as identidades culturais são transformadas e reconfiguradas no contexto global, enfatizando a hibridização como elemento central de resistência, criatividade e produção de sentido cultural.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório, cujo objetivo é compreender e analisar as transformações das identidades culturais no contexto da globalização, com ênfase nas dinâmicas de homogeneização e hibridização cultural. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar uma reflexão crítica e interpretativa sobre os fenômenos socioculturais a partir da revisão de produções teóricas consolidadas na área.

De acordo com Gil (2017), a pesquisa bibliográfica baseia-se em materiais já publicados, livros, artigos científicos, teses e documentos institucionais — que oferecem o embasamento teórico necessário para novas interpretações e construções conceituais. Assim, o presente estudo não se limita à descrição das ideias existentes, mas busca articular, comparar e problematizar diferentes perspectivas teóricas, contribuindo para uma visão abrangente e crítica sobre o objeto investigado.

A coleta de dados foi realizada por meio da seleção criteriosa de obras clássicas e contemporâneas que abordam a relação entre globalização e identidade cultural. Entre os principais autores consultados estão Stuart Hall (2006), Néstor García Canclini (2008), Homi Bhabha (1998), Arjun Appadurai (1996), Zygmunt Bauman (2005) e Roland Robertson (1995),

cujas contribuições oferecem bases fundamentais para a compreensão dos processos de hibridização, crise identitária e glocalização.

Além das fontes teóricas, também foram considerados artigos científicos indexados em bases acadêmicas e documentos de organismos internacionais, com o intuito de contextualizar a discussão e identificar diferentes abordagens sobre o impacto cultural da globalização. A seleção das fontes seguiu critérios de relevância temática, atualidade e consistência teórica, garantindo rigor e pertinência ao estudo.

A análise do material foi conduzida a partir de uma leitura interpretativa e sistematizada, inspirada na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011). A partir dessa leitura, foram identificadas categorias analíticas que orientaram a organização e a discussão dos resultados: homogeneização cultural, hibridização, glocalização e crise da identidade. Essas categorias serviram como eixos estruturantes para a reflexão teórica, permitindo relacionar os conceitos discutidos pelos autores à dinâmica contemporânea das identidades culturais.

Assim, a metodologia adotada busca assegurar transparência e coerência epistemológica, sem perder o caráter ensaístico do artigo. A opção pela abordagem qualitativa e bibliográfica mostra-se adequada, pois permite compreender os fenômenos culturais em sua complexidade simbólica, social e histórica, contribuindo para o aprofundamento teórico das discussões sobre globalização e identidade.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos referenciais teóricos e das contribuições dos principais autores sobre globalização e identidade cultural permite afirmar que o fenômeno da globalização exerce uma influência profunda e multifacetada sobre as formas de construção das identidades contemporâneas. Longe de representar um processo linear, a globalização manifesta-se como um campo de disputas simbólicas, no qual convivem forças de padronização cultural e movimentos de resistência e reinvenção identitária.

Em sociedades periféricas como o Brasil, essas tensões assumem configurações específicas. De um lado, a presença massiva de produtos midiáticos e referências culturais globais, séries, modas, plataformas digitais e estilos musicais tende a difundir padrões culturais ocidentais e a promover certa homogeneização simbólica. Por outro lado, observa-se uma intensa apropriação criativa desses elementos, que são reinterpretados e resignificados em contextos locais. O funk carioca, por exemplo, combina ritmos afro-brasileiros, batidas eletrônicas globais e narrativas periféricas urbanas; o sertanejo universitário incorpora traços do pop internacional sem abandonar referências regionais; e a gastronomia “fusion” brasileira adapta pratos estrangeiros aos ingredientes e ao paladar locais.

Esses exemplos mostram que a globalização não implica submissão cultural, mas a criação de novas linguagens híbridas. Em vez de apenas reproduzir modelos globais, os sujeitos locais reinterpretam e reconfiguram símbolos, afirmando identidades múltiplas e mutáveis. Essa constatação reforça a perspectiva de García Canclini (2008), segundo a qual a hibridização não é apenas um efeito da globalização, mas uma estratégia de resistência e de reinvenção cultural.

No contexto brasileiro, essa dinâmica se expressa, por exemplo, na convivência entre culturas juvenis globalizadas e identidades locais, raciais e de classe, que tensionam o currículo escolar, as políticas culturais e os espaços de socialização cotidiana. As escolas tornam-se arenas privilegiadas onde essas identidades se encontram, se confrontam e se transformam, revelando tanto o poder de difusão da cultura global quanto a vitalidade das tradições e práticas locais. Nesse sentido, compreender a globalização sob a ótica da educação significa também

refletir sobre como a escola pode acolher e valorizar a diversidade cultural, promovendo uma pedagogia intercultural e crítica.

Os achados teóricos também indicam que as identidades contemporâneas são cada vez mais fragmentadas e negociadas, conforme as reflexões de Hall (2006) sobre a crise da identidade moderna. O sujeito globalizado transita entre diferentes repertórios simbólicos, reelaborando constantemente suas referências de pertencimento. No espaço escolar, essa fluidez se manifesta nas múltiplas formas de expressão dos estudantes, nas linguagens, nas práticas comunicacionais e nos modos de vestir e de se relacionar, o que demanda novas abordagens pedagógicas voltadas ao reconhecimento das diferenças e ao diálogo entre culturas.

Outro aspecto relevante identificado é que a globalização intensifica o contato intercultural e, conseqüentemente, a necessidade de diálogo e mediação entre saberes. O conceito de “terceiro espaço” proposto por Bhabha (1998) ajuda a compreender o ambiente escolar como um campo simbólico onde novas identidades e significados são negociados. Nesse espaço, a hibridização cultural se apresenta não apenas como um efeito inevitável da globalização, mas também como uma prática política e pedagógica de resistência frente às pressões uniformizadoras.

Portanto, os achados teóricos evidenciam que a globalização, longe de eliminar as diferenças culturais, reconfigura as identidades e estimula novas formas de pertencimento e expressão social. As forças de homogeneização e de hibridização coexistem como dimensões complementares de um mesmo fenômeno: enquanto a primeira tende à padronização, a segunda reafirma a diversidade e a criatividade das culturas locais.

Por tanto, compreender as identidades culturais no mundo globalizado exige uma abordagem crítica, contextualizada e interdisciplinar, capaz de reconhecer o papel das instituições educacionais como espaços de diálogo, resistência e criação de novas formas de convivência. A cultura, na contemporaneidade, não é um campo estático, mas um processo contínuo de construção e negociação, que encontra na educação um terreno fértil para sua expressão e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as transformações das identidades culturais diante da globalização, com foco na tensão entre homogeneização e hibridização. A partir da revisão teórica, constatou-se que a globalização é um fenômeno ambíguo e multifacetado, que simultaneamente padroniza e diversifica as expressões culturais.

Os achados teóricos indicam que, embora a globalização intensifique fluxos de informação e consumo e difunda padrões culturais hegemônicos, ela também abre espaço para processos criativos de reinterpretação e mistura cultural. As culturas locais não apenas resistem, mas reinventam-se, produzindo identidades híbridas que expressam tanto a influência global quanto a força das tradições locais.

Essas reflexões revelam que a globalização deve ser compreendida como um campo de disputas simbólicas, no qual coexistem forças de integração e resistência. Para o campo da educação, tais discussões assumem relevância central, pois a escola constitui um dos principais espaços onde se negociam, se reproduzem e se reinventam as identidades culturais em tempos de globalização. Nesse contexto, o ambiente escolar pode atuar como mediador crítico, estimulando o pensamento reflexivo, o respeito às diferenças e a construção de uma cidadania global pautada na empatia e na valorização da diversidade.

Reconhece-se, contudo, o caráter teórico deste estudo e a necessidade de investigações empíricas que explorem experiências concretas de hibridização cultural, especialmente no

contexto brasileiro e nas práticas educativas. Pesquisas futuras podem aprofundar os impactos da globalização digital e os modos como jovens e comunidades reelaboram suas identidades na era das redes, além de examinar como políticas educacionais e currículos podem favorecer uma educação intercultural e inclusiva.

Nesse sentido, pensar a globalização a partir das identidades culturais não é apenas descrever fluxos, mas interrogar que projetos de mundo estão sendo disputados. A forma como as instituições educacionais contribuem para formar sujeitos críticos e consciente dessas dinâmicas será decisiva para definir os horizontes democráticos e as formas de convivência na diferença.

REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- ROBERTSON, Roland. *Glocalization: Time–Space and Homogeneity–Heterogeneity*. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland (org.). *Global Modernities*. London: Sage, 1995. p. 25–44.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. São Paulo: Autêntica, 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Erica Maria da Silva Miranda

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: ericamariamiranda1979@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the interdisciplinary context of Brazilian basic education, focusing on the difference in application between public and private schools. Interdisciplinarity, as a pedagogical practice, represents a challenge and a necessity given the complexity of two contemporary knowledges. This research is a qualitative approach, with an exploratory and bibliographical character, and its objective is to understand and reflect on how interdisciplinary manifests itself in Brazilian education, considering both public and private schools. From a perspective, this study investigates how an interdisciplinary proposal materializes (or not) in different school realities, considering factors such as teacher training, pedagogical management, material resources and educational policies. The results point to a significant discrepancy, where private schools present more favorable conditions for effective interdisciplinary application, while public schools face structural and institutional limitations that make this practice difficult. Finally, it is important to highlight the urgency of critical and policy teaching training that promotes equity for the consolidation of interdisciplinary education in Brazilian education.

Keywords: Interdisciplinary; public schools; Private schools; Teacher training; educational policies.

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil tem passado por várias mudanças nos últimos anos, principalmente porque as demandas sociais e culturais estão cada vez mais exigindo que os estudantes tenham uma formação mais integrada e crítica. O mundo de hoje, cheio de informações e conectado de várias maneiras, torna o ensino que ensina as disciplinas separadamente um pouco ultrapassado.

Por isso, a ideia de aprender de forma interdisciplinar, que combina diferentes áreas do conhecimento, tem ganhado força. Essa abordagem busca juntar os saberes, ajudando os estudantes a fazerem conexões, a olharem os problemas de diferentes ângulos e a criarem conhecimentos que sejam mais importantes e úteis na prática.

Desde esse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entrou em vigor em 2017, destaca a importância de conectar diferentes áreas do conhecimento, colocando a interdisciplinaridade como uma das bases do currículo nacional. Ela orienta escolas e professores a adotarem práticas pedagógicas que vão além da abordagem tradicional, que muitas vezes divide as disciplinas. Mas, na prática, colocar isso em ação nas escolas brasileiras não é tão fácil assim. Muito disso depende não só da vontade dos professores e gestores, mas também das condições de cada escola, dos recursos que elas têm disponíveis e da própria política educacional que está em vigor. A realidade do Brasil, marcada por grandes desigualdades sociais e econômicas, também se reflete nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Essas diferenças aparecem na infraestrutura, na formação dos profissionais, na valorização dos professores e na cultura organizacional de cada uma delas.

Diante dessas particularidades, este trabalho quer fazer uma comparação entre como a interdisciplinaridade funciona na educação básica, analisando as diferenças entre escolas

públicas e privadas aqui no Brasil. O objetivo é discutir o que essas diferenças significam para qualidade da educação oferecida e para promover uma maior igualdade no acesso a uma formação mais completa e conectada com a realidade.

OBJETIVO GERAL

Analisar como a interdisciplinaridade é concebida, implementada e percebida no contexto da educação brasileira, comparando práticas, desafios entre escolas públicas e privadas.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar como escolas públicas e privadas compreendem o conceito de interdisciplinaridade em seus projetos pedagógicos e currículos.
- ✓ Apresentar as estratégias e práticas interdisciplinares adotadas em salas de aula dos dois tipos de instituição no contexto educacional.
- ✓ Investigar as percepções de gestores, professores e alunos sobre os benefícios e limitações da interdisciplinaridade em cada contexto escolar.
- ✓ Verificar os fatores estruturais, formativos e organizacionais que favorecem ou dificultam a implementação da interdisciplinaridade em escolas públicas e privadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação básica no Brasil tem passado por várias mudanças nos últimos anos, principalmente porque as demandas sociais e culturais estão cada vez mais exigindo que os estudantes tenham uma formação mais integrada e crítica. O mundo de hoje, cheio de informações e conectado de várias maneiras, torna o ensino que ensina as disciplinas separadamente um pouco ultrapassado.

Por isso, a ideia de aprender de forma interdisciplinar, que combina diferentes áreas do conhecimento, tem ganhado força. Essa abordagem busca juntar os saberes, ajudando os estudantes a fazerem conexões, a olharem os problemas de diferentes ângulos e a criarem conhecimentos que sejam mais importantes e úteis na prática.

Desde esse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entrou em vigor em 2017, destaca a importância de conectar diferentes áreas do conhecimento, colocando a interdisciplinaridade como uma das bases do currículo nacional. Ela orienta escolas e professores a adotarem práticas pedagógicas que vão além da abordagem tradicional, que muitas vezes divide as disciplinas. Mas, na prática, colocar isso em ação nas escolas brasileiras não é tão fácil assim. Muito disso depende não só da vontade dos professores e gestores, mas também das condições de cada escola, dos recursos que elas têm disponíveis e da própria política educacional que está em vigor. A realidade do Brasil, marcada por grandes desigualdades sociais e econômicas, também se reflete nas escolas, tanto públicas quanto privadas. Essas diferenças aparecem na infraestrutura, na formação dos profissionais, na valorização dos professores e na cultura organizacional de cada uma delas.

Diante dessas particularidades, este trabalho quer fazer uma comparação entre como a interdisciplinaridade funciona na educação básica, analisando as diferenças entre escolas públicas e privadas aqui no Brasil. O objetivo é discutir o que essas diferenças significam para qualidade da educação oferecida e para promover uma maior igualdade no acesso a uma formação mais completa e conectada com a realidade.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A interdisciplinaridade representa uma abordagem que visa à superação da fragmentação do conhecimento escolar, construindo pontes entre saberes e práticas pedagógicas. De acordo com Behrens (2006), trata-se de “uma articulação dos conteúdos, das metodologias e das práticas escolares que prioriza a integração em vez da superposição de disciplinas”. Essa proposta dialoga com o que Freire (1996) defende como essencial para uma educação libertadora: o rompimento com o ensino bancário e a valorização de experiências significativas e contextualizadas. Assim, a interdisciplinaridade adquire um caráter político e transformador.

Quando falamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos nos limitar apenas ao que acontece na prática. É essencial investigar de forma mais profunda os motivos que sustentam essas ações, entendendo-as dentro de seu contexto histórico e cultural. Nesse sentido, discutir interdisciplinaridade, seja no âmbito escolar, curricular, pedagógico ou didático, exige uma compreensão mais ampla e cuidadosa do que significam escola, currículo e didática. Somente mergulhando nesses conceitos é possível construir uma visão realmente consistente sobre o tema (Fazenda, 2008, p.21).

Mesmo sendo bastante defendida por pesquisadores e integrantes de políticas de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ideia de interdisciplinaridade ainda encontra obstáculos para realmente acontecer no dia a dia das escolas. Muitas vezes, ela é vista de forma superficial — confundida com apenas juntar conteúdos de diferentes áreas ou fazer atividades isoladas, sem um verdadeiro relacionamento entre os saberes. Além disso, ela depende de fatores estruturais e pedagógicos que variam bastante dependendo de cada escola, o que torna fundamental fazer uma comparação entre escolas públicas e privadas, que têm recursos, gestão e professores com formações bastante diferentes.

Nos tópicos seguintes, será apresentada uma análise das principais concepções de interdisciplinaridade e da forma como esse conceito é incorporado na BNCC, destacando as implicações práticas e as possibilidades reais de implementação nas diferentes realidades escolares.

CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma abordagem que constrói o conhecimento por meio da integração de diferentes disciplinas, com o intuito de promover uma aprendizagem mais ampla, crítica e contextualizada. No contexto educacional, essa abordagem assume uma importância significativa ao possibilitar que o estudante entenda a complexidade dos fenômenos sociais, naturais e culturais a partir de múltiplas perspectivas. Mais do que um método isolado, trata-se de uma mudança na postura pedagógica, rompendo com a lógica compartimentalizada do ensino tradicional e promovendo uma prática que seja integradora e colaborativa.

Autores como Fazenda (1994) e Morin (2000) argumentam que a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma postura de abertura ao diálogo entre diferentes saberes, e não apenas como uma técnica pedagógica. Essa abordagem requer do educador uma visão crítica acerca dos conteúdos e uma disposição para planejar de forma colaborativa com outros professores. Contudo, essa prática demanda tempo, formação contínua e apoio institucional — fatores que nem sempre estão disponíveis em todas as escolas brasileiras.

Segundo Gadotti (2004), a interdisciplinaridade busca possibilitar a construção de um conhecimento mais amplo e integrado, capaz de superar as divisões tradicionais entre as disciplinas. Gadotti defende que o conhecimento precisa ser compreendido de forma integrada, considerando a realidade como um todo, e não dividida em partes isoladas pelas disciplinas escolares.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1987), diz que a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma prática educativa que integra saberes, valoriza o diálogo e permite compreender a realidade de forma crítica e total. Embora ele não tenha formulado um conceito técnico sobre interdisciplinaridade, sua pedagogia oferece a base teórica que inspira e sustenta essa prática.

Pedro Demo (2001) também contribui para refletirmos sobre o papel da interdisciplinaridade no ensino e na aprendizagem ao defender a pesquisa como princípio educativo e científico. Para ele, divulgar informações, conhecimentos e heranças culturais é essencial, porém esse processo não se limita à simples transmissão. Na verdade, sempre realizamos uma reconstrução desses saberes. Por isso, a aprendizagem deve ser entendida como um ato de reconstrução e de posicionamento político, e não como mera repetição do que já existe.

A BNCC, estabelecida como padrão nacional para orientar os currículos em redes educacionais, reconhece a interdisciplinaridade como um princípio fundamental essencial para garantir o desenvolvimento integral dos alunos. Ela defende um currículo centrado em competências, onde o conhecimento é aplicado em contextos do mundo real, transcendendo assim a compartimentação tradicional do ensino em disciplinas isoladas.

O documento enfatiza a importância de desenvolver projetos pedagógicos que promovam o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, destacando a transversalidade como um recurso didático fundamental. Ao propor temas contemporâneos e transversais — como meio ambiente, ética, diversidade cultural, direitos humanos, entre outros —, a BNCC incentiva os educadores a adotarem estratégias que envolvam múltiplas disciplinas na abordagem desses tópicos, por meio de práticas colaborativas e problematizadoras.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA

A prática da interdisciplinaridade nas escolas brasileiras está diretamente relacionada às condições concretas do fazer pedagógico, sendo profundamente afetada por fatores como tempo, recursos e cultura colaborativa. Como aponta Sacristán (2000, p. 148), "o currículo real é aquele que se constrói nas interações cotidianas entre professores, alunos e contextos escolares", o que implica reconhecer que a viabilidade da interdisciplinaridade depende menos das intenções normativas e mais das possibilidades organizacionais. Nesse sentido, as políticas públicas precisam considerar os limites estruturais e culturais das instituições, garantindo espaços reais de articulação entre docentes e a formação continuada como pilar de sustentação dessa prática (Pimenta; Ghedin, 2002).

No cenário brasileiro, as experiências interdisciplinares ainda apresentam uma implementação desigual. Algumas escolas, especialmente da rede privada, dedicam-se a estratégias inovadoras, projetos temáticos e abordagens colaborativas de ensino. Contudo, muitas instituições públicas enfrentam desafios consideráveis para incorporar a interdisciplinaridade na rotina diária, o que não diminui o empenho de professores dedicados, mas evidencia as limitações impostas pelo sistema.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Uma das formas mais frequentes de incorporar a interdisciplinaridade no ambiente escolar cotidiano é por meio de projetos pedagógicos que integram diferentes disciplinas. Esses projetos geralmente partem da seleção de um tema central, muitas vezes relacionado a questões sociais, científicas ou culturais relevantes, permitindo que diversas áreas do conhecimento colaboram, cada uma contribuindo com sua expertise, para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica sobre o tema abordado.

Pesquisadores como Fazenda (2001), referência no estudo da interdisciplinaridade, destacam que condições adequadas de planejamento coletivo e autonomia docente são essenciais para que as práticas interdisciplinares se consolidem, elementos mais presentes nas escolas privadas.

A gestão escolar geralmente atua de forma ativa como mediadora na elaboração de propostas interdisciplinares, muitas vezes alinhando-se com metodologias ativas e incorporando recursos tecnológicos educacionais.

Nas escolas públicas, embora existam algumas iniciativas pontuais frequentemente lideradas por professores empenhados em inovar suas práticas pedagógicas, os projetos interdisciplinares permanecem não institucionalizados. A escassez de tempo para reuniões pedagógicas, a carga excessiva de trabalho, a rotatividade frequente de docentes e a falta de suporte efetivo por parte da gestão dificultam a consolidação de práticas interdisciplinares consistentes. Assim, a interdisciplinaridade tende a ocorrer de forma eventual, frequentemente durante semanas temáticas ou feiras escolares, sem que haja uma continuidade ao longo do ano letivo.

DESAFIOS ENFRENTADOS NAS ESCOLAS

A implementação da interdisciplinaridade nas escolas enfrenta diversos desafios que vão desde questões relacionadas à estrutura organizacional até concepções pedagógicas profundamente enraizadas. Entre as principais dificuldades, destacam-se a carência de formação específica dos professores em práticas interdisciplinares, o tempo limitado disponível para o planejamento colaborativo, a rigidez do currículo tradicional e a organização escolar, ainda fortemente estruturada por disciplinas compartimentalizadas que dificultam a integração entre áreas do conhecimento.

Nas escolas públicas, esses desafios são ainda mais evidentes devido às condições estruturais deficientes, tais como a escassez de espaços adequados, laboratórios, recursos tecnológicos atualizados e suporte técnico-pedagógico. A elevada carga horária dos professores, que frequentemente precisam atuar em múltiplas escolas para complementar sua renda, dificulta a realização de encontros entre docentes de diferentes áreas, essenciais para o desenvolvimento de projetos colaborativos. Ademais, a falta de políticas públicas que promovam a valorização prática da interdisciplinaridade contribui para que essa proposta permaneça mais no âmbito teórico do que na rotina efetiva das salas de aula.

Mesmo em instituições de ensino privado, que frequentemente oferecem condições de trabalho mais favoráveis, a resistência à interdisciplinaridade pode permanecer presente. Essa resistência é especialmente perceptível quando os professores não dispõem de formação continuada adequada ou quando a cultura institucional é excessivamente orientada para o desempenho em exames tradicionais. A ênfase em resultados imediatos tende a obscurecer práticas mais reflexivas e integradoras, revelando que, embora o contexto material exerça uma influência direta sobre a viabilidade da interdisciplinaridade, ele não constitui, por si só, o fator determinante.

DIFERENÇAS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

A realidade do sistema educacional brasileiro é caracterizada por profundas desigualdades, as quais impactam diretamente na aplicação de princípios pedagógicos, como a interdisciplinaridade, nas instituições de ensino. Ao compararmos as escolas públicas com as privadas, notamos diferenças significativas que influenciam a implementação de práticas interdisciplinares. Apesar de ambas seguirem as mesmas diretrizes nacionais, como a BNCC, a concretização dessas orientações varia conforme os recursos disponíveis, a formação dos profissionais, o tempo dedicado ao planejamento e a cultura institucional de cada escola.

Não se trata de estabelecer uma hierarquia entre os dois sistemas, mas de compreender as particularidades que moldam o cotidiano de cada um. Essa reflexão revela que a eficácia das práticas pedagógicas depende não apenas do conhecimento técnico dos professores, mas também das condições objetivas e subjetivas proporcionadas pelo ambiente escolar. A seguir, discutiremos três dimensões essenciais que ilustram as diferenças entre escolas públicas e privadas: infraestrutura, formação e trabalho do corpo docente, e cultura institucional.

INFRAESTRUTURA E RECURSOS

A infraestrutura escolar, entendida como condição material de acesso e permanência na escola, é elemento-chave para práticas pedagógicas inovadoras. Segundo Cury (2005), “a qualidade da educação está intimamente vinculada às condições estruturais oferecidas aos sujeitos do processo educativo”. A ausência de bibliotecas, laboratórios e tecnologia afeta diretamente o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, principalmente em escolas públicas (Oliveira; Araújo, 2020). Assim, o fosso entre a intenção pedagógica e sua viabilidade prática torna-se evidente.

Nas escolas privadas de médio e alto padrão, é comum encontrar ambientes bem estruturados, como salas de aula climatizadas, espaços de convivência amplos, laboratórios modernos, bibliotecas atualizadas, áreas verdes, quadras esportivas cobertas e acesso constante à internet. Esses ambientes criam condições ideais para inovação pedagógica e facilitam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com maior liberdade e qualidade. O uso de recursos audiovisuais, plataformas digitais e ferramentas colaborativas é amplamente incentivado, graças a uma infraestrutura eficiente e bem cuidada, o que amplia o repertório metodológico dos professores e aumenta o engajamento dos estudantes.

Por outro lado, muitas escolas públicas ainda lidam com problemas crônicos de infraestrutura, como falta de laboratórios de ciências, bibliotecas desatualizadas ou fechadas, salas de aula superlotadas, mobiliário inadequado, banheiros precários e a ausência de equipamentos básicos, como projetores, computadores e impressoras. Além disso, o acesso à internet, quando disponível, costuma ser instável e insuficiente para suportar várias atividades ao mesmo tempo. Essa situação afeta diretamente a capacidade de desenvolver projetos interdisciplinares de forma eficaz, pois limita a criatividade dos professores e o envolvimento dos alunos. Muitas vezes, a interdisciplinaridade acaba ficando só no papel, devido à falta de condições mínimas para sua implementação.

FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

A efetividade da interdisciplinaridade está condicionada à formação inicial e continuada dos professores. Tardif (2002) afirma que “os saberes docentes são construídos em contextos de prática e dependem do reconhecimento institucional para sua valorização”. Além disso, a precarização do trabalho docente, com jornadas excessivas e baixa remuneração, compromete o engajamento com propostas mais reflexivas. Segundo Gatti (2009), políticas de formação desarticuladas das demandas reais das escolas geram ações pontuais, sem continuidade nem eficácia prática.

No âmbito do setor privado, tem-se observado um aumento significativo na valorização do investimento em formação contínua. Muitas instituições promovem cursos internos, estabelecem parcerias com universidades, realizam eventos pedagógicos, oferecem oficinas metodológicas e organizam momentos regulares de troca de experiências entre os professores. Essa abordagem ajuda a criar uma cultura de formação que estimula a interdisciplinaridade e favorece o desenvolvimento de competências múltiplas essenciais para o trabalho colaborativo. Além disso, em muitas escolas privadas, os professores têm uma carga horária menor, atuam

em uma única instituição e dispõem de mais tempo para planejar suas atividades, o que facilita a integração entre colegas de diferentes áreas.

Por outro lado, o cenário da rede pública apresenta desafios significativos. Muitas vezes, a formação inicial dos professores ainda segue modelos bastante tradicionais, focados em disciplinas específicas, o que dificulta a conexão com práticas interdisciplinares.

CULTURA INSTITUCIONAL E GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar tem papel central na consolidação de uma cultura institucional propícia à interdisciplinaridade. Libâneo (2013) defende que “a gestão participativa é condição para o fortalecimento do trabalho coletivo e da autonomia docente”. Essa perspectiva demanda o rompimento com modelos burocráticos e centralizadores, especialmente nas escolas públicas, onde o engessamento das decisões pedagógicas inibe propostas inovadoras. A interdisciplinaridade, portanto, precisa estar inscrita no projeto político-pedagógico e ser respaldada pela liderança escolar para tornar-se efetiva (Lück, 2009).

Nas escolas particulares, a interdisciplinaridade costuma ser um aspecto valorizado no projeto político-pedagógico da instituição, muitas vezes visto como um diferencial estratégico. Nesse contexto, a gestão tende a promover uma estrutura curricular mais flexível, incentivando o trabalho em equipe e a adoção de metodologias ativas. Os professores são estimulados a pensar além de suas disciplinas específicas, buscando conexões e integrações entre áreas do conhecimento. Em muitas escolas, há também equipes pedagógicas dedicadas exclusivamente à articulação entre diferentes disciplinas, o que facilita a construção de projetos colaborativos. Essa postura institucional fomenta uma cultura de inovação e de protagonismo docente, refletindo-se em práticas mais integradas, contextualizadas e voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Nas escolas públicas, a gestão enfrenta diversos desafios tanto na estrutura quanto na rotina burocrática, o que acaba dificultando a implementação de uma cultura escolar voltada para a interdisciplinaridade. Muitas vezes, a prioridade dos gestores está centrada na conquista de resultados externos, como o desempenho em avaliações padronizadas, o que limita as possibilidades de práticas pedagógicas mais inovadoras. Além disso, a burocracia, a falta de recursos e a sobrecarga de responsabilidades acabam restringindo a atuação pedagógica dos profissionais de gestão, dificultando avanços mais efetivos nesse campo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório e natureza bibliográfica, cujo propósito é analisar e discutir a interdisciplinaridade no contexto educacional brasileiro, abrangendo tanto escolas públicas quanto privadas. Trata-se de um estudo que tem como finalidade mapear, selecionar e examinar produções acadêmicas, permitindo identificar avanços, tendências, lacunas e perspectivas presentes na literatura científica. Essa abordagem possibilita uma compreensão aprofundada das contribuições teóricas e empíricas relacionadas à interdisciplinaridade na educação, oferecendo subsídios para reflexões e análises comparativas entre diferentes contextos escolares.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados são a forma concreta em que se podem alcançar os objetivos, portanto deve existir uma correspondência estreita entre esses aspectos. Os resultados esperados não devem ser repetições da justificativa do projeto. Na justificativa, o pesquisador deve escrever por que vale a pena desenvolver o projeto, e, nos resultados esperados, deve estar claro o produto final da pesquisa e como contribuirá para a sociedade. Por esse motivo, é relevante

estimar a repercussão e/ou os impactos socioeconômicos, técnico-científicos e ambientais dos resultados esperados.

Outro resultado esperado é a comparação entre escolas públicas e privadas, destacando semelhanças e diferenças na implementação da interdisciplinaridade. Essa análise deverá considerar elementos como infraestrutura, formação docente, recursos disponíveis, tempo de planejamento e cultura institucional. Também é esperado que a pesquisa identifique os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação, como a falta de formação continuada, a escassez de momentos para planejamentos conjuntos e as dificuldades materiais ou estruturais.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. O professor mediador: uma exigência da sociedade do conhecimento. Campinas: Papirus, 2006.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação. Campinas: Autores Associados, 2005.
- DEMO, Pedro. Educação & conhecimento – relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DUBET, François. A escola das oportunidades: o que é uma escola justa? São Paulo: Ática, 2004.
- FAZENDA, I.C.A. (Org.). O que é interdisciplinaridade? Cortez, 2008. São Paulo.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: um estudo comparativo de currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.
- LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Curitiba: Positivo, 2009.
- OLIVEIRA, Danyelle da Costa; ARAÚJO, Marília Gomes. Interdisciplinaridade e infraestrutura escolar: impasses para a educação integral. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 682–703, 2020.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DOURADO, Luiz Fernandes. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. São Paulo: Ação Educativa, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

EDUCATION AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL REINTEGRATION OF NON-FOREIGN BRAZILIAN IMMIGRANTS: POLICIES AND PRACTICES TO RESIGATE THE INTERRUPTED ACADEMIC TRAJETRY

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL DE IMIGRANTES BRASILEIROS NO EXTERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA O RESGATE DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA INTERROMPIDA

Patricia Portugal

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: patriciaportugal.adv@gmail.com

Vivianne Sousa

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: vsviviannesousa@gmail.com

ABSTRACT: This article analyzes education as an instrument of social and economic reintegration for Brazilian immigrants abroad, focusing on educational policies and institutional practices aimed at recovering interrupted academic trajectories. The study starts from the observation of a growing phenomenon: the significant increase in the number of Brazilians who emigrate in search of better living conditions but face linguistic, legal, and educational barriers that hinder the continuation of studies and professional integration. Based on bibliographic and documentary research, supported by authors such as Paulo Freire, Pierre Bourdieu, and José Dias Sobrinho, the paper discusses education as a fundamental human right and a means of emancipation and social mobility. It also examines initiatives that promote diploma revalidation, recognition of prior learning, and credit transfer, highlighting programs that support the Brazilian community abroad. The results indicate that education, when combined with inclusive educational management and public policies sensitive to migratory realities, can become a powerful tool for social reintegration, identity reconstruction, and global citizenship promotion. It concludes that international cooperation and transnational educational models must be strengthened to ensure that Brazilians abroad have the right to continue their academic education and have their acquired skills recognized.

Keywords: Education. Immigration. Social reintegration. Educational policies. Internationalization.

INTRODUÇÃO

A globalização contemporânea tem intensificado os fluxos migratórios e, consequentemente, os desafios educacionais associados à mobilidade humana. Entre esses fluxos, destaca-se o contingente crescente de brasileiros que vivem no exterior e enfrentam a descontinuidade de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Nesse contexto, a educação emerge como um elemento essencial para a reintegração social, cultural e econômica desses indivíduos. O presente artigo busca analisar de que forma as políticas educacionais e as práticas institucionais podem contribuir para o resgate da formação acadêmica de brasileiros imigrantes, promovendo sua inclusão social e fortalecendo sua identidade cidadã e lhe proporcionando um avanço profissional.

A mobilidade humana é um dos fenômenos mais marcantes do século XXI. Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2023), mais de 280 milhões de pessoas vivem fora de seus países de origem, configurando um desafio global para as políticas públicas, especialmente as educacionais. O Brasil, nas últimas duas décadas, tornou-se um país de forte emigração, com comunidades expressivas nos Estados Unidos, Portugal, Reino Unido, Japão e diversos outros países. Nesse contexto, milhares de brasileiros têm suas trajetórias acadêmicas interrompidas em razão de barreiras linguísticas, financeiras, legais e estruturais. A perda de vínculo educacional impacta diretamente a mobilidade social, o acesso ao trabalho formal e o desenvolvimento humano. Portanto, este artigo terá como base o questionamento de

como a educação pode atuar como instrumento de reintegração social de imigrantes brasileiros no exterior, especialmente no resgate de trajetórias acadêmicas interrompidas.

A educação, segundo Paulo Freire (1996), é um ato de liberdade, pois possibilita ao ser humano compreender criticamente o mundo e agir sobre ele. Essa perspectiva freireana sustenta que o processo educativo deve promover a autonomia e a emancipação do sujeito, condições fundamentais para a reintegração social de imigrantes. Complementarmente, Pierre Bourdieu (1989) destaca o papel do capital cultural na reprodução das desigualdades sociais, o que reforça a necessidade de políticas que reconheçam e validem saberes adquiridos fora do sistema formal.

A educação, compreendida como um direito humano fundamental e um vetor de justiça social, assume papel central nesse cenário. Para os imigrantes, a retomada dos estudos e o reconhecimento de suas formações representam não apenas uma oportunidade de ascensão profissional, mas também um meio de reconstrução identitária e pertencimento cultural. O presente artigo propõe uma reflexão sobre como as políticas educacionais brasileiras e internacionais podem contribuir para o resgate dessas trajetórias, analisando experiências concretas e discutindo alternativas de cooperação institucional e gestão educacional transnacional.

Objetivos específicos deste artigo será examinar como as teorias de Freire, Bourdieu e Boaventura explicam desigualdades educacionais vividas por imigrantes; identificar políticas de reconhecimento de estudos e saberes em perspectiva comparada; avaliar iniciativas internacionais de reintegração educacional voltadas a imigrantes brasileiros; apontar limitações e perspectivas futuras para políticas educacionais transnacionais destinadas à diáspora brasileira.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da educação como prática libertadora, defendida por Paulo Freire (1996), constitui o eixo central deste trabalho. Para o autor, o processo educativo deve permitir ao sujeito a leitura crítica do mundo e a ação transformadora sobre ele. Paulo Freire defende a educação como prática de liberdade, capaz de promover consciência crítica e autonomia. Seu pensamento se relaciona diretamente à condição dos imigrantes, frequentemente submetidos a processos de desumanização laboral e invisibilização social.

Essa visão dialoga com as teorias de Pierre Bourdieu (1989), que interpretam o sistema educacional como um campo de disputa simbólica no qual o capital cultural determina posições sociais e perpetua desigualdades. Assim, a ausência de reconhecimento dos diplomas e saberes de imigrantes perpetua uma forma moderna de exclusão simbólica. Boaventura de Sousa Santos propõe a ecologia dos saberes, defendendo que conhecimentos produzidos fora das instituições formais devem ser valorizados. Tal perspectiva sustenta políticas internacionais de reconhecimento de aprendizagens prévias, como o RPL canadense. Complementam esse debate autores da migração e interculturalidade, como Stephen Castles, Mark Miller, Néstor García Canclini e Catherine Walsh, que discutem identidades híbridas, mobilidade global e pedagogias interculturais.

José Dias Sobrinho (2010) argumenta que a internacionalização da educação precisa ser entendida como um compromisso ético e político, e não apenas como um fenômeno mercadológico. Do mesmo modo, Boaventura de Sousa Santos (2006) introduz o conceito de “ecologia dos saberes”, enfatizando que o conhecimento produzido fora das instituições formais também deve ser valorizado e reconhecido. Essa perspectiva amplia a noção de revalidação acadêmica, incorporando saberes comunitários, técnicos e culturais.

Por fim, Martha Nussbaum (2011) contribui com a teoria das capacidades, segundo a qual a educação deve desenvolver as potencialidades humanas essenciais para a vida digna e participativa. Sob essa ótica, os imigrantes que retomam seus estudos não apenas recuperam capital humano, mas reafirmam sua agência e autonomia, elementos indispensáveis à democracia global.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, baseada em pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisadas obras de referência sobre educação e migração, documentos legais brasileiros, relatórios institucionais e publicações de organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE. Foram consultadas obras clássicas e contemporâneas sobre educação e migração, documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), relatórios da UNESCO, OCDE e OIM, além de estudos de caso sobre políticas de revalidação e equivalência de estudos em países como Portugal, Estados Unidos e Canadá. O recorte temporal abrange o período de 2010 a 2025, de modo a observar a evolução das políticas e práticas de internacionalização.

A coleta de dados se baseou em três eixos temáticos: (1) educação e direitos humanos; (2) gestão educacional e inclusão de imigrantes; e (3) políticas transnacionais de reconhecimento de saberes. A análise interpretativa seguiu o método hermenêutico-dialético, buscando compreender os significados atribuídos às práticas educacionais e suas implicações sociais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados revelam um paradoxo nas políticas de educação para emigrantes: enquanto há avanços normativos significativos no campo dos direitos humanos e da internacionalização, a aplicação prática dessas diretrizes é fragmentada e insuficiente. O Brasil, por exemplo, dispõe de leis que reconhecem a equivalência de estudos e a mobilidade acadêmica, mas carece de mecanismos ágeis de revalidação, o que dificulta o retorno educacional de brasileiros no exterior. A ausência de uma política nacional específica para emigrantes resulta em exclusão silenciosa e perda de capital humano qualificado.

Constata-se um paradoxo: o Brasil possui arcabouço normativo de reconhecimento de estudos, mas enfrenta dificuldades operacionais que resultam em descontinuidade formativa para emigrantes. O Programa Revalida (2011), voltado à revalidação de diplomas médicos, exemplifica avanços, mas também limitações, como prazos longos e avaliações desuniformes. A Resolução CNE/CES nº 3/2016 regulamenta a revalidação de diplomas estrangeiros, atribuindo às universidades federais esse papel, mas dados do MEC revelam que apenas 23% dos pedidos anuais são deferidos, indicando entraves estruturais.

Experiências de países como Portugal e Canadá demonstram que políticas ativas de integração educacional e reconhecimento de saberes fortalecem a coesão social e impulsionam o desenvolvimento econômico. Em Portugal, a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) adota procedimentos simplificados de equivalência, enquanto o Canadá mantém programas de “*Recognition of Prior Learning*” (RPL) que validam competências adquiridas fora do ensino formal. Esses modelos poderiam inspirar o Brasil a construir uma política bilateral de reconhecimento educacional.

No cenário internacional, diversas instituições têm se destacado no resgate educacional de imigrantes e refugiados. Entre elas, o *Immigrants Rising* (EUA) promove bolsas de estudo, mentoria e orientação de carreira para imigrantes que interromperam seus estudos. O *Immigrant Learning Center* (Massachusetts) oferece cursos de alfabetização digital, inglês e transição para

o ensino superior. Já o *Center for Immigrant Education and Training (Nova York)* adota metodologias de ensino contextualizadas, unindo aprendizagem linguística e capacitação profissional. No Canadá, a *Learning Enrichment Foundation (LEF)* combina formação técnica com apoio à integração social e empregabilidade. O caso mais emblemático é o da *Freedom University*, em Atlanta, que oferece educação universitária gratuita a jovens indocumentados, aplicando a pedagogia libertadora de Paulo Freire em um ambiente de inclusão e resistência social.

Essas instituições utilizam ferramentas pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem personalizada, avaliação diagnóstica, tutoria e mentoria, programas de literacia digital, apoio psicológico e administrativo, e parcerias com universidades. Elas compartilham a premissa de que a educação deve ser um processo de reumanização e empoderamento, e não apenas uma qualificação técnica. Ao integrar formação acadêmica, suporte emocional e orientação cidadã, essas práticas demonstram que a reintegração educacional de imigrantes é viável e transformadora.

A prática confirma os conceitos teóricos: a pedagogia freireana aparece em metodologias voltadas à autonomia linguística; o capital cultural de Bourdieu reflete-se na desvalorização de saberes de imigrantes; a ecologia dos saberes de Boaventura se manifesta no reconhecimento de competências profissionais informais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a educação é um dos mais poderosos instrumentos de reintegração social e reconstrução identitária para imigrantes brasileiros no exterior. A análise demonstrou que a ausência de políticas públicas consistentes gera descontinuidade formativa e exclusão social, mas também que há um potencial imenso na articulação entre instituições públicas, privadas e comunitárias para promover o acesso à educação transnacional.

Propõe-se a criação de um Programa Nacional de Educação para Emigrantes Brasileiros (PNEEB), com base em três pilares: (1) cooperação bilateral para revalidação e equivalência de estudos; (2) ampliação do acesso a plataformas digitais de ensino superior brasileiro; e (3) incentivo à formação continuada e ao reconhecimento de saberes experienciais. Essa política representaria um avanço no cumprimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 da Agenda 2030 da ONU, que defende uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

O futuro da educação brasileira no contexto global depende de uma visão integrada e humanista, capaz de compreender o migrante não como um problema, mas como um agente de transformação e intercâmbio cultural. Como imigrante vivendo nos EUA presencio diversos brasileiros que abandonaram os estudos e sentem vontade de retomar os estudos e buscarem novas oportunidades profissionais e sociais.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2025.
- DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e internacionalização: desafios para a América Latina. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NUSSBAUM, Martha. Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- UNESCO. Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2023.
- OCDE. Education at a Glance 2023. Paris: OECD Publishing, 2023.
- OIM. World Migration Report 2023. Geneva: International Organization for Migration, 2023.
- PNE. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.
- IMMIGRANTS RISING. Programs and Resources for Undocumented Students. Disponível em: <https://immigrantsrising.org>. Acesso em: 05 out. 2025.
- IMMIGRANT LEARNING CENTER. Programs and Community Initiatives. Massachusetts, 2024. Disponível em: <https://www.ilctr.org>. Acesso em: 05 out. 2025.
- FREEDOM UNIVERSITY. Educational Access for Undocumented Youth in Georgia. Atlanta, 2024. Disponível em: <https://freedom-university.org>. Acesso em: 05 out. 2025.
- LEARNING ENRICHMENT FOUNDATION. Programs and Training for Immigrants. Toronto, 2024. Disponível em: <https://lefca.org>. Acesso em: 05 out. 2025.
- LAGUARDIA COMMUNITY COLLEGE. Center for Immigrant Education and Training. Nova York, 2024. Disponível em: <https://www.laguardia.edu>. Acesso em: 05 out. 2025.

TEACHER MEDIATION IN LITERACY: BETWEEN INSTITUTIONAL REQUIREMENTS AND THE EMOTIONAL BURNOUT OF THE LITERATE TEACHER

A MEDIAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO: ENTRE EXIGÊNCIAS INSTITUCIONAIS E O ESGOTAMENTO EMOCIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Silvia Schüssler Persuhn

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: silvia.persuhn@yahoo.com.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article analyzes teacher mediation in the literacy process, considering the contemporary context marked by the intensification of school work, emotional overload, and increasing institutional demands. It discusses the relevance of the literacy teacher as a central subject in the construction of reading and writing in the early years, as well as the need for adequate conditions for the exercise of teaching. The objective is to understand how institutional and emotional pressures impact the performance of the literacy teacher and the process of teaching reading and writing. This study adopts a qualitative and bibliographic research approach, grounded in classical and contemporary authors in the field of education. The findings indicate that the absence of effective policies for teacher appreciation, the precariousness of working conditions, the lack of continuing education, and the accumulation of non-pedagogical responsibilities contribute to professional exhaustion and weaken the quality of pedagogical mediation. The study highlights the urgency of public policies that strengthen training, ensure dignified working conditions, and recognize the role of the literacy teacher as a central element for more humanized and effective literacy.

Keywords: Literacy. Learning processes. Teacher education. Elementary education. School challenges.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo e decisivo na trajetória escolar, que exige intervenções pedagógicas planejadas, sensibilidade afetiva e acompanhamento contínuo por parte do professor e da família. O docente alfabetizador não atua apenas como transmissor de conteúdos: ele organiza sequências didáticas, observa hipóteses de escrita, cuida do ambiente emocional e gera condições para que as crianças avancem em suas aprendizagens (Ferreiro; Teberosky; Vygotsky).

Entretanto, essa função central tem sido exercida em condições adversas. Políticas que cobram alfabetização precoce convivem com salas superlotadas, insuficiência de formação continuada, ausência de infraestrutura tecnológica e aumento de demandas socioemocionais e diagnósticos que chegam à escola sem o suporte técnico necessário (Tardif; Mantoan). Essa discrepância entre expectativa institucional e condições reais de trabalho torna a mediação docente ainda mais complexa e desafiadora.

Além da carga pedagógica, o professor assume com frequência papéis emocionais e sociais, sendo chamado a gerir conflitos, acolher fragilidades e estabelecer limites que, em muitos contextos, não são trabalhados no ambiente familiar (Charlot). O acúmulo dessas responsabilidades, somado à baixa remuneração e à insuficiência de apoio e proteção institucional, contribui para o desgaste emocional e para o adoecimento docente, fenômeno amplamente discutido na literatura sobre saúde do trabalhador e mal-estar docente no campo educacional.

Diante desse quadro, torna-se necessário investigar como as exigências institucionais afetam a prática alfabetizadora e a saúde do professor. Este artigo propõe, portanto, uma análise

crítica da mediação docente na alfabetização, articulando fundamentos teóricos consolidados com a realidade cotidiana dos profissionais da educação e indicando caminhos para políticas públicas que assegurem formação continuada, suporte institucional e condições de trabalho compatíveis com a importância dessa função.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1998) reconhece que a aprendizagem ocorre nas interações sociais, especialmente quando mediada pelo professor. A alfabetização, portanto, não se limita ao domínio dos códigos escritos, mas envolve a criação de condições para que a criança avance daquilo que já realiza sozinha para o que consegue fazer com apoio, movimento descrito como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Nesse processo, o professor alfabetizador atua como quem organiza, orienta e sustenta as aprendizagens, mediando a relação entre a criança, os objetos de conhecimento e o ambiente cultural.

A mediação docente na alfabetização requer planejamento intencional, sensibilidade pedagógica e a capacidade de observar como cada criança se apropria do sistema de escrita. Essa compreensão, apontada por Vygotsky, evidencia que o papel do professor é profundamente intelectual, relacional e emocionalmente exigente e constitui um eixo central deste artigo.

Os estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1999) modificaram profundamente a compreensão da alfabetização ao demonstrar que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita e passam por níveis de desenvolvimento conceitual. Assim, o professor alfabetizador precisa ser capaz de identificar essas hipóteses, interpretar produções, propor intervenções significativas e ajustar metodologias conforme o avanço de cada estudante.

Essa perspectiva mostra que se trata de um trabalho altamente especializado: alfabetizar não é improvisado, mas demanda formação, pesquisa, conhecimento teórico e planejamento. Quando a política pública ignora esse fato e coloca qualquer profissional para assumir turmas de alfabetização sem formação na área e sem formação continuada, desconsidera-se o rigor da área e aumenta-se a sobrecarga emocional dos docentes nos anos seguintes quando o aluno chega numa determinada turma e ainda não está alfabetizado.

Tardif (2002) argumenta que o trabalho docente é atravessado por múltiplas pressões institucionais, curriculares, burocráticas e sociais. No caso do professor alfabetizador, essas pressões se intensificam diante de turmas numerosas, demandas administrativas, responsabilização excessiva, falta de tempo para planejamento, cobrança por resultados rápidos e uma exposição emocional que faz parte do cotidiano escolar. Para o autor, essas condições configuram um ‘trabalho vivo’, sempre inacabado, no qual o docente precisa decidir rapidamente, mediar conflitos, criar estratégias e acompanhar trajetórias individuais de aprendizagem. Essa dinâmica gera desgaste físico e emocional, sobretudo quando as políticas educacionais não garantem o apoio necessário nem oferecem formação continuada.

A formação inicial no Brasil frequentemente falha em preparar o professor para alfabetizar na prática. Muitos cursos oferecem uma abordagem superficial sobre aquisição da escrita, e a formação continuada, quando existe, não é suficiente para acompanhar as demandas contemporâneas. A ausência de programas permanentes e estruturados reforça a percepção equivocada de que a alfabetização é simples, quando, na verdade, representa um dos processos mais complexos e importantes da escolarização. A crítica de autores como Gadotti (1999) e Soares (2018) reforça que políticas fragmentadas não produzem impactos reais na prática docente. O resultado é um cenário em que professores alfabetizadores trabalham quase

sozinhos, com pouca orientação, acumulando responsabilidades pedagógicas, emocionais e sociais, sem acesso sistemático à atualização profissional o que se conecta diretamente à temática deste artigo.

A ausência de programas permanentes e estruturados reforça a percepção equivocada de que alfabetizar é simples, quando na verdade se trata de um dos processos mais complexos da escolarização. É nesse momento que se constrói a base sobre a qual todo o percurso acadêmico será sustentado: sem uma alfabetização sólida, as dificuldades se acumulam ao longo dos anos, comprometendo aprendizagens em todas as áreas do conhecimento. Por isso, investir na formação do professor alfabetizador não é apenas uma necessidade pedagógica, mas uma condição essencial para que as políticas educacionais alcancem os resultados que tanto almejam. Contraditoriamente, enquanto se cobra da escola índices mais altos em avaliações externas, pouco se investe na etapa que determina diretamente esses resultados. Quando a alfabetização não recebe a atenção, os recursos e o acompanhamento necessários, cria-se um descompasso entre o que se exige e o que se oferece, gerando frustração, sobrecarga e responsabilização excessiva do professor. Assim, fortalecer a alfabetização significa, antes de tudo, assegurar que a criança tenha condições reais de aprender e que o docente tenha apoio para desenvolver seu trabalho com qualidade.

O impacto emocional sobre o professor alfabetizador é profundo e complexo, pois envolve não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a responsabilidade de garantir as bases da aprendizagem escolar. Como afirmam Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é essencialmente humano, relacional e dinâmico, o que aumenta sua complexidade e o expõe constantemente a situações emocionalmente desgastantes. No caso da alfabetização, esse desgaste é ainda maior, já que o professor lida com a etapa mais determinante da escolarização, onde cada avanço ou dificuldade da criança impacta diretamente o seu percurso futuro.

Um dos fatores relevantes nesse processo é a falta de apoio familiar, que transfere para a escola e, principalmente, para o professor, responsabilidades que deveriam ser compartilhadas. Muitos estudantes chegam ao 1º ano com pouca vivência de leitura, sem hábitos de escuta e com dificuldades socioemocionais básicas que deveriam ter sido desenvolvidas no ambiente doméstico. Essa ausência de participação familiar faz com que o professor se torne o principal e muitas vezes o único agente responsável pela mediação do comportamento, da disciplina e da motivação da criança. Pesquisas de Assunção e Oliveira (2009) mostram que essa sobrecarga emocional afeta diretamente o bem-estar docente, gerando sentimentos de frustração, exaustão e sensação de insuficiência.

Outro elemento crítico é a impossibilidade de realizar todo o planejamento pedagógico dentro da carga horária escolar. Muitos professores alfabetizadores levam trabalho para casa, preparando atividades, corrigindo tarefas, abastecendo plataformas digitais, preenchendo documentos e relatórios que extrapolam suas atribuições pedagógicas essenciais. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) já identificavam que o excesso de tarefas burocráticas intensifica o adoecimento docente, pois reduz o tempo de descanso e impede a separação saudável entre vida profissional e vida pessoal. O uso das novas tecnologias e sistemas de gestão escolar aumentou a quantidade de tarefas administrativas, tornando o trabalho do professor mais burocrático.

A falta de formação continuada efetiva, de cursos de qualidade e de trocas de experiências entre professores também contribui para o desgaste emocional. Muitos profissionais sentem-se desatualizados diante das novas demandas da alfabetização, especialmente em turmas heterogêneas, com crianças com dificuldades de aprendizagem, transtornos do neurodesenvolvimento e níveis distintos de prontidão. Segundo Nóvoa (2009), a profissão docente exige formação contínua e coletiva, mas a ausência de políticas públicas

sólidas nessa área fragiliza o professor e o deixa isolado. Essa lacuna impacta diretamente a confiança profissional e a qualidade das intervenções pedagógicas.

A sobrecarga aumenta ainda mais quando somada ao excesso de alunos por turma, realidade comum nas redes públicas. Turmas numerosas dificultam o acompanhamento individualizado, essencial para o processo de alfabetização, e tornam a sala de aula um ambiente mais estressante, barulhento e difícil de gerir emocionalmente. Paralelamente, muitos professores enfrentam o desafio de lidar com alunos que chegam à escola com pouco ou nenhum limite, exigindo do docente um papel de “gerenciador emocional” e mediador de conflitos, funções que, embora importantes, extrapolam seu trabalho pedagógico. Esses conflitos cotidianos desgastam o professor, desviam o foco do processo de alfabetização e alimentam um estado permanente de tensão.

Somam-se a isso as dificuldades estruturais das escolas, que muitas vezes não dispõem do mínimo de tecnologia, materiais didáticos ou infraestrutura adequada. Essa ausência de condições básicas de trabalho reforça o sentimento de desvalorização profissional. Como afirma Tardif (2002), a identidade e a motivação docente estão diretamente ligadas ao reconhecimento e ao suporte institucional; quando esse suporte é precário, instala-se um processo de desgaste emocional que afeta o desempenho e o bem-estar do professor.

Assim, o impacto emocional sobre o professor alfabetizador não é resultado de um único fator, mas de um conjunto de condições que incluem pressão por resultados, falta de apoio familiar, burocratização excessiva, ausência de formação continuada, turmas cheias, problemas estruturais, responsabilidades emocionais ampliadas e carência de políticas educacionais robustas. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de investimento, reconhecimento e políticas públicas que valorizem a alfabetização como etapa central da educação e garantam condições dignas de trabalho a quem assume essa missão fundamental.

A alfabetização no século XXI exige o diálogo com tecnologias digitais, múltiplas linguagens e práticas de leitura que ultrapassam o texto impresso. Entretanto, muitas escolas ainda enfrentam condições estruturais que limitam esse processo: falta de internet estável, inexistência de salas de informática, equipamentos desatualizados e ausência de formação que oriente o uso pedagógico das tecnologias. Essa realidade coloca o professor alfabetizador em uma posição contraditória: espera-se que prepare seus alunos para um mundo digital, mas sem que a escola lhe forneça os recursos mínimos para isso.

A ausência de infraestrutura tecnológica adequada e de formação para o uso pedagógico das ferramentas digitais compromete o processo de alfabetização nas escolas públicas. Quando a escola não dispõe de internet estável, equipamentos atualizados e suporte técnico, amplia-se a desigualdade educacional e aumenta a sensação de impotência do professor, que é cobrado por resultados sem receber as condições mínimas para alcançá-los. Esse cenário aprofunda a sobrecarga emocional e evidencia o distanciamento entre as exigências institucionais e a realidade vivida no cotidiano escolar.

A literatura sobre alfabetização e políticas públicas aponta que a aprendizagem inicial não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, mas depende de uma rede de corresponsabilidade entre escola, famílias, sistemas de ensino e poder público (Mantoan, 2003; Tardif, 2002). No entanto, a realidade vivida pelos professores alfabetizadores revela um cenário marcado por baixa participação familiar, políticas fragmentadas, ausência de profissionais de apoio, chegada de diagnósticos sem acompanhamento técnico e discursos sociais que tendem a responsabilizar exclusivamente o docente pelos resultados educacionais.

Essa responsabilização exagerada coloca sobre o docente funções que ultrapassam o campo pedagógico: ele passa a atuar como gestor emocional, mediador de conflitos, orientador

comportamental e suporte socioafetivo para crianças que muitas vezes chegam à escola com lacunas importantes de convivência, limites e rotina. A falta de psicólogos, fonoaudiólogos e profissionais especializados agrava essa dinâmica, fazendo com que o professor tente suprir, sozinho, demandas que deveriam ser compartilhadas por uma rede de cuidado.

Além disso, o aumento de diagnósticos sem acompanhamento adequado, as condições de trabalho precárias e a invisibilização da saúde mental docente intensificam o sofrimento profissional. A responsabilização unilateral, somada à ausência de apoio familiar e institucional, aprofunda o esgotamento emocional e reforça a urgência deste artigo: compreender como o professor alfabetizador realiza sua mediação pedagógica em um contexto marcado por múltiplas exigências e insuficiente suporte estrutural.

Assim, se evidencia que a mediação docente na alfabetização ocorre em um cenário complexo, que articula dimensões cognitivas, emocionais e institucionais. Alfabetizar requer preparo técnico, conhecimento científico, condições de trabalho favoráveis e suporte institucional contínuo. Entretanto, as lacunas entre o que se espera do professor e o que se oferece a ele têm gerado efeitos significativos na prática pedagógica e na saúde emocional do alfabetizador, o que reforça a necessidade de compreender, de forma crítica, os impactos dessas condições no processo de ensino da leitura e escrita.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, com abordagem interpretativa. Tem como objetivo compreender fenômenos complexos relacionados à alfabetização, à mediação pedagógica e às condições emocionais do professor alfabetizador, dimensões que vão além dos indicadores quantitativos, envolvendo aspectos subjetivos, sociais e institucionais. A abordagem qualitativa se mostra adequada para interpretar sentidos, práticas e tensões vivenciadas pelos docentes no contexto contemporâneo.

A pesquisa se fundamenta na análise de obras clássicas e contemporâneas amplamente utilizadas nos estudos sobre alfabetização, como Ferreiro e Teberosky, Vygotsky, Mantoan, Tardif, Charlot e Dehaene, além de produções brasileiras que discutem políticas públicas, precarização do trabalho docente, legislações e desafios enfrentados pelos professores dos primeiros anos escolares. Essa base teórica permite compreender as relações entre alfabetização, demandas institucionais, sobrecarga emocional e prática pedagógica.

O estudo desenvolveu-se em três etapas complementares: levantamento, seleção e organização das referências; análise teórica orientada por quatro eixos (mediação pedagógica, exigências institucionais e políticas educacionais, condições de trabalho e desafios emocionais, e implicações para a prática docente); e síntese crítica articulando o referencial teórico com a realidade vivida pelos professores, evidenciando as tensões da prática docente e seu impacto na aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados permite compreender que a mediação docente na alfabetização é profundamente influenciada pelas condições reais de trabalho dos professores. Embora autores como Ferreiro, Teberosky e Vygotsky defendam que o professor ocupa lugar central no processo de construção da escrita, os resultados da literatura analisada revelam que o contexto das escolas públicas brasileiras apresenta dificuldades que comprometem tanto a qualidade dessa mediação quanto o bem-estar emocional do alfabetizador.

A alfabetização exige intervenções planejadas, observação contínua e conhecimento técnico. Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem ocorre por meio da interação e do apoio intencional do professor, que orienta a criança a avançar em suas hipóteses de escrita. No

entanto, os dados teóricos analisados indicam que o professor, na prática cotidiana, assume múltiplas funções que ultrapassam o ensino propriamente dito. Conforme destaca Tardif (2002), o docente administra conflitos, lida com demandas emocionais dos alunos, cumpre tarefas burocráticas e, muitas vezes, supre lacunas deixadas pela família e pelas políticas públicas. Charlot (2000) evidencia que a escola passou a assumir papéis que antes eram atribuídos à família, o que torna o trabalho docente mais complexo e sobrecarregado.

As condições concretas de trabalho aparecem como um fator limitante importante para a mediação pedagógica. A presença de turmas numerosas, com 25, 30 ou mais alunos, dificulta o acompanhamento individualizado, considerado essencial para o avanço das crianças no processo de alfabetização. A inclusão de alunos com diferentes necessidades educacionais, embora constitua um direito fundamental, ocorre frequentemente sem o suporte necessário. Conforme aponta Mantoan (2003), a inclusão só se efetiva quando há estrutura, formação e apoio institucional, elementos que, segundo a literatura analisada, ainda são insuficientes em muitas escolas públicas. Dessa forma, o professor alfabetizador enfrenta demandas complexas sem o respaldo adequado.

A formação continuada também se evidencia como um ponto de fragilidade. Gadotti (1999) e Tardif (2002) defendem que o desenvolvimento profissional é um processo permanente; entretanto, os estudos indicam que muitos professores não têm acesso regular a cursos específicos de alfabetização ou participam de formações pontuais, pouco articuladas com a realidade da sala de aula. Esse cenário contribui para o sentimento de insegurança profissional e para a culpabilização do professor diante dos resultados de aprendizagem.

Os fatores familiares aparecem, nos estudos analisados, como elementos que impactam diretamente o trabalho docente. Muitas crianças ingressam no 1º ano com poucas experiências prévias de leitura, ausência de limites bem definidos e fragilidades na socialização. Nesses casos, o professor passa a assumir funções de cuidador e mediador emocional, acumulando tarefas que extrapolam sua função pedagógica. Gasparini, Barreto e Assunção (2005) demonstram que essa sobrecarga está associada ao adoecimento emocional dos docentes.

A precariedade material e tecnológica também interfere no processo de alfabetização. Enquanto se exige inovação pedagógica, muitas escolas ainda carecem de internet, equipamentos e materiais básicos. Kenski (2012) e Moran (2015) explicam que não é possível exigir o uso efetivo de tecnologias sem garantir infraestrutura e formação adequada. Essa contradição gera frustração profissional e limita as possibilidades didáticas dos professores alfabetizadores.

Os estudos analisados apontam que diferentes fatores presentes no cotidiano escolar podem favorecer o desgaste emocional dos docentes. Entre eles, destacam-se a pressão por resultados, o acúmulo de responsabilidades e a falta de apoio institucional, que acabam contribuindo para sentimentos de cansaço, estresse e sobrecarga. No caso dos professores alfabetizadores, esse processo costuma ser ainda mais sensível, pois atuam diretamente na fase inicial da escolarização, etapa que exige atenção constante e um trabalho cuidadoso voltado às necessidades das crianças.

Assim, a análise dos resultados evidencia que os desafios da alfabetização não decorrem da falta de comprometimento dos professores, mas das condições estruturais, institucionais e humanas que limitam seu trabalho. Turmas numerosas, formação fragilizada, falta de suporte institucional e sobrecarga emocional comprometem a qualidade da mediação pedagógica. Dessa forma, os dados analisados reforçam que a melhoria dos índices de alfabetização está diretamente relacionada à valorização docente e à melhoria das condições concretas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho mostra que a alfabetização continua sendo uma etapa essencial da vida escolar, mas acontece hoje em um cenário cheio de desafios. Embora a literatura aponte que o professor é o elemento central desse processo, as condições reais de trabalho muitas vezes impedem que essa mediação aconteça da forma como deveria.

Autores como Ferreiro, Teberosky, Vygotsky e Dehaene reforçam que alfabetizar exige conhecimento, sensibilidade, acompanhamento próximo e práticas planejadas com intenção pedagógica. Porém, o cotidiano das escolas revela obstáculos importantes: turmas cheias, acúmulo de funções, falta de apoio especializado, inclusão sem suporte, demandas burocráticas e cobranças por resultados que nem sempre consideram o contexto real.

Essas dificuldades já foram sinalizadas por Tardif, Gadotti, Mantoan e Charlot, que alertam para a sobrecarga e a responsabilização excessiva do professor. Além disso, o desgaste emocional vivido por muitos docentes confirma o que Cury aponta sobre o aumento do estresse e da ansiedade em ambientes de intensa pressão.

Diante disso, torna-se evidente que não é possível discutir alfabetização sem olhar também para quem alfabetiza. O progresso das crianças depende de políticas que valorizem o professor, garantam formação continuada, ofereçam apoio multiprofissional, modernizem a infraestrutura e promovam condições de trabalho mais equilibradas. É fundamental compreender que alfabetizar é uma construção coletiva, envolvendo escola, família e poder público.

Assim, reforça-se que o professor continua sendo o coração da alfabetização. Mas, para que esse trabalho mantenha sua potência e qualidade, é preciso que ele também receba cuidado, reconhecimento e condições dignas para exercer sua função com tranquilidade e segurança.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 123–145, 2009.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1999.
- CURY, Augusto. Ansiedade: como enfrentar o mal do século. São Paulo: Saraiva, 2013.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1999.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189–199, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 2009.
- SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THE QUALIFICATION OF EMPLOYEES OF THE MAINTENANCE DIRECTORATE OF THE COURT OF JUSTICE OF PERNAMBUCO THROUGH DISTANCE EDUCATION MEDIATED BY TECHNOLOGIES

A QUALIFICAÇÃO DOS SERVIDORES DA DIRETORIA DE MANUTENÇÃO DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE PERNAMBUCO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS

Maurizete Guedes de Arruda

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: mauriziete.guedes@gmail.com

Vivianne de Souza

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: Vivianne.uepb@gmail.com

ABSTRACT: This article aimed to evaluate the professional qualification of staff members of the Maintenance Directorate (DIMAN) of the Pernambuco Court of Justice (TJPE) through technology-mediated Distance Education (DE), as well as their level of satisfaction with the courses offered in this modality by the Judicial School of the Pernambuco Court of Justice. The study, of a descriptive nature and with both qualitative and quantitative approaches, was conducted through the administration of questionnaires to permanent staff of the TJPE Maintenance Directorate. The results indicated that the majority of staff members demonstrate interest and commitment in pursuing continuous professional qualifications. The Distance Education modality has been widely used in this process, despite the existence of certain limitations, particularly in technological aspects and in the availability of courses specifically tailored to the needs of the department. The findings significantly contributed to broadening the understanding of DIMAN staff members' perceptions, demands, and preferences with regard to the role of Distance Education in their professional training. The study concluded that there is a need to adjust and expand the scope of the courses offered by TJPE, aimed at developing the competencies of DIMAN staff, in order to improve the institution's educational system and, consequently, professional quality, which is expected to have a positive impact on society as a w

Keywords: Online Education. Digital Platforms. Professional Training. Pernambuco Judiciary.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm sido observadas múltiplas transformações no campo da educação, especialmente nos processos de ensino e aprendizagem. Essas mudanças, resultantes da incorporação de novas tecnologias e da adoção de metodologias educacionais inovadoras, evidenciam a crescente necessidade de atualização contínua do conhecimento. Tal fenômeno reflete um movimento global impulsionado pelos avanços da modernidade, que requer adaptação constante às novas demandas e possibilidades do contexto educacional contemporâneo. (Sales e Kenski, 2021)

Atualmente, as tecnologias têm contribuído no apoio pedagógico, pois cria um nicho de possibilidades, indispensável à educação. (Gonzalez, 2021) No entanto, a EaD ainda é questionada quanto a sua eficácia como modalidade de ensino e aprendizagem no meio corporativo.

Diante dos constantes avanços tecnológicos e das exigências cada vez maiores de eficiência e qualidade nos serviços públicos, torna-se essencial investir na capacitação contínua dos servidores (Gatti, 2020; Duran, 2017).

A pesquisa buscou analisar as percepções dos servidores da Diretoria de Manutenção do TJPE a respeito de suas qualificações realizadas através da EaD, bem como a satisfação quanto a oferta de cursos disponibilizada pela Escola Judicial do mencionado órgão. Além de

apontar as dificuldades desse formato de ensino-aprendizagem identificadas pelos servidores da DIMAN.

Portanto, a problemática central desta pesquisa envolve a incerteza sobre como a EaD disponibilizada pelo TJPE, tem sido ou não, eficiente em suprir as demandas de aperfeiçoamento profissional para os servidores da área administrativa, especificamente os da DIMAN.

Outro ponto norteador da problemática trata-se da preocupação quanto à motivação e o engajamento dos servidores, visto que apesar da modalidade online apresentar benefícios, também apresenta desafios quanto à disciplina e interação, o que vai impactar na adesão, continuidade e conclusão dos cursos.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral avaliar o papel da educação a distância viabilizada pelo surgimento das novas tecnologias na qualificação dos servidores e servidoras da Diretoria de Manutenção do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Tendo como objetivos específicos analisar a capacidade da educação a distância em atender às necessidades de formação dos servidores e servidoras da mencionada diretoria. Além de verificar de que forma a ampliação da oferta de cursos a distância pode contribuir para a qualificação dos servidores e servidoras da Diretoria de Manutenção do Tribunal de Justiça de Pernambuco. Como também, identificar a existência e quais seriam as dificuldades no formato de ensino à distância enfrentadas pelos servidores e servidoras da DIMAN.

Nesse sentido, a primeira hipótese levantada foi que os servidores buscam mais os cursos presenciais porque valorizam a intervenção permanente do professor, o que não ocorre em alguns cursos na Educação à Distância. A segunda hipótese foi que a modalidade do ensino remoto é oportuna para contribuir com a formação dos servidores. No entanto, sofre limitações que podem comprometer a eficiência da qualificação, tais como as dificuldades inerentes ao acesso e compreensão de conteúdos. A terceira hipótese enfatizou que os cursos disponíveis no portal EaD podem não está tendo impacto significativo na qualificação dos servidores, visto que se faz necessário que as formações sejam voltadas para atender às necessidades dos setores específicos, como é o caso da Diretoria de Manutenção do TJPE. Em contrapartida, o aumento da oferta dos cursos à distância, amplia as oportunidades de atualização profissional. A quarta hipótese destacou que ensino virtual apresenta diversos desafios, e com isso, os servidores enfrentam dificuldades, em especial, que vão desde conciliar o tempo dedicado ao trabalho e aos estudos, até a desmotivação, o mal aproveitamento na aprendizagem, e a falta de interesse contínuo na participação dos cursos. Por fim, a quinta hipótese sugeriu que os servidores e servidoras não conseguem partilhar com a instituição TJPE suas preferências quanto ao formato de ensino e os cursos adequados para sua área, pois os mesmos nunca são consultados a esse respeito, fato pelo qual a qualificação pode não estar atendendo às expectativas.

O interesse de se realizar uma pesquisa sobre a qualificação dos servidores e servidoras da área administrativa do Tribunal de Justiça de Pernambuco, através da modalidade à distância, é importante para comprovar se esse formato de curso vem contribuindo satisfatoriamente com os seus aprendizados. Apesar do crescimento das plataformas digitais e da necessidade de aprimoramento contínuo dos profissionais do setor, poucos estudos têm investigado de maneira aprofundada as potencialidades e desafios da EAD nesse contexto específico.

A EaD na qualificação dos servidores públicos no contexto do TJPE.

Embora o processo educacional tenha as suas origens na educação tradicional, o avanço tecnológico vem permitindo o crescimento da EaD nos meios sociais, acadêmicos e corporativos, potencializando a sua efetivação na disseminação dos conhecimentos, assim

como permitindo mudanças no sistema educacional em atenção às demandas por qualificação nos meios corporativos, a exemplo do TJPE.

Conforme Cardoso (2020), a EaD se encaixa tanto na modalidade da educação formal e não-formal ao oferecer uma alternativa aos cursos presenciais e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento.

No entanto, e apesar de seu crescente reconhecimento no campo da educação formal, com potencial para ampliar o acesso e a flexibilidade no aprendizado, a Educação a Distância no cenário educacional brasileiro ainda se depara com a influência de fatores culturais que modulam a preferência dos indivíduos ao escolherem tal modalidade de curso (Silva e Santos, 2018).

Uma parcela da população manifesta a crença de que o aprendizado se revela mais efetivo por meio da interação presencial. Sendo assim, essa percepção pode estar atrelada a aspectos como a necessidade de apoio interpessoal no processo de aprendizagem, a valorização do convívio social como elemento facilitador e as dificuldades inerentes à adaptação pedagógica mediada por tecnologias, seja pela carência de habilidades digitais ou pela percepção de limitações na qualidade das ferramentas tecnológicas disponíveis. A modalidade demanda um perfil discente caracterizado pela disciplina e pelo engajamento autônomo, e enfrenta, em alguns contextos, questionamentos acerca da validade da certificação em decorrência da menor frequência de avaliações presenciais que, de acordo com Reis, Moura e Cunha (2020) deve ser repensada, buscar outras opções eficazes que levem em consideração as características da EaD.

De acordo com Cardoso (2020), a introdução da EaD nos meios organizacionais produz transformações nos seus procedimentos e na forma de gerenciar. Um fator relevante que incentiva o uso da EaD nas instituições, diz respeito ao custo empregado em relação a capacitação na modalidade presencial, pois com menos dispêndios a educação através de ambientes virtuais permite um maior alcance e a reutilização de aulas através de vídeos gravados traz a economicidade para as organizações.

No Judiciário Nacional, a educação a distância foi explicitamente introduzida pela Resolução do CNJ nº 192, de 08 de maio de 2014, que discorre sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário e que no seu art. 2º, inciso VII, considera a EAD como “processo de aprendizagem interativo, tridimensional, de construção coletiva de conhecimento, com foco no aluno, mediado por tecnologias educacionais síncronas e/ou assíncronas”. E em seu art. 9º estabelece que “as unidades de formação priorizam, sempre que possível, a educação a distância, observada a especificidade da ação formativa”.

O estudo tem como justificativa avaliar o uso da EaD no contexto do TJPE, especificamente na Diretoria de Manutenção, que atua na área administrativa do mencionado órgão, em face dos poucos trabalhos voltados para a EaD no Poder Judiciário pernambucano, como também contribuir no sentido de preencher essa lacuna, além de subsidiar política institucional que versem sobre processos de capacitação profissional. Embora a área administrativa, conhecida como área meio, não lide diretamente com a missão do TJPE em atender às demandas da população, sua função é dar suporte àqueles que efetivamente o fazem. Então, colaboram, mesmo que indiretamente, para que os objetivos do TJPE sejam alcançados. A desatenção dos responsáveis pelos programas de capacitação com determinados grupos ou funções dentro da instituição, quer seja pública ou privada, pode comprometer o desempenho profissional em face da não atualização dos conhecimentos e, conseqüentemente, atingir o nível da população (Gatti, 2020).

A qualificação profissional perpassa os conceitos de educação, indo além da educação escolar, pois está ligada às funções laborais. É um processo contínuo essencial para o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho das atividades no ambiente de trabalho de forma eficiente. Gatti (2020) menciona a relevância de se manter os servidores qualificados para o exercício diários de suas funções, resultando positivamente na atuação das instituições. Chiavenato (2014) postula que todo sistema educacional corporativo, abrangendo formação, capacitação, treinamento e desenvolvimento, deve proporcionar ao indivíduo a oportunidade de concretizar seu potencial máximo. Tal processo permite que o colaborador alcance sua plena capacidade, fundamentada em suas habilidades, sejam elas de natureza inata ou adquirida ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

Para o presente trabalho, é importante pontuar que a EAD foi impulsionada pela introdução de novas tecnologias e por medidas de cunho legislativos e normativos, que destacaram a qualificação do servidor como imprescindível para o desenvolvimento do setor público. Portanto, qualquer esforço no sentido de se avaliar o nível de satisfação dos servidores, no caso específico da DIMAN, quanto às suas qualificações via EAD e verificar quais melhorias poderão ser introduzidas na oferta de cursos de desenvolvimento de competências, assim como identificar possíveis dificuldades quanto a aprendizagem no formato EAD, tem o seu valor contributivo para possíveis ajustes e melhorias nos programas de desenvolvimento profissional.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de campo, de natureza básica, de caráter exploratório e com abordagem quantitativa e qualitativa. De acordo com Gil (1999), as pesquisas exploratórias têm como objetivo trabalhar o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, visando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses analisáveis em possíveis estudos futuros, ou seja, viabiliza maior familiaridade com a realidade em questão.

De acordo com Gil (2019) as pesquisas descritivas exploratórias são aquelas desenvolvidas por pesquisadores sociais preocupados com a aplicação prática. Por sua vez, são as mais demandadas pelas organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. Assim, a utilização desse tipo de pesquisa é pertinente no âmbito de uma organização pública, a exemplo do TJPE, onde envolve o gerenciamento de pessoas.

Assim, a opção pela abordagem qualitativa tem relação com a natureza do objeto de estudo, uma vez que as relações humanas são dinâmicas, interativas e interpretativas em qualquer ambiente educacional, quer seja no formato presencial ou a distância. Ao optar por uma metodologia qualitativa buscou-se explorar e construir a partir das impressões individuais dos servidores participantes da pesquisa.

O uso da abordagem qualitativa na pesquisa, permitiu compreender as percepções dos servidores quanto às suas qualificações direcionadas pelo TJPE e realizadas na modalidade a distância. Enquanto a adoção da abordagem quantitativa viabilizou uma análise objetiva e comparativa, trazidas pelos valores numéricos, em termos de dimensão.

Para atender os objetivos desta pesquisa, os participantes foram apenas os servidores efetivos lotados na Diretoria de Manutenção do Tribunal de Justiça de Pernambuco, para quem foi disponibilizado questionário com perguntas abertas e fechadas, o que representou uma forma de agregar mais informações pela ótica individual e coletiva sobre o tema estudado (RICHARDSON, 2017).

A ética na pesquisa foi um princípio fundamental, tendo em vista a preservação do anonimato, para isso foi informado aos participantes que seus dados seriam mantidos em sigilo. Sendo assim foram utilizadas referências fictícias individuais, de acordo com a ordem das respostas, como códigos de identificação restritos à pesquisadora. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade Estácio do Recife, nº 7.463.392, de 25 de março de 2025, em conformidade com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os dados coletados pelos questionários, todos no formato online, após serem organizados por meio da tabulação, foram tratados de acordo com o método misto, ou seja, relacionando os aspectos quantitativo e qualitativo. A análise dos dados qualitativos foi feita a partir das respostas dos participantes através de transcrições diretas, a quem o questionário foi aplicado, seguindo a análise de conteúdo, sendo considerados os textos e as suas contextualizações, em vista das hipóteses e objetivos da presente pesquisa.

A condução de análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1999), é uma ferramenta voltada para a interpretação de dados qualitativos, possibilitando uma compreensão detalhada dos significados e padrões presentes nos dados estudados. O que permitiu a identificação do impacto da EaD na qualificação dos servidores, como também as limitações dessa modalidade de educação percebidas pelos servidores e servidoras da DIMAN, além das questões que envolvem a oferta de cursos voltados para as suas áreas de competências.

Assim, a metodologia utilizada viabilizou uma pesquisa minuciosa, respaldada pelos critérios éticos, fornecendo novos conhecimentos sobre a utilização da EaD nos processos de capacitação dos servidores da área administrativa do TJPE, bem como apresentou dados que podem contribuir para a política institucional de capacitação do mencionado órgão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados coletados a partir de questionário elaborado com 25 questões, permitiu, primeiramente, definir o perfil dos participantes da pesquisa, suas percepções quanto a aprendizagem realizada através da EaD e suas satisfações quanto a oferta de cursos ofertados pela Escola Judicial do TJPE, voltados para as suas competências.

Com base nos resultados obtidos, foi identificado a predominância de participantes da pesquisa que declaram ser do sexo masculino, 57,9% e que a maioria dos servidores respondentes tem idade superior a 40 anos, corresponde a 94,74%, (n=18). Mendes *et al* (2021) em seu estudo sobre EaD e as tecnologias educacionais, mencionam que estas são percebidas e aproveitadas por cada geração de uma forma diferente. Os índices obtidos em relação às especializações (63,2%) e mestrados (26,3%) apontam que a formação continuada dos servidores efetivos está presente na DIMAN. Segundo Silva, Carvalho e Silva (2017), as pessoas com maior nível de escolaridade tendem a utilizar de forma eficaz as tecnologias educacionais. A maioria dos participantes (61,1%) respondeu que está há mais de 11 anos trabalhando na DIMAN. Portanto, trata-se de um quadro de funcionários bem estável.

Buscou-se saber sobre as qualificações profissionais e as experiências dos participantes da pesquisa com a EaD. A grande maioria 78,9% (n=15) mencionou que vêm realizando suas qualificações profissionais, demonstrando que muitos servidores estão interessados em participar de cursos de capacitação profissional, em conformidade com a política do CNJ, que através da Resolução 192, de 8 de maio de 2014, em seu Art. 3º, item II, estabelece a “integração permanente da educação como planejamento estratégico do Poder Judiciário, com o desenvolvimento de competências necessárias para o cumprimento da missão, alcance da visão e execução da estratégia”. Sobre a preferência pelo formato de ensino-aprendizagem, 60% (n=9) dos participantes que estão inseridos em cursos de qualificação profissional, têm

preferência pelo ensino, exclusivamente, no formato EaD. Daí, pode-se deduzir que os servidores da DIMAN possuem características inerentes aos alunos da EaD que, de acordo com Brito (2017) são a organização, disposição, disciplina e autonomia. Pela ótica dos participantes da pesquisa, a EaD tem sido preferencialmente escolhida para a prática de suas aprendizagens devido aos fatores flexibilidade, comodidade, otimização do uso de recursos, acessibilidade e inclusão no processo educacional dentro da instituição pública.

Os dados obtidos na pesquisa revelam que 78,9% dos servidores (n=15) não têm dificuldades em realizar suas aprendizagens através do ensino virtual. No entanto, 15,8% servidores (n=3) mencionaram que já tiveram dificuldades. Os que tiveram dificuldade assinalaram: conexão de internet instável, que correspondeu a 26,3% (n=5); dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho 15,8% (n=3); falta de motivação para estudar 5,3% (n=1); dificuldade em entender os conteúdos 5,3% (n=1) e, falta de suporte técnico durante o curso 15,8% (n=3). Uma conexão de internet instável, assim como a falta de suporte técnico podem comprometer ou até mesmo inviabilizar a aprendizagem, pois interrupções frequentes causadas pela baixa qualidade da internet podem gerar desestímulo no aprendizado, assim como a falta de suporte técnico que cria limitações, impossibilitando o acesso aos conteúdos dos cursos e perda da autonomia dos alunos nos seus estudos, impactando na qualidade dos cursos no formato a distância (Silva e Santos, 2018; Vergara, 2007). Costa e Silva (2019) mencionam que aspectos como engajamento dos participantes e a qualidade do conteúdo têm que ser considerados ao se utilizar a EaD nos processos de aprimoramento. A EaD requer um aluno autônomo, capaz de se organizar para estudar no seu próprio ritmo (Silva *et al.*, 2016, p. 137).

Nas questões sobre as qualificações profissionais dos servidores da DIMAN e as ofertas de cursos pela escola judicial do TJPE, os resultados apontaram que 68,4% (n=13) responderam que participaram dos cursos ofertados pela mencionada escola. Enquanto 31,6% (n=6) assinalaram que não fizeram cursos no portal da Escola Judicial. Esse dado, 31,6% por si só, não representa que os servidores não estivessem inseridos em algum processo de qualificação, e sim, significa apenas que não fizeram cursos EaD através da Escola Judicial. Como também 78,9% (n=15) dos participantes assinalaram que não tiveram dificuldades no portal EaD, enquanto 21,1 (n=4) marcaram que tiveram dificuldades, mencionando vagas esgotadas e número de vagas limitantes. Como também, 57,9% (n=10) dos participantes da pesquisa acharam que o número de cursos voltados para a sua área de competência não são satisfatórios. No entanto 42,1% (n=9) responderam que o número de cursos voltados para as suas competências é satisfatório. Mendes *et al* (2021) em seu estudo, mencionam a importância de uma EaD bem estruturada, voltada para as necessidades profissionais dos alunos.

Quanto a adequação dos conteúdos e metodologias dos cursos ofertados no portal EaD da Escola Judicial do TJPE para a DIMAN, 42,1% (n=8) dos participantes da pesquisa acharam que os conteúdos e as metodologias são totalmente adequados, enquanto a grande maioria dos participantes da pesquisa 57,9 (n=10) acharam que ainda há o que melhorar na adequação dos conteúdos e metodologias direcionados para suas áreas de competências. O maior percentual dos participantes da pesquisa, 73,7% (n=14), mencionou que prefere estudar tanto na Escola Judicial como em portais de outras instituições de ensino. Em contrapartida, 5,3% (n=1) assinalou a preferência em estudar exclusivamente no portal da Escola Judicial.

Segundo os resultados dos dados e relatos dos servidores e servidoras pesquisados, algumas dificuldades foram detectadas, tais como a carência de cursos para área administrativa que atenda as competências dos servidores da DIMAN, assim como poucas vagas disponibilizadas, as quais atualmente são supridas pelas instituições externas. Os dados também refletem que a maioria dos servidores efetivos da DIMAN, apesar das dificuldades

identificadas, está satisfeita e reconhece a importância da Escola Judicial do TJPE para o desenvolvimento de suas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados da pesquisa a EaD foi bem avaliada pelos servidores da DIMAN, que identificaram as vantagens e desvantagens dessa modalidade de aprendizagem voltada para as suas qualificações profissionais, assim como pôde-se apreciar a questão sobre a oferta de cursos na instituição TJPE direcionada para os servidores efetivos da DIMAN.

Flexibilidade de local e tempo, acessibilidade, inclusão, otimização no uso de recursos (economicidade) e caráter contemporâneo embasaram a escolha dos servidores efetivos da DIMAN por essa modalidade de educação.

Sobre as desvantagens, enquadradas no eixo das dificuldades, embora a maioria alegou não haver entraves na aprendizagem a distância, quer seja através da Escola Judicial ou das instituições externas, foram identificadas dificuldades da EaD que segundo os participantes da pesquisa, são: falta de suporte técnico, conexão de internet instável, falta de interação, dificuldade em conciliar trabalho com estudos.

As dificuldades mencionadas referentes à falta de suporte técnico e conexão de internet instável estão totalmente relacionadas aos aspectos tecnológicos, dos quais a EaD se vale para ser posta em prática. Portanto, o investimento em infraestrutura tecnológica é necessário para a qualidade da aprendizagem a distância.

Quanto à falta de interação, o aprimoramento e a incorporação de recursos síncronos, a exemplo das videoconferências, webinars, chats ao vivo, podem viabilizar a interação, tornando o aprendizado mais dinâmico.

Ao examinar em detalhes os dados levantados, não há dúvidas que os cursos à distância contribuem significativamente para o desempenho das atribuições profissionais como um todo. Porém, no tocante à oferta dos cursos EaD voltados para as competências do quadro administrativo da DIMAN, embora uma maioria dos servidores desta diretoria esteja satisfeita com os cursos disponibilizados pelo TJPE, algumas limitações foram assinaladas, tais como: pouca oferta de cursos e dificuldade para se inscrever devido ao pouco número de vagas no portal da Escola Judicial.

Portanto, qualquer medida que venha criar restrições à EaD, acarretará limitações às qualificações profissionais dos servidores do TJPE, quando pelos dados da pesquisa, que se mostram pertinentes e atuais, demonstram que o mais adequado seria adotar justamente a medida oposta, ou seja, proporcionar a ampliação da oferta de cursos, especialmente aqueles voltados ao desenvolvimento para as competências particulares da diretoria em estudo.

Assim, sugere-se que a instituição TJPE busque ouvir os seus servidores, através dos gestores, no intuito de elaborar o planejamento das capacitações de forma a contemplar a todos os setores de forma igualitária, em atenção às especificidades de cada um. Bem como, manter a EaD também através das instituições externas, cuja diversidade de cursos tem contribuído para fomentar as capacitações no TJPE como indica o CNJ.

REFERÊNCIAS

BRITO, Djane O. A utilização do fórum de EAD ou fórum online enquanto instrumento educacional na modalidade de educação a distância (EAD). Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol9 – Número 15. Janeiro-2017. Disponível em:
<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/indez.php?journal=paideia&page=indez>

Acesso em: 18 jan. 2025.

- CARDOSO, Erickson. H. R. Educação a distância e contextos de aprendizagem no trabalho: espectros da formação continuada na Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). p. 97. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20338> Acesso em: 06 jan. 2025.
- CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. ed. - Barueri, SP: Manole, 2014. 494 p.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). Resolução nº 192, de 08 de maio de 2014. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2012>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- COSTA, João; SILVA, Maria. Avaliação de programas de educação a distância: perspectivas e desafios. São Paulo. Editora Acadêmica, 2019.
- DURAN, Débora. A educação a distância no processo de formação continuada da administração pública: as contribuições da Revista do Serviço Público. 2017, p. 705-736. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1508>. Acesso em 10 de Jan. 2025
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 1355-1379, out. 2020.
- GIL, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 195 p. _____ . Métodos e técnicas de pesquisa social. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GONZALEZ, Guidoelir Z. A educação à distância: perspectivas e desafios. RACE – Revista de Administração do Cesmac. v. 10, 2021. p. 104 – 114. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1417>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- MENDES, Josiane L; PONTE, Elisa A. R; SOUZA, Léa B. de; SAMPAIO, Cynira K. R. P. & PONTE, Nayara M. M. Educação à distância e docência no ensino superior: mudança de paradigma através da utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia da Covid-19. ID on Line. Revista De Psicologia, 15(55), 755–768. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v15i55.3110> . Acesso em: 22 fev. 2025.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.
- REIS, Margareth C. P.; MOURA, Luiz W. de; CUNHA, Alves A. C. da. A prática esportiva nas aulas de Educação Física no contexto do ensino a distância e percepção dos professores universitários diante das aulas remotas em tempos da pandemia da COVID-19. RENEF. v 1. n.1. 20-27, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3154/3325>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- RICHARDSON, Roberto J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 4. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Atlas, 2017.
- SALES, Mary V. S.; KENSKI, Vani. M. Sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias. Rev. FAEEBA. Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 64, p. 19-35, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/12852>. Acesso em 20 abr. 2025
- SILVA, Célia R. R.; CARVALHO, Paula M.; SILVA, Elisângela L. Lideranças femininas: a imagem da mulher atual no mercado corporativo das organizações brasileiras. 2017. Disponível em: https://submissao.semead.com.br/25semead/anais/download.php?cod_trabalho=334. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Carlos, SANTOS, Luiza. Indicadores de qualidade na educação a distância: teoria e prática. Brasília. Editora Educação Digital. 2018.

SILVA, Lídia. T. C.; DINIZ, Fabrícia A.; GONTIJO, Laerte T.; MACHADO, Richardson M.; CAVALCANTE, Ricardo B. Percepções de estudantes de enfermagem sobre educação a distância. Ciencia y Enfermeria, ano XXII, n. 2, p. 129-139. 2016. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v22n2/art_10.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

VERGARA, Sylvia C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. Cadernos EBAPE. Rio de Janeiro, v. 5, p. 01-08. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cebape/a/PFFvwGgygNxsTpKyp4wDgbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 Fev. 2025.

INCLUSIVE EDUCATION: KNOWLEDGE CONNECTED FOR A MORE EQUITABLE AND SUSTAINABLE SOCIETY

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SABERES EM CONEXÃO PARA UMA SOCIEDADE MAIS EQUITATIVA E SUSTENTÁVEL

Zuleide Wartha Nora

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: zuwartha07@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: Inclusive education constitutes a fundamental human right and an ethical, political, and pedagogical imperative, being essential for the construction of an equitable, resilient, and environmentally responsible society. This article discusses the intersection between inclusive education, equity, and sustainability, from the perspective of transformative education (UNESCO, 2015). It is argued that overcoming barriers to learning and participation requires a dialogical articulation between traditional knowledge and contemporary knowledge, in order to build curricula and pedagogical practices that are culturally adaptive, ecologically conscious, and socially committed. Inclusion is understood as a collective and dynamic process that requires the commitment of educators, government leaders, and citizens aiming to consolidate an education that recognizes human diversity as wealth and potential for sustainable development. The study is grounded in theoretical contributions from authors such as Freire (1970), Candau (2011), Ainscow (1999; 2020), and UNESCO (2015; 2020), supporting that inclusive education is the path for the realization of social equity and the sustainability of our planet.

Keywords: Inclusive education. Traditional knowledge. Contemporary knowledge. Equity. Sustainability. Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação é amplamente reconhecida como instrumento de emancipação humana e base para a justiça social, conforme preconizado pela UNESCO (2015) no Marco de Ação da Educação 2030. Contudo, mesmo após décadas de avanços normativos, persistem desigualdades estruturais que comprometem o pleno acesso, a permanência e a participação de inúmeros grupos sociais no ambiente escolar. Pessoas com deficiência, comunidades indígenas, populações quilombolas, grupos étnico-raciais e sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica ainda enfrentam barreiras sistêmicas que limitam o exercício de seu direito à educação.

A Educação Inclusiva emerge, nesse cenário, não como mera política compensatória, mas como uma filosofia de sistema que visa reconfigurar o paradigma escolar, deslocando o foco da homogeneização para a valorização da diversidade. Conforme defende Ainscow (2020, p. 3), “a inclusão não é apenas uma questão de colocar todos os alunos na mesma sala, mas de transformar a cultura, as políticas e as práticas escolares de modo que cada estudante se sinta valorizado e participe plenamente do processo educativo”. Essa perspectiva rompe com a lógica tradicional da integração, que exige que o aluno se adapte ao sistema, e propõe, inversamente, que o sistema se adapte às necessidades dos aprendizes.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), inscrito na Agenda 2030 da ONU, explicita o compromisso global de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 7). Essa meta reafirma que inclusão e equidade são “o alicerce de uma agenda de educação transformadora” e que “nenhuma meta educacional deve ser considerada cumprida enquanto houver grupos excluídos do acesso ou da aprendizagem significativa” (UNESCO, 2015, p. 7).

No contexto brasileiro, a consolidação da educação inclusiva como direito e princípio organizador do sistema educacional é reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que determina a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, reconhecendo que “a deficiência não se encontra no indivíduo, mas nas condições do meio que impedem sua plena participação social” (BRASIL, 2015, s/p).

A inclusão não pode ser pensada isoladamente dos princípios da equidade e da sustentabilidade. Em um mundo marcado por crises sociais e ambientais interdependentes, é necessário compreender que a exclusão — seja ela social, econômica, cultural ou ambiental — é sempre uma forma de injustiça. Assim, promover a inclusão educacional é também promover sustentabilidade social e ambiental, pois ambas dependem da valorização da interdependência humana e ecológica.

Nesse contexto, objetivou realizar uma reflexão aprofundada sobre a educação inclusiva como vetor de equidade e sustentabilidade, defendendo que a conexão entre saberes tradicionais e contemporâneos constitui o caminho mais promissor para uma educação transformadora e culturalmente relevante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, o processo de escolarização de pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados foi pautado por políticas de integração, nas quais o estudante era convidado a “adaptar-se” à escola regular. Essa perspectiva implicava uma concepção medicalizante da diferença, reduzindo a diversidade a um desvio do padrão esperado. Conforme observa Ainscow (1999, p. 14), “o problema não está nas crianças que falham em se encaixar, mas nos sistemas escolares que não conseguem se ajustar à diversidade que existe naturalmente em qualquer grupo humano”.

A partir das décadas de 1980 e 1990, com o avanço das políticas internacionais de direitos humanos, inicia-se um processo de deslocamento conceitual da integração para a inclusão, compreendida como a reformulação da escola comum para que todos possam participar, aprender e se desenvolver. Esse movimento foi consolidado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que definiu a educação inclusiva como um princípio fundamental para garantir o direito à educação de qualidade. Segundo o documento, “as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994, p. 9).

No contexto brasileiro, essa mudança paradigmática se fortaleceu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e posteriormente com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Ambas reforçam que o papel da escola é garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, assegurando a acessibilidade universal e a remoção de barreiras pedagógicas e atitudinais.

A educação inclusiva propõe, portanto, um novo olhar sobre o processo educativo, em que a diferença é reconhecida como valor pedagógico. Como salienta Candau (2011, p. 25), “a cultura escolar, historicamente marcada pela homogeneização, tende a apagar as diferenças; no entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa”. Essa compreensão amplia o escopo da inclusão para além da educação especial, abarcando dimensões étnico-raciais, de gênero, de território e de classe social.

A noção de equidade é central para a educação inclusiva e distingue-se profundamente da ideia de igualdade formal. Enquanto a igualdade implica tratar todos da mesma forma, a

equidade reconhece que cada indivíduo possui necessidades e trajetórias distintas, exigindo políticas e práticas diferenciadas para garantir resultados justos.

A UNESCO (2020, p. 11) reforça essa distinção ao afirmar que “a equidade na educação consiste em oferecer a cada aprendiz o que ele necessita para ter sucesso, reconhecendo que nem todos partem das mesmas condições”. Nesse sentido, a equidade é a expressão prática da justiça social no campo educacional, orientando políticas de redistribuição e reconhecimento.

De acordo com Ainscow e Miles (2008, p. 7, apud UNESCO, 2015), “a inclusão é um processo interminável de busca por melhores maneiras de responder à diversidade dos alunos. Trata-se de aprender a viver com a diferença e aprendendo com a diferença”. Assim, a equidade não é apenas um ideal normativo, mas um compromisso pedagógico que exige constante reflexão e reformulação das práticas escolares.

Essa perspectiva é reafirmada pela Agenda Educação 2030, que define a inclusão e a equidade como “o alicerce de uma educação transformadora”, acrescentando que “nenhuma meta educacional deve ser considerada atingida enquanto persistirem desigualdades no acesso ou nos resultados de aprendizagem” (UNESCO, 2015, p. 7). Tal afirmação reforça que o sucesso educacional deve ser medido não pela média, mas pela capacidade de atender aos que mais enfrentam barreiras.

A construção de uma escola equitativa também demanda uma pedagogia crítica e reflexiva, comprometida com o enfrentamento das desigualdades estruturais. Segundo Freire (1970, p. 32), “a educação é um ato político”. Reconhecer o caráter político da prática educativa é fundamental para compreender que a exclusão não é um acaso, mas o resultado de processos históricos e sociais que perpetuam privilégios e marginalizações.

Por isso, a inclusão é um movimento ético, voltado para a superação de injustiças e a construção de uma sociedade plural. Como sintetiza UNESCO (2020, p. 14), “a educação inclusiva é tanto um meio quanto um fim para alcançar sociedades mais coesas, pacíficas e sustentáveis”.

A construção de uma educação inclusiva e sustentável exige uma reconfiguração epistemológica: é necessário romper com a hierarquia de saberes que historicamente legitimou o conhecimento científico ocidental como único e universal. A superação do currículo monocultural, como adverte Candau (2011, p. 25), passa pela valorização das diferenças culturais e pela abertura ao diálogo entre saberes tradicionais, populares e científicos.

Em termos pedagógicos, a presença dos saberes tradicionais na escola contribui para o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a autoestima coletiva. Candau (2011, p. 247) enfatiza que “a educação multicultural não se reduz à celebração das diferenças, mas implica repensar o currículo e as práticas pedagógicas a partir das culturas oprimidas e silenciadas”. Assim, a educação inclusiva, ao integrar o conhecimento ancestral, cumpre uma função de justiça cognitiva, promovendo a visibilidade e o reconhecimento das epistemologias marginalizadas.

A articulação entre saberes tradicionais e contemporâneos não é uma justaposição, mas um processo dialógico e relacional, pautado pela escuta, pelo respeito e pela tradução cultural. Freire (1970, p. 109) já afirmava que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o transformam”. Essa ideia, aplicada ao contexto educacional, significa que o currículo deve ser construído com e a partir dos sujeitos, e não simplesmente para eles.

O diálogo de saberes (ou *diálogo intercultural*) propõe uma epistemologia inclusiva, na qual o conhecimento é produzido na interação entre diferentes racionalidades. Segundo Santos

(2010, p. 44), “não há justiça social global sem justiça cognitiva global”. Portanto, a democratização dos saberes é condição para a democratização da sociedade.

Na prática pedagógica, o diálogo pode ser operacionalizado por meio de projetos integradores, metodologias ativas e aprendizagens baseadas em problemas que envolvam o contexto local e global simultaneamente.

A escola, ao adotar uma postura intercultural, deve reconhecer o aluno como sujeito produtor de conhecimento, e não como mero receptor de conteúdos. Freire (1970, p. 77) reforça essa visão ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. Logo, a educação inclusiva, ao criar essas possibilidades, torna-se um ato de libertação epistemológica.

Conforme Candau (2016, p. 39), “o currículo intercultural não é uma simples soma de culturas, mas um espaço de tensão e negociação entre diferentes visões de mundo”. Essa concepção aproxima-se da ideia de currículo como território de disputa, no qual o diálogo entre saberes se dá de forma crítica, questionando as hierarquias impostas pelo eurocentrismo e pelo colonialismo cultural.

A relação entre educação inclusiva e sustentabilidade é indissociável no contexto das sociedades contemporâneas, que enfrentam simultaneamente crises ambientais, sociais e éticas. A exclusão educacional, cultural ou cognitiva constitui uma das formas mais persistentes de insustentabilidade, pois limita a participação plena dos sujeitos na construção de futuros possíveis. Assim, pensar uma educação para a sustentabilidade implica necessariamente pensar uma educação inclusiva, baseada na justiça social, na equidade e no reconhecimento da diversidade.

Segundo Freire (1996, p. 22), “a educação deve ser um ato de conhecimento e um ato político, comprometido com a transformação da realidade”. Tal perspectiva coloca a educação inclusiva como eixo de uma pedagogia da sustentabilidade, na medida em que promove o diálogo entre sujeitos, saberes e práticas, reconhecendo que a preservação da vida — humana e não humana — depende da cooperação, do respeito e da solidariedade.

Essa concepção de inclusão, articulada à justiça social, amplia a própria ideia de desenvolvimento sustentável, deslocando-a de uma visão meramente ecológica para uma visão socioambiental e ética. A sustentabilidade deixa de ser apenas um objetivo técnico e torna-se uma utopia concreta — um horizonte possível de convivência, baseado na diversidade e na corresponsabilidade planetária.

Morin (2000, p. 44) afirma que “a reforma do pensamento exige a compreensão da complexidade do mundo e a solidariedade entre todos os seres vivos”. A partir dessa visão, o ato de incluir é também um ato de reconhecer a teia da vida como uma totalidade interligada. Assim como a exclusão social compromete o tecido coletivo, a degradação ambiental compromete o equilíbrio do planeta — e ambos os fenômenos partilham a mesma lógica de dominação e fragmentação.

A educação para a sustentabilidade deve, portanto, ser orientada por uma pedagogia do vínculo, que promova a sensibilidade, a empatia e o engajamento. Boff (2012, p. 31) propõe que “cuidar é mais do que um ato; é uma atitude de ocupação, preocupação, de envolvimento e de responsabilidade afetiva com o outro e com o mundo”. Essa dimensão afetiva é essencial para a formação integral e para a construção de uma cultura inclusiva, solidária e ambientalmente responsável.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é classificada como bibliográfica e de abordagem qualitativa. O enfoque bibliográfico possibilita a identificação, a análise e a sistematização da literatura acadêmica disponível sobre o tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A literatura especializada tem destacado que o principal desafio da escola inclusiva contemporânea é superar o currículo monocultural, herança de uma educação historicamente centrada na homogeneização e na invisibilização das diferenças. Nesse sentido, Candau (2011, p. 25) afirma que “se a cultura escolar é construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças; tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais”. A autora defende que reconhecer a diferença como constitutiva da ação educativa é condição para transformar as práticas pedagógicas e os modos de ensinar.

A educação inclusiva propõe, portanto, uma mudança paradigmática: deslocar-se da lógica da normalização para a lógica do reconhecimento. Trata-se de uma pedagogia que valoriza a diversidade como potência, e não como obstáculo. Como pontua Freire (1970, p. 67), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa mediação é o espaço do diálogo, da escuta e do reconhecimento mútuo — princípios essenciais para a construção de práticas inclusivas e democráticas.

A educação inclusiva, enquanto princípio orientador da escola contemporânea, representa mais do que uma resposta às demandas legais ou sociais; trata-se de uma reformulação epistemológica e política do próprio conceito de educação. De acordo com Ainscow (2020, p. 2), “a inclusão não é uma tarefa adicional a ser incorporada ao sistema escolar, mas uma perspectiva que redefine o próprio modo como a escola se organiza e atua”. Essa redefinição implica compreender que as dificuldades de aprendizagem e participação não estão intrinsecamente no aluno, mas nas barreiras criadas pela escola, pela sociedade e pelas práticas pedagógicas excludentes. Assim, a responsabilidade pela inclusão é institucional e coletiva, e não individual.

A educação inclusiva, portanto, desafia as escolas a reverem suas culturas institucionais, currículos e metodologias, de modo a garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender. Conforme defende Freire (1970, p. 79), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Essa postura implica reconhecer as identidades e histórias de cada sujeito, valorizando a pluralidade como condição para o aprendizado significativo.

A escola contemporânea, ao reconhecer a diversidade como constitutiva da condição humana, deve acolher e promover a circulação de diferentes formas de conhecimento, integrando saberes locais, comunitários e ancestrais às práticas pedagógicas. Essa integração é fundamental para a efetivação da equidade cognitiva, princípio que reconhece que todos os sujeitos e culturas produzem saberes legítimos e que o conhecimento científico não é o único mediador da realidade.

Paralelamente à valorização dos saberes tradicionais, a educação inclusiva deve assegurar o acesso equitativo aos saberes contemporâneos, que envolvem o domínio da ciência, da tecnologia, do pensamento crítico e da cidadania planetária. Esses conhecimentos são fundamentais para a participação plena na sociedade do século XXI e para o enfrentamento dos desafios globais, como as mudanças climáticas, as desigualdades sociais e as transformações digitais.

Segundo a UNESCO (2020, p. 16), “a educação inclusiva deve preparar os aprendizes para viver e trabalhar em um mundo interdependente, desenvolvendo competências cognitivas, socioemocionais e éticas que permitam agir de forma responsável e solidária”. Assim, a democratização dos saberes científicos e tecnológicos torna-se parte do projeto inclusivo, garantindo que ninguém seja excluído das oportunidades de aprendizagem e inovação.

No entanto, o acesso à tecnologia e à informação não pode ser confundido com mera inclusão digital. É preciso desenvolver competências críticas que permitam compreender os impactos éticos, sociais e ambientais do uso das tecnologias. Como observa Morin (2000, p. 43), “o conhecimento deve ser articulado à ética da responsabilidade planetária, pois toda ação humana tem consequências sobre o todo”.

Dessa forma, os saberes contemporâneos precisam ser abordados a partir de uma perspectiva transdisciplinar e ecológica, que una ciência e consciência, técnica e ética, inovação e solidariedade. Essa integração é o que possibilita a formação de cidadãos globais críticos, capazes de pensar localmente e agir globalmente.

A sustentabilidade social é o fundamento da sustentabilidade integral. Trata-se da capacidade das sociedades de promover condições equitativas de existência, garantindo direitos, dignidade e oportunidades de desenvolvimento para todos os seus membros. A exclusão, sob qualquer forma, constitui a negação desse princípio.

No espaço escolar, essa sustentabilidade manifesta-se em práticas pedagógicas que valorizam as diferenças e reconhecem as desigualdades históricas. Conforme destaca Candau (2011, p. 257), “a pedagogia intercultural busca a justiça cognitiva, reconhecendo que as diferenças culturais são constitutivas das identidades e devem ser trabalhadas como riquezas, não como obstáculos”. A inclusão, portanto, não é apenas a inserção de grupos vulneráveis, mas a reconfiguração estrutural das relações pedagógicas e curriculares para assegurar justiça e equidade.

A sustentabilidade, entendida como projeto coletivo, requer uma cidadania planetária — conceito que ultrapassa as fronteiras nacionais e propõe a corresponsabilidade entre todos os seres humanos na preservação da vida. A UNESCO (2021, p. 24) afirma que a cidadania planetária “supõe a consciência de interdependência e a capacidade de agir em favor do bem comum global”. Essa consciência é fruto de uma educação integral, que articula conhecimento, ética e ação.

A educação inclusiva contribui diretamente para a formação dessa cidadania, ao promover valores de empatia, respeito à diversidade, solidariedade e justiça global. O reconhecimento da diferença como riqueza cultural e cognitiva prepara os sujeitos para atuar de maneira cooperativa e responsável diante dos desafios globais.

Freire (1996, p. 67) enfatiza que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem; não pode temer o debate nem o confronto das diferenças”. O educador inclusivo é, portanto, um mediador de mundos, alguém que possibilita o encontro entre culturas, saberes e visões de futuro.

A cidadania planetária se concretiza quando a escola assume seu papel de espaço público de diálogo e transformação social. Nesse cenário, o currículo se torna um campo de práticas democráticas, no qual os estudantes aprendem a pensar criticamente, a cooperar e a agir de forma sustentável. A educação inclusiva, então, ultrapassa o domínio pedagógico e assume uma dimensão política e civilizatória, comprometida com a manutenção da vida em sua totalidade.

Como sintetiza Morin (2000, p. 89), “a missão fundamental da educação é ensinar a viver, a compreender e a partilhar o destino comum da humanidade”. Essa é também a missão da inclusão: criar um mundo onde a diferença não seja causa de exclusão, mas fonte de enriquecimento coletivo e de sustentabilidade ética, social e ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão evidenciou que a educação inclusiva constitui não apenas uma política pública, mas um imperativo ético e civilizatório, intrinsecamente vinculado aos princípios da equidade e da sustentabilidade. Ao longo deste artigo, argumentou-se que a inclusão transcende o âmbito da deficiência ou da adaptação curricular, assumindo uma função estruturante na construção de sociedades mais justas, democráticas e ambientalmente responsáveis.

A análise demonstrou que a conexão entre saberes tradicionais e contemporâneos constitui o eixo central para o fortalecimento da sustentabilidade educativa. Os saberes tradicionais, enraizados em cosmovisões de reciprocidade e harmonia com a natureza, oferecem à educação uma dimensão de pertencimento e de ética comunitária. Já os saberes contemporâneos, vinculados à ciência, à tecnologia e à globalização do conhecimento, garantem as ferramentas para a inovação, a criticidade e a transformação social.

Ao reconhecer a diversidade humana como uma riqueza, a educação inclusiva promove a sustentabilidade social. Ela faz isso combatendo a exclusão e fortalecendo os laços de solidariedade na sociedade. Essa perspectiva dialoga com a sustentabilidade ambiental, que, por sua vez, exige uma ética do cuidado.

Por fim, este estudo reafirma que a educação inclusiva é motor da sustentabilidade porque ensina a viver com e para o outro. O compromisso com a diversidade, a equidade e a justiça não é apenas uma demanda pedagógica, mas uma resposta política às crises contemporâneas. O futuro sustentável da humanidade dependerá, em grande medida, da capacidade das escolas de formar sujeitos conscientes, críticos e solidários — cidadãos planetários capazes de reconstruir as relações entre conhecimento, cultura e natureza.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornando a educação inclusiva uma realidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250005, 2020.
- AINSCOW, Mel; MILES, Susie. Making Education for All inclusive: Where next? Prospects, v. 38, n. 1, p. 15–34, 2008.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240–259, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- UNESCO. *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do ODS 4 – Educação 2030*. Paris: UNESCO, 2015.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means*

all. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

PEDAGOGICAL PRACTICES AND SCHOOL PROTAGONISM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A STUDY AT THE DECENTRALIZED UNIT OF CAMPO-ERÊ/SC

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROTAGONISMO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO NA UNIDADE DESCENTRALIZADA DE CAMPO-ERÊ/SC

Rozeli Santos Alves

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: rozelialvesdosantos@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This study analyzes the pedagogical practices developed with students in Youth and Adult Education (EJA), with the aim of understanding the process of building school protagonism, based on dynamic actions carried out in the Leveling class of the Decentralized Unit of Campo-Erê/SC. The research is based on several authors and laws that understand this educational context as a space for emancipation and reconstruction of identities. Methodologically, it is characterized as qualitative research, of a descriptive nature, based on participant observation and reflective analysis of the pedagogical actions carried out throughout the school year, bringing some experiences with dynamic activities that encourage students to develop readings, textual productions, historical studies, and thematic actions during classes, which value self-esteem, interest in studies, mutual respect, and the social integration of the students. The results show how adopting practices that contextualize dynamism and participation through reading proposals, bringing writing with humanizing and dialogical reflection, helps in the development of learning, autonomy, critical thinking, and student belonging, contributing to the construction of active subjects in the educational process, as protagonists. The study also expands the indication of the needs for public policies that are aimed at valuing this type of education.

Keywords: Protagonism; Youth and Adult Education; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde o início de sua implantação, busca garantir o direito à escolarização a pessoas que, por diferentes motivos, não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada. Estes estudantes trazem contribuições “da Educação Popular como protagonista de sua própria formação e do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida” (Silva 2022, p. 11). Isso ocorre por meio deste espaço da EJA, proporcionando o ensino com a reconstrução de saberes, de valorização da experiência e de reafirmação da dignidade humana.

A relevância desse tema está em analisar por meio das atividades na EJA que ajudam no processo educativo, na participação ativa do estudante com a atuação crítica no mundo, reconhecendo-os como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, contribuindo nas percepções de suas histórias e fortalecendo sua participação social. Assim, refletir sobre o protagonismo desses sujeitos é reconhecer sua capacidade de transformação, conforme Arroyo (2017), a EJA é um espaço-tempo de coletividade, onde se tecem histórias de vida, resistência e pertencimento, enquanto Freire (1997). Nela, esse protagonismo emerge do diálogo entre o conhecimento científico e o saber construído ao longo da vida, articulando teoria, prática e vivência (FREIRE, 1987; ARROYO, 2011).

Este estudo se justificativa na necessidade de valorizar o papel transformador da EJA como um espaço de inclusão e emancipação. O trabalho pedagógico realizado na Unidade Descentralizada de Campo-Erê, com a turma de Nivelamento, exemplifica como a prática educativa pode despertar o sentimento de pertencimento e fortalecer a autoestima dos alunos.

Atividades como a dinâmica “Construção de Vida no Aprendizado”, entre outras planejadas para promover o diálogo, a leitura, a escrita e o respeito às diferenças, articulando temas sociais, culturais e ambientais. Essas ações evidenciam a importância de metodologias que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos e estimulem o protagonismo, a reflexão e a participação ativa dos educandos.

Dessa forma, surge a seguinte problemática: De que forma pode-se elevar o protagonismo escolar motivando nossos alunos na Educação de Jovens e Adultos, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas na turma de Nivelamento da Unidade Descentralizada de Campo-Erê? Diante esse questionamento surgem as seguintes hipóteses: A implementação de práticas pedagógicas dinâmicas e participativas na turma de Nivelamento contribui significativamente para o aumento do protagonismo escolar dos estudantes da EJA; Estudantes da EJA que são incentivados a participar ativamente das atividades pedagógicas demonstram maior motivação e engajamento no processo de aprendizagem.

O objetivo desse estudo foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o propósito de compreender o processo de construção do protagonismo escolar, a partir de ações dinâmicas realizadas na turma de Nivelamento da Unidade Descentralizada de Campo-Erê/SC.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos apresenta especificidades que devem ser consideradas no processo de escolarização. Segundo Freire (2011) essa modalidade de ensino está vinculada às realidades dos estudantes jovens e adultos, buscando respeitar suas experiências de vida e promover uma aprendizagem significativa.

Essa forma de escolarização e as experiências em sala de aula proporcionam um conjunto de conhecimentos que contribuem no processo educativo, abrangendo uma visão crítica, desenvolvendo em conjunto, conforme diz Beltrão e Santos (2022), que possuem um caráter educativo e social, com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, permitindo que eles atuem de maneira autônoma na transformação de suas próprias vidas, por meio da (re)construção de um projeto de vida

Nessa perspectiva, é reforçado que a Educação de adultos deve estar direcionada, conforme relata Holanda (2021), as possibilidades de mudanças das condições de vida dos alunos. A EJA precisa ser compreendida como um direito negado, historicamente, e que o estudante adulto não pode ser tratado como criança, uma vez que suas vivências e saberes possuem valor formativo. Assim, o educador deve reconhecer e integrar essas experiências ao processo pedagógico, transformando-as em conteúdos significativos.

Freire (1970, p.10) contribui com essa visão ao afirmar que, “é a consciência reflexiva, a reconstrução crítica do mundo, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico”, que ajuda nas condições de verdadeira aprendizagem, transformando os sujeitos, onde junto ao educador há uma troca de saberes onde o Protagonismo transforma o processo educativo. Assim, o papel do professor na EJA é essencial: ele precisa compreender os desafios enfrentados pelos alunos, valorizar seus saberes e criar estratégias pedagógicas que respeitem o ritmo e as condições de cada estudante.

Promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em contextos que estimulam o diálogo e a colaboração articulam as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus conhecimentos e atitudes, com as metodologias ativas, que revitaliza os eixos estruturantes em:

I investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos(...) II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento (...) III – mediação e intervenção sociocultural:(...) IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos (BRASIL, 2017, pg 478-479)

Colaborando para concretizar o que estabelecem os pilares da educação — “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos” (SILVA, 2008, p. 01) —, a promoção das competências fundamentais favorece o protagonismo juvenil, trazendo em cada experiência o saber por meio de conhecimentos; o saber-fazer por meio de habilidades; e o saber-ser e conviver por meio de atitudes. Dessa forma, promove-se o prazer em aprender, a conexão dos conteúdos com a realidade dos estudantes e “a quebra de barreiras físicas e atitudinais, favorecendo as possibilidades e as potencialidades dos alunos” (FERREIRA; CAVALCANTE, apud OLIVEIRA; GUSMÃO, 2022, p. 34), fomentando capacidades essenciais à transformação pessoal e social.

Analizando os direitos fundamentais dos estudantes assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garante a oferta gratuita do ensino básico a “jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos” (BRASIL, 1996). O Artigo nº 37 da LDB estabelece não apenas o acesso, mas também a permanência desses sujeitos, considerando suas características e condições de vida. O Parecer CEB nº 11/2000 reforça esse direito, quando trata das Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, baseando-se nos princípios da igualdade, justiça, oportunidades, e reconhecimento da EJA como uma reparação de uma dívida social histórica (BRASIL, 2000).

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza básica, observacional, quanto ao objetivo é descritivo e de abordagem qualitativa. Para uma maior clareza, a abordagem qualitativa permite uma compreensão profunda das experiências em sala de aula, trazendo uma percepção que transforma vidas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Minayo (2012, p 622), é “composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência” buscando, assim, entender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos, seus valores, sentimentos e motivações.

A coleta de dados, que se dá por meio das experiências nas atividades em sala de aula, com relatos e registros das dinâmicas desenvolvidas. A análise dos dados ocorreu de maneira interpretativa, considerando o protagonismo no sujeito da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar as estratégias pedagógicas utilizadas que promovem a participação ativa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Educação de Jovens e Adultos, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta práticas voltadas ao desenvolvimento das competências previstas nesse documento. Nela consta a importância dos estudantes se apropriarem da linguagem escrita, reconhecendo-a como instrumento de interação nos diferentes campos da vida social, utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participação na cultura letrada, construir conhecimentos — inclusive escolares — e atuar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Dentre as habilidades trabalhadas destaca-se a capacidade de “estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto)” (BRASIL, 2017, p. 95). Essa habilidade permite que a aprendizagem seja conectada à vida prática do estudante, considerando suas potencialidades e atitudes, o que

promove um aprendizado mais significativo e estimula o protagonismo nas diversas esferas sociais.

Indicando o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.15).

A seguir, será apresentado exemplos de atividades, com reflexão e dinamismo que podem ser desenvolvidas em sala de aula, para proporcionar a autoestima e valores, trazendo a importância da permanência aos estudos, contribuindo assim, para o engajamento e a valorização do processo educativo.

Para ser trabalhado a forma de “Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um”, no início das aulas foi trabalhado com dinâmica, levando a leitura e escrita de uma forma que toca na vida dos estudantes, trazendo frases e palavras de otimismo e persistência, dialogando em conjunto e após tivemos a “construção de vida no aprendizado na UD de Campo-Erê” (Figura 1), onde após a apresentação do professor e da escrita e leitura de palavras e frases positivas, cada aluno escolheu palavras que eles necessitam no decorrer do ano e escreveram no tijolo construindo a nossa escola.

Figura 1: Construção da UD de Campo-Erê



Fonte: Autora

Essa atividade proporciona o protagonismo na educação, trazendo o reconhecimento do indivíduo, estimulando o interesse destes alunos suas condições de vida e vendo o que está no § 1º da Lei nº 9.394/1996 levando as “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado”

Outra dinâmica também trabalhada no decorrer do ano foi a do espelho (Figura 2):

Figura 2: Caixa do espelho



Fonte: Autora.

Nesta atividade é visto algo especial, trazendo o título: “Encontre Algo Especial”, dialogando com os alunos o que é especial para ele? O que ele espera ver de especial? Após os questionamentos é chamado um por vez para olhar a caixa e tirar o doce. Com isso é realizado uma reflexão em sala de aula, sobre o valor de cada um, mostrando que todos são especiais, abordando o valor pela vida, por meio de uma abordagem lúdica e afetiva, buscando ainda despertar nos alunos os sentimentos de pertencimento, valorização e empatia no ambiente escolar.

Estas atividades tentam aumentar a autoestima dos alunos e transformar um sujeito protagonista, a qual proporciona o resgate da importância do estudar e a valorização da experiência e do diálogo, conforme o relato de Freire (1996), onde diz que “ensinar exige respeitar os saberes”, trazendo a valorização rumo ao conhecimento escolar.

Outra atividade com dinamismo aplicada com a turma foi, no decorrer do ano letivo, desenvolvida para motivar os estudantes no retorno às aulas, após o término das férias, com a seguinte mensagem escrita em frascos de perfumes entregues de presente aos estudantes: “Este perfume simboliza a renovação e o frescor deste novo ciclo que iniciamos juntos. Bem-vindos de volta às aulas!” (Figura 3).

A proposta surgiu para evidenciar a importância de momentos simbólicos que reforçam o entusiasmo e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar, a entrega do perfume simboliza o frescor e a renovação que marcam o início de um novo período de aprendizagens, com troca de experiências.

Figura 3: Dinâmica do perfume.



Fonte: Autora.

Juntamente com o perfume, foram distribuídas mensagens e palavras positivas, escritas com a intenção de despertar emoções construtivas e fortalecer o vínculo entre os participantes. Após a leitura das mensagens, os alunos foram orientados a registrá-las em seus cadernos. Aqueles que já dominavam a escrita foram incentivados a formar frases com as palavras recebidas, estimulando a expressão escrita de forma reflexiva e significativa.

Essa prática pedagógica lembra o valor das ações “como simples aproximação a assunto que nos parece de importância fundamental”, segundo Freire (1987, p. 16), e simbólica, como instrumentos de incentivo à aprendizagem.

Com a dinâmica de entregar o perfume aos estudantes reforça a busca pelos sonhos ligados ao aprendizado, sendo mais do que um objeto entregue; representando um novo ciclo de renovação, confiança e da autonomia dos sujeitos da EJA. Essa ação incentiva e valoriza cada estudante, reafirmando que a educação não apenas transforma, mas também liberta e constrói vidas cheias de otimismo e valorização pessoal, sendo um instrumento potente para fortalecer a autoestima dos alunos, conectando ao processo educativo.

Conforme Oliveira et al. (2025, p 10) “quando os conhecimentos prévios são valorizados, a EJA cumpre seu papel emancipador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” valorizando as trajetórias de vida, reconhecendo os estudantes como protagonistas de sua história, com sentimentos e potencialidades.

Em todas as atividades foi estabelecida uma proposta avaliativa contínua, onde:

O processo de avaliação será contínuo utilizando alguns instrumentos que acompanham o processo de ensino-aprendizagem com “diálogo entre professores e estudantes na construção de uma relação crítica e ativa com o conhecimento e no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 25)

Essas práticas trazem o comprometimento e o compromisso da EJA com a formação integral do sujeito, unindo as experiências práticas que promovem a participação ativa dos estudantes, contribuindo no fortalecimento da autoestima, elevando relações, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes em temas de relevância social.

Trazendo, dessa forma, uma perspectiva conceitual, conforme Documento Nacional Preparatório VI CONFINTEA, que trata da “educação emancipatória” que reforça os princípios da educação.

Nesse sentido, cada uma destas propostas pedagógicas implementadas na Educação de Jovens e Adultos traz o fortalecimento do ser protagonista, da autoestima e do interesse aos estudos, com “textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais” (BRASIL, 2018, s/p).

Em consonância com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento integral do aluno. Entre essas competências, destacam-se: o exercício da empatia, o pensamento crítico, a valorização das experiências de vida, a capacidade de comunicação, o protagonismo e a autonomia.

A análise dos resultados ocorreu por meio das atividades planejadas e aplicadas na escola, as quais revelam os princípios da pedagogia freireana ao trabalhar e observar o papel transformador da Educação de Jovens e Adultos quando esta é conduzida por meio de metodologias ativas. Cada trabalho desenvolvido com dinamismo e criatividade, para elevar o protagonismo, autoestima e aprendizagem ao longo do ano letivo mostra que, a valorização e o diálogo, faz parte para o reconhecimento das vivências dos alunos, e que é possível promover a autonomia e o pertencimento ao ambiente escolar.

Durante a execução das atividades, observou-se que a utilização de expressões encorajadoras, com a escrita em frases e diálogo que contribuem para o avanço no processo do reconhecimento do eu, interesses e objetivos pessoais, despertou o desejo por continuar aprendendo. Cada aluno pode refletir, interagir nas dinâmicas se valorizar, explorar suas opiniões e sentimentos por meio da escrita, o que reforça a importância do vínculo afetivo e da valorização do saber do educando, conforme destaca Freire (1997).

A análise dos registros em cada trabalho apresentado mostra como o protagonismo dos alunos avança naturalmente, isso na medida em que são estimulados com incentivo, participação e diálogo coletivo. Este estudo revela o envolvimento em cada ação de valor, faz com que o estudante se sinta como parte da escola, onde compartilha suas convivências, aprendizagens e eleva a sua transformação pessoal e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a Educação de Jovens e Adultos é um espaço de construção e reconstrução, onde traz diversas trajetórias, trabalhando com os direitos de muitos sujeitos historicamente excluídos do processo escolar.

Os resultados indicam que os estudantes que receberam estímulos ao longo do ano demonstraram maior persistência e continuidade em seus percursos de aprendizagem, evidenciando um engajamento mais sólido e uma disposição ampliada para enfrentar desafios cognitivos e emocionais. Essa constância decorre por meio de “padrões de qualidade” apresentados na LDB, considerando que esses indivíduos, majoritariamente adultos, estudam de forma autônoma e motivada, e não por uma obrigação. Nesse sentido, as práticas adotadas são baseadas no diálogo, na escuta ativa e no reconhecimento das singularidades de cada sujeito, gerando impactos positivos no desenvolvimento protagonista, na autoestima, dignidade e emancipação humana.

As atividades desenvolvidas evidenciaram a importância da afetividade, da contextualização dos conteúdos e da integração com temas sociais e culturais que dialogam com a vida dos estudantes. Conclui-se, portanto, que quando é conduzida atividades com

metodologias ativas, revendo as habilidades e cada objeto de conhecimento que precisa ser detalhado, os resultados são mais eficientes.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito de uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: CONSTRUÇÃO COLETIVA: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: Ministério da Educação: RAAAB, 2005. Acesso em 14/11/2025 em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf>
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com acesso em 15 de novembro de 2025, disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. Ministério da Educação 2016. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoeja/documento/843dc405b372e9d7b884ae2c35ce0d3c393250.pdf>. Acesso em 14 nov 2025.
- BELTRÃO, Márcio Evaristo; SANTOS, Maria do Disterro dos (org.). *Educação de Jovens e Adultos: despertando sonhos adormecidos*. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. E-book. ISBN 978-65-5368-078-4. Disponível em: www.editorabagai.com.br. Acesso em: 14 nov 2025 pelo link: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/713023/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>. DOI: <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-078-4.24.06.22>.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Educação matemática e EJA. In: CONSTRUÇÃO COLETIVA: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO: Ministério da Educação: RAAAB, 2005.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20968/12768>. Acesso em: 11 nov. 2025.
- FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GARCIA, Alex de Melo et al. Paulo Freire e a transformação social: reflexões sobre o papel da educação crítica. In: LUMEN ET VIRTUS, 45., 2025, São José dos Pinhais. *Anais da Lumen et Virtus*. São José dos Pinhais: Lumen et Virtus, 2025. p. 867–876. DOI: 10.56238/levv16n45-013. Acesso em 11/11/2025 no cite: [file:///C:/Users/S%C3%83O%20DONATO/Downloads/levv16n45-013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/S%C3%83O%20DONATO/Downloads/levv16n45-013%20(1).pdf)

HOLANDA, Stefani Tamires Alves Ribeiro; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Estudantes da EJA e o protagonismo escolar: vozes e marcas da exclusão em busca de vida e cidadania. *Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 849–867, set./dez. 2021. ISSN 1984-5499.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007. Disponível em: <https://api.arca.fiocruz.br/api/core/bitstreams/53982cf0-d0b1-4956-a22c-ffcfd6ce9945/content> , acesso em 14 nov 2025. URI <https://arca.fiocruz.br/handle/iciict/21158> .

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”. Artigo recebido em 26 jun. 2008 e aprovado em 13 out. 2008. Doutoranda em História e Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Grupo Paidéia. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272> . Acesso em 21/11/2025.

THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND THE CHALLENGES OF EDUCATIONAL PRACTICE

A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Vanesa Regina Toigo Pedro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: vanesar.toigo@gmail.com

Renato Da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: renatopsilva15@gmail.com

ABSTRACT: This study aims to analyze the process of constructing pedagogical knowledge in teaching practice, highlighting the main challenges teachers face in contemporary educational contexts and the strategies that support the articulation between theory and practice. To achieve this purpose, a qualitative and exploratory bibliographic research was conducted, drawing on authors who discuss teacher education, interdisciplinarity, pedagogical innovation, and critical reflection. The analysis included books, scientific articles, and documents published in the last two decades, selected for their relevance in understanding the structural, formative, and institutional factors that influence the development of pedagogical knowledge. The results indicate that pedagogical knowledge is built through a continuous, complex, and contextualized process that emerges from the interaction between theory, practice, and reflective analysis of everyday school experiences. Findings reveal that excessive workload, limited time for collaborative planning, and the scarcity of reflective spaces hinder the development of critical and interdisciplinary pedagogical practices. Conversely, integrative methodologies, the critical use of digital technologies, and interdisciplinary approaches expand opportunities for meaningful learning and strengthen teaching practice. The study concludes that continuous professional development and an investigative posture are essential for consolidating pedagogical knowledge and transforming educational practice. Future research should explore collaborative training models, pedagogical approaches grounded in complexity, and the impact of digital technologies on mediating theory–practice integration, aiming to support educational policies that foster more critical, human-centered, and integrated forms of learning.

Keywords: Pedagogical Knowledge; Teaching Practice; Continuing Education; Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido constantemente desafiada pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas que mudam as formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo uma postura reflexiva e investigativa que ajude a construção constante do saber pedagógico. A prática docente, portanto, torna-se um espaço vivo de criação e de produção de conhecimento, em que teoria e prática se misturam para responder às complexidades do cotidiano escolar, onde se articula saberes tradicionais e inovadores. Compreender como esse saber se constrói é fundamental para pensar caminhos e formas que consolidem uma educação mais significativa, crítica e coerente com as demandas do século XXI.

A relevância dessa discussão está no fato de que o saber pedagógico não se limita só no lado domínio técnico ou metodológico, mas também inclui a capacidade da habilidade de entender a situação da educação, reconhecer os desafios atuais e propor intervenções que fazem a diferença. Em meio às constantes mudanças nas políticas educacionais, nas ferramentas de ensino, o professor precisa reconstruir continuamente seus saberes, resignificando suas práticas e fortalecendo sua identidade profissional. Portanto, investigar o processo de construção do saber pedagógico é essencial para compreender as bases que sustentam a qualidade da educação e o desenvolvimento da docência como prática crítica e libertadora.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o processo de construção do saber pedagógico na prática docente, identificando os principais desafios enfrentados pelos

professores no contexto educacional atual e as estratégias que favorecem a articulação entre teoria e prática. Ao entender essa relação, pretende-se ajudar a fortalecer ações pedagógicas mais reflexivas e integradoras, capazes de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Pretende-se, primeiramente, identificar os principais desafios vivenciados pelos professores no processo de construção do saber pedagógico no âmbito da educação básica, reconhecendo como fatores estruturais, formativos e institucionais influenciam esse processo. Em seguida, busca-se analisar as estratégias e metodologias que os docentes utilizam para integrar teoria e prática em suas ações cotidianas, revelando os caminhos possíveis para uma docência inovadora e consciente de seu papel social.

Por fim, investiga-se o impacto da formação continuada e da reflexão crítica como instrumentos fundamentais para a superação das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, ressaltando a importância da aprendizagem permanente para a consolidação do saber docente.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica pela importância de aprofundar a discussão sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, apoiando a prática educativa como o principal espaço para a construção do saber pedagógico. Ao investigar os desafios e as possibilidades presentes nesse processo, a pesquisa oferece subsídios teóricos e reflexivos que possam contribuir para o aprimoramento da prática docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO

No cenário atual a construção do saber pedagógico constitui um processo dinâmico e reflexivo, no qual o professor reorganiza continuamente seus conhecimentos teóricos e práticos a partir das experiências vividas no contexto escolar. Esse processo ultrapassa a mera aplicação de métodos de ensino, pois envolve a capacidade de compreender, interpretar e transformar a realidade educativa. Lima e Cristo Júnior (2025, p. 12) afirmam que “o saber pedagógico dos professores se consolida na articulação entre o domínio teórico e a prática mediadora, sendo na ação docente cotidiana que o conhecimento profissional é produzido, organizado e ressignificado”.

Desta forma, os desafios enfrentados pelos professores nesse processo estão ligados as condições do trabalho docente e à formação profissional. A sobrecarga de tarefas, a falta de tempo para o planejamento coletivo e a escassez de espaços de reflexão são fatores que dificultam a consolidação de uma prática pedagógica crítica e interdisciplinar. Segundo Libâneo (2016, p. 45), a prática docente é uma ação intencional que demanda autonomia intelectual e reflexão constante sobre os meios e fins da educação. Portanto, o desafio vai além do conhecimento técnico do ensino, abrangendo a construção de uma consciência pedagógica para entender a escola como um lugar social, cultural e político.

Para Silvério e Isobe (2020, p. 17-18), os impactos da intensificação do trabalho docente consistem em:

[...] falta de tempo para investir na atualização da formação; adoecimento e sensação crônica de sobrecarga de trabalho; aumento do isolamento limitação da reflexão conjunta; introdução de soluções técnicas simplificadas (tecnologias) para as mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo e planejamento. Na busca para tornar-se cada vez melhor a intensificação se internaliza e se transforma em autointensificação na medida em que o professor.

No entanto, a análise dos processos educativos de construção do saber pedagógico também requer considerar a formação docente inicial e continuada, onde a ausência de ambientes interdisciplinares na formação impede o professor de desenvolver uma visão integradora do conhecimento e compromete sua capacidade de inovar pedagogicamente. Morin (2011, p. 47) argumenta que “é preciso ensinar a condição humana e a interdependência entre os saberes”, o que implica repensar os currículos formativos e promover práticas voltadas à complexidade.

Por fim, compreender os desafios da construção do saber pedagógico na prática educativa significa reconhecer que este é um processo incompleto, contextualizado e coletivo. Ele depende tanto das políticas públicas e das condições institucionais quanto do compromisso e da reflexão crítica do professor. Como enfatiza Libâneo (2016, p. 51), a prática pedagógica é mediação consciente entre o conhecimento e a realidade social, e só se fortalece quando o docente se reconhece como pesquisador e agente de transformação.

A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO NA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

No contexto atual, o processo de construção do saber pedagógico na prática docente implica compreender como o professor utiliza táticas e metodologias capazes de articular teoria e prática em situações reais de ensino. Essa integração representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, uma vez que o fazer pedagógico exige não apenas o domínio de conteúdos, mas a habilidade de contextualizá-los, ressignificá-los e transformá-los em experiências de aprendizagem significativas. Portanto, analisar as estratégias docentes é também investigar os modos pelos quais os professores transformam a teoria em ação e a prática em objeto de reflexão. Para isso, é necessário encontrar um meio capaz de articular o movimento dialético entre teoria e prática, que acontece mediante o uso de metodologias.

[...] Metodologia significa o estudo dos métodos para atingir caminhos e alcançar metas, objetivos ou finalidade. A concepção de metodologia do ensino corresponde ao estudo de variadas trajetórias traçadas, planejadas e vivenciadas pelos profissionais da educação para orientar e mediar o processo de ensino em função de objetivos ou fins educativos [...]. (Barbosa, Marinho e Carvalho, 2020, p. 23).

Por outro lado, as estratégias que incentivam a conexão de teoria e prática, métodos interdisciplinares e pesquisas que impulsionam a independência do aluno e o papel central do professor, são notáveis. Conforme Fazenda (2015 p 27) a metodologia pedagógica interdisciplinar emerge da conversa entre conhecimentos e da colaboração entre pessoas, desenvolvendo-se como uma jornada constante de avaliação e reconstrução do saber. Essa abordagem contradiz a separação do currículo e colabora com a formação integral do estudante, simultaneamente fortalecendo o desenvolvimento do saber pedagógico, dado que o docente também aprende ensinando e examina a própria atuação.

De acordo com as reflexões de Lino de Macedo (2012) também aprofundam essa perspectiva, ressaltando que uma aprendizagem com significado emerge quando conseguimos interligar conteúdos, métodos e vivências num mesmo fluxo, englobando tanto a cognição quanto a emoção. Visto que, aprender, é algo que abrange a razão e a emoção, e a conexão entre os diversos saberes fomenta o pensamento complexo e criativo (MACEDO, 2012, p 41).

Diante disso, outro aspecto importante é o uso das tecnologias digitais como ferramentas que aproximam a teoria da prática pedagógica. Segundo Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2021, p 28), ao tratarmos da integração das tecnologias com o currículo o fazemos na mesma ótica de construção social para tornar o homem mais humano, desenvolver sua

consciência crítica e se perceber como sujeito de sua própria história e de seu tempo. Ela destaca que o uso pedagógico dessas tecnologias deve estar a serviço de uma prática interdisciplinar, pois facilita a conexão entre diferentes saberes, incentiva a autonomia dos estudantes e estimula a reflexão coletiva sobre o processo de aprendizagem e coloca o professor como o mediador desse processo.

Dessa forma, analisar as estratégias e metodologia que os professores empregam para integrar teoria e prática significa aceitar que o desenvolvimento do saber pedagógico é algo que nunca acaba, que depende do contexto e das relações. Almeida (2021) ainda diz que as novidades nos métodos de ensino só fazem sentido se estiverem baseadas em valores éticos e na capacidade de pensar criticamente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A REFLEXÃO CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO

A construção do saber pedagógico é um processo dinâmico que exige do docente constante reflexão sobre sua prática e abertura para a aprendizagem contínua. Num mundo contemporâneo, onde as mudanças sociais e tecnológicas se sucedem a passos largos, o professor se vê diante do desafio de se manter atualizado perante as novas exigências da educação. Behrens, em 2018, defende que a formação continuada precisa ser vista como uma reformulação profissional incessante, permitindo ao educador rever seus saberes, confrontar suas práticas e aprimorar as habilidades direcionadas à inovação pedagógica

Nesse contexto, é relevante salientar a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Diante desse documento, podemos destacar o artigo 6º, que contempla em seu parágrafo VIII o processo de formação continuada:

A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019a, p. 3).

De tal modo, destaca-se que o professor contemporâneo deve assumir uma postura investigativa, analisando as práticas e os contextos que condicionam o processo de ensino-aprendizagem. Essa postura exige entender a prática docente como alvo de pesquisa e aprimoramento profissional, permitindo detectar dificuldades e encontrar soluções inovadoras, tornando-se o arquiteto do seu próprio desenvolvimento, convertendo suas experiências em uma fonte de conhecimento e aperfeiçoamento da prática educativa.

Segundo Coutinho (2011), é essencial para que a formação docente acompanhe as mudanças da sociedade da informação e da aprendizagem. A autora enfatiza que, no século XXI, a educação precisa valorizar o pensamento autônomo, a capacidade de aprender a aprender e o uso consciente das tecnologias como instrumentos de ampliação do conhecimento. Onde, a formação continuada deve articular teoria e prática de modo a preparar o professor para atuar com olhar crítico, assim incentivando a aprendizagens significativas que respondam às demandas da era digital e às necessidades humanas de colaboração e empatia.

Nessa conjuntura, para Almeida e Fernandes (2020, p. 87), o processo de formação continuada pode ser definido como:

[...] uma dimensão da reflexão do docente sobre seu trabalho que fortalece a profissionalidade construída de dentro da profissão, não sendo o professor um observador ou receptáculo dos saberes profissionais, mas sim um agente construtor de sua profissão enquanto vivencia as ações produtoras de seu desenvolvimento profissional.

Por fim, explorar o impacto da formação continuada e da reflexão crítica implica entender que o conhecimento pedagógico é o resultado de um processo histórico social e relacional. “Nóvoa (2022, p. 45) afirma que:

[...]os processos de inovação educativa não podem ser dissociados das vivências profissionais dos docentes, pois é na experiência refletida que se constroem as condições para transformar a escola em um espaço de intervenção social e cultural. A renovação pedagógica exige professores implicados com a mudança e com a construção de novos sentidos para a educação’.”

Posto isso, o professor que pondera sobre sua prática e se envolve ativamente em processos formativos, assume o papel principal na transformação educacional. A construção do saber pedagógico, desta forma, não se restringe à obtenção de novos conhecimentos, mas à habilidade de reinterpretar a prática considerando os desafios atuais, tornando a docência um campo constante de criação e ressignificação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória, fundamentada em referenciais teóricos que discutem os processos de construção do saber pedagógico e os desafios da prática educativa. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica busca identificar, analisar e discutir o conhecimento já produzido sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador compreender a evolução das ideias, os conceitos centrais e as abordagens metodológicas presentes na literatura. Assim, o estudo parte da análise crítica de produções científicas que tratam da formação docente, interdisciplinaridade, inovação pedagógica e reflexão crítica na prática educativa.

O percurso metodológico envolveu a seleção criteriosa de obras, artigos e documentos publicados nas duas últimas décadas, com ênfase em autores brasileiros e estrangeiros que abordam a formação continuada e a integração entre teoria e prática na construção do saber pedagógico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos resultados, evidencia que a construção do saber pedagógico se constitui em um processo concebido de forma contínua e complexa, que se sustenta em um processo de interação teoria e prática, mediado às experiências da docência no contexto escolar. O estudo aponta que, quando professor se coloca sobre sua prática docente relata que no cotidiano da sua ação docente reconstitui-se, reinventando seu conhecimento prévio e atribuindo outros significados à ação de ensinar. Sua relação didático dialética entre o pensar e o fazer pedagógico se fortalece quando o docente se reconhece como agente ativo de transformação

Assim sendo, os dados também revelam que um dos maiores desafios enfrentados pelos professores é a ausência de condições adequadas para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e interdisciplinar. A sobrecarga de trabalho, a limitação de tempo para planejamento coletivo e a carência de espaços de formação continuada restringem as possibilidades de inovação e integração curricular.

Nesse contexto, conforme defendem autores como Fazenda (2015) e Morin (2011) a interdisciplinaridade surge como uma estratégia orientadora capaz de romper a fragmentação dos saberes e de promover uma prática pedagógica que valorize a complexidade, a colaboração e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento onde o uso das tecnologias digitais como ferramentas ampliam as possibilidades de interação e fortalecem a aprendizagem colaborativa, tornando o conhecimento mais dinâmico e contextualizado Essa perspectiva amplia a

compreensão da educação como fenômeno social e cultural, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Por fim, nota-se que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um pilar crucial na construção do saber pedagógico. Os resultados revelam que docentes envolvidos em percursos formativos reflexivos normalmente demonstram maior independência intelectual, senso investigativo e um compromisso ético com a transformação da realidade educacional. Essa dimensão formativa realça a relevância de considerar o professor como investigador da sua prática. Dessa forma, o saber pedagógico assume uma natureza de constante renovação, influenciado pelas transformações sociais e tecnológicas, com o propósito de construir uma educação mais humana, interdisciplinar e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados mostram claramente que a construção do saber pedagógico é um processo contínuo, que precisa da articulação forte entre teoria, prática e reflexão crítica. A literatura por sua vez, mostra também que o professor vai consolidando o seu saber quando ressignifica as suas experiências, junta seus conhecimentos e encara os grandes desafios do trabalho de ensinar. A interdisciplinaridade, juntamente com o uso crítico das tecnologias e, mais ainda, a adoção de metodologias contextualizadas, mostra-se ser bem importantes para firmar essa construção toda, para o professor aumentar sua percepção da escola, e, enfim, mudar o dia a dia na educação de um jeito mais criativo, integrado e bem significativo.

Além disso, o estudo aponta a formação contínua e a postura investigativa do professor, são cruciais para vencer limites e acompanhar as demandas da sociedade contemporânea. Ao se apresentar como um pesquisador de sua própria prática o professor se transforma em protagonista da inovação pedagógica e na constante reformulação dos seus conhecimentos. Como um caminho para futuras explorações propõe-se aprofundar as investigações sobre práticas de formação colaborativas, modelos de formação docente direcionados à complexidade e o impacto das tecnologias digitais na mediação pedagógica, tudo isso visando impulsionar políticas e estratégias que concretamente fortaleçam a evolução do saber pedagógico na escola atual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011. Capítulo 3. pp. 27-37
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2021.
- ALMEIDA, M. I.; FERNANDES, T. R. Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional. *Ensino em Re-Vista*, v. 27, n. 1, p. 68–92, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-17302020000100068&script=sci_abstract Acessado em 10 de nov. de 2025
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 2019a.
- BARBOSA, C. L. B. MARINHO, D. M. CARVALHO, L. S. C. O. Debate como metodologia de ensino para a aprendizagem crítica. Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em Informática: partilhando possibilidades. P. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/l3-cap2.pdf> Acessado em 08 de nov. de 2025
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LIMA, G. A., & CRISTO JÚNIOR, C. H. N. (2025). Mapeando os saberes docentes: uma revisão sistemática da produção acadêmica. *Revista RPQ*, 13(36), 1-25. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.36.839> Acessado em: 06 de nov. de 2025
- MACEDO, Lino de. Ensinar: aprender e construir o conhecimento. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORAN, Jose. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf . Acessado em 18 de out. 2025
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 12. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p. ISBN 85-286-0764-X
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2022.
- SILVÉRIO, L. D.; ISOBE, R. M. R. Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e6894> Acessado em 10 de nov. de 2025

TEACHER TECHNOPHOBIA: CONCEPTS, LEVELS, AND STRATEGIES FOR OVERCOMING IT IN TEACHER TRAINING

A TECNOFOBIA DOCENTE: CONCEITOS, NÍVEIS E ESTRATÉGIAS PARA SUA SUPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

José Humberto Lucas Filho

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: boblucas_sje_pe@hotmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: lmc Cardoso@iporatalegre.pt

ABSTRACT: The integration of digital technologies in education faces a recurring challenge: teacher technophobia, which limits the transformative potential of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the teaching-learning process. This study analyzes the causes, consequences, and strategies to overcome this resistance, aiming to promote the critical, creative, and autonomous use of technologies in teacher education and pedagogical practice. Based on a bibliographic review and documentary analysis, the research investigates how formative, cultural, and institutional factors influence technophobia and how educational policies and collaborative actions can contribute to its mitigation. It was observed that technological resistance is strongly associated with gaps in initial and continuing education, as well as with the lack of adequate institutional support. The study highlights that reflective training practices, collaborative experiences, and public policies for teacher training are essential to develop digital confidence and foster pedagogical innovation. It concludes that confronting technophobia is a fundamental condition for consolidating an educational culture open to digital transformation, strengthening the quality of teaching and the professional autonomy of educators.

Keywords: Teacher technophobia; Digital Technologies in education; Continuing education; Pedagogical innovation.a

INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao ensino constitui um dos maiores desafios atuais da docência. Apesar de vivermos em uma sociedade digitalizada, muitos professores ainda resistem ao uso dessas ferramentas, evidenciando a tecnofobia docente. Born e Espíndola (2021) afirmam que essa resistência vai além do domínio técnico, revelando limitações formativas e culturais. Tal postura dificulta a criação de ambientes interativos e dinâmicos, como defendem Kenski (2012) e Moran (2015), que ressaltam a importância de repensar a formação docente na cultura digital.

A compreensão da tecnofobia exige analisar historicamente as políticas de formação docente. Cunha (2010) destaca que o modelo tradicional, baseado na transmissão de conteúdos e na autoridade do professor, ainda domina as licenciaturas, dificultando a autonomia diante das inovações tecnológicas. Para Demo (2015), a falta de políticas de formação contínua e reflexiva impede o desenvolvimento de práticas criativas e investigativas, reduzindo a capacidade de integrar criticamente as tecnologias ao ensino. Assim, a tecnofobia supera o simples medo do digital, revelando uma cultura formativa limitada e pouco estimulante.

No campo conceitual, Esparrell e Gómez (2004) e Esparrell (2005) definem a tecnofobia docente como uma atitude de resistência e insegurança diante das tecnologias, derivada de carências formativas, institucionais e emocionais. Eles ressaltam que a falta de programas formativos consistentes e a força de práticas pedagógicas conservadoras reforçam esse comportamento, tornando-o resultado das condições estruturais da escola. Born (2014) e Souza (2019) acrescentam que essa resistência cresce onde o apoio institucional é limitado. Assim, a

tecnofobia configura-se como um fenômeno sistêmico e multifatorial, refletindo falhas formativas e culturais.

A formação inicial e continuada, portanto, emerge como eixo central na superação da tecnofobia. Moran (2015) defende que o professor precisa desenvolver competências digitais e pedagógicas que o capacitem a transformar o uso das tecnologias em experiências significativas de aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Lima e Zavam (2024) afirmam que a formação docente deve articular dimensões técnicas, éticas e críticas, promovendo uma postura reflexiva e investigativa frente às TDICs. Demo (2009) complementa que o verdadeiro uso pedagógico da tecnologia ocorre quando o professor assume um papel autoral e criador, abandonando a posição de mero consumidor de recursos digitais.

Apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão digital, Born e Espíndola (2021) ressaltam que ainda persiste uma lacuna entre o acesso às tecnologias e a competência docente para utilizá-las criticamente. Kenski (2012) observa que a inserção das TDICs exige novas posturas pedagógicas, nas quais o professor se torna mediador e aprendiz contínuo. Essa transformação, contudo, depende de ambientes institucionais colaborativos e de políticas que valorizem o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, este estudo busca analisar os fatores que influenciam a tecnofobia docente e identificar estratégias formativas que auxiliem sua superação na educação básica. Apoiado em Esparrell (2005), Demo (2015) e Lima e Zavam (2024), reconhece que enfrentar a tecnofobia exige fomentar autonomia, criticidade e criatividade nos professores. Organizado em quatro seções — fundamentos teóricos, manifestações e causas, estratégias de superação e resultados —, o estudo entende a tecnofobia como um fenômeno educacional complexo, cuja superação requer fortalecer uma cultura docente aberta à inovação digital (MORAN, 2015; SOUZA, 2019).

REVISÃO LITERÁRIA

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA TECNOFOBIA E TECNOFILIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A tecnofobia e a tecnofilia representam polos opostos na relação entre docentes e tecnologias educacionais. A tecnofobia expressa medo ou resistência ao uso das tecnologias, vistas como ameaça ao domínio pedagógico ou à experiência docente. Já a tecnofilia indica aceitação entusiástica, muitas vezes acrítica, dos recursos tecnológicos como solução imediata para desafios educacionais. Para Demo (2009), a tecnofobia nega o valor educativo das tecnologias, enquanto Esparrell e Gómez (2004) apontam que a tecnofilia revela confiança excessiva e pouco reflexiva em seu uso.

A cultura escolar exerce papel decisivo na formação dessas posturas. Em ambientes tradicionais e hierárquicos, a tecnofobia tende a se fortalecer, dificultando práticas inovadoras. Souza (2019) afirma que essa resistência não decorre apenas do desconhecimento técnico, mas de valores coletivos que veem as tecnologias como ameaça à autonomia docente. Esparrell e Gómez (2004) acrescentam que a falta de formação contínua e o predomínio de metodologias conservadoras ampliam esse cenário, fazendo da tecnofobia um reflexo de barreiras estruturais e institucionais.

Cunha (2010) destaca que a dificuldade de integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação resulta da baixa oferta de infraestrutura e do escasso suporte pedagógico aos professores. Assim, a resistência tecnológica não deve ser vista apenas como rejeição individual, mas como fruto de um modelo formativo distante das demandas digitais. Demo (2009) acrescenta que o receio de perder o protagonismo humano diante da máquina permanece

recorrente, revelando preocupações éticas e profissionais que acompanham gerações de educadores.

Souza (2019, p. 67) afirma que “a tecnofobia docente é consequência de um processo formativo deficitário”, gerando práticas conservadoras e resistência à inovação. Esparrell e Gómez (2004) reforçam a necessidade de políticas de formação que promovam reflexão crítica, domínio técnico e protagonismo docente no uso das tecnologias. Assim, superar a tecnofobia exige mais que capacitação técnica: requer construir uma cultura pedagógica aberta à experimentação, colaboração e autonomia profissional, permitindo que o professor se fortaleça diante das demandas digitais.

Criar ambientes formativos que incentivem o uso consciente das TDICs é essencial. Oficinas práticas, redes colaborativas e formações continuadas fortalecem a confiança docente e reduzem o medo da tecnologia (SOUZA, 2019; CUNHA, 2010). Ao gerar experiências positivas, essas ações transformam resistência em engajamento e favorecem a integração significativa das tecnologias ao currículo. Para Esparrell e Gómez (2004, p. 198), superar a tecnofobia é desafio central, pois o medo tecnológico compromete a inovação, tornando indispensável valorizar o professor como agente da transformação educacional.

NÍVEIS E MANIFESTAÇÕES DA TECNOFOBIA E TECNOFILIA ENTRE DOCENTES

A compreensão da tecnofobia e da tecnofilia no ambiente educacional exige atenção às múltiplas dimensões da relação entre docentes e tecnologias. Desde as primeiras inserções digitais nas escolas, observa-se a tensão entre resistência e entusiasmo. Esparrell e Gómez (2004) apontam que a tecnofobia envolve insegurança e medo de substituição humana, enquanto a tecnofilia expressa adesão intensa e pouco crítica. Souza (2019) acrescenta que muitos docentes apresentam formas sutis de tecnofobia, reveladas na insegurança ou dificuldade de integrar mídias digitais ao cotidiano pedagógico.

Cunha (2010) afirma que essa resistência decorre de lacunas na formação docente, que limitam competências digitais e reduzem a autoconfiança. Lima e Zavam (2024) classificam os educadores em três perfis: tecnofóbicos, tecnofílicos e tecnostênicos, estes últimos representando equilíbrio crítico entre medo e entusiasmo. Para Demo (2009), nem rejeição extrema nem adesão incondicional são caminhos produtivos; o essencial é que o professor compreenda o potencial pedagógico das tecnologias sem depender delas ou recusá-las por insegurança.

A tecnofobia docente, segundo Souza (2019), está ligada a fatores emocionais e culturais, como medo de exposição, ansiedade diante de ferramentas desconhecidas e sensação de perda de controle em sala de aula. Esparrell e Gómez (2004) destacam que o receio de errar e a ideia de substituição tecnológica são barreiras mais profundas que a falta de domínio técnico. Em contrapartida, a tecnofilia acrítica também pode ser prejudicial, levando à dependência. Lima e Zavam (2024) propõem a “tecnostenia”, postura equilibrada em que a tecnologia atua como meio de mediação.

A superação desses extremos depende de estratégias formativas que integrem prática, reflexão e apoio institucional. Souza (2019) aponta que oficinas, vivências colaborativas e projetos interdisciplinares fortalecem a confiança docente. Cunha (2010) evidencia políticas como o PROINFO, que articulam domínio técnico e pedagógico, promovendo autonomia e reduzindo resistências.

Além da formação, o suporte emocional e institucional exerce função decisiva. Políticas escolares que valorizam o erro como parte natural do processo de aprendizagem e incentivam o trabalho colaborativo contribuem para a experimentação e a criatividade. Esparrell e Gómez

(2004, p. 48) afirmam que “a inserção tecnológica na escola depende tanto da infraestrutura quanto da disposição humana para aprender”, indicando que transformações culturais são tão relevantes quanto o acesso às ferramentas.

Assim, tecnofobia e tecnofilia não são estados fixos, mas refletem trajetórias formativas, vivências pessoais e condições institucionais. Superar o medo ou o entusiasmo acrítico requer reflexão contínua, prática orientada e apoio coletivo. Como afirmam Lima e Zavam (2024), compreender essas manifestações é fundamental para consolidar uma docência mais crítica, autônoma e alinhada às demandas da educação digital contemporânea.

ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PARA SUPERAR A TECNOFOBIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A superação da tecnofobia docente exige mais do que dominar ferramentas digitais; requer um processo formativo contínuo, reflexivo e colaborativo que reafirme o professor como protagonista da inovação educacional. Cunha (2010) aponta que a resistência tecnológica frequentemente surge da falta de segurança e da ausência de experiências práticas na formação inicial. Por isso, estratégias que priorizem aprendizagem ativa e diálogo coletivo são essenciais para que o docente reconheça as tecnologias como parceiras pedagógicas. Souza (2019) destaca que a integração digital deve ser gradual, permitindo explorar, errar e reconstruir práticas com autonomia.

Para Demo (2015), educar pela pesquisa é fundamental para desenvolver uma postura crítica diante das tecnologias, superando a formação meramente instrumental. A reflexão sobre aspectos éticos, sociais e pedagógicos das TDICs permite ao docente compreender seu papel e reduzir medos associados ao uso digital. Kenski (2012) destaca que experiências colaborativas e bem-sucedidas fortalecem a autoconfiança, favorecendo a transição da tecnofobia para uma apropriação consciente. Assim, práticas que promovem autonomia, protagonismo e análise crítica são centrais para transformar resistência em engajamento.

Entre as estratégias mais eficazes para superar a tecnofobia estão oficinas práticas, laboratórios de experimentação e comunidades de aprendizagem. Esses espaços permitem vivências reais com as tecnologias e troca de soluções entre pares. Moran (2015) afirma que o aprendizado colaborativo e o suporte institucional são decisivos para estimular a inovação docente. Nesse sentido, programas de formação continuada que integrem teoria e prática consolidam saberes de forma coletiva e consistente.

O apoio institucional é um fator decisivo para enfrentar a tecnofobia docente. Cunha (2010) destaca que a ausência de acompanhamento técnico e pedagógico é uma das principais causas da resistência tecnológica, tornando essencial que as escolas ofereçam não apenas infraestrutura, mas também uma cultura que valorize o uso criativo das TDICs. Kenski (2012) reforça que tempo, recursos e suporte emocional são fundamentais para que os professores se sintam seguros ao inovar. Quando o ambiente escolar reconhece a importância da formação digital, aumenta a disposição dos docentes para experimentar e transformar suas práticas.

A mediação entre pares também se mostra estratégica. Mentorias colaborativas, em que professores mais experientes orientam colegas iniciantes, criam redes de apoio que reduzem a ansiedade tecnológica e fortalecem o sentimento de pertencimento. Souza (2019) ressalta que esses espaços de troca tornam o erro parte natural do processo formativo, estimulando confiança e abertura à aprendizagem.

Superar a tecnofobia, portanto, requer a construção de uma cultura de inovação apoiada por políticas públicas, infraestrutura adequada e valorização docente. Como afirma Demo

(2015), educadores preparados para utilizar as tecnologias de maneira crítica e transformadora são essenciais às demandas educacionais do século XXI.

METODOLOGIA

Trata-se de revisão bibliográfica e análise documental, a pesquisa investiga como fatores formativos, culturais e institucionais influenciam a tecnofobia e de que forma políticas educacionais e ações colaborativas podem contribuir para sua superação.

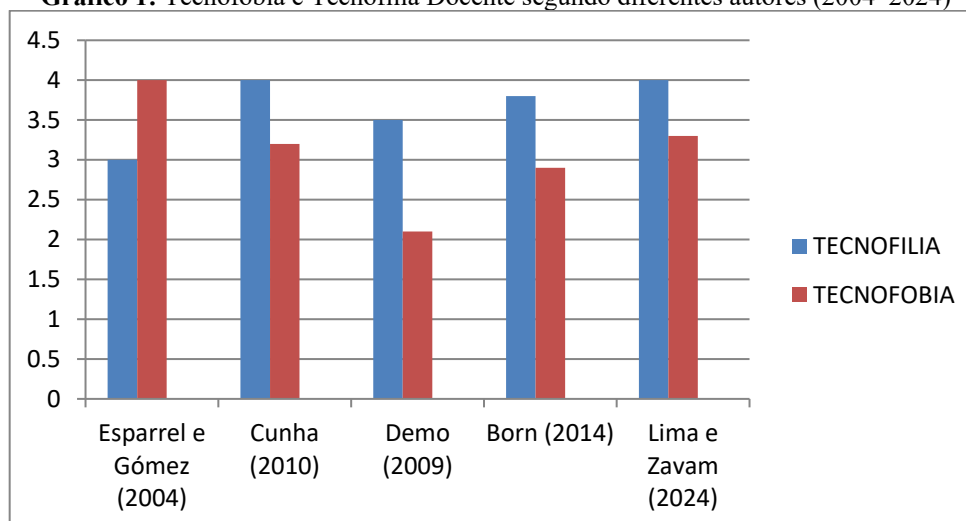
ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A pesquisa buscou compreender como a tecnofobia docente se manifesta na educação básica e quais estratégias formativas podem contribuir para superá-la. Com base em revisão bibliográfica e análise documental, identificou-se que a resistência tecnológica é multifacetada, associada a lacunas na formação inicial e continuada, à falta de suporte institucional e a fatores emocionais que afetam a autoconfiança. Segundo Souza (2019), a tecnofobia emerge quando o professor não se sente preparado para utilizar ferramentas digitais, limitando processos inovadores e práticas pedagógicas mais autônomas.

O primeiro objetivo específico consistiu em conceituar a tecnofobia docente e identificar suas principais causas. Os resultados mostram que o medo da tecnologia vai além da falta de habilidades técnicas, envolvendo também a percepção de ameaça ao papel do professor e a insegurança diante das transformações digitais. Demo (2009) e Born (2014) apontam que esse receio reflete uma resistência histórica à inovação, reforçada por modelos tradicionais de ensino. Assim, a tecnofobia compromete não apenas o uso das tecnologias, mas também a identidade e o protagonismo docente, tornando-se um obstáculo considerável à modernização do ensino.

O gráfico Tecnofobia e Tecnofilia Docente segundo diferentes autores (2004–2024) apresenta uma análise comparativa das perspectivas teóricas sobre o uso das tecnologias na docência.

Gráfico 1: Tecnofobia e Tecnofilia Docente segundo diferentes autores (2004–2024)



Fonte: Os autores.

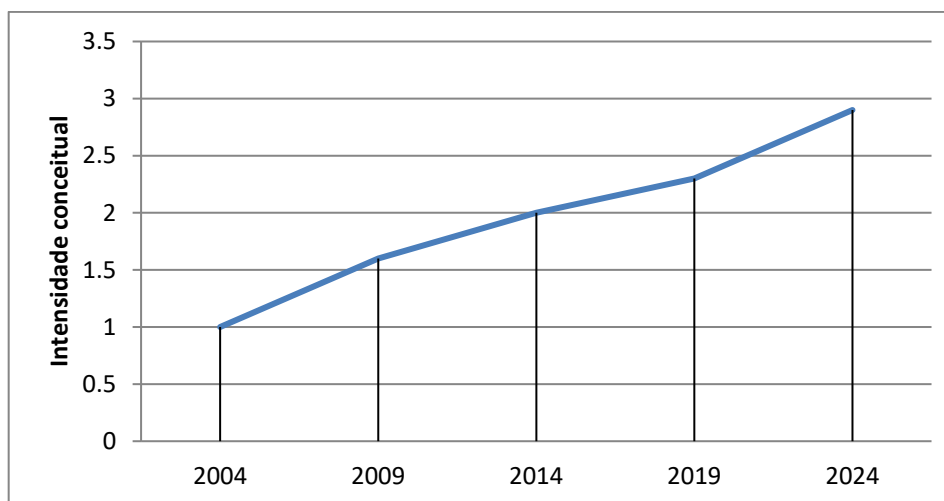
Observa-se no gráfico que, nos primeiros estudos, como Esparrell e Gómez (2004) e Cunha (2010), a tecnofobia apresentava índices elevados, revelando resistência e insegurança diante das inovações tecnológicas. Com autores como Demo (2009), Born (2014) e Souza (2019), percebe-se maior avanço da tecnofilia, indicando crescente aceitação das TDICs na prática pedagógica. Essa tendência se intensifica nas pesquisas de Lima e Zavam (2024), que

destacam a relevância da tecnologia no ensino pós-pandemia. Os dados mostram uma mudança docente: da resistência inicial à apropriação crítica e criativa das ferramentas digitais.

O segundo objetivo específico analisou a relação entre tecnofobia docente e formação inicial e continuada. Os resultados mostram que a falta de preparo adequado é um dos fatores que mais contribuem para a resistência tecnológica, especialmente quando os cursos oferecem poucas experiências práticas e pouca reflexão crítica sobre o uso pedagógico das tecnologias. Essa insuficiência formativa gera insegurança e limita o uso criativo das ferramentas digitais na sala de aula.

O gráfico 2, Evolução histórica da tecnofilia docente (2004–2024), compara dois períodos e evidencia um crescimento significativo da abertura dos professores ao uso de tecnologias. Em 2004, prevalecia uma postura mais cautelosa, enquanto em 2024 observa-se maior integração das TDICs ao cotidiano escolar. Essa evolução reflete a influência da formação docente, de políticas de inclusão digital e do avanço das ferramentas educacionais nas práticas pedagógicas.

Gráfico 2 – Evolução histórica da tecnofilia docente (2004–2024)



Fonte: Os autores.

Os dados do gráfico 2 mostram um avanço significativo na tecnofilia docente: em 2004, o uso de tecnologias era visto com desconfiança e marcado por dificuldades técnicas, enquanto em 2024 observa-se maior confiança e entusiasmo dos professores diante do digital. Embora Esparrell & Gómez (2004) já identificassem docentes interessados em inovar, a falta de suporte limitava essa postura. Duas décadas depois, Lima & Zavam (2024) destacam que a consolidação da cultura digital e as experiências da pandemia ampliaram a aceitação e o domínio das tecnologias, promovendo uma integração mais consciente ao ensino.

O terceiro objetivo específico buscou identificar estratégias formativas eficazes para superar a tecnofobia docente. A análise mostra que oficinas práticas, mentorias entre pares, projetos interdisciplinares e formação continuada baseada em reflexão crítica são ações promissoras. Ambientes colaborativos e políticas de apoio institucional também fortalecem a autonomia e a confiança dos professores no uso das TDICs, favorecendo práticas pedagógicas mais inovadoras.

A tabela 1, que apresenta os níveis de tecnofobia e tecnofilia docente, evidencia como os professores podem demonstrar resistência, ansiedade ou rejeição diante das tecnologias, enquanto outros exibem abertura, entusiasmo ou alta adoção. Esses dados revelam que a relação docente-tecnologia é complexa e influenciada por fatores emocionais, culturais e profissionais, nunca ocorrendo de forma linear.

Tabela 1: Níveis e manifestações da tecnofobia e tecnofilia docente

TECNOFOBIA	TECNOFILIA
Resistência	Adoção
Ansiedade	Entusiasmo
Rejeição	Dependência

Fonte: Os autores

Esparrell e Gómez (2004) afirmam que o medo tecnológico entre docentes decorre da falta de familiaridade e do receio de perderem seu papel pedagógico. Souza (2019) e Cunha (2010) indicam que a ansiedade tecnológica pode ser reduzida por meio de formações continuadas e reflexões sobre a prática. Lima e Zavam (2024) destacam que a tecnofilia emerge quando a tecnologia é integrada de forma significativa ao ensino, gerando entusiasmo crescente. Para Demo (2009) e Born (2014), o uso equilibrado das tecnologias deve ser crítico e ético, evitando tanto a rejeição quanto o fascínio excessivo. Assim, o gráfico evidencia que o desafio atual não é apenas dominar ferramentas digitais, mas compreender seu impacto emocional e pedagógico sobre os professores.

Em síntese, superar a tecnofobia docente exige políticas públicas articuladas, programas de formação contínua e ambientes colaborativos. Investir em formação crítica fortalece a autonomia, reduz resistências e favorece práticas pedagógicas inovadoras, essenciais para uma educação alinhada à sociedade digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a tecnofobia docente como um fenômeno multifacetado que envolve dimensões técnicas, culturais, emocionais e institucionais, afetando diretamente a qualidade e a inovação do ensino. A pesquisa evidenciou que a resistência às tecnologias digitais vai além da ausência de habilidades operacionais, relacionando-se a fatores históricos e formativos que moldam a postura dos professores diante das inovações pedagógicas. Nesse contexto, a tecnofobia torna-se uma barreira significativa à transformação educacional, pois restringe a criatividade, a autonomia e o envolvimento docente na construção de práticas pedagógicas significativas.

Constatou-se que as causas da tecnofobia estão sobretudo ligadas às lacunas na formação inicial e continuada, à falta de políticas institucionais consistentes e à carência de suporte técnico e emocional nas escolas. Cunha (2010) destaca que a insuficiência de investimentos em infraestrutura e em formação tecnológica alimenta sentimentos de insegurança e desvalorização profissional. Souza (2019) acrescenta que a persistência de uma cultura escolar tradicional, centrada no ensino transmissivo, dificulta a adoção criativa das TDICs e reforça a resistência dos docentes. Assim, superar a tecnofobia demanda uma revisão profunda das práticas formativas, das políticas educacionais e da cultura digital no ambiente escolar.

Os resultados apontam que estratégias formativas reflexivas, colaborativas e contínuas são as mais eficazes para combater a tecnofobia. Oficinas práticas, mentorias entre pares, laboratórios de experimentação e redes de aprendizagem digital mostraram-se iniciativas adequadas para desenvolver a autoconfiança docente e transformar o medo tecnológico em oportunidade de desenvolvimento profissional. Demo (2015) e Kenski (2012) defendem que o

uso pedagógico das tecnologias deve ser concebido como processo investigativo, no qual o professor assume o papel de pesquisador e aprendiz permanente. Essa abordagem rompe com a formação meramente técnica e promove educadores mais críticos, autônomos e criativos.

Outro ponto relevante identificado foi o papel das políticas públicas e do apoio institucional. A pesquisa evidenciou que, sem o comprometimento das instituições e dos gestores, os avanços tecnológicos tendem a ser superficiais. É fundamental que as escolas promovam ambientes que valorizem a experimentação, o erro construtivo e o trabalho colaborativo. Moran (2015) ressalta que a inovação educativa só se concretiza quando há condições adequadas para a integração das TDICs em projetos pedagógicos alinhados às exigências contemporâneas.

Conclui-se que superar a tecnofobia docente é essencial para consolidar uma educação crítica, atualizada e socialmente relevante. Investimentos contínuos em formação, suporte institucional e políticas de inclusão digital fortalecem o protagonismo e a confiança dos professores. Assim, a tecnofobia, quando enfrentada com reflexão e práticas colaborativas, transforma-se em tecnofilia consciente, marcada pelo uso equilibrado e emancipador das tecnologias na educação.

REFERÊNCIAS

- BORN, Liliane; ESPÍNDOLA, Maria Cristina. Tecnofobia e tecnofilia: desafios da formação docente no contexto das tecnologias digitais. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 5, n. 2, p. 34–48, 2021. Disponível em: <https://revistas.unesc.net/saberespedagogicos/>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- BORN, Rodrigo. Filosofia da técnica e tecnofobia. *Palíndromo*, v.6, n.11, p.98-114, 2014.
- CUNHA, Edilazir Lopes da. A resistência do professor diante das novas tecnologias educacionais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2010. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/>. Acesso em: 30 ago. 2025.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- DEMO, Pedro. Tecnofilia & Tecnofobia. *Boletim Técnico do SENAC*, v.35, n.2, p.90-103, 2009.
- ESPARRELL, Juan Antonio Fuentes; GÓMEZ, María del Mar Ortiz. Una aproximación a la antinomia tecnofobia versus technofilia docente. Granada: Universidad de Granada, 2004. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/>. Acesso em: 06 set. 2025.
- ESPARRELL, Juan Antonio Fuentes et al. Tecnofobia como déficit formativo: investigando la integración curricular de las TIC. *RED*, v.5, n.12, p.35-50, 2005.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LIMA, F. R. B. de; ZAVAM, Áurea S. Você é tecnofóbico, tecnofílico ou tecnostênico? *Revista Letras Raras*, v. 13, n. 2, p. 12–25, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/>. Acesso em: 03 out. 2025.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- SOUZA, Robson dos Santos. As mídias digitais na formação do professor: a tecnofobia em questão. 2019. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/>. Acesso em: 03 out. 2025.

GENERATIONAL DIFFERENCES AND TECHNOPHOBIA AMONG TEACHERS: THE CHALLENGE OF ADAPTING TO DIGITAL EDUCATION

DIFERENÇAS GERACIONAIS E TECNOFOBIA DOCENTE: O DESAFIO DA ADAPTAÇÃO AO ENSINO DIGITAL

José Humberto Lucas Filho

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: boblucas_sje_pe@hotmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso

PhD, Instituto Politécnico de Portalegre e Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa
Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: lmcardoso@ipporatalegre.pt

ABSTRACT: The transition to a digital culture has transformed education and challenged teaching practices, demanding new skills and attitudes toward technology. However, this adaptation occurs unevenly across generations of teachers, revealing different levels of resistance and technological fluency. This study analyzes how generational differences influence the occurrence of teacher technophobia and the process of integrating Digital Information and Communication Technologies (DICTs) into education. The research, qualitative and bibliographic in nature, seeks to understand how teachers perceive and incorporate technologies into their pedagogical practice, taking into account formative, cultural, and institutional factors. The results indicate that younger generations show greater familiarity with the digital environment, while more experienced teachers face initial difficulties that can be overcome through institutional support and intergenerational training. It is concluded that collaboration between generations is essential to overcome technophobia and strengthen digital education.

Keywords: Teacher technophobia; Generational differences; Digital education; Teacher training; DICTs.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo evidencia que a colaboração entre diferentes gerações de professores é fundamental para fortalecer a formação docente e construir uma educação mais integrada, reflexiva e alinhada às demandas do século XXI. A intergeracionalidade, entendida como processo de aprendizagem mútua, reconhece o valor dos saberes acumulados e das experiências diversificadas que, quando compartilhadas, enriquecem as práticas pedagógicas. A interação entre docentes jovens, mais habituados às tecnologias digitais, e professores experientes, detentores de práticas consolidadas, amplia as possibilidades de inovação metodológica e favorece o crescimento profissional coletivo. Dessa forma, a formação docente vai além do domínio técnico, incorporando dimensões humanas, sociais e culturais que articulam tradição e modernidade.

A intergeracionalidade não implica substituir saberes tradicionais por novas práticas, mas buscar equilíbrio entre inovação e experiência. Professores jovens, com fluência digital e maior familiaridade com mudanças tecnológicas, podem contribuir para superar a tecnofobia e incentivar o uso das TDICs. Em contrapartida, docentes experientes oferecem visão crítica, sensibilidade pedagógica e valores construídos ao longo de suas trajetórias. Essa troca, sustentada pelo respeito e reconhecimento mútuos, transforma a formação docente em espaço de construção coletiva e fortalecimento da identidade profissional.

Estudos recentes mostram que a aprendizagem entre pares é uma estratégia eficaz de desenvolvimento docente, pois promove reflexão, partilha de experiências e aprimoramento contínuo. A formação colaborativa cria redes de apoio nas quais desafios, dúvidas e estratégias são compartilhados de forma horizontal. A interação entre gerações, ao ampliar perspectivas

sobre ensino e aprendizagem, fortalece uma cultura educacional inclusiva, participativa e atenta à diversidade. No entanto, ainda há barreiras culturais e hierárquicas que dificultam o diálogo intergeracional e limitam o potencial dessas interações.

Nesse contexto, as comunidades de prática surgem como espaços privilegiados para consolidar a aprendizagem colaborativa e fomentar relações intergeracionais. Nelas, o compartilhamento de saberes e a construção de significados coletivos estimulam a inovação pedagógica e o senso de pertencimento. A diversidade geracional amplia o repertório de estratégias e favorece reflexões críticas sobre o uso das TDICs. Com apoio institucional, essas comunidades fortalecem a formação continuada ao integrar teoria e prática.

Assim, a formação intergeracional mostra-se essencial para equilibrar inovação tecnológica e experiência profissional. Sustentada pelo diálogo e cooperação, ela potencializa práticas educativas mais humanas, criativas e críticas. Conclui-se que fomentar a colaboração entre gerações é crucial para superar resistências tecnológicas, valorizar saberes experienciais e consolidar uma educação digital inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano integral.

REVISÃO LITERÁRIA

GERAÇÕES E CULTURA DIGITAL

O cenário educacional atual mostra que a colaboração entre diferentes gerações de professores é essencial para fortalecer a formação docente e promover uma educação mais integrada e alinhada às demandas contemporâneas. A intergeracionalidade, vista como aprendizagem mútua, valoriza saberes acumulados e experiências diversas que, quando compartilhados, enriquecem as práticas pedagógicas. A interação entre docentes jovens, mais habituados às tecnologias digitais, e professores experientes, com práticas consolidadas, amplia a inovação metodológica e favorece o crescimento coletivo. Assim, a formação docente ultrapassa o domínio técnico, integrando dimensões humanas e culturais que articulam tradição e modernidade.

Esse processo não busca substituir saberes tradicionais, mas equilibrar inovação e experiência. Docentes jovens contribuem com fluência digital e apoio no uso das TDICs, ajudando a superar a tecnofobia, enquanto professores experientes oferecem visão crítica, sensibilidade pedagógica e valores construídos ao longo de suas trajetórias. A aprendizagem entre pares e a formação colaborativa criam redes de apoio, fortalecem o diálogo e estimulam a reflexão. Comunidades de prática tornam-se espaços privilegiados para compartilhar saberes, promover pertencimento e integrar teoria e prática. Dessa forma, a formação intergeracional potencializa práticas educativas mais humanas e criativas, fundamentais para consolidar uma educação digital inclusiva.

Prensky (2001) argumenta que os nativos digitais pensam e aprendem de modo diferente, pois cresceram em um ambiente permeado por estímulos tecnológicos. Essa diferença cognitiva entre nativos e imigrantes digitais impacta o modo como o conhecimento é construído e compartilhado nas instituições de ensino. Buckingham (2008) complementa que a cultura digital requer novas formas de alfabetização, centradas na experimentação, criatividade e interatividade, e não apenas na transmissão linear de conteúdos. Contudo, ainda é necessário integrar efetivamente as gerações docentes ao uso das tecnologias, superando barreiras formativas e culturais que dificultam a inovação. Criar espaços colaborativos entre professores de diferentes idades e experiências mostra-se uma das estratégias mais eficazes para reduzir essa lacuna.

Ao analisar como as diferenças geracionais influenciam a adaptação docente à cultura digital, Tapscott (2009) destaca que as gerações Y e Z cresceram em ambientes hiperconectados, desenvolvendo aprendizagens mais colaborativas e experimentais. Lévy (1999) reforça essa perspectiva ao afirmar que o conhecimento digital é construído coletivamente e depende da interação constante entre sujeitos e tecnologias. Como afirma Buckingham (2008, p. 42) “a educação contemporânea deve reconhecer as mudanças culturais e cognitivas trazidas pela tecnologia e adaptar suas práticas para dialogar com as novas gerações”. Assim, a integração tecnológica na educação ultrapassa o domínio técnico, exigindo também uma mentalidade digital compartilhada entre professores e alunos.

A integração entre gerações docentes requer formações colaborativas que estimulem a troca de experiências e o desenvolvimento de competências digitais. Programas de formação continuada podem reduzir a lacuna tecnológica entre professores experientes e os que nasceram em meio à cultura digital, fortalecendo práticas pedagógicas inovadoras. Comunidades virtuais de aprendizagem tornam-se espaços privilegiados para o aprendizado intergeracional. Tapscott (2009) enfatiza que o trabalho colaborativo mediado pela tecnologia amplia o engajamento e a criatividade, promovendo um ensino mais dinâmico e conectado às demandas atuais.

Lévy (1999) observa que a cultura digital amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento, favorecendo o compartilhamento de saberes entre gerações. Tapscott (2009, p. 126) acrescenta: “a geração digital aprende de forma participativa, conectada e personalizada, valorizando a colaboração e a troca constante de informações”. Compreender as relações entre gerações e cultura digital é, portanto, essencial para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e significativas. A integração tecnológica deve ser vista não apenas como modernização, mas como oportunidade de diálogo entre experiências e saberes, fortalecendo o papel do professor como mediador e contribuindo para superar a tecnofobia docente.

Tecnofobia E Tecnofilia Na Docência

O avanço das tecnologias digitais tem provocado mudanças contínuas que impactam diretamente a prática docente, tornando essencial compreender a tecnofobia e suas implicações no ambiente escolar. Esse fenômeno vai além da dificuldade técnica: envolve inseguranças emocionais, barreiras culturais e lacunas na formação profissional. Muitos professores sentem-se sobrecarregados diante do ritmo acelerado das inovações e da necessidade constante de adaptação, o que gera resistência e limita a inovação pedagógica. A tecnofobia, portanto, não significa rejeição total à tecnologia, mas expressa medo, insegurança e falta de preparo para integrar as TDICs de maneira eficaz. Souza (2019) destaca que superar essa resistência depende de uma formação contínua que fortaleça a autonomia, o pensamento crítico e a confiança dos docentes no uso pedagógico das ferramentas digitais.

Nesse sentido, Demo (2015) ressalta que a formação docente é o caminho fundamental para enfrentar a tecnofobia. O autor afirma que não basta garantir acesso a dispositivos tecnológicos; é necessário criar condições para que os professores desenvolvam protagonismo e criatividade ao utilizá-los. A ausência de práticas formativas que estimulem reflexão e experimentação limita a integração significativa das tecnologias ao currículo. Assim, investir em capacitação permanente é indispensável para que os docentes se sintam seguros e consigam transformar os recursos digitais em instrumentos de aprendizagem, promovendo uma educação mais inovadora e alinhada às demandas contemporâneas.

Para Imbernón (2011) a formação docente deve ser contínua, crítica e reflexiva, permitindo ao educador adaptar-se às mudanças sociais e tecnológicas e aprimorar sua prática pedagógica. O autor afirma que a verdadeira inovação não ocorre apenas com a introdução de ferramentas digitais, mas quando o professor repensa o ensino a partir delas. Tapscott (2009)

reforça essa visão ao destacar que a cultura digital exige docentes preparados para lidar com alunos cada vez mais conectados e colaborativos. Prensky (2001) acrescenta que as novas gerações demandam metodologias dinâmicas, interativas e contextualizadas, rompendo com o ensino tradicional. Contudo, muitas formações ainda priorizam o aspecto técnico, relegando a reflexão crítica, o que dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Diante desses desafios, esta seção analisa a tecnofobia e suas implicações na prática pedagógica, propondo estratégias que promovam uma formação docente mais crítica e criativa. Demo (2015) defende que a educação contemporânea requer professores capazes de compreender a tecnologia como meio de construção do conhecimento, e não como mero instrumento. Kenski (2012) reforça que o uso das TDICs deve estar vinculado a objetivos pedagógicos que estimulem autonomia, criatividade e interação. Essa discussão evidencia a necessidade de preparar o professor para lidar com as exigências da cultura digital, fortalecendo sua confiança e competência pedagógica. Como destaca Imbernón (2011, p. 45), a formação docente deve ser contínua, contextualizada e voltada à mudança, articulando inovação tecnológica e reflexão educativa.

A superação da tecnofobia docente depende de formações continuadas que integrem teoria e prática, fortalecendo o domínio técnico e a reflexão sobre o papel das tecnologias no ensino. Programas de capacitação e oficinas digitais desenvolvem a autoconfiança dos professores e incentivam metodologias ativas que estimulem o protagonismo discente. Plataformas colaborativas favorecem o compartilhamento de experiências e o aprimoramento de competências digitais entre educadores. Moran (2015) reforça que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades educacionais, promovendo autonomia discente e ambientes interativos de aprendizagem. Kenski (2012, p. 68) complementa que a “A tecnologia educacional deve ser compreendida como um meio para repensar as práticas pedagógicas e não como um fim em si mesma, pois sua eficácia depende da intencionalidade e da criatividade docente”. O valor das tecnologias reside em sua capacidade de aprimorar a aprendizagem, desenvolver o pensamento crítico e promover inclusão digital — pilares de uma educação criativa, reflexiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

FORMAÇÃO DOCENTE E INTERGERACIONALIDADE

O cenário educacional atual evidencia que a colaboração entre diferentes gerações de professores é essencial para fortalecer a formação docente e construir uma educação mais integrada. A intergeracionalidade, vista como aprendizagem mútua, valoriza a troca de saberes e experiências que beneficia o coletivo. A articulação entre docentes jovens, mais familiarizados com tecnologias, e professores experientes, detentores de práticas consolidadas, amplia as possibilidades pedagógicas e promove equilíbrio entre inovação e tradição. Para Imbernón (2011), a formação docente ultrapassa a dimensão técnica, envolvendo relações humanas e culturais que enriquecem o trabalho educativo. Apesar disso, muitas instituições ainda não utilizam plenamente o potencial das redes colaborativas. Como destacam Wenger (1998) e Imbernón (2011), a aprendizagem entre pares constitui uma estratégia eficaz para promover formação contínua e significativa.

A formação colaborativa favorece o crescimento profissional ao permitir que professores compartilhem desafios, estratégias e práticas em um processo permanente de aprendizagem. A integração intergeracional enriquece a prática educativa: docentes jovens contribuem com domínio tecnológico, enquanto os mais experientes oferecem visão crítica, sensibilidade pedagógica e saberes acumulados. Contudo, essa troca requer abertura ao diálogo e superação de barreiras culturais e hierárquicas presentes nas escolas. Assim, compreender a formação intergeracional como espaço de construção coletiva do conhecimento é fundamental para

fortalecer o desenvolvimento profissional e consolidar uma educação colaborativa, inclusiva e alinhada às demandas digitais.

Segundo Wenger (1998), a aprendizagem entre pares se desenvolve nas comunidades de prática, espaços em que indivíduos compartilham saberes e constroem significados coletivos. Essas interações fortalecem o senso de pertencimento e impulsionam o desenvolvimento profissional, especialmente quando envolvem diversidade geracional. Imbernón (2011) reforça que a formação colaborativa estimula diálogo e reflexão, promovendo inovação. Diante disso, políticas formativas que incentivem a cooperação intergeracional tornam-se indispensáveis para a formação docente.

As comunidades de prática, segundo Wenger (1998), são espaços onde o aprendizado se renova coletivamente, permitindo ressignificar experiências e ampliar conhecimentos. Imbernón (2011) destaca que a formação docente deve ser contínua e colaborativa, baseada na troca entre professores e em suas vivências, o que reforça a importância do diálogo intergeracional para superar a tecnofobia e fortalecer competências digitais. Moran (2015) acrescenta que a aprendizagem compartilhada estimula engajamento, criatividade e inovação, tornando a formação continuada mais dinâmica e aberta à tecnologia.

A formação intergeracional, sustentada por redes colaborativas, aproxima docentes de diferentes idades e trajetórias, promovendo intercâmbio de saberes e construção conjunta do conhecimento. Essas redes, conforme Wenger (1998), fortalecem o pertencimento e incentivam a criação de novos saberes por meio do diálogo e da cooperação. Para Imbernón (2011), essa interação desenvolve uma cultura profissional mais crítica, reflexiva e inovadora. Assim, integrar gerações torna a formação mais humana, contextualizada e capaz de reduzir resistências e desigualdades tecnológicas.

Sendo assim, a formação intergeracional revela-se um instrumento pedagógico capaz de equilibrar inovação tecnológica e experiência profissional, fortalecendo a identidade coletiva da docência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e bibliográfico, que busca compreender de que maneira os docentes percebem e incorporam as tecnologias à sua prática pedagógica, considerando fatores formativos, culturais e institucionais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O contexto educacional atual mostra que a colaboração entre diferentes gerações de professores é essencial para fortalecer a formação docente e construir uma educação alinhada às demandas do século XXI. A intergeracionalidade, entendida como aprendizagem mútua, reconhece o valor das experiências acumuladas e dos saberes diversificados que, quando compartilhados, enriquecem o trabalho pedagógico. Como destaca Imbernón (2011), a formação deve ser contínua e colaborativa, baseada na troca entre professores e em suas próprias vivências. Nesse sentido, a integração entre docentes jovens, mais familiarizados com tecnologias digitais, e professores experientes, com práticas consolidadas, amplia as possibilidades de inovação e desenvolvimento profissional.

O diálogo entre gerações não busca substituir saberes tradicionais por novos, mas equilibrar experiência e inovação. Docentes jovens contribuem para superar a tecnofobia e atualizar práticas pedagógicas, enquanto os mais experientes oferecem visão crítica, sensibilidade educativa e valores éticos fundamentados em anos de prática. Essa troca, sustentada por respeito e reconhecimento mútuos, transforma a formação docente em um espaço de construção coletiva do conhecimento. Contudo, muitas instituições ainda não

exploram plenamente o potencial dessas redes colaborativas, limitando a disseminação de práticas inovadoras e a integração das TDICs, como apontam Demo (2015) e Kenski (2012).

Estudos sobre formação docente, como os de Imbernón (2011) e Wenger (1998), apontam que a aprendizagem entre pares configura-se como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento contínuo e significativo, pois favorece a reflexão sobre a prática e o aprimoramento profissional. A formação colaborativa, nesse contexto, propicia o crescimento coletivo ao permitir que professores compartilhem desafios, estratégias e saberes pedagógicos em um ambiente de confiança e reciprocidade. A interação entre gerações, além de ampliar a visão sobre o ensino e a aprendizagem, promove a construção de uma cultura educacional mais inclusiva e participativa. Contudo, a efetivação dessa colaboração exige superar barreiras culturais e hierárquicas ainda enraizadas nas estruturas escolares, que dificultam o diálogo entre docentes de diferentes idades e experiências.

As comunidades de prática, descritas por Wenger (1998), emergem como espaços privilegiados para a aprendizagem colaborativa e o fortalecimento das relações intergeracionais. Nessas comunidades, os professores compartilham experiências, trocam saberes e constroem significados coletivos, desenvolvendo um senso de pertencimento profissional que estimula a inovação e a autoconfiança. A diversidade geracional enriquece essas interações, pois amplia o repertório de estratégias pedagógicas e estimula o pensamento crítico sobre o uso das tecnologias digitais. Quando estruturadas de forma intencional, essas comunidades tornam-se ambientes de formação continuada que articulam teoria e prática, experiência e novidade, consolidando um modelo formativo mais humano e participativo.

Apesar dos avanços observados, ainda há desafios na consolidação de redes colaborativas intergeracionais. Muitas iniciativas ocorrem de forma isolada e dependem do engajamento individual dos professores, carecendo de apoio institucional e de políticas públicas consistentes que garantam sua continuidade. Conforme Imbernón (2011) defende, o fortalecimento dessas redes exige políticas formativas que reconheçam a cooperação intergeracional como parte integrante da formação docente. Assim, torna-se imprescindível desenvolver estratégias que contemplem não apenas o aprimoramento técnico, mas também a dimensão relacional, permitindo aos professores aprenderem uns com os outros em um processo horizontal e dialógico.

A formação docente, entendida como processo contínuo, requer o reconhecimento de que o aprendizado ocorre tanto a partir da experiência individual quanto das interações coletivas. A intergeracionalidade, como ressalta Tapscott (2009), representa uma estratégia potente para renovar práticas pedagógicas e enfrentar desafios contemporâneos, como a tecnofobia e as desigualdades digitais. A aprendizagem compartilhada entre docentes de diferentes idades fortalece o engajamento, estimula a criatividade e contribui para a construção de uma cultura escolar mais aberta à inovação. Ao integrar diversas gerações em programas de formação continuada, as instituições educacionais ampliam as possibilidades de aprendizagem conjunta e de construção colaborativa de conhecimento.

A formação intergeracional contribui significativamente para o desenvolvimento das competências digitais docentes ao integrar o domínio tecnológico das gerações mais jovens com a experiência pedagógica dos professores veteranos. Essa troca recíproca diminui a resistência ao uso das TDICs e estimula uma compreensão mais crítica, contextualizada e significativa da tecnologia no ensino. Além disso, valoriza diferentes trajetórias profissionais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e reconhecendo a diversidade como parte essencial da identidade docente. A interação entre professores de distintos contextos favorece a construção de uma cultura profissional mais reflexiva, colaborativa e aberta à inovação, alinhada às perspectivas

de Imbernón (2011) e Wenger (1998), que afirmam que a cooperação entre pares impulsiona práticas pedagógicas mais sustentáveis.

Assim, a formação intergeracional torna-se um instrumento pedagógico capaz de equilibrar inovação tecnológica e experiência profissional, contribuindo para o fortalecimento da identidade coletiva da docência. A integração entre gerações, sustentada pelo diálogo e cooperação, promove práticas educativas mais humanas, críticas e sensíveis às transformações sociais e digitais. Reconhecer a importância dessas relações implica repensar estratégias formativas, valorizando tanto o saber técnico quanto o experiencial. Desse modo, conforme apontam Imbernón (2011) e Tapscott (2009), construir uma cultura de colaboração intergeracional é fundamental para enfrentar a tecnofobia, reduzir desigualdades e consolidar uma educação digital mais inclusiva, democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação intergeracional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências digitais docentes, pois articula o domínio tecnológico das gerações mais jovens com a experiência pedagógica acumulada pelos professores veteranos. Essa troca fortalece a compreensão crítica das TDICs, reduz resistências e promove práticas educativas mais contextualizadas. Além disso, valoriza trajetórias profissionais diversas, reforçando o sentimento de pertencimento e reconhecendo a pluralidade como elemento constitutivo da identidade docente. O diálogo entre diferentes gerações contribui para uma cultura profissional mais colaborativa, reflexiva e aberta à inovação, em consonância com as perspectivas de Imbernón (2011) e Wenger (1998), que destacam a importância da cooperação entre pares para transformar as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação intergeracional torna-se uma estratégia capaz de equilibrar inovação tecnológica e experiência profissional, fortalecendo tanto a identidade coletiva da docência quanto o compromisso ético com uma educação inclusiva e conectada às transformações contemporâneas. O contato entre gerações, sustentado pela escuta e pela cooperação, permite práticas mais humanas, críticas e sensíveis às demandas sociais e digitais. Reconhecer essa potência implica repensar modelos formativos, integrando saberes técnicos e experienciais de modo equilibrado e complementar.

Assim, conforme apontam Imbernón (2011) e Tapscott (2009), fomentar uma cultura colaborativa entre diferentes gerações é essencial para superar a tecnofobia, reduzir desigualdades no acesso e no uso das tecnologias e consolidar uma educação digital mais democrática. A cooperação intergeracional, ao promover aprendizagens compartilhadas e práticas inovadoras, contribui para formar docentes mais preparados, seguros e criativos frente aos desafios do século XXI, fortalecendo a construção de ambientes educacionais que utilizam a tecnologia de forma crítica, consciente e transformadora.

Os resultados obtidos por meio dos recursos bibliográficos utilizados na pesquisa mostraram-se fundamentais para o alcance dos objetivos propostos. A análise das obras de autores como Prensky, Tapscott, Imbernón e Wenger possibilitou compreender com profundidade a relação entre gerações, cultura digital e formação docente. As fontes consultadas forneceram bases teóricas sólidas que permitiram construir um panorama consistente sobre a importância da aprendizagem colaborativa e da integração tecnológica entre diferentes faixas etárias. Além disso, os referenciais teóricos contribuíram para sustentar as conclusões apresentadas, evidenciando que a pesquisa bibliográfica foi essencial para identificar lacunas, consolidar argumentos e propor reflexões sobre as práticas pedagógicas no contexto da cultura digital e da intergeracionalidade docente.

Diante dos resultados obtidos, percebe-se que é necessário investir em políticas institucionais que promovam formações continuadas voltadas à integração tecnológica e ao diálogo intergeracional entre docentes. A criação de espaços colaborativos onde professores de diferentes idades possam trocar experiências e aprender conjuntamente pode fortalecer as práticas pedagógicas e reduzir a resistência ao uso de tecnologias. Além disso, é importante incentivar a atualização constante dos professores por meio de programas de capacitação digital, garantindo uma educação mais inclusiva, dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas do ensino.

As contribuições deste trabalho estão diretamente relacionadas ao seu objetivo geral, ao evidenciar como a integração entre gerações docentes pode reduzir a tecnofobia e aprimorar o uso das tecnologias educacionais. A pesquisa oferece subsídios teóricos para compreender os desafios e potencialidades da formação intergeracional, destacando a importância da cooperação e do aprendizado mútuo. Além disso, contribui para o campo educacional ao propor reflexões que podem orientar políticas e práticas formativas mais inclusivas, voltadas à valorização das diferentes experiências e competências geracionais.

REFERÊNCIAS

- BUCKINGHAM, David. Media education: literacy, learning and contemporary culture. Cambridge: Polity Press, 2008.
- DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. Cíbercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Papirus, 2015.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.
- SOUZA, Maria das Graças. Tecnofobia e prática pedagógica: desafios da formação docente na era digital. Recife: UFPE, 2019.
- TAPSCOTT, Don. Grown up digital: how the net generation is changing your world. New York: McGraw-Hill, 2009.
- WENGER, Etienne. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, 1998.

COGNITION AND AFFECTIVITY IN LEARNING PROCESSES: UNDERSTANDING STUDENT DEMOTIVATION IN THE POST-PANDEMIC SCENARIO

COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: COMPREENDENDO A DESMOTIVAÇÃO ESTUDANTIL NO CENÁRIO PÓS-PANDÊMICO

Elisandra Paludo

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: elisandrap@sed.sc.gov.br

Gisele Brandelero Bergamin

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: giselebrandelero@yahoo.com.br

Juliane Moretto Tedesco

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: juli_tedesco@hotmail.com

Silvania Rabaioli Canesso

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: sil_canesso@hotmail.com

ABSTRACT: Student demotivation in the post-pandemic context emerges as a complex phenomenon resulting from the interaction of cognitive, affective, and motivational processes. This study, structured as an integrative literature review, aimed to analyze recent research investigating the impacts of the COVID-19 pandemic on academic motivation, considering the relationship between cognition and affectivity. The literature shows that the pandemic intensified pre-existing vulnerabilities in the learning process, such as difficulties with attention, memory, and organization, while simultaneously weakening affective bonds and students' emotional well-being. The lack of meaningful social interactions, isolation, and emotional instability contributed to increased anxiety, frustration, and loneliness—factors strongly associated with declining academic motivation. The studies reviewed indicate that emotional fragility reduces the cognitive capacity required for engagement, while cognitive deficits generate frustrations that intensify emotional distress, creating a cycle that leads to demotivation. Findings also demonstrate that pedagogical strategies focused solely on content recovery are insufficient given the complexity of the phenomenon. Therefore, practices that integrate socio-emotional support, cognitive skill strengthening, and methodologies that encourage autonomy, active participation, and meaningful pedagogical relationships become essential. It is concluded that rebuilding academic motivation in the post-pandemic period requires an interdisciplinary approach that recognizes the inseparability of cognition and affectivity and promotes supportive educational environments capable of fostering engagement and enabling meaningful learning.

Keywords: Cognition and Learning. Affectivity and Learning. Student Motivation. Academic Demotivation. Post-Pandemic.

INTRODUÇÃO

O ambiente educacional atual tem passado por mudanças significativas, amplificadas após a crise da COVID-19, que não só modificaram as formas de ensino, mas também tiveram efeitos importantes nas capacidades cognitivas e emocionais dos alunos. A falta de motivação entre os estudantes após a pandemia aparece como um fenômeno complexo, que requer uma análise conjunta entre cognição e emoção para entender suas causas e consequências.

A cognição, que se refere ao conjunto de processos mentais responsáveis pela percepção, entendimento, raciocínio e recordação, é fundamental para o aprendizado. Contudo, ela não atua sozinha: os sentimentos e as emoções, que englobam afeições, laços, preocupações e crenças, influenciam como a pessoa interage com o saber (Lira, 2021; Silva et al., 2024). Teóricos renomados como Piaget, Wallon e Vygotsky já destacavam a conexão entre cognição e emoção, argumentando que razão e sentimentos se interligam no desenvolvimento das pessoas (Lira, 2021; Santos, 2024).

Durante a crise sanitária, a rápida transição para o ensino remoto revelou fragilidades nesse processo de integração: a ausência de contato presencial, o isolamento e as novas rotinas — frequentemente desgastantes — acarretaram sérias dificuldades emocionais. Essas circunstâncias impactaram a motivação para o aprendizado, que está intimamente ligada à autorregulação cognitiva (Ribeiro, Kurtz, Duque, 2024; Fridkin et al., 2023). Por exemplo, a pesquisa realizada por Ribeiro, Kurtz e Duque (2024) mostrou que, durante o ensino remoto em meio à pandemia, a desmotivação entre alunos de Ciências Contábeis estava associada a uma percepção de falta de habilidade, à carência de autonomia e à diminuição do apoio social.

Além disso, a ansiedade ocasionada pela COVID-19 revelou ter um efeito negativo direto na motivação acadêmica e na sensação de propósito na vida dos alunos, de acordo com Cayubit et al., (2024). Esse estado emocional elevado, combinado às exigências cognitivas trazidas pelo novo modelo de ensino, pode resultar em sobrecarga emocional e exaustão, o que contribui para uma percepção de desinteresse.

Sob a perspectiva cognitiva, a satisfação dos alunos, vista como uma avaliação subjetiva das condições de aprendizagem, revelou-se enfraquecida durante o período da pandemia. Uma pesquisa longitudinal realizada na Alemanha por Gadosey et al., (2022) indicou que os custos motivacionais e a solidão foram os fatores mais fiéis à queda da satisfação em relação aos estudos com o passar do tempo. Esses resultados indicam que a falta de motivação tem origens tanto emocionais quanto cognitivas, visto que a percepção negativa das próprias condições de aprendizado cria um ciclo de desinteresse.

Assim, no cenário pós-pandemia, surge a urgência de reestruturar não apenas as abordagens pedagógicas, mas também as interações afetivas e cognitivas que fundamentam o processo de aprendizagem. A afetividade não deve ser vista apenas como um aspecto adicional à cognição; ao contrário, ela é crucial para a maneira como os alunos dão significado, mantêm a motivação e continuam seus estudos (Silva, 2024; Schwarz, Cicarello Junior, Camargo, De Faria, 2020).

Este trabalho, a partir de uma revisão bibliográfica, busca mapear e analisar pesquisas recentes sobre cognição, afetividade e desmotivação estudantil no contexto pós-pandêmico. O objetivo é entender como esses componentes interagem, quais fatores têm se mostrado mais críticos na redução da motivação acadêmica e que implicações pedagógicas podem emergir para mitigar esse quadro.

Com base no pressuposto, esse estudo possui como problema de pesquisa: Como a interação entre cognição e afetividade influencia a desmotivação estudantil no cenário pós-pandêmico, segundo as evidências apresentadas em estudos científicos recentes?

REFERENCIAL TEÓRICO

O aprendizado humano é uma atividade intrincada que envolve aspectos mentais, emocionais e sociais. Entender como essas partes se conectam é fundamental para examinar o problema da falta de motivação entre os alunos, que se intensificou durante e após a pandemia da COVID-19. Abaixo, são abordados os principais fundamentos teóricos que apoiam essa conexão.

COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM: BASES TEÓRICAS

Os estudos sobre a cognição no ambiente educacional têm raízes nas ideias de Jean Piaget, que vê o desenvolvimento cognitivo como um processo dinâmico, no qual o indivíduo adquire conhecimento através da sua interação com o ambiente (Piaget, 1976). Para ele, o aprendizado envolve desequilíbrios, reequilibrações e reorganizações mentais, fatores que requerem atenção contínua, esforço e memorização.

Vygotsky (1984) amplia essa visão sobre a cognição ao realçar seu aspecto sociocultural. Ele afirma que a aprendizagem é facilitada por símbolos, ferramentas de comunicação e interações sociais que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas mais avançadas. Após a pandemia, a falta dessas interações teve um impacto direto na absorção de conhecimentos e no progresso da autorregulação cognitiva.

Pesquisas atuais apoiam essa visão. De acordo com Gadosey et al. (2022), a pandemia influenciou pontos como foco, raciocínio e táticas de estudo, que dependem tanto de fatores cognitivos internos quanto do contexto sociopedagógico. A satisfação dos alunos, um indicador essencial sobre a própria vivência do aprendizado, mostrou quedas consideráveis durante esse período.

AFETIVIDADE COMO COMPONENTE ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM

Pesquisadores como Henri Wallon (1942) já indicavam que a afetividade não apenas acompanha o raciocínio, mas também o orienta. Para Wallon, sentimentos, atitudes e relacionamentos são o combustível para a atividade intelectual. A crise sanitária comprometeu esses relacionamentos, influenciando o envolvimento dos alunos.

Estudos mais recentes revelam que o bem-estar emocional dos estudantes enfrentou severas consequências, resultando em ansiedade, insegurança e uma sensação de isolamento (Ramos, 2023). A afetividade, que aqui é compreendida como o conjunto de emoções, sentimentos e interações sociais que sustentam o aprendizado, tornou-se um dos aspectos mais frágeis após a pandemia.

Conforme Cayubit et al., (2024), a ansiedade provocada pela COVID-19 impactou diretamente a motivação e o propósito acadêmico, mostrando que aspectos emocionais são fundamentais para o envolvimento cognitivo. Essa descoberta é alinhada com estudos realizados no Brasil, como os de Silva (2024), que evidenciam que o suporte afetivo é essencial para a recuperação da aprendizagem ao retornar às atividades presenciais.

MOTIVAÇÃO E DESMOTIVAÇÃO ESTUDANTIL

A motivação no âmbito acadêmico tem sido extensivamente analisada através da Teoria da Autodeterminação (Deci ; Ryan, 2000), que identifica tipos de motivação, como a intrínseca, a extrínseca e a desmotivação (amotivation). Após a pandemia, diversos estudos revelaram que o afastamento social, a diminuição da autonomia, a falta de interação cara a cara e o acúmulo de estresse emocional contribuíram para um aumento da desmotivação (Ribeiro, Kurtz, Duque, 2024).

De acordo com Gadosey et al., (2022), a solidão é um dos principais fatores que mais impactaram negativamente na motivação e na satisfação dos estudantes em relação aos seus estudos. Schwarz et al., (2020) acrescentam que as emoções desempenham um papel crucial na dedicação cognitiva no ensino superior, especialmente em ambientes digitais ou híbridos.

Assim, a desmotivação surge como resultado da combinação de déficits cognitivos (como problemas de atenção, memória e organização) e fraquezas emocionais (como ansiedade, baixa autoestima e relacionamentos frágeis). Ao retornarem ao ambiente escolar, muitos alunos começaram a mostrar desinteresse, apatia e dificuldade em retomar o ritmo de estudos, efeitos que estão diretamente relacionados ao cenário pandêmico.

INTER-RELAÇÃO ENTRE COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO PÓS-PANDEMIA

Uma das mais relevantes conclusões presentes na literatura atual é que a razão e as emoções não funcionam de maneira isolada. Pesquisas realizadas por Lira (2021) enfatizam

que a atividade cognitiva acontece de forma completa apenas quando existe um apoio emocional e laços significativos, que podem sustentar tanto a motivação quanto o interesse.

O impacto da pandemia, ao enfraquecer esses fundamentos, agravou a desconexão entre o aluno e o aprendizado. A falta de interações significativas prejudicou o desenvolvimento cognitivo mediado, conforme argumentado por Vygotsky, além de aumentar os níveis de estresse e ansiedade, fatores que comprometem processos como a atenção e a memória (Phillipps et al., 2022).

Portanto, entender a falta de motivação dos estudantes demanda uma abordagem holística, capaz de reconhecer a influência das condições emocionais nas funções cognitivas e vice-versa. O contexto pós-pandêmico indica que a recuperação da aprendizagem requer métodos pedagógicos que integrem apoio emocional e estratégias cognitivas eficazes.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma revisão bibliográfica integrativa, de natureza qualitativa, orientada pela análise, seleção e síntese de pesquisas recentes que investigam cognição, afetividade e desmotivação estudantil no contexto pós-pandêmico. A opção por uma revisão integrativa justifica-se pela possibilidade de reunir diferentes tipos de estudos — empíricos e teóricos — oferecendo uma compreensão ampla, articulada e aprofundada do fenômeno, conforme a perspectiva metodológica apresentada por Souza, Silva e Carvalho (2010). Para a construção do corpus, a busca será conduzida em bases científicas reconhecidas, entre elas SciELO, Google Scholar, ERIC, PubMed, Web of Science, SpringerLink, PePSIC e RedALyC, utilizando descritores em português, inglês e espanhol, tais como “cognição e aprendizagem”, “afetividade e aprendizagem”, “motivação estudantil”, “desmotivação acadêmica” e “pós-pandemia.

Serão incluídos estudos publicados entre 2020 e 2025, contemplando artigos científicos, dissertações, teses e capítulos de livros de caráter acadêmico que abordem ao menos um dos eixos centrais — cognição, afetividade ou motivação/desmotivação — e que estejam disponíveis integralmente em periódicos ou repositórios científicos. Serão excluídos materiais opinativos ou sem metodologia explícita, textos duplicados entre bases e produções que tratem da pandemia sem relação com o processo de aprendizagem. Após a identificação e seleção das produções, realizar-se-á leitura analítica e fichamento dos estudos, permitindo a extração de categorias temáticas, tais como impactos cognitivos da pandemia, afetividade e vínculos pedagógicos, motivação acadêmica e estratégias de recomposição da aprendizagem. A síntese integrativa possibilitará a identificação de convergências, divergências e lacunas presentes no conjunto das pesquisas analisadas, contribuindo para responder ao problema investigado com rigor científico e coerência teórica. Dessa forma, a metodologia adotada visa garantir densidade analítica, sistematicidade e robustez interpretativa, elementos fundamentais para uma compreensão abrangente e fundamentada do fenômeno estudado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados revela que a desmotivação estudantil no período pós-pandêmico é um fenômeno multifatorial, resultante da interação dinâmica entre condições emocionais fragilizadas, déficits cognitivos acumulados e mudanças estruturais na experiência escolar. Os resultados apontam, de modo consistente, que a pandemia intensificou vulnerabilidades pré-existentes, ao mesmo tempo em que gerou novas demandas que excederam a capacidade de autorregulação emocional e cognitiva de grande parte dos estudantes.

No eixo da cognição, observou-se que a redução da atenção sustentada, a piora da memória de trabalho e dificuldades de planejamento foram temas recorrentes na literatura analisada. Estudos realizados nos anos pós-pandemia relatam que o excesso de estímulos digitais, somado ao prolongado afastamento das rotinas escolarizadas, produziu impactos significativos na capacidade de concentração e na autonomia intelectual dos alunos. Esses déficits cognitivos aparecem frequentemente associados à sobrecarga emocional, sugerindo que o declínio do desempenho não decorre apenas de lacunas de conteúdo, mas de um ambiente subjetivo que dificulta a mobilização dos recursos mentais necessários ao aprendizado.

Paralelamente, as pesquisas sobre afetividade indicam que os vínculos pedagógicos, entendidos como relações de pertencimento, acolhimento, confiança e interação significativa, foram profundamente comprometidos durante o ensino remoto e não foram plenamente restabelecidos no retorno presencial. Os estudos destacam que a sensação de isolamento, a insegurança emocional e a diminuição do apoio social configuraram-se como fatores centrais para compreender o enfraquecimento da disposição para aprender. Evidencia-se, assim, que a afetividade atua como mediadora essencial do comportamento motivado: quanto mais fragilizado o suporte emocional, maior a dificuldade de engajamento cognitivo.

No que diz respeito à motivação, os resultados são convergentes ao mostrar que muitos estudantes passaram a apresentar sinais de desmotivação não apenas pela dificuldade de acompanhar o conteúdo, mas por perceberem a aprendizagem como uma atividade pouco recompensadora, distante de seu propósito e de seus vínculos afetivos. Pesquisas analisadas apontam que sentimentos como ansiedade, frustração, baixa auto eficácia e solidão constituíram-se como elementos determinantes da queda motivacional. A literatura recente enfatiza que a motivação acadêmica não pode ser compreendida isoladamente: ela se manifesta como resultado de um processo integrado entre expectativas, emoções e percepções de competência.

Ao integrar os três eixos, cognição, afetividade e motivação, identificou-se um padrão circular: emoções fragilizadas reduzem a capacidade cognitiva; déficits cognitivos geram frustrações que intensificam o sofrimento emocional; ambos os fatores combinados levam à desmotivação. Tal ciclo retroalimentado, descrito em diversos estudos, evidencia a necessidade de compreender o fenômeno a partir de uma perspectiva sistêmica. Ademais, emergem da literatura indicações de que estratégias pedagógicas baseadas exclusivamente em reforço de conteúdo tendem a ser insuficientes se não acompanhadas de intervenções socioemocionais. A retomada da aprendizagem exige, portanto, práticas que articulem apoio afetivo, metodologias ativas, fortalecimento das interações e reconstrução da confiança do aluno em sua própria capacidade de aprender.

Em síntese, os resultados analisados demonstram que a desmotivação estudantil no pós-pandemia não é um efeito pontual, mas expressão de um contexto que desarticulou simultaneamente processos cognitivos, laços afetivos e mecanismos motivacionais. A discussão aponta para a urgência de políticas e práticas educacionais que promovam ambientes emocionalmente seguros, relações pedagógicas significativas e estratégias que restabeleçam a curiosidade, o interesse e o engajamento, elementos indispensáveis para a recomposição da aprendizagem e para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou entender que a falta de motivação entre os estudantes após a pandemia é resultado de uma combinação complexa de fragilidades emocionais, desafios cognitivos e rupturas nas relações pedagógicas. As pesquisas revisadas revelam que a pandemia

não só paralisou as rotinas escolares, mas afetou profundamente a maneira como os alunos se conectam com o aprendizado, com eles mesmos e com o ambiente de ensino.

Os resultados mostram que a aprendizagem não pode ser dissociada das condições emocionais que a sustentam: estudantes que se encontram emocionalmente fragilizados têm uma capacidade reduzida de autorregulação cognitiva, demonstram menos engajamento e são mais propensos à desmotivação. Além disso, as lacunas cognitivas que se acumularam durante o ensino remoto provocaram frustração, insegurança e visões negativas sobre a própria eficácia, o que aumenta a distância dos estudantes em relação aos estudos. Assim, cognição, emoções e motivação constituem um sistema interconectado que, quando desregulado, prejudica seriamente o aprendizado.

Diante dessa situação, fica claro que abordagens pedagógicas que se concentram exclusivamente na recuperação de conteúdos são insuficientes. A literatura sugere a necessidade de iniciativas integradas, que considerem tanto o suporte socioemocional quanto o fortalecimento das funções cognitivas e da motivação interna. Táticas que promovam relações significativas, ambientes acolhedores, metodologias participativas e oportunidades para autonomia são cruciais para reverter o ciclo de desengajamento observado nas pesquisas.

Portanto, conclui-se que para lidar com a desmotivação estudantil após a pandemia, é essencial adotar uma abordagem abrangente e interdisciplinar, que reconheça a importância das emoções na reorganização dos processos cognitivos e na recuperação da motivação acadêmica. Investir na formação de professores, em políticas de apoio psicológico, em práticas pedagógicas humanizadas e em mecanismos que promovam a participação ativa dos alunos é fundamental para garantir uma aprendizagem significativa e para fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto educacional atual.

REFERÊNCIAS

- CAYUBIT, R. F. O. et al. The impact of COVID-19 anxiety on the academic motivation. Springer Nature, 2024. DOI: 10.1007/s44202-024-00298-0. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44202-024-00298-0>. Acesso em: 25 out. 2025.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- FRIDKIN, L. et al. Understanding effects of COVID-19 on undergraduate academic stress, motivation and coping over time. *Higher education quarterly*, 2023. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/hequ.12425>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- GADOSEY, C. K. et al. Study satisfaction among university students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, v. 13, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.918367/full>. Acesso em: 15 out. 2025.
- LIRA, J. A influência da afetividade no processo de aprendizagem segundo as teorias psicogenéticas. *Caderno Intersaberes*, v. 10, n. 29, p. 19–31, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2019>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- PHILLIPPS, A. F. et al. Problemáticas na aprendizagem na pandemia COVID-19: diretrizes e ferramentas educacionais. *Pe-Psic*, 2022. DOI: 10.51207/2179-4057.20220042. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862022000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2025.
- PIAGET, J. A epistemologia genética. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- RAMOS, D. K. Acolhimento emocional pós-pandemia: um estudo com universitários. *Debates em Educação, [S. l.]*, v. 15, n. 37, p. e14120, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14120. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14120>. Acesso em: 17 nov. 2025.

RIBEIRO, T. M.; KURTZ, R. G. M.; DUQUE, A. P. Motivação dos alunos de Ciências Contábeis: um estudo no contexto do ensino remoto na pandemia de Covid-19. *EaD em Foco*, v. 14, n. 1, e2149, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2149>. Acesso em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2149>. Acesso em: 15 out. 2025.

SCHWARZ, J. C.; CICARELLO JUNIOR, I. C.; DE CAMARGO, D.; DE FARIA, P. M. F. Ensino superior: cognição e o afeto do aluno em tempos digitais. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 23, n. 40, p. 8–26, 2020. DOI: 10.24934/eef.v23i40.4245. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/4245>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Edilson dos Santos. A Afetividade e o Processo de Recomposição da Aprendizagem de Crianças de 2º Ano do Ensino Fundamental no Contexto de Pós-Pandemia da Covid-19. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 2259–2274, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i12.17509. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17509>. Acesso em: 02 nov. 2025.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Integrative review: what is it? How to do it? *Einstein* (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQv9Q4r7JtT6H3gTn5Mcr9p/>. Acesso em: 31 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1942.

THE NEUROSCIENCE OF LEARNING AS A BASIS FOR EQUITABLE PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION

A NEUROCIÊNCIA DA APRENDIZAGEM COMO BASE PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EQUITATIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Daniela de Oliveira Silva Godinho

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: danimaezona@hotmail.com

Laércio de Oliveira

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: laaercioo@gmail.com

Eliete Francisca da Silva Farias

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: franliete@terra.com.br

ABSTRACT: This article explores the contributions of neuroscience to the transformation of more equitable teaching practices within special education, considering the main Brazilian legal frameworks, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the Brazilian Inclusion Law (LBI), and the National Common Curricular Base (BNCC). Through a literature review, the study analyzes how knowledge derived from neuroscience can guide teaching strategies that value individual differences and promote the effective inclusion of students with disabilities, global developmental disorders, and high abilities/giftedness. The results indicate that the interaction between neuroscience and education helps to better understand learning processes, brain plasticity, and cognitive development, fostering the creation of more accessible and fair educational environments. It is concluded that teacher training based on neuroscience, combined with the implementation of inclusive public policies, becomes an essential aspect for the transformation of pedagogical practices aimed at special education.

Keywords: Apprenticeship. Inclusion. Teaching Strategies.

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil encontra-se em constante transformação, impulsionada por legislações que asseguram o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais ou socioemocionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituem estruturas para fomentar uma educação inclusiva e equitativa.

Simultaneamente a esses marcos legais, a neurociência tem avançado como uma área de estudo essencial para dar ênfase a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. O funcionamento do cérebro se destaca por meio de pesquisa, como a plasticidade neural, a atenção, a memória e o desenvolvimento cognitivo, oferecem bases científicas que permitem a formulação de práticas pedagógicas mais especializadas e eficazes para um ensino equitativo.

Já a relevância deste estudo está intrínseca à necessidade de estabelecer conexões entre os avanços da neurociência e a prática cotidiana em salas de aula inclusivas. Nessas salas, os professores enfrentam dificuldades permanentes de desenvolver aprendizagens contextualizadas para alunos com diferentes perfis neurológicos e cognitivos. Ao propor uma abordagem pedagógica mais equitativas com base na neurociência, o trabalho busca transformar práticas adequadas que, ao longo da história, excluíram ou segregaram alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento ou demais especificidades. Portanto, o tema é altamente relevante e atual, sendo primordial para o desenvolvimento da educação especial no Brasil, pois

é necessário focar nas estratégias metodológicas, no compromisso social e na valorização da diversidade humana.

Pois o principal objetivo do estudo foi o de analisar as contribuições da neurociência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas equitativas na educação especial brasileira, identificando estratégias fundamentadas em evidências científicas que promovam a inclusão efetiva em consonância com os marcos legais vigentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação especial no Brasil é fundamentada por um conjunto de dispositivos legais que garantem o direito à equidade. A LDB, em seu artigo 58, define educação especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996).

E a LBI, Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. O artigo 27 estabelece que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015).

Por meio da BNCC, reafirma-se o compromisso com a educação inclusiva ao estabelecer que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, considerando as singularidades dos estudantes e garantindo que todos tenham oportunidades equitativas de aprendizagem (BRASIL, 2018).

Então a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou o paradigma da inclusão, estabelecendo que o atendimento educacional especializado deve complementar ou suplementar a formação dos estudantes, não substituindo o ensino regular (BRASIL, 2008). A política reconhece a escola comum como espaço legítimo de aprendizagem para todos, promovendo a convivência na diversidade e combatendo qualquer forma de exclusão no contexto educacional.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A neurociência educacional examina a atividade cerebral incluída na aprendizagem, oferecendo apoio para práticas pedagógicas mais efetivas. Cosenza e Guerra (2011), afirmam que compreender o funcionamento do cérebro permite aos alunos progredirem estratégias que considerem os processos biológicos da aprendizagem.

Sendo assim, um dos conceitos centrais da neurociência aplicada à educação é a plasticidade cerebral, capacidade do cérebro de modificar sua estrutura e funcionamento em resposta à experiência. Lent (2010) afirma que a plasticidade neural é explícita durante o desenvolvimento, mas se mantém ao longo da vida, permitindo aprendizagens contínuas em suas funções preservadas.

Visto que, a compreensão dos sistemas de memória também oferece contribuições relevantes. A memória de trabalho, responsável pelo processamento temporário de informações, e a memória de longo prazo, onde conhecimentos são consolidados, operam de formas distintas e requerem estratégias pedagógicas específicas (IZQUIERDO, 2011). Estudantes com diferentes condições neurológicas podem manifestar mudanças no funcionamento desses sistemas, necessitando de uma abordagem que respeite as especificidades de cada aluno

Ademais, os estudos sobre atenção destacam que esse processo cognitivo é limitado e seletivo, sendo dominado por múltiplos fatores, incluindo motivação, relevância dos estímulos e condições ambientais. Para estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), por exemplo, compreender os mecanismos neurais da atenção é essencial para fomentar estratégias de ensino adequadas (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016).

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A aplicação dos conhecimentos neurocientíficos na educação especial permite compreender as especificidades de diferentes condições e desenvolver intervenções mais precisas e individualizadas para cada aluno. Relvas (2012) argumenta-se que conhecer o funcionamento cerebral típico e atípico possibilita aos educadores identificar potencialidades e desafios de cada aluno, desenvolvendo o processo de aquisição da aprendizagem.

Neste contexto da deficiência intelectual, a neurociência contribui para compreender os processos cognitivos articulados e desenvolver estratégias que estimulem a plasticidade cerebral. Estudos afirmam que ambientes enriquecidos e estimulação adequada promovem conexões neurais e favorecem o desenvolvimento cognitivo (MUSZKAT; MELLO; MUNOZ, 2000).

Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pesquisas neurocientíficas revelam particularidades no processamento sensorial, na comunicação social e nas funções executivas. Essas informações fundamentam práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas desses alunos, como a criação de ambientes sensorial adequado e o uso de recursos visuais (KLIN, 2006).

Na dislexia, transtorno específico de aprendizagem que afeta a leitura, estudos de neuroimagem revelam diferenças no funcionamento de áreas cerebrais responsáveis pelo processamento fonológico. Compreender essas particularidades permite desenvolver intervenções focadas nas dificuldades específicas, utilizando métodos multissensoriais e estratégias de consciência fonológica (SHAYWITZ, 2006).

EQUIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O conceito de equidade, central nos documentos legais brasileiros, implica reconhecer as diferenças individuais e oferecer recursos diferenciados para que todos os alunos alcancem objetivos comuns. A BNCC enfatiza que equidade não significa tratar todos de forma igual, mas garantir que cada aluno receba o apoio necessário para seu desenvolvimento pleno (BRASIL, 2018).

Na visão neurocientífica, a equidade se concretiza quando as práticas pedagógicas consideram as diferentes formas como os cérebros aprendem. Tokuhamas-Espinosa (2011) propõe princípios da neuroeducação que favorecem a equidade: reconhecer que cada cérebro é único, que a aprendizagem é multissensorial e que o ambiente influencia o desenvolvimento neural de cada aluno.

Sob essa perspectiva a personalização do ensino, fundamentada em conhecimentos neurocientíficos, constitui estratégia essencial para promover equidade. Isso inclui diversificar metodologias, recursos e avaliações, considerando os perfis cognitivos dos alunos (PANTANO; ZORZI, 2009).

METODOLOGIA

Este estudo é de caráter qualitativo e foi conduzido por meio de uma revisão bibliográfica narrativa. Seu propósito principal é examinar as contribuições da neurociência

para a implementação de práticas pedagógicas equitativas na educação especial, com base nos marcos legais brasileiros.

A coleta de dados foi realizada utilizando bases renomadas, como SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, PubMed e repositórios institucionais. Os termos de busca empregados incluíram "neurociência e educação", "neuroeducação", "educação especial", "inclusão escolar", "práticas pedagógicas", "plasticidade cerebral" e "equidade educacional", combinados com operadores booleanos para refinar os resultados.

Foram adotados critérios específicos para a seleção das obras analisadas: (a) artigos científicos, livros, dissertações e teses publicados entre 2000 e 2024; (b) textos redigidos em português ou inglês; (c) publicações que estabelecessem uma ligação entre neurociência e educação, especialmente no contexto da educação especial; (d) documentos legais brasileiros, como LDB, LBI, BNCC e políticas públicas educacionais relacionadas.

Os dados coletados foram interpretados por meio da análise de conteúdo, o que permitiu organizar as informações em categorias temáticas: (1) bases neurocientíficas da aprendizagem; (2) características neurocognitivas no campo da educação especial; (3) práticas pedagógicas guiadas pelos fundamentos da neurociência; (4) equidade educacional e personalização do ensino; (5) capacitação docente em neuroeducação.

Entre as limitações do estudo, destacam-se a abordagem narrativa da revisão, que não segue protocolos sistemáticos rigorosos, e a restrição às produções nacionais e internacionais de acesso livre, o que pode ter levado à exclusão de materiais relevantes com acesso restrito.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

FUNDAMENTOS NEUROCIENTÍFICOS APLICÁVEIS À EDUCAÇÃO ESPECIAL

A revisão da literatura destaca para um consenso acerca da importância da plasticidade cerebral como fundamento para práticas pedagógicas na educação especial. Todos os alunos, independentemente de suas condições, possuem a capacidade de reestruturar e ajustar funções cerebrais por meio de experiências apropriadas. Esse princípio reforça a ideia de desenvolvimento contínuo e aprendizagem ao longo da vida, tal como estabelece a LBI.

A relevância das janelas de oportunidade do desenvolvimento cerebral também foi evidenciada. Embora o cérebro mantenha sua plasticidade ao longo de toda a vida, existem momentos específicos em que certas aprendizagens ocorrem com maior facilidade, devido aos estímulos do cérebro humano. Na educação especial, analisar e aproveitar essas janelas temporais nas áreas da linguagem, habilidades sociais e funções executivas, pode potencializar as intervenções de cada aluno.

Os estudos destacam a relevância da multissensorialidade. O cérebro é capaz de incluir informações oriundas de várias modalidades sensoriais concomitantemente, e estratégias pedagógicas que articulem estímulos visuais, auditivos, táteis e cenestésicos tendem a ser mais eficazes. Essa metodologia é particularmente significativa para alunos com deficiências sensoriais ou transtornos de aprendizagem, indivíduos que precisam de métodos de processamento variados no contexto escolar.

CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A neurociência oferece compreensão sobre o funcionamento cognitivo e possibilidades de intervenção principalmente para estudantes com deficiência intelectual. A literatura indica que esses alunos desenvolvem ritmo diferenciado, mantendo capacidade de aprendizagem quando recebem estímulo adequado.

Estratégias baseadas na neurociência incluem a fragmentação de tarefas complexas em etapas menores, considerando os limites da memória de trabalho; a aplicação de repetição espaçada para facilitar a consolidação das informações na memória de longo prazo; a criação de rotinas estruturadas que diminuam a carga cognitiva das atividades diárias; e o uso de recursos concretos e contextualizados que estimulem diversas áreas cerebrais de forma integrada.

Visto que, a personalização do ensino, prevista como princípio de equidade na BNCC, é corroborada por pesquisas neurocientíficas que evidenciam uma significativa variabilidade individual no funcionamento cerebral. No caso de alunos com deficiência intelectual, isso exige adequações no ritmo, na complexidade e nos formatos de apresentação dos conteúdos.

ESTRATÉGIAS PARA TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciam particularidades neurocognitivas que exigem abordagens específicas e personalizadas. Estudos de neuroimagem apontam diferenças no processamento sensorial, sendo comum a presença de hiper ou hipersensibilidade a estímulos em muitos indivíduos. Analisar essas características é essencial para criar ambientes sensorialmente adaptados, minimizando sobrecargas que podem afetar negativamente o processo de aprendizagem e desenvolver gatilhos para um comportamento inadequado.

Realmente as dificuldades relacionadas à teoria da mente e às funções executivas, típicas no TEA, têm origem neurológicas. As práticas pedagógicas efetivas incluem: utilização de recursos visuais que auxiliem no entendimento de informações sociais e na organização de sequências de atividades; ensino explícito de habilidades sociais, considerando que a aprendizagem implícita pode ser prejudicada; promoção de previsibilidade e estruturação nas rotinas, reduzindo a ansiedade e liberando capacidades cognitivas para o aprendizado; valorização dos interesses restritos como ponto de partida para ampliar o engajamento em outras áreas.

Ademais, as funções executivas estão localizadas no córtex pré-frontal, elas funcionam como uma rede que recebe informações e as executa. Quanto mais desenvolvido estiver o sistema nervoso, melhor será essa comunicação.

Segundo Haddade (2019, p.37)

O processo de aprendizagem passa pelo sistema nervoso central (SNC), sendo o cérebro o seu órgão. Portanto, as dificuldades podem ser classificadas levando-se em conta a existência ou de funções – na maioria das vezes, psicológicas superiores – afetadas, ou seja, as condições do aluno em relação ao desenvolvimento de sua memória, atenção e compreensão.

Assim, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem de um indivíduo depende do adequado funcionamento e desenvolvimento de suas funções executivas. Caso contrário, ele tende a enfrentar dificuldades nesse percurso da aprendizagem ao longo da vida.

Diante disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante o direito a adaptações razoáveis para estudantes com TEA. Essas adaptações não devem ser interpretadas como uma forma inadequada de facilitar, mas sim como um reconhecimento das variações nas formas de processamento cerebral que contribuem para uma aprendizagem qualitativa.

FORMAÇÃO DOCENTE E NEUROCIÊNCIA

A análise evidencia uma lacuna considerável entre os conhecimentos neurocientíficos e a formação docente. Muitos educadores desconhecem aspectos básicos sobre o funcionamento

do cérebro, o que compromete sua habilidade de implementar práticas pedagogicamente fundamentadas na legislação.

Ao apresentar um conceito neurocientífico de aprendizagem, Brockington (2011, p.23) afirma que:

Quando se fala em aprendizado, é preciso fazer referência às conexões estabelecidas entre neurônios. De acordo com a literatura, está bastante claro que a experiência, combinada com fatores genéticos e biológicos, molda o cérebro humano, de modo que qualquer tipo de aprendizagem está intimamente ligado a mudanças neurais (KANDEL 2000; GAZZANIGA, IVRY ET AL., 2007). Assim, a aprendizagem, de maneira geral, diz respeito a alterações na conectividade entre os neurônios, seja por meio de mudanças na potencialização das sinapses ou por meio do reforço de conexões. Um ensino eficaz, então, afeta diretamente as funções cerebrais. Neste sentido, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos externos, fortalecendo algumas sinapses e enfraquecendo outras. Desta maneira, os diferentes padrões de atividade neural podem ser pensados como correspondentes a diferentes estados mentais ou representações mentais.

No entanto a neurociência desempenha um papel importante em condições específicas relacionadas à aprendizagem, como no transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência intelectual. As pesquisas realizadas têm auxiliado na compreensão de cada indivíduo neurodivergente, destacando que essas diferenças representam variações no funcionamento do cérebro. Essas variações podem ser abordadas de maneira eficaz por meio de estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto escolar.

Embora a LDB estabeleça princípios para a formação de professores, ela não aborda de forma explícita a inclusão de conhecimentos sobre neurociência. Mas, a necessidade de formação continuada e atualização profissional disponibiliza uma oportunidade para inserir essa temática nos programas de desenvolvimento docente que abrange o cenário educacional brasileiro.

Portanto pesquisas internacionais indicam que educadores com entendimento em neurociência demonstram maior aptidão para interagir com contextos diversificados e criar abordagens pedagógicas individualizadas. No Brasil, algumas iniciativas de formação continuada têm dado início a incorporar a neuroeducação, porém sem estrutura consciente e de maneira limitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a coadjuvação da neurociência para práticas educativas mais justas e inclusivas na educação especial, com base nos marcos legais brasileiros. Os resultados evidenciam que o entendimento sobre o funcionamento cerebral, a plasticidade neural, os processos de memória e atenção fornece embasamento científico essencial para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas.

Uma vez que, a neurociência corrobora princípios já contemplados na legislação brasileira, especialmente no que diz respeito à personalização do ensino, à equidade e ao respeito às diferenças individuais. Neste contexto a LDB, ao caracterizar a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino; a LBI, ao garantir um sistema educacional inclusivo; e a BNCC, ao priorizar a equidade, encontram respaldo no entendimento sobre a variabilidade cerebral e no potencial de desenvolvimento intrínseco a cada aluno no processo de ensino aprendizagem inclusivo.

Entretanto, foi identificada uma lacuna importante na formação de professores. A integração de conhecimentos neurocientíficos nos currículos de formação inicial e continuada

dos docentes aparece como uma necessidade urgente para que os avanços científicos resultem em mudanças efetivas nas práticas escolares.

Também se destaca a importância de um senso crítico para combater neuromitos e evitar aplicações superficiais. A conexão entre neurociência e educação deve ser guiada por rigor científico, rejeitando promessas infundadas ou reducionismos biológicos que negligenciem aspectos sociais, culturais e afetivos da aprendizagem.

A educação especial, dentro de uma abordagem inclusiva alinhada à legislação brasileira, se beneficia enormemente dos aportes da neurociência. Compreender que todos os cérebros possuem potencialidades de aprendizagem, que a plasticidade neural possibilita desenvolvimento contínuo e que estratégias adequadas podem otimizar processos cognitivos constitui uma base sólida para práticas verdadeiramente equitativas.

Por fim, para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de estudos empíricos sobre a aplicação de estratégias fundamentadas na neurociência em escolas brasileiras, análises da inclusão da neuroeducação em programas de formação docente e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que traduzam conceitos neurocientíficos para uma linguagem pedagógica prática. A convergência entre neurociência e educação especial, pautada nos marcos legais brasileiros, representa um caminho viável para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANSARI, DANIEL.; COCH, DAVID. Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 10, n. 4, p. 146-151, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- _____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.
- BROCKINGTON, Guilherme. Neurociência e Educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. Tese (doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.
- COSENZA, RAMON. MOREIRA.; GUERRA, LEONOR. BEZERRA. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HADDADE, Mozila Ehlke Ozorio. Avaliação Psicopedagógica Clínica. 1º ed. Curitiba, Intersaberes, 2019.
- DEHAENE, STANISLAS. Reading in the brain: the new science of how we read. New York: Penguin Books, 2009.
- FISCHER, KURT. WEIHERIG; IMMORDINO-YANG, MARY. HELEN. (Ed.). The Jossey-Bass reader on the brain and learning. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
- GOSWAMI, USHA. Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, v. 7, n. 5, p. 406-413, 2006.
- HOWARD-JONES, PALFREY. Neuroscience and education: myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 15, n. 12, p. 817-824, 2014.
- IZQUIERDO, IVAN. Memória. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KLIN, AMI. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006.

- LENT, ROBERTO. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.
- MUSZKAT, MAURO.; MELLO, CICERO. BRASILEIRO.; MUNOZ, PATRICIA. OLIVEIRA. LIMA. Neuropsicologia do desenvolvimento e suas interfaces. São Paulo: All Print, 2000.
- PANTANO, TELMA.; ZORZI, JAIME. LUIZ. (Org.). Neurociência aplicada à aprendizagem. São Paulo: Pulso, 2009.
- RELVAS, MARTA. PIRES. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- ROTTA, NEWRA. TELLECHEA; OHLWEILER, LYGIA.; RIESGO, RUDIMAR. SANTOS. (Org.). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- SHAYWITZ, SALLY. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, TRACEY. Mind, brain, and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching. New York: W. W. Norton & Company, 2011.
- SOUSA, DAVID. (Ed.). Mind, brain, and education: neuroscience implications for the classroom. Bloomington: Solution Tree Press, 2010.

UNIVERSITY EXTENSION: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO SOCIAL INCLUSION IN HIGHER EDUCATION

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Ronan Vinicius Toledo Borges

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: onanvborges@gmail.com

Luciane Weber Baia Hees

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: luciane.hees@gmail.com

ABSTRACT: This article aims to analyze the main challenges and contributions of university extension programs to social inclusion and the reduction of inequalities within national higher education. Extension activities have been a challenge in Brazil, as they still face structural limitations, lack of institutional recognition, and scarcity of resources that hinder their full integration with teaching and research. However, the LDB - Law of Guidelines and Bases of National Education (No. 9.394/1996) expressly stipulates that higher education must be supported by three pillars: teaching, research, and extension. Given this context, this article sought to answer the following question: How can university extension effectively contribute to the promotion of social inclusion and the tackling of inequalities in higher education in Brazil? This is a qualitative, descriptive study. It concludes that university extension represents an important instrument of social transformation by bringing the university closer to communities, promoting dialogue between knowledge, and expanding access for socially excluded groups to the academic environment.

Keywords: Inequality. Brazil. Research. Education. Higher education.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se responder o seguinte Problema de pesquisa: De que forma a extensão universitária pode contribuir efetivamente para a promoção da inclusão social e o enfrentamento das desigualdades no plano do ensino superior no Brasil?

A extensão universitária compreende a transmissão de conhecimento técnico e acadêmico e, além disso, a ela conecta a universidade à sociedade, promovendo inclusão, cidadania e democratização do conhecimento. Além da Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/1996), autores como Freire (1983) e Terto (2019) reforçam que o ensino superior deve integrar ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo a função social da universidade.

Há pouco tempo atrás, prevalecia a ideia de que se tratava de um retorno das universidades para a sociedade. No entanto, prevalece atualmente a ideia que a extensão é na verdade uma troca de aprendizados entre universidades e sociedade, na qual ambos os lados contribuem e se beneficiam mutuamente.

É inegável o seu poder transformador, no entanto, a extensão universitária enfrenta desafios institucionais e estruturais que limitam sua efetividade. Por isso, estudar suas práticas e impactos é bem importante, pois permite compreender como a universidade pode contribuir ainda mais e de forma mais ampla possível para uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Para tanto percorre-se o seguinte caminho.

PROBLEMA DE PESQUISA:

De que forma a extensão universitária pode contribuir efetivamente para a promoção da inclusão social e o enfrentamento das desigualdades no plano do ensino superior no Brasil?

OBJETIVO GERAL:

Analisar como a extensão universitária auxilia na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades, compreendendo seus impactos, desafios e potenciais na esfera do ensino superior

Objetivos específicos:

Compreender o que fundamenta a teoria e a legalidade que sustentam a extensão universitária do país.

Examinar a relação entre extensão, inclusão e a democratização do conhecimento.

Identificar práticas de extensão que conduzem ao enfrentamento das desigualdades e seus impactos sociais

Propor alternativas e caminhos pedagógicos institucionais que reforcem a extensão instrumento de transformação social.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

Fundamentos teóricos e legais da extensão universitária:

A extensão universitária é reconhecida como um dos 03 (três) pilares do ensino superior, ao lado do ensino e da pesquisa. No ano de 2007, realizou-se um Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, em que o tema central foi extensão universitária, organização e sistematização.

Os documentos produzidos no evento acima mencionado foram compilados e organizados, de onde se extraiu o seguinte conceito de extensão universitária (FORPROEX, 2007, p.17), “A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”.

Terto (2019), em seu trabalho acadêmico acerca do tema, lançou uma reflexão importante no sentido de que os princípios da Extensão Universitária se baseiam em um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove transformações na universidade, e também nos setores e comunidades com os quais ela interage.

A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão encontra-se respaldada no artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que somente vem a reforçar a importância desses 03 (três) pilares caminharem de forma integrada.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por sua vez, reforça a autonomia didático-científica das universidades, que permite a integração dos 3 (três pilares), seguindo o princípio constitucional acima mencionado.

Portanto, podemos extrair que a integração entre elas é requisito legal e constitucional, e não apenas conceitual e pedagógico, e que a autonomia universitária é necessária justamente para permitir isso, destacando-se entre os 03 (três), o papel fundamental da extensão universitária na promoção de troca de conhecimento entre universidade e a comunidade.

Extensão, inclusão e democratização do conhecimento:

Conforme Freire (1983), a educação popular torna-se mais efetiva quando ocorre um contato direto entre educadores e comunidade, permitindo compreender o contexto cultural dos

participantes e promovendo uma verdadeira troca de saberes, em vez da simples transmissão de conhecimentos.

A partir disso, depreende-se que extensão aproxima a universidade da sociedade e promove o compartilhamento do conhecimento produzido no ambiente acadêmico. Essa aproximação é de grande importância para a inclusão social e democratização do acesso ao ensino superior.

Em contrapartida, Mora, Serra e Vieira (2018) destacam que as universidades, em vez de colocarem seus recursos a serviço da comunidade, muitas vezes acabam priorizando a excelência em pesquisa e que isso pode afastá-las das reais necessidades da sociedade.

Assim, os vínculos devem ser criados e conhecimentos de diferentes naturezas devem ser compartilhados e levados em consideração, contudo, a extensão deve buscar atender a necessidade e o bem-estar conforme o ambiente no qual se insere aquela comunidade, a fim de sempre contribuir para solucionar efetivamente os problemas sociais que dificultam o acesso e a inclusão de seus integrantes ao ensino superior.

Práticas extensionistas e seus impactos sociais na inclusão e no acesso ao Ensino Superior:

As práticas de extensão traduzem o compromisso social da universidade. Isso porque os projetos voltados à educação popular, permitem o diálogo entre docentes, discentes e sociedade. Nesse ponto, Lopes e Lopes Junior (2025), em seu trabalho acadêmico, destacam a política de Extensão do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul que pretende desempenhar principalmente um papel que traga transformações positivas nas localidades em que o instituto está presente.

Lopes e Lopes Junior (2025) também ressaltam que as atuações prioritárias dessa política de extensão sul-mato-grossense estão direcionadas para ações sociais, culturais, científicas, tecnológicas e esportivas, além de ofertar cursos, estabelecer parcerias, disponibilizar estágios e acompanhamento de egressos. Essas atividades de extensão são planejadas e executadas para atender as demandas da comunidade e envolve diretamente professores, técnicos-administrativos e estudantes da instituição que atuam como extensionistas.

Logo, é evidente que os impactos da extensão universitária refletem diretamente nas comunidades atendidas, as quais passam a dispor de novos conhecimentos, oportunidades e perspectivas.

Além disso, também há um impacto direto no aprendizado dos estudantes extensionistas, estimulando a prática, o pensamento crítico e o trabalho conjunto, melhorando o desempenho acadêmico, o desenvolvimento de autonomia, a criatividade e o senso de responsabilidade social, formando cidadãos mais conscientes e preparados para o mercado de trabalho.

Apesar dos benefícios acima mencionados, remanescem desafios como, dentre outros, a falta de recursos e de reconhecimento institucional. Para Zabala (1998), os principais desafios que precisam ser superados são, recursos financeiros adequados, apoio institucional, incentivo, parcerias estratégicas e o reconhecimento das atividades de extensão como parte da grade universitária.

Portanto, ao mencionar a necessidade de reconhecimento da extensão na grade universitária, é de se concluir que Zabala (1998) reforça a importância de integração da extensão com o ensino e pesquisa, como forma de completude dos três pilares do ensino superior.

Caminhos para o fortalecimento da extensão como meio de inclusão:

Para que a extensão alcance o seu potencial transformador, é fundamental que as universidades a reconheçam como parte central da formação acadêmica, com políticas permanentes metodologias participativas e inclusivas, com apoio de políticas públicas de incentivo.

Nesse aspecto, conforme artigo acadêmico publicado no SCImago Institutions Rankings (2018), que teve por objetivo analisar o fortalecimento da extensão universitária no campo científico, bem como analisar os editais de fomento no âmbito nacional, verificou-se que até 2010 predominou-se práticas extensionistas voltadas as temáticas da educação, cultura, desenvolvimento e desigualdade.

O mesmo artigo destaca ainda que, entre 2011 e 2013, passou-se a observar movimentos de inclusão das minorias no rol das preocupações do Programas de extensão universitária (ProExt), em parceria como o Ministério da Educação, tais como a igualdade racial, mulheres e gênero, população carcerária, e desempregados.

Portanto, depreende-se que para a extensão ser efetivamente consolidada como meio de inclusão depende primeiramente o reconhecimento institucional de sua importância na formação acadêmica e social. Para isso, é fundamental a criação de políticas permanentes, participativas e sustentadas por incentivos públicos. A evolução observada nas últimas décadas, demonstram um avanço significativo, pois se antes as ações extensionistas priorizavam temas como educação e desenvolvimento, hoje abrangem a valorização das minorias e a promoção da igualdade racial, de gênero e de oportunidades.

Assim a extensão universitária se reafirma como um instrumento transformador, capaz de unir ciência, cidadania e justiça social.

METODOLOGIA

Para elaborar o presente artigo, realizou-se um estudo de natureza descritiva com abordagem qualitativa das publicações importantes sobre a contribuição da extensão universitária na inclusão social no âmbito universitário nacional, viabilizando uma reflexão sobre a necessidade da democratização do acesso ao ensino superior, ressaltando aspectos teóricos e práticos nesse contexto.

Os artigos pesquisados foram obtidos por meio de acesso Portal da Biblioteca Científica Virtual SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), utilizando-se palavras chaves relacionadas ao problema de pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das publicações e documentos consultados, resultaram que a extensão universitária tem papel essencial na promoção da inclusão social e no combate às desigualdades. Na conformidade do que defende Freire (1983), verificou-se que, ao articular ensino e pesquisa, a extensão colabora para que a universidade permaneça mais próxima da sociedade, permitindo uma troca real de saberes.

Constatou-se também que, de acordo com FORPROEX (2007) e Terto (2019), a extensão deve ser entendida como um processo educativo e transformador, capaz de gerar mudanças dentro da universidade e nas comunidades atendidas. Essa interação amplia o acesso ao conhecimento e fortalece o compromisso social das instituições de ensino superior.

No que concerne aos avanços nas últimas décadas, os estudos analisados em Lopes, Lopes Junior (2025) e SCImago (2018) são positivos na medida em que se observou que as ações passaram a incluir temas como igualdade racial, gênero e valorização das minorias, evidenciando uma evolução no papel social da universidade.

Entretanto, existem desafios importantes a serem superados como a falta de recursos, ausência de políticas permanentes e o reduzido reconhecimento da extensão na estrutura curricular, conforme apontam Zabala (1998) e Mora, Sierra e Viera (2018).

Conclui-se, portanto, que as instituições que valorizam a extensão obtêm resultados mais positivos, formando estudantes mais críticos, participativos e conscientes de seu papel social, além de promoverem mudanças concretas nas comunidades, em especial, o aumento de perspectiva na busca permanente pelo conhecimento plantado, o que indubitavelmente reflete positivamente no incentivo e inclusão dos integrantes da comunidade nas universidades nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se da presente pesquisa que a universidade tem um papel essencial na transformação social, atuando como espaço de formação de profissionais conscientes e comprometidos em promover ações que contribuam para melhorar a qualidade de vida da comunidade.

O estudo demonstrou também que a extensão universitária é um dos pilares centrais do ensino superior, por integrar ensino e pesquisa e aproximar a universidade da sociedade. Verificou-se que a prática da extensão amplia o alcance social da educação e auxilia na formação dos alunos extensionistas, tornando-os cidadãos comprometidos com a transformação e inclusão social.

Além disso, os resultados indicam que a extensão universitária fortalece a capacidade da universidade de atuar como agente transformador, influenciando políticas, práticas e iniciativas que acabam promovendo a justiça social, consolidando vínculos com integrantes da comunidade que nunca obtiveram qualquer incentivo ou estímulo prático para se inserirem no âmbito educacional do ensino superior.

A partir desse estímulo, demonstrou-se na pesquisa que há um despertar da comunidade em se inteirar das atividades acadêmicas, o que, por consequência lógica, termina por criar soluções colaborativas para a promoção do nível cultural e teórico para todas as partes envolvidas.

Assim, responde-se ao problema de pesquisa ao confirmar que a extensão não é apenas uma atividade complementar, mas parte essencial da missão universitária. Fortalecê-la significa reconhecer que a universidade cumpre plenamente o seu papel quando aproxima seus futuros profissionais da realidade da sociedade que espera transformar, garantindo ao mesmo tempo a inclusão social por meio do acesso democrático ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 01/11/2025.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de novembro de 2025.

- FÓRPROEX, Fórum de Pro-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Organização: Edison Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido Rio de Janeiro*: Paz e terra, 1983.
- LOPES, Maria Terezinha, LOPES JUNIOR, Dejahyr, *A importância da evolução dos projetos de extensão: o impacto socioeducacional das atividades extensionistas do IFMS*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Veni Creator Christian University, Flórida, EUA, 2021, 128 fl.
- MORA, J.-G.; SERRA, M.; VIEIRA, M.J. *O engajamento social como motor do desenvolvimento regional: contribuição latino-americanas*. In: SERRA, M.; ROLIM, C; BASTOS, A.P. (Ed.). *Universidades e desenvolvimento regional: as bases para a inovação competitiva*. Rio de Janeiro: Ideia D, 2018.p. 123-154.
- SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. SIR global 2024: general rankings – all indicators. SCImago Lab, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/se/a/cTFtTm9x69kYxZYnPMqDSZJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 de novembro de 2025.
- TERTO, Ana Luisa Vasconcelos. *A extensão universitária e o sistema de informação da extensão (SIEX/UFGM): Um estudo de usuários a partir de uma perspectiva compreensiva*. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, Brasil, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/e1d45d23-2620-49da-887a-f17477caecd9/content>. Acesso em: 01 de novembro de 2025.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

LAW AND SCHOOL INCLUSION OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

DIREITO E INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Taciana Carla Almeida Melo

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: tcalmeida2@hotmail.com

Gabriela Marcolino Alves Machado

Faculdade Internacional da Paraíba

e-mail: gabriela.marcolino@hotmail.com

ABSTRACT: This article aims to analyze the legal perspectives on the right to inclusive education for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil, considering the significant increase in diagnoses, while verifying the effectiveness of protective norms. The research explores the concept of ASD, its clinical characteristics, and the importance of early diagnosis for educational support, grounded in current legislation and specialized legal doctrine. The methodology adopted was a bibliographic and documentary review with a qualitative approach, examining the 1988 Federal Constitution, the Statute of Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015), the Berenice Piana Law (Law No. 12.764/2012), and the Romeu Mion Law (Law No. 13.977/2020), alongside data from the School Census. The results demonstrate that, although the Brazilian legal system possesses an advanced and protective framework guaranteeing access, retention, and learning, the realization of these rights still faces significant structural, financial, and pedagogical barriers, directly hindering the social interaction and full development of these students. A shortage of qualified support professionals and a lack of curricular adaptation in school networks are observed. It is concluded that there is a discrepancy between legal provisions and school reality, necessitating effective public policies, continuous teacher training, and rigorous oversight to ensure that inclusion moves beyond theory and guarantees full citizenship and development for students with ASD.

Keywords: School inclusion. Legal System. Autism. Fundamental Rights.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido alvo de muitos debates durante anos, e é fato que esse tema se apresenta muito atual, já que existe um número crescente de alunos com deficiências diversas na rede regular de ensino. De acordo com o INEP (2023), em seu resumo técnico do Censo Escolar, o percentual de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades tem aumentado gradualmente em toda educação básica de modo geral.

Dentre as especificidades apresentadas no cenário da educação inclusiva, está o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, que atualmente é definido pela quinta edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado originalmente como Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V-TR), que adotou o termo espectro para identificar os quadros clínicos que são caracterizados por déficits na comunicação e socialização (Associação Psiquiátrica Americana (APA), 2022).

A prevalência do TEA no Brasil tem sido objeto de estudos recentes. O Censo Escolar 2022 identificou 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no país, sendo 760,8 mil estudantes com 6 anos ou mais, representando 1,7% do total de estudantes nessa faixa etária. Desses, 70,4% dos meninos e 54,6% das meninas estavam na faixa etária de 6 a 14 anos, com a maioria matriculada ensino fundamental regular (IBGE, 2022).

O reconhecimento legal das pessoas com deficiência, incluindo indivíduos com TEA, é um marco essencial para garantir cidadania plena e inclusão social. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil, estabelece que os Estados devem assegurar igualdade de oportunidades, acesso à educação inclusiva, serviços de saúde, assistência social e participação plena na vida comunitária.

Portanto, este estudo se justifica pela relevância do tema na atualidade. O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) afeta milhões de cidadãos, e o reconhecimento das necessidades específicas desse grupo, particularmente no campo educacional, é uma questão central para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, sabendo que o direito à educação é um direito universal e que em um mundo cada vez mais diversos, a verdadeira mudança educacional começa quando se reconhece que a inclusão não é apenas um conceito, mas uma prática essencial para o avanço coletivo. Essa pesquisa trouxe como base a seguinte problemática: Qual a importância do ordenamento jurídico para a inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) no âmbito escolar? Quais são as leis brasileiras que garantem os direitos das crianças com TEA?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as perspectivas jurídicas do direito à educação inclusiva das pessoas com TEA no Brasil e como objetivos específicos, busca: (i) explorar o conceito do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas descrever principais características para contextualizar as necessidades específicas desses estudantes no ambiente escolar; (ii) analisar o arcabouço jurídico brasileiro aplicável ao tema; e (iii) identificar os principais desafios à efetivação desse direito, considerando a distância entre o que prevê a legislação e a realidade escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEITOS E DEFINIÇÕES DO TEA

Nos últimos anos, muito se tem falado a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo, conhecido também como Autismo ou pela sigla TEA, ele é definido como uma condição neurodesenvolvimental complexa, caracterizada por desafios na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, com manifestações que variam significativamente entre os indivíduos e se manifestando de maneira multifacetada, refletindo uma diversidade tão rica quanto a própria vida humana.

Cada indivíduo no espectro apresenta um conjunto único de características. Essa pluralidade ressalta que não existe ‘um autismo’ singular, mas sim uma multiplicidade de experiências, prognósticos e propósitos pessoais que moldam a identidade de cada pessoa (Paoli; Machado, 2022). Logo, é fundamental reconhecer que as aspirações e desafios enfrentados por indivíduos autistas são tão variados quanto suas personalidades, exigindo uma abordagem empática e inclusiva que celebre essa diversidade em vez de estigmatizá-la.

Cada indivíduo com diagnóstico de TEA carrega consigo uma história própria, um universo particular de potencialidades e desafios. Não se trata de uma deficiência a ser ‘curada’, mas de um transtorno do neurodesenvolvimento a ser compreendido e respeitado. Logo, entendê-lo não constitui apenas uma tarefa acadêmica, mas um compromisso ético com a inclusão, o respeito e reconhecimento da unicidade do ser humano.

EPIDEMIOLOGIA

Estudos epidemiológicos, como os realizados pela rede *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (ADDM) do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) nos Estados Unidos, apontam para uma prevalência crescente do TEA em todo o mundo. É importante destacar que, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023), estima-se que cerca de uma em cada 100 crianças tenha autismo globalmente, o que projeta que milhões de pessoas no planeta vivam dentro do espectro.

De acordo com Teixeira (2016, p.20):

Os transtornos do Espectro Autista apresentam uma incidência estimada em 1% das crianças e adolescentes em todo o mundo, segundo diversas pesquisas internacionais realizadas nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia. Isso representa mais de seiscentas mil crianças e adolescentes brasileiros portadores do transtorno do espectro autista. (...) Outro dado epidemiológico importante é que a ocorrência do autismo é maior no sexo masculino, afetando cerca de quatro meninos para cada menina acometida. Sendo assim estima-se que ocorra um caso de autismo para cada 42 nascimentos de meninos, enquanto para o sexo feminino a relação seria de um caso pra cada grupo de 189 meninas.

DSM-5-TR E CID-11

A compreensão do autismo como condição clínica não é estática, mas um processo dinâmico de constante ressignificação científica. Os Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) representam um testemunho fundamental dessa evolução conceitual, refletindo as transformações no entendimento científico, social e clínico do espectro autista.

Desde o DSM-I, publicado em 1952, até o atual DSM-5, lançado em 2013, cada edição traduziu não apenas avanços técnicos, mas também mudanças essenciais na compreensão do autismo, passando de uma perspectiva inicialmente restritiva e pouco compreendida, para um modelo mais inclusivo, dimensional e que reconhece a neurodiversidade.

Segundo o DSM-V-TR (APA, 2022), o autismo é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. A Associação Americana de Psiquiatria se baseia neste manual e em alguns aspectos que são usados para estabelecer o diagnóstico do TEA.

Dentre as características relatadas no DSM-V-TR (APA, 2022), destaca-se uma delas que apenas na última versão do manual é que passou a ser considerada como um critério diagnóstico. Trata-se das alterações sensoriais que se manifestam como o hiper ou hiporreatividade a estímulos do ambiente e que podem ocorrer em quaisquer modalidades dos sentidos, seja tátil, visual, olfativa ou auditiva.

Silva (2022) destaca que em janeiro de 2022, entrou em vigor o novo código de Classificação Internacional de Doenças, CID 11, que, assim como o DSM-5-V-TR, elenca todas as condições relacionadas ao autismo com o Transtorno do Espectro do Autismo, fazendo diferenciação apenas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

CARACTERIZAÇÃO DOS NÍVEIS DE SUPORTE

A atual matriz diagnóstica, preconizada pelo DSM-V-TR (APA, 2022), estabelece uma gradação de suporte que não pretende hierarquizar, mas compreender os diferentes níveis de autonomia e singularidade das pessoas com TEA. É possível elencar, segundo Fernandes, Tomazelli e Girianeli (2020, p. 4) essa classificação da seguinte forma:

- a) **Nível I:** Prejuízo social notável sem apoio; dificuldade em iniciar interações e organização; inflexibilidade de comportamentos.
- b) **Nível II:** Exige apoio substancial; prejuízos sociais aparentes e dificuldade em lidar com mudanças.
- c) **Nível III:** Exige apoio muito substancial; déficits graves de comunicação e extrema dificuldade com mudanças.

Com base nas informações apresentadas, o TEA pode ser definido como um conjunto de condições de desenvolvimento neurológico que se manifesta desde a infância e persiste ao longo da vida, afetando a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos.

As características do TEA variam entre os indivíduos, englobando desde dificuldades leves de socialização a desafios intensos, como a ausência da fala e comportamentos repetitivos.

MARCOS JURÍDICOS E NORMATIVOS DA INCLUSÃO

A legislação brasileira relativa ao direito à educação inclusiva é uma das mais avançadas da América Latina. No entanto, sua concretização prática ainda enfrenta obstáculos consideráveis, sobretudo quando se trata da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Destaca-se como importante garantia de inclusão e dignidade, assegurando direitos fundamentais e suporte adequado a essa população.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é o marco inicial desse processo, ao consagrar a dignidade da pessoa humana como fundamento da República (art. 1º, III) e a igualdade formal e material como direito fundamental (art. 5º, caput). Além disso, o art. 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, cabendo a ambos promovê-la visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse dispositivo se articula ao art. 208, que estabelece o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro avanço significativo foi a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela ONU em 2006 e internalizada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, com status de emenda constitucional. O art. 24 da Convenção é enfático ao determinar que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo que pessoas com deficiência não sejam excluídas do ensino regular sob a alegação de deficiência. Esse compromisso internacional reforça o dever constitucional já previsto e amplia as possibilidades de responsabilização do Brasil em âmbito global.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), reforça a proteção integral, determinando que nenhuma criança ou adolescente seja privado de acesso à escola por motivo de deficiência. Esse marco consolidou a educação inclusiva como parte integrante do sistema de proteção da infância e juventude.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu art. 59, estabeleceu a obrigação de os sistemas de ensino assegurarem currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996).

No que concerne ao TEA, o divisor de águas foi a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que reconheceu expressamente a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Essa lei não apenas consolidou o direito ao atendimento educacional especializado, mas também garantiu a possibilidade de acompanhamento por profissional de apoio escolar, mediante comprovação de necessidade (Brasil, 2012).

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirmou esses direitos, estabelecendo como obrigação do Estado a construção de um sistema educacional inclusivo. O art. 28 da LBI detalha medidas concretas a serem implementadas, como a oferta de profissionais de apoio, a adoção de tecnologias assistivas e a adaptação curricular. Importante destacar que a Lei nº 13.146/2015 prevê sanções para as instituições que negarem matrícula a estudantes com deficiência, tipificando tal conduta como crime de discriminação (Brasil, 2015).

Marcos Mion, ator e apresentador da televisão brasileira, pai de Romeu Mion, um jovem de 18 anos e recebeu seu diagnóstico de TEA por volta dos oito anos de idade que através da iniciativa do seu pai, enquanto figura pública, passou a usar sua imagem para disseminar

informações acerca do TEA, buscando conscientizar a sociedade, bem como busca enfrentar o preconceito. Nessa luta, ele conquistou a instituição da carteira de identificação da pessoa com TEA através da Lei nº 13.977/2020 é denominada Romeu Mion. Essa lei alterou a Lei nº 12.764/2012 para incluir, entre outros, o seguinte artigo:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

Na efetivação dos direito à inclusão de pessoas com TEA, A jurisprudência tem desempenhado papel relevante. O Superior Tribunal de Justiça-STJ, no REsp 1.517.756/DF, firmou entendimento de que escolas privadas não podem cobrar valores adicionais para custear adaptações relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência. Também, na ADI 5357, o Supremo Tribunal Federal- STF reconheceu a constitucionalidade da política de educação inclusiva, afastando iniciativas que buscavam o retorno a modelos segregacionistas de ensino.

No campo doutrinário, autores como Mantoan (2015) e Mittler (2003) apontam que a legislação brasileira possui linguagem avançada, mas falha em detalhar estratégias práticas de implementação. A ausência de indicadores de monitoramento e a falta de responsabilização clara contribuem para a perpetuação da distância entre o “direito na prática” e o “direito no papel”.

Apesar desse conjunto normativo robusto, a realidade apresenta lacuna. A legislação, embora essencial, não é suficiente por si só para transformar a realidade educacional das pessoas com TEA. Muitas unidades governamentais alegam insuficiência orçamentária para implementar os dispositivos legais, e a União não estabelece mecanismos eficazes de fiscalização. Como resultado, a aplicação das leis é desigual, dependendo da capacidade administrativa e financeira de cada rede de ensino.

METODOLOGIA

O presente estudo é de caráter bibliográfico e descritivo, com abordagem qualitativa. Buscou-se analisar legislações que permitam e viabilizem a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com ênfase na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), na Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e em outras normas voltadas à proteção dos direitos dessa população. Para tanto, foram examinadas artigos, estatutos, leis, políticas públicas e normativos relacionados à promoção da inclusão social e da dignidade da pessoa com autismo. As fontes utilizadas compreendem doutrinas jurídicas, artigos científicos e documentos oficiais, priorizando-se a legislação federal brasileira. Por meio da análise documental, a pesquisa procurou compreender como o ordenamento jurídico brasileiro assegura os direitos das pessoas com TEA e identificar os mecanismos institucionais utilizados para garantir sua efetiva inclusão educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados, confrontada com a literatura especializada e o ordenamento jurídico vigente, permite uma compreensão aprofundada do cenário da inclusão escolar de pessoas com TEA no Brasil. A discussão a seguir está estruturada em cinco eixos temáticos que dialogam entre si para responder à problemática da pesquisa.

ANÁLISE DOS DISPOSITIVOS LEGAIS

O ordenamento jurídico brasileiro apresenta um arcabouço legislativo sofisticado e protetivo. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a base princípio lógica ao garantir a

educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa (Brasil, 1988). Esse compromisso foi fortalecido pela internalização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), que possui status de emenda constitucional, vedando qualquer forma de discriminação baseada na deficiência.

Especificamente para o autismo, a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) representou um divisor de águas ao classificar legalmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhe o direito a acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) consolidou a obrigação do Estado e das instituições privadas em prover um sistema educacional inclusivo, tipificando como crime a recusa de matrícula. Mais recentemente, a Lei Romeu Mion (Brasil, 2020) avançou na garantia de visibilidade e acesso a direitos através da criação da CIPTEA (Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Portanto, conclui-se que, sob a ótica formal, o Brasil possui leis de vanguarda.

COMPARAÇÃO ENTRE LEI E PRÁTICA

Ao contrastar o texto legal com a realidade escolar, observa-se um descompasso significativo. Embora a LBI e a Lei Berenice Piana garantam o "Profissional de Apoio Escolar", a jurisprudência analisada (STJ, Resp. 1.517.756/DF e STF, ADI 5357) revela que as famílias frequentemente precisam recorrer ao Poder Judiciário para efetivar esse direito.

Na prática, muitas instituições de ensino, especialmente na rede privada, tentaram repassar os custos dessa adaptação às famílias, prática declarada inconstitucional pelo STF. Na rede pública, a barreira se manifesta na burocracia e na escassez de recursos humanos. A "inclusão" muitas vezes limita-se à matrícula (acesso), sem garantir a permanência qualificada e o aprendizado, resultando em uma inserção física do aluno em sala de aula sem as devidas adaptações curriculares e sensoriais necessárias para sua participação efetiva. Tal cenário corrobora o que Glat e Pletsch (2011) denominam de 'inclusão marginal', onde a matrícula é garantida, mas o acesso ao currículo e à aprendizagem permanece restrito devido à falta de reestruturação das práticas pedagógicas.

LACUNAS E DESAFIOS

As principais lacunas identificadas não são legislativas, mas de implementação e infraestrutura. Destacam-se três desafios cruciais:

- **Formação Docente:** Conforme apontado por Mittler (2003) e Mantoan (2015), os professores relatam falta de preparo técnico para lidar com especificidades do TEA, resultando em práticas improvisadas
- **Estrutura Física e Sensorial:** O ambiente escolar tradicional, com excesso de estímulos, pode ser aversivo. Faltam salas de recursos multifuncionais e tecnologias assistivas.
- **Papel do Acompanhante:** Há indefinição prática sobre essa função, muitas vezes exercida por estagiários sem qualificação específica, comprometendo a mediação pedagógica. Estudos como o de Matos e Mendes (2015) evidenciam que, frequentemente, a função de apoio é delegada a profissionais com pouca formação ou estagiários, que acabam assumindo responsabilidades de ensino para as quais não foram preparados, em vez de atuarem apenas no suporte.

IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO

A falha na efetivação das normas gera implicações severas para os estudantes com TEA. A ausência de adaptação curricular (PEI – Plano Educacional Individualizado) transforma a

experiência escolar em um processo de exclusão dentro da escola. Sem o suporte adequado, o aluno com autismo tende a apresentar aumento de comportamentos disruptivos devido à sobrecarga sensorial ou à frustração comunicativa, o que reforça estigmas e preconceitos por parte da comunidade escolar.

Além disso, a judicialização excessiva cria um cenário de desigualdade: garantem-se os direitos daqueles que possuem acesso à justiça, enquanto famílias em situação de vulnerabilidade social permanecem à margem, com seus filhos frequentando a escola sem o suporte garantido pela Lei 12.764/2012.

SÍNTESE DA ANÁLISE CRÍTICA

A pesquisa demonstra que o Brasil superou a fase de reconhecimento de direitos (positivação), mas estagnou na fase de efetivação (políticas públicas). O "direito no papel" é robusto e alinhado aos direitos humanos internacionais, mas o "direito na prática" ainda é marcado pelo capacitismo e pela insuficiência orçamentária.

A verdadeira inclusão escolar do aluno com TEA, conforme preconizada na teoria e na lei, exige mais do que a derrubada de barreiras arquitetônicas ou a aceitação da matrícula. Exige a reestruturação do sistema de ensino, com investimento maciço em formação continuada e a presença de equipes multidisciplinares nas escolas. Enquanto a inclusão for tratada como um favor ou um custo adicional, e não como um direito fundamental indisponível, a legislação servirá apenas como um ideal inalcançado, e não como instrumento de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que o direito à educação inclusiva para pessoas com TEA no Brasil está solidamente amparado por um arcabouço legislativo robusto, desde a CF/88 até leis específicas como a Berenice Piana e a LBI. O Estado reconhece formalmente a necessidade de adaptação às especificidades neurodivergentes.

Entretanto, há uma distância preocupante entre a norma e a realidade escolar. A garantia de acompanhante, adaptação curricular e combate à discriminação esbarram na alegação de insuficiência orçamentária e falta de preparo técnico. Conclui-se que a inclusão escolar não deve ser apenas uma obrigação de matrícula, mas um compromisso ético. Para efetivação, é imperativo maior investimento em formação continuada, estruturação física e fiscalização rigorosa, superando o paradigma da integração precária para alcançar a verdadeira inclusão e valorização da diversidade.

Por fim, sugere-se para futuras pesquisas a investigação empírica sobre a eficácia dos Planos de Ensino Individualizado (PEI) nas escolas públicas brasileiras, bem como a análise do impacto da formação continuada de professores na redução das barreiras atitudinais em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. 5th ed. Text Revision. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022. Disponível em: <https://www.appi.org/>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.
- BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº 1.517.756/DF. Relator: Min. Og Fernandes. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, 2015.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357. Relator: Min. Edson Fachin. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, 2016.
- FERNANDES, F. D. M.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELI, V. R. Diagnóstico e intervenção nos transtornos do espectro do autismo. CoDAS, v. 32, n. 4, 2020.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- IBGE. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2022/2023: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, 2015.
- MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Autismo. 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismo em uma perspectiva histórico-cultural. Revista Gesto-Debate, Campo Grande, v. 22, n. 1-31, p. 534-565, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- SILVA, J. S. O direito à saúde das pessoas com autismo: reflexões sobre o acesso aos tratamentos pertinentes diante da conformação atual do CID 11. Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais, v. 8, n. 1, p. 39-56, jan. /jul. 2022.
- TEIXEIRA, Gustavo. Manual do autismo. São Paulo: Best Seller, 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 24 nov. 2025.

INTERDISCIPLINARITY: A CONCEPTUAL REFLECTION

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA REFLEXÃO CONCEITUAL

Luciana Alecrim Rocha

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: luaecrim40@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: Interdisciplinarity can be defined as the quality of being interdisciplinary, common to two or more disciplines, capable of establishing relationships between various areas of knowledge. This article aims to reflect on different concepts of interdisciplinarity, to gain a greater understanding of its meaning and importance in pedagogical practice, and to contribute to the debate on the formation of critical citizens with a broad view of the world around them, capable of overcoming the fragmentation of scientific knowledge. The methodology employed was bibliographic research, aiming to promote a reflection on different concepts of interdisciplinarity, based on the survey and analysis of theories and conceptions of interdisciplinarity defended by various authors, including: Piaget (1972), Japiassu (1976), Fazenda (2008), Freire (1993), Morin (1994), Lenoir (2006), and Pineau (2007). With these reflections, it is hoped that education professionals can reduce the gap between what is said and what is done, prioritize the interaction of different types of knowledge without losing their identity, promote a deeper understanding of issues involving the integration of content, which need to be part of the daily routine in the teaching-learning process, overcome the fragmented view of knowledge, and acquire a vision beyond their own reality.

Keywords: Interdisciplinarity. Dialogue. Fragmentation of knowledge.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade tem sido motivo de reflexões, reuniões de educadores e pesquisadores, bem como tem atraído a atenção não só nas produções acadêmicas como também nas legislações que discutem o tema.

O presente artigo tem como objetivo principal refletir nos diferentes conceitos sobre a temática interdisciplinaridade, obter uma maior compreensão de seu significado e importância na prática pedagógica, buscando contribuir no debate sobre a formação do cidadão crítico, com visão ampla do mundo que o cerca, sendo capaz de superar a fragmentação do conhecimento científico.

Ademais, há a necessidade de meditar nas diversas concepções sobre interdisciplinaridade, partindo do pressuposto que a educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno (Fazenda, 1999).

Temos hoje em nossa sociedade globalizada um conceito clássico sobre interdisciplinaridade que engloba a flexibilidade e o diálogo na prática escolar, onde cada saber pode interagir sem perder sua especificidade. Mas ainda falta muito para ver a interdisciplinaridade sair do discurso teórico e ir para a prática, na sala de aula, nas ementas dos cursos de graduação e de pós-graduação na formação de professores. A educação, de um modo geral, tem enfrentado grandes desafios relacionados aos objetivos e sentidos da prática pedagógica.

Primeiramente, faremos um resgate histórico sobre a origem do termo e algumas definições ao longo da história da educação. Abordaremos alguns aspectos sobre os avanços do

termo no Brasil e, em seguida, iremos refletir um pouco sobre a distinção dos termos “multidisciplinar”, “pluridisciplinar”, “interdisciplinar” e “transdisciplinar”, no intuito de contribuir com o entendimento deste fenômeno escolar, que é a interdisciplinaridade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A própria etimologia da palavra interdisciplinaridade (inter + disciplina + idade) nos ajuda a entender quão extensa é sua abordagem. A interdisciplinaridade pode ser definida como sendo a qualidade do que é interdisciplinar, comum a duas ou várias disciplinas, capaz de estabelecer relações entre várias áreas do conhecimento, com objetivo de melhorar o processo de aprendizagem e as relações entre professor e aluno.

É importante destacar que esse termo “interdisciplinaridade” foi nomeado pelo sociólogo Louis Wirtz e publicado pela primeira vez em 1937. Na década de 1960, o francês Georges Gudorf apresentou à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, visando orientar as ciências humanas para a convergência, buscando a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas. Em suma, seu projeto destaca na interdisciplinaridade a totalidade do conhecimento. (Fazenda, 1999)

Segundo Trindade, a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o “outro” sem renunciar a suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizado por atitudes ante o conhecimento (Trindade, 2008).

Existem vários conceitos, reflexões e discussões acerca da temática interdisciplinaridade.

A palavra interdisciplinaridade atravessou fronteiras e, atualmente, dá a volta ao planeta. Esta palavra é utilizada tanto na francofonia (países cuja língua oficial é o francês), nos países germano-escandinavos, nos países anglo-saxões como nos países de língua espanhola ou portuguesa... Poderíamos crer, à primeira vista e, sem dúvida, de uma maneira um pouco ingênua, que este termo é portador de um sentido socialmente compartilhado pelo conjunto de seus utilizadores, e que se caracteriza por perspectivas comuns tanto no plano da pesquisa em educação como no plano da formação de professores. Uma tal apreensão corre o risco de ser fonte de sérias más interpretações (LENOIR, 2005).

Nesse sentido, é importante afirmar que a interdisciplinaridade pode ser entendida como um fenômeno escolar, existe uma comunicação entre as disciplinas, porém, é diferente do contexto acadêmico, o qual se encarrega de criar disciplinas. Desta forma, por meio de diálogos e de reflexão a proposta da interdisciplinaridade assume um papel desafiador que é o de superar a fragmentação do conhecimento científico.

Ainda, segundo o trabalho dos pesquisadores Lenoir e Hasni (2004) observa-se três conceitos ou lógicas de interdisciplinaridade.

O primeiro pode ser qualificado de “lógico racional” e compreende a interdisciplinaridade como um fim em si mesma, ou seja, a construção do saber interdisciplinar se justifica pelo conhecimento. Esse conceito está mais presente na Europa, em especial na França.

O segundo trata a interdisciplinaridade como um meio, um recurso para atingir determinado resultado (saber-fazer), firmando o debate da interdisciplinaridade em dimensões

metodológicas, revelando sua lógica instrumental orientada para a busca da funcionalidade. Esse conceito é mais presente na literatura norte-americana, principalmente nos Estados Unidos.

A terceira concepção capta a interdisciplinaridade como uma forma de realização humana. Para esta a construção do saber interdisciplinar é mais que conhecer e saber fazer: trata-se de uma forma de realização humana. Fixa a questão da interdisciplinaridade na busca de si, na construção contínua dos indivíduos, orientada por quatro princípios: humildade, expectativa, coerência e audácia, que expressam sua lógica subjetiva, ou melhor, intersubjetiva, introspectiva. Essa concepção é a latino-americana, que pode ser observada no Brasil.

Observa-se grandes contribuições de pesquisadores, filósofos e educadores, entre outros, sobre a definição e importância da interdisciplinaridade por promover esse diálogo entre os diversos saberes. Segundo Fazenda (2002), “a necessidade da interdisciplinaridade foi tida como incontestável”, isso na década de 70, quanto mais hoje em pleno século XXI, com tantos avanços e teorias do conhecimento. Sem mencionar a importância da formação contínua dos profissionais da área de educação.

Para o grande pedagogo e filósofo pernambucano, Paulo Freire, a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. (Freire, 1993)

Segundo Pineau, a inquietação dos pesquisadores que se dedicam à interdisciplinaridade converge desde o início da década de 1960 e amplia-se cada vez mais na compreensão dos paradoxos advindos da necessidade da busca de sentidos existenciais e ou intelectuais (Pineau, 2007).

Importante destacar que por volta das décadas de 1960 e 1970, surgem no Brasil várias discussões sobre Interdisciplinaridade, tendo como precursor Hilton Japiassu, por meio de sua obra Interdisciplinaridade e Patologia do Saber, onde acentua que a interdisciplinaridade ou o espaço interdisciplinar “deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”. (JAPIASSU, 1976). Além disso, a interdisciplinaridade “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Partindo dos pressupostos defendidos por Japiassu (1976), de que a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa, faz-se necessário que as disciplinas, por meio de seus docentes, na perspectiva da prática interdisciplinar, estabeleçam a dialogicidade e a integração e que isto de fato seja recíproco.

Destaca-se que outro grande avanço que aconteceu na década de 70, foi o I Seminário Internacional sobre Interdisciplinaridade, que ocorreu na cidade de Nice, na França, foi um evento memorável que elucidou os diversos conceitos sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Neste evento, reuniram-se 21 representantes de países membros da OCDE, integrando um grupo de especialistas, como Heinz Heckhausen, Jean Piaget, Eric Jantsch, Marcel Boisot, Georges Gusdorf, Andre Lichnerowicz, Asa Briggs, Leo Apostel. Um dos grandes objetivos deste seminário foi esclarecer os conceitos de pluri (disciplinaridade), inter (disciplinaridade) e trans (disciplinaridade) segundo uma reflexão epistemológica. No questionário utilizado pelos pesquisadores foi colocado um glossário com os seguintes conceitos:

Disciplina: Conjunto específico de conhecimentos que têm suas características próprias no plano do ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e das matérias.

Multidisciplinar: Justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre si. Ex.: música + matemática + história. A Multidisciplinaridade caracteriza-se também pela supremacia de uma disciplina sobre a outra, ou seja, as disciplinas nesse nível de relação não encontram-se em igualdade no que se refere ao domínio teórico Japiassu (1976).

Pluridisciplinar: Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas em áreas do conhecimento. Ex.: área científica: matemática + física, ou área das letras: francês + latim + grego. Por exemplo, num curso como a pedagogia, pode-se compreender as disciplinas como sociologia, filosofia e psicologia como disciplinas justapostas, de uma mesma área de conhecimento, e que permutam informações para a compreensão de um fenômeno ou problema, consiste na mera acumulação de conhecimentos. Japiassu (1976).

Interdisciplinar: Interação existente entre duas ou mais disciplinas: essa interação podendo ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos. A interdisciplinaridade propriamente dita reúne conhecimentos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito coletivo, decorrentes da necessidade de ação e da pesquisa, Japiassu (1976).

Transdisciplinar: Colocação em ação de uma axiomática comum a um conjunto de 150 disciplinas (ex.: a antropologia considerada como 'a ciência do homem e de suas 151 obras' conforme a definição de Linton). (Apostel, 1973)

Quanto ao conceito de transdisciplinaridade é muito importante destacar o que foi discutido no I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Portugal, no ano de 1994, que gerou um documento final intitulado Carta da Transdisciplinaridade, especificamente nos artigos 3, 5, 6 e 7:

Artigo 3: (...) A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (...)

Artigo 5: A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Artigo 6: Com relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Embora levando em conta os conceitos de tempo e de História, a transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transhistórico.

Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência. (Morin, 1994)

Caminhando nesse sentido, Piaget (1972) busca o desvendamento do processo de construção do conhecimento, fundamentando a unidade das ciências. A interdisciplinaridade é uma forma de pensar e de alcançar a transdisciplinaridade, que ultrapassa a integração e a reciprocidade entre as ciências e se transpõe para um espaço onde desapareceriam as fronteiras entre as ciências.

Como observa Fazenda (1995), sobre esses quatro conceitos básicos: pluri, multi, inter e transdisciplinaridade, informa que “em geral, existe uma gradação nesses conceitos, que se estabelece na esfera de coordenação e cooperação entre as disciplinas”.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico, visando promover uma reflexão dos diferentes conceitos sobre a temática interdisciplinaridade, alcançar

maior compreensão de seu significado e importância na prática pedagógica, buscando contribuir no debate sobre a formação de um cidadão crítico, com visão ampla do mundo que o cerca, garantindo assim a superação da fragmentação do conhecimento científico.

Para tanto, foram analisadas as teorias e concepções de interdisciplinaridade defendidos por diversos autores, entre eles: Piaget (1972), Japiassu (1976), Fazenda (2008), Freire (1993), Morin (1994), Lenoir (2006) e Pineau (2007).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando a ampliação dos estudos sobre a temática da interdisciplinaridade realizada por pesquisadores de diversas partes do mundo, foi possível contemplar um grande avanço no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971 – LDB, pois a essência de interdisciplinaridade começou a ganhar espaço na educação brasileira e adquiriu mais força com a nova LDB nº 9.394/1996 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), os quais contribuíram significativamente para uma educação contextualizada, na interação das diferentes áreas do saber e aprimoramento de uma visão crítica para os educandos.

Em 1981, a professora Ivani Fazenda criou o GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade, composto por pesquisadores atuantes nas mais variadas áreas do saber, que tem trazido grandes contribuições nas reflexões sobre a Interdisciplinaridade.

Segundo Fazenda (2008), podemos definir a interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento. Desta forma, essa nova atitude exige uma profunda imersão no trabalho cotidiano, uma reflexão aprofundada do processo ensino-aprendizagem, objetivando quebrar barreiras existentes entre as disciplinas e os indivíduos.

A partir de várias reflexões, percebe-se que interdisciplinaridade escolar de fato não pode confundir-se com interdisciplinaridade científica (Fazenda, 1992). Na escola, a interdisciplinaridade funciona mediante diálogo entre os professores das diversas disciplinas, para que juntos possam refletir, pesquisar e criar atividades sobre determinado assunto, onde cada um dará sua contribuição, referente à sua área específica, superando assim, a fragmentação do conhecimento.

Como observa Leis (2005), a interdisciplinaridade é sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Existem sempre, portanto, várias reações interdisciplinares possíveis para um mesmo desafio do conhecimento. Sendo necessária a capacidade do professor/pesquisador superar a fragmentação do saber. Segundo Fazenda:

o que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência em detrimento de outros aportes igualmente importantes (Fazenda, 2011, p. 59).

Desta forma, observa-se que a essência de interdisciplinar na prática pedagógica, prima pela interação dos diferentes saberes, sem perder sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a interdisciplinaridade é um fenômeno escolar que precisa sair do discurso teórico e ir para a prática. Conforme Freire disse: é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (Freire, 2002).

Temos hoje em nossa sociedade globalizada um conceito clássico sobre interdisciplinaridade que engloba a flexibilidade e o diálogo na prática escolar. Onde cada saber pode interagir sem perder sua especificidade. Mas ainda falta muito para ver a interdisciplinaridade sair do discurso teórico e ir para a prática, na sala de aula, nas ementas dos cursos de graduação e de pós-graduação na formação de professores.

É incontestável que, além de trabalhar de forma interdisciplinar, é preciso promover o aprofundamento nas questões que envolvem a integração dos conteúdos, às quais precisam fazer parte da rotina diária no processo de ensino-aprendizagem, pois os problemas e dificuldades de implantar a interdisciplinaridade na prática, são reais e estão presentes, não só na educação básica, como também na educação superior.

A escola é parte fundamental neste processo de mobilização e conscientização para pensar e agir de forma interdisciplinar. O profissional da educação precisa adquirir uma visão mais crítica da sua realidade, e entender que saber apenas sobre a sua área de formação não vai atender as demandas dos educandos. É preciso superar a visão fragmentada dos saberes.

Vale ressaltar que no momento em que o educador se apreender de outros saberes, o conhecimento de sua área jamais perderá seu caráter técnico e único. Pois faz parte do papel de educador, modelar e reconstruir saberes de forma interdisciplinar, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Restando assim, o grande desafio quando se fala de interdisciplinaridade, qual seja: *unir o saber, fazer e ser*. Para vencer esse desafio, o educador precisa ousar novas técnicas, desenvolver o desejo pela pesquisa, além de ser resistente à acomodação, quando o assunto for educação.

REFERÊNCIAS

- APOSTEL, Leo e col. (Orgs.). *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de 1436 recherche dans les universités. Rapport du Séminaire sur l'Interdisciplinarité*, Nice, 1970. 1437 Paris: CERI - Centre pour da Recherche et l'Innovations das l'Enseignement/OCDE - 1438 Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 1973.
- 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.
- _____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.
- _____. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Pcn's. MEC/ SEF Brasília, 2007. Apresentação dos Temas Transversais e ética. Temas transversais.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229, 1990
- DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interdisciplinaridade/> Acesso em: 30out2024.
- FAZENDA, Ivani “et al”, *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. *Didática e Interdisciplinaridade*. 13ª Edição. São Paulo: Papirus, 1998.
- _____. *Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria*. 5 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. (1991). V. 13 Coleção Educar. 119 p.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro Efetividade ou ideologia*. 6ª edição. São Paulo, SP: Loyola, 2011

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Docência, Demanda e Conhecimento Escolar: articulações em tempos de crise*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, maio/ago. 2015
- GOERGEN, Pedro. *Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea*. *Revista de Educación*, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 277-292. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LENOIR, Yves. *Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de Três Tradições Culturais Distintas*. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.
- LENOIR, Y.; HASNI, A. *A interdisciplinaridade: por um casamento aberto da razão, da mão e do coração*. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 35, mayo/agosto 2004. Disponível em: < <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a09.htm> >. Acesso em: 30out2024.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento Escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática 1*. *Revista Educação e Realidade - Rio de Janeiro*, 1997.
- LEIS, Héctor Ricardo. *Sobre o conceito de interdisciplinaridade*. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*. Florianópolis, n.73, p. 1-12, ago.2005.
- LUCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORIN, Edgar “et al”. *CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE*. Convento da Arrábida, 1994. CETRANS - Centro de Educação Transdisciplinar
- NOGUEIRA, N. R. *Interdisciplinaridade aplicada*. Petrópolis. São Paulo: 1998
- OLIVEIRA, Deivide Garcia da Silva. *Interdisciplinaridade - Discutindo o Conceito*. V Colóquio Internacional - Educação e Contemporaneidade, 2011.
- PINEAU, Gaston & PAUL, Patrick. *Trandisciplinarité et Formation*. Paris: Harmattan, 2007.
- POMBO, O. *Interdisciplinaridade: Conceitos, problemas e perspectivas*. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2004.
- RECH, Júlia; REZER, Ricardo. *A interdisciplinaridade como fenômeno complexo: em defesa de sua instabilidade conceitual*. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 6, n. 17, 2020.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TRINDADE, D. F. *Interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências*. In: FAZENDA, I. (Org.). *O Que é interdisciplinaridade* São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-82.
- VILELA Marcos Vinícius Ferreira. *Reflexões sobre o histórico e caminhos da interdisciplinaridade na educação superior no Brasil*. *Journal Health NPEPS*. 2019; 4(1):6-15.

HISTORY OF EDUCATION IN BRAZIL

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Lindomar Linhares de Camargo

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: lindasclinhares@gmail.com

Océlio Brito da Silva

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: oceliobrito@gmail.com

Ramon Olímpio

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: ramonolimpio@gmail.com

ABSTRACT: This study conducted bibliographic and documentary research with the aim of outlining a historical panorama of Brazilian education in the period following the 1964 military coup, analyzing how the political transformations resulting from the military regime directly impacted public education in the country. The work addresses the structural changes promoted by the regime, such as the centralization of educational control, the prioritization of technical education over humanistic education, and the exclusion of critical issues from school curricula. The relevance of this research is highlighted, as it recovers historical circumstances that contributed to shaping the current educational legislation and the actions of the State, allowing us to understand the repercussions of these policies on educational inequalities and contemporary challenges. This historical review is essential to understanding how military authoritarianism influenced social exclusion through education, while also providing support for critical reflections on the direction of education in Brazil in the democratic context.

Keywords: Education in Brazil. Educational policies. History of education.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é marcada por um percurso de profundas transformações, que refletem os contextos políticos, econômicos e sociais de cada período histórico. Desde a colonização, a educação foi utilizada como instrumento de dominação e controle social, inicialmente sob a tutela da Igreja Católica, que detinha o monopólio do ensino e o orientava segundo os valores religiosos e morais da metrópole portuguesa. Somente no século XIX, com a independência e as reformas liberais, começaram a surgir as primeiras iniciativas estatais de organização do ensino público, ainda que elitizado e excludente, voltado prioritariamente às classes dominantes. Nesse contexto, a educação assumiu o papel de legitimar as estruturas sociais, ao mesmo tempo em que começava a se consolidar como direito e como elemento central do projeto de nação moderna em formação (ROMANELLI, 1986).

Ao longo do século XX, o Brasil vivenciou um processo de expansão e institucionalização do ensino, acompanhado por reformas legais e debates sobre o papel da escola na construção da cidadania e da democracia. A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) representou um marco, ao estabelecer princípios gerais para o sistema educacional brasileiro, buscando equilibrar o ensino público e privado e definir competências entre União, estados e municípios. Contudo, as mudanças políticas, especialmente após o golpe militar de 1964, redefiniram as políticas educacionais sob uma perspectiva tecnocrática e autoritária, priorizando a formação de mão de obra em detrimento da formação crítica e cidadã (CUNHA; GÓES, 1985; GERMANO, 2005). Essa tendência se materializou na LDB nº 5.692/1971, que reforçou o caráter profissionalizante do ensino de segundo grau e limitou a autonomia pedagógica das escolas, alinhando a educação às demandas econômicas e ao controle político do regime (LIRA; MARTINS, 2017).

Com a redemocratização e a Constituição Federal de 1988, a educação foi finalmente reconhecida como um direito de todos e dever do Estado e da família, representando um avanço

em relação às décadas anteriores. Esse marco jurídico inaugurou uma nova fase na história educacional brasileira, consolidando princípios de igualdade de acesso, gestão democrática e valorização do magistério. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) complementou esse processo, ao redefinir as bases do ensino, valorizando a autonomia pedagógica e o respeito às diversidades regionais e culturais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; SAVIANI, 2011).

A problemática central que se coloca diante dessa trajetória é compreender como as sucessivas mudanças políticas e legais moldaram o sistema educacional brasileiro, e em que medida as reformas implementadas contribuíram para democratizar o acesso e a qualidade da educação. Assim, pergunta-se: de que forma os contextos históricos e políticos influenciaram a estrutura e o desenvolvimento da educação no Brasil, e quais rupturas e continuidades podem ser observadas ao longo desse processo? (BELLO, 2000).

O objetivo geral deste estudo é analisar a evolução histórica da educação no Brasil, identificando as principais transformações legais, políticas e sociais que definiram sua trajetória. Como objetivos específicos, propõe-se: (1) examinar as influências das políticas educacionais nas diferentes fases históricas do país, desde o período colonial até a atualidade; (2) discutir as principais legislações e reformas que moldaram o sistema educacional, destacando seus impactos na democratização do ensino; e (3) avaliar as permanências e rupturas no campo educacional à luz das transformações políticas e sociais que marcaram o Brasil contemporâneo.

A justificativa para este estudo fundamenta-se na relevância de compreender a educação como um processo histórico, político e social, atravessado por contradições e disputas ideológicas. Investigar a história da educação brasileira é essencial para compreender as desigualdades persistentes no sistema de ensino e os desafios enfrentados pelas políticas públicas voltadas à inclusão e à equidade. Além disso, permite analisar a maneira como o Estado, em diferentes momentos, utilizou a educação tanto como ferramenta de emancipação quanto de controle social, evidenciando as tensões entre o projeto de formação cidadã e os interesses econômicos e políticos de cada época (CARNIEL, 2018; SOARES, 2001).

REFERENCIAL TEÓRICO

Em 1961, no mesmo ano em que fora eleito presidente da república do Brasil, Jânio Quadros renunciou ao seu mandato e segundo a Constituição de 1946, o substituto era João Goulart. No entanto, o substituto estava em uma viagem diplomática na República Popular da China. Aproveitando o fato de João Goulart estar na China, seus adversários políticos, os militares, o acusaram de comunista, alegavam também que a transição presidencial poderia deixar a segurança nacional em sérios riscos. Causaram o impedimento de Jango tomar posse do seu mandato por direito no regime presidencialista (SOARES, 1994).

Em 1963, após uma longa disputa política entre o presidente e seus adversários, foi organizado um plebiscito sobre o sistema de governo e o povo decidiu pelo regime presidencialista, da mesma forma que era antes de 1961. A partir do novo governo de João Goulart, agora com plenos poderes, teve que enfrentar problemas anteriormente existentes na estrutura política nacional. Tais problemas já existentes vieram se acumulando juntamente com as disputas de interesses internacionais ligados ao contexto da Guerra Fria, em especial aos interesses norte-americanos, que viam perigo nas propostas presidências. Tal ingerência estrangeira contribuiu para uma crise que desestabilizou o governo e, consequentemente, resultou no golpe militar (BELLO, 2001).

Em 1964, os militares e a igreja católica juntamente com organizações políticas de nossa sociedade civil, influenciados e apoiados pelos Estados Unidos, se movimentaram e reagiram contra o governo de Jango. Segundo Soares (2001), os militares golpistas não aceitavam a maneira como seguiam os rumos governamentais e articularam a tomada do poder, temiam que o Brasil se tornasse em uma ditadura socialista, assim como Cuba.

Com o fracasso do Plano Trienal do governo Jango de estabilizar a economia, juntamente com discursos sobre medidas que se dava a entender que eram comunistas, como a reforma agrária e a reforma urbana, grupos anticomunistas foram formados no intuito de derrubar o governo de João Goulart. Através dos seus discursos associavam o governo Jango como “perigo vermelho”. Um discurso que conquistou um amplo espaço até o final de 1963, resultando num “cimento de mobilização anti-Goulart” (SOARES, 2001, p.313) fortalecendo setores heterogêneos e apontando para a derrubada do Presidente Jango. Nesse contexto, uma vez iniciado o golpe, interrompe-se uma conjuntura democrática que durava desde 1946, modificando o cenário político do período (LIRA, MARTINS, 2017).

A reforma do ensino fundamental e médio foi realizada no período da repressão, os membros de estudos foram escolhidos pelo ministro do período vigente, Jarbas Passarinho. Com a lei 5692/71, o ensino primário e secundário sofre significativas mudanças, através da reforma educacional em todo o país. O Art. 1 da lei 5.692/71 diz: “O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ROMANELLI, 1986).

O ensino é reestruturado segundo a lei, e ampliado de quatro para oito anos gratuitos em escolas públicas, não sendo mais necessária a prova de admissão, selecionando aqueles que dariam continuidade ao ensino, ou seja, dificultando a entrada do aluno no antigo ginásio (o atual ensino fundamental) e a redução do ensino médio de sete anos para três ou quatro anos. Vencidas as etapas de instalação e definição da dinâmica de trabalho da Constituinte e definida as regras para o encaminhamento de emendas populares a Assembleia Nacional Constituinte tornou-se o espaço centrípeto das forças que se organizaram para empreender suas estratégias de pressão (CUNHA, 1991).

Havia um expressivo número de corporações, que dava uma forte base de sustentação ao Fórum na defesa da escola pública e gratuita. Para melhor esclarecimento, é importante observar algumas corporações que deu bases de sustentação em defesa da escola pública e gratuita: Associação Nacional da Educação (ANDE), Associação Nacional da Política e Administração da Educação (ANPAE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), União Nacional dos Estudantes (UNE), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (SAVIANI, 2011).

Consequentemente nesse sentido também ganha projeção o universo das escolas confessionais, articulando-se com base nos seguintes grupos de convergências: Associação de Educação Católica do Brasil (AECB), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Campanha Nacional de Escolas de Comunidades (CNEC).

Entre esses dois setores (Público e Privado), sempre houve divergências na história da educação. A Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FNEEN) em momentos oportunos aliava-se a parceiros ocasionais, no sentido de conquistar benefícios para os estabelecimentos privados de ensino. (FREITAS E BICCAS, 2009: 317).

Na década de 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) se tornou uma das mais importantes conquistas resultantes dos desdobramentos da Constituição de 1998. A

educação foi significativamente beneficiada, na obrigatoriedade do atendimento às camadas populares com a assistência social, que até aquele momento não recebia a devida atenção. Entende-se que a educação das crianças e dos adolescentes com vulnerabilidade social é um direito e não um favor. Ficando então no universo da formação e não de uma mera contribuição assistencial ou filantrópica.

O ECA assegura a entrada e a permanência da criança na escola, tendo por objetivo impedir o acesso precoce ao mundo do trabalho. Somente a partir da Constituição de 1988 que algumas questões foram sendo analisadas e colocadas em favor da criança e do adolescente.

Diante de fatos relevantes como as questões já mencionadas, “[...] entramos na década de 1990 com a obrigação auspiciosa de arrematar a produção da nova lei de Diretrizes e Base para a educação no país” (FREITAS e BICAS, 2009, p. 331). Havia uma esperança de mudança significativa para a educação Nacional com a nova LBD, que naquele momento se encontrava em tramitação na Câmara Federal. No entanto a nova LBD, tão esperada, não surtiu o resultado que se esperava, passando por modificações, sofrendo várias conciliações, para que fosse encaminhada ao Senado somente em maio de 1993.

A nova LBD não teve por parte dos educadores a receptividade esperada. A sociedade esperava com otimismo, que através da nova LBD, a qualidade e os direcionamentos da educação tomassem um rumo que viesse equiparar o nível de todo o ensino no território nacional. “O texto constitucional aponta dois avanços na forma dos preceitos contidos na Constituição de 1988 com aqueles contidos na LBD n. 9394/96, avanços esses relacionado à questão do ensino obrigatório” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 333).

Um desses avanços é o “direito público subjetivo”, colocando o Estado como sujeito de dever e efetivação prévia desse direito. Ficando reservado ao cidadão exigir tal direito quando sentir a necessidade. Sendo essa uma das questões principais apresentado na lei, direcionada a uma proteção e garantia de uma prerrogativa fundamental.

Couberam os mesmos direito aos jovens e adultos que não tiveram acesso a escolarização na idade própria, ficando com as mesmas prerrogativas das crianças e adolescentes de 7 aos 14 anos, que tiveram suas vagas garantidas no ensino fundamental. Consequentemente se uniram a educação infantil, a educação de jovens e adultos a educação básica (Art. 21,29 e 37) (VIDAL; VIEIRA, 2017).

O outro avanço está relacionado ao Art. 23 oferecendo condições ao sistema de ensino. Uma parte de flexibilidade em relação à organização de cada *modus operandi*, ou seja, organização de séries anuais por períodos semestrais, por ciclos, formando grupos não seriados, baseando-se na idade ou competência, além de outros critérios no objetivo de combater a repetência e a evasão escolar. O Art. 32 da base para que as escolas de ensino fundamental possam alavancar com o ensino em ciclo, podendo ser transformado o regime de progressão regular em serie através do regime em progressão continuada (FREITAS; BICAS, 2009, p. 333).

Esse é um documento importante para a compreensão ampla quanto à organização da educação Nacional do século XIX. A educação dos dias atuais não é somente resultado de uma lei imposta. Pois a escola ainda é uma instituição que tem em si uma operacionalização de seus objetivos que só dará resultado quando realizado de perto. Desta maneira poderá se perceber como são tratados os desiguais como se não houvesse diferença, desfocalizando o que diz a lei com relação a diversidade e ao combate à desigualdade.

A LBD N° 9394/96, é um documento único que traz aspectos relacionados às dificuldades que vivem a população de baixa renda, principalmente no que diz respeito à

educação infantil e a educação de jovens e adultos. A obrigatoriedade do ensino se estende a todos, é universal, e a ninguém pode se negar. A educação especial ganha um lugar relevante nesta lei. 9.397/1996 comparando-se com a lei anterior, 5.692/71. Entendemos que apesar da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (lei 9.394/1996), não tenha trazido em seus textos dispositivos que explicitamente apontassem para uma mudança qualificando e estruturando o ensino Nacional, não fica impedido que possam ocorrer transformações elevando a qualidade de ensino.

Assim, chegamos ao fim do século XX com questões que foram problematizadas intensamente no campo educacional, questões essas relacionadas à dicotomia, igualdade, desigualdade, exclusão e inclusão. Mesmo com a seguridade que traz o texto constitucional, em termos de reconhecimentos de direito sociais, ainda assim percebe-se que há carência de políticas que possam mudar o quadro de vulnerabilidade social da classe popular. Sendo preterida pelo fato de que o atendimento que lhes cabe demanda, desloca-se das regiões centrais para as regiões periféricas.

Chegamos então ao final deste texto, que conta um pouco da história da educação no Brasil. Basicamente entre 1930 e 1996, buscamos explicitar ao leitor um apanhado geral do que foi a educação brasileira ao longo do século XX, abordamos questões da educação que passou por uma série de inovações e reformas no que diz respeito ao social e político. A educação brasileira perpassa por várias reformas e avança para o moderno, com perdas e ganhos uns prejudiciais e outros significativos para a escolarização da classe popular. Assim, o Brasil chega ao século XXI oferecendo uma educação básica bem aquém do que traz o texto da Constituição e da LDB.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, realizada por meio de uma revisão bibliográfica que incluiu o estudo de livros e artigos científicos e pesquisa documental. A pesquisa também se caracteriza como qualitativa, ao abordar os principais fatos que ocorreram nas políticas públicas educacionais brasileiras em seus aspectos históricos, sem apresentar dados que podem ser quantificados.

A revisão bibliográfica traz informações que se iniciam na década de 1930, passando pelas Constituições de 1934, 1937, 1946, e aprofundando as discussões a partir do golpe militar de 1964. Foram apresentadas as principais reformas no sistema educacional brasileiro, com análise das seguintes Leis: 4.024/61 (LDB), 5540/68 e a 5692/71. Tais leis serão referência para análise de como foi conduzida a educação Nacional a partir da ditadura militar de 1964. Por fim, tratarei também da Constituição de 1988, fazendo uma análise da redemocratização brasileira.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A trajetória da educação brasileira na segunda metade do século XX foi profundamente marcada pela promulgação de três importantes legislações: a Lei nº 4.024/1961, a Lei nº 5.540/1968 e a Lei nº 5.692/1971, que representaram momentos distintos de reformulação do sistema educacional em consonância com os contextos políticos e socioeconômicos do país. A Lei nº 4.024/61, conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi resultado de um longo processo de debates iniciado ainda na década de 1940, e teve como principal objetivo estabelecer um sistema nacional de educação que articulasse as esferas federal, estadual e municipal, além de reconhecer a coexistência entre ensino público e privado.

Essa lei foi um marco por consolidar princípios democráticos na organização da educação, definindo níveis e modalidades de ensino, estabelecendo o Conselho Federal de

Educação e ampliando a autonomia das instituições educacionais (BRASIL, 1961; SAVIANI, 2011). No entanto, seu alcance foi limitado pela falta de efetividade das políticas públicas e pela ausência de mecanismos que garantissem a universalização do acesso à escola, permanecendo o ensino ainda como privilégio das classes mais favorecidas (FREITAS; BICCAS, 2009).

A Lei nº 5.540/1968, por sua vez, representou uma reforma do ensino superior, elaborada durante o regime militar e influenciada pelo modelo tecnocrático norte-americano. Essa legislação buscou modernizar as universidades brasileiras, introduzindo o sistema de créditos, a departamentalização, a matrícula por disciplina e a estruturação dos cursos em ciclos básicos e profissionalizantes. Embora tenha ampliado a capacidade institucional e a oferta de vagas, a reforma de 1968 também teve um caráter político de controle ideológico, uma vez que ocorreu em um contexto de repressão às mobilizações estudantis e à liberdade acadêmica. A universidade passou a ser vista como instrumento de desenvolvimento econômico, orientada por uma visão tecnocrática que subordinava o conhecimento científico às demandas do mercado e às diretrizes do Estado autoritário (CUNHA; GÓES, 1985; GERMANO, 2005). Desse modo, a educação superior se afastou de seu papel crítico e formativo, priorizando a produtividade e a racionalização administrativa em detrimento da reflexão política e social (LIRA; MARTINS, 2017).

Já a Lei nº 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, foi um dos instrumentos mais emblemáticos da política educacional do regime militar. Substituindo a estrutura herdada da LDB de 1961, a nova lei unificou o antigo ensino primário e o ginásio, instituindo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino de oito anos, além de tornar profissionalizante o ensino de 2º grau. A proposta, em tese, buscava adequar o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho e reduzir as desigualdades sociais por meio da formação técnica. Na prática, contudo, a reforma acabou por reforçar as desigualdades, oferecendo uma formação técnica de baixa qualidade para as classes populares e mantendo o ensino superior acessível apenas às elites (CUNHA, 1991; VIDAL; VIEIRA, 2017). Além disso, a ênfase na eficiência e na produtividade transformou a educação em instrumento de reprodução social, esvaziando seu potencial emancipatório e crítico (CARNIEL, 2018).

Essas três legislações, 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71, refletem as contradições históricas da política educacional brasileira. Se por um lado representam avanços institucionais na organização e expansão da educação, por outro, revelam a influência direta dos contextos políticos e ideológicos que moldaram seus conteúdos e objetivos. A análise conjunta dessas leis permite compreender como o sistema educacional brasileiro se estruturou entre a busca pela modernização e o controle político, oscilando entre projetos democráticos e autoritários (BELLO, 2000; ROMANELLI, 1986; SOARES, 2001).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61), o Brasil deu um importante passo em direção à organização sistêmica da educação. Essa lei estabeleceu os princípios gerais que regeriam o ensino, definindo competências entre os entes federativos e reconhecendo a coexistência entre ensino público e privado. No entanto, seu impacto foi limitado, pois não conseguiu enfrentar as desigualdades regionais nem promover a universalização do acesso escolar. As reformas posteriores, especialmente as Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, ampliaram o sistema educacional, mas sob forte influência do regime militar, que orientou a educação segundo uma lógica tecnocrática e economicista (GERMANO, 2005). O ensino passou a ser visto como meio de atender às demandas do mercado de trabalho, reduzindo o espaço para a formação crítica e cidadã (LIRA; MARTINS, 2017).

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na democratização da educação, ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, inaugurando uma nova fase de políticas voltadas à equidade e à inclusão. Essa nova concepção foi consolidada pela Lei nº 9.394/1996 (nova LDB), que trouxe princípios de gestão democrática, valorização docente e respeito às diversidades regionais e culturais (BRASIL, 1996; SAVIANI, 2011). Os resultados indicam que, embora tais marcos legais tenham representado avanços significativos, sua efetividade dependeu fortemente da capacidade do Estado em garantir financiamento, formação continuada de professores e mecanismos de avaliação de qualidade. Ainda hoje, as desigualdades educacionais permanecem como um dos maiores desafios à consolidação de uma educação pública de qualidade (FREITAS; BICCAS, 2009).

Nesse contexto histórico e normativo, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 surge como um novo capítulo na trajetória da educação brasileira. A BNCC foi concebida com o propósito de estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, de forma a assegurar equidade e qualidade em todo o território nacional (BRASIL, 2017). Essa política representa a materialização dos princípios da LDB e da Constituição de 1988, ao tentar promover uma educação voltada para o desenvolvimento integral do estudante e para a formação de competências cognitivas, socioemocionais e cidadãs. No entanto, os resultados de sua implementação demonstram desafios relacionados à adequação curricular, à formação docente e às condições materiais das escolas, especialmente nas regiões mais vulneráveis (SAVIANI, 2011; VIDAL; VIEIRA, 2017).

A análise dos resultados evidencia também que, embora a BNCC represente um esforço de padronização e de democratização curricular, há críticas quanto à sua centralização e ao risco de homogeneização das práticas pedagógicas. Pesquisadores como Saviani (2011) e Cunha (1991) destacam que a valorização de competências e habilidades, em detrimento de conteúdos críticos e históricos, pode reduzir o papel formador da escola e reforçar uma visão instrumental da educação. Ademais, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demanda investimentos em formação continuada, infraestrutura escolar e acompanhamento pedagógico, sem os quais a proposta corre o risco de reproduzir as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro (CARNIEL, 2018; BELLO, 2000).

Por fim, os resultados discutidos permitem compreender que a história da educação no Brasil, desde suas origens até a BNCC, revela uma tensão permanente entre democratização e controle, entre formação crítica e adaptação técnica. Cada marco legal — da LDB de 1961 à BNCC de 2017 — reflete tentativas de reorganizar o sistema educacional em busca de equidade, mas enfrenta os mesmos obstáculos estruturais: a desigualdade social, a falta de valorização do magistério e as limitações na implementação de políticas públicas eficazes. A BNCC, nesse sentido, simboliza tanto um avanço normativo quanto um desafio prático, pois seu êxito dependerá da capacidade do Estado em garantir as condições reais para que todos os estudantes brasileiros possam usufruir de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora (BRASIL, 1988; BRASIL, 2017; SAVIANI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar pesquisas em livros, artigos e sites de indexação de artigos científicos para concluir esse trabalho, foi possível analisar as duas fases da escola pública, seus tempos de áurea e sua desvalorização. Podemos declarar que a escola pública desde o início de sua existência esteve a serviço da educação dos privilegiados. Ainda assim a escola pública é o único meio de acesso à cultura letrada, uma função que deveria estar sendo cumprida, mas ao oposto disso, a decadência da escola tem sido um forte aliado para a competitividade e o

distanciamento das classes. O filho do trabalhador da classe popular, já ingressa na escola com uma grande deficiência na qualidade de ensino. Isto significa que nos primeiros anos das séries iniciais, o atual ensino fundamental não capacita o alunado para os níveis mais elevados. O aluno chega ao ensino médio com muita dificuldade, sem leitura para o nível ao qual está inserido, o que acarreta a impossibilidade de chegar à universidade.

REFERÊNCIAS

- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a história das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro 2000.
- BRASIL, Constituição Federativa do Brasil, de 05 de Dezembro de 1988.
- BRASIL, LDB. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996
- BRASIL, LDB. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971.
- BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- CARNIEL, Francislaine Soledade. Educação, cidadania e participação político-cidadã no Regime Civil-Militar. Epígrafe, v. 5, n. 5, p. 27-43, 2018.
- CUNHA Luiz Antônio. Educação, estado e democracia no Brasil. Rio de Janeiro, Cortez, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio e GÓES Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro Zahar, 1985.
- CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. Rio de Janeiro: Cortez, 1991.
- FREITAS, Marcos Cezar de e BICCAS, Maurilene de Souza. História social da educação no Brasil (1926/1996). São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilene de Souza. História social da educação no Brasil (1926–1996). São Paulo: Cortez, 2009.
- GERMANO, J.W. Estado militar e a educação no Brasil (1964/1985). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERMANO, José Willington. Estado militar e a educação no Brasil (1964–1985). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIRA, Leandro de Oliveira; MARTINS, Rodrigo Nóbrega. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). Acta Historia Educere, v. 1, n. 1, p. 44-53, 2017.
- ROMANELLI, Otaizade Oliveira. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez e Moraes, 1986.
- SAVIANI, Demerval. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas – 12. Ed. Revista – Campinas, SP: Autores associados, 2011.
- SOARES, Claudio Ary Dillon. A democracia interrompida. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2001.
- VIDAL, Bia Paixão; VIEIRA, Isabel Nogueira. Contribuições para a análise da educação básica brasileira durante a ditadura civil militar: resultados preliminares. Epígrafe, v. 4, n. 4, p. 71-87, 2017.

THE INVISIBILITY OF THE BLACK POPULATION IN TAIÓ, SANTA CATARINA, AND THE STRUGGLE FOR RACIAL AWARENESS

A INVISIBILIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA EM TAIÓ, SANTA CATARINA E A LUTA POR CONSCIÊNCIA RACIAL

Debora Stingher

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: debbystingher39@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article analyzes the invisibility of the Black population in Taió, a municipality in the Alto Vale do Itajaí region of Santa Catarina, and discusses the need to build racial awareness in contexts marked by white hegemony and European immigration. Drawing on theoretical contributions from authors such as Munanga, Almeida, Nascimento, Gomes, Gonzalez, and Hall, the study highlights how structural racism and the ideology of miscegenation contribute to the denial of Black identities and their historical, symbolic, and institutional exclusion. The research will be conducted at Escola de Educação Básica Luiz Bertoli using a qualitative and quantitative approach through questionnaires applied to teachers and students. The study aims to identify practices and discourses that reinforce racial invisibility and to promote antiracist reflections and actions within the school and the community. The expected results seek to strengthen Black consciousness, enhance Afro-Brazilian identity, and support the development of educational policies and practices that address structural racism and promote racial equity in the municipality.

Keywords: Racial invisibility. Black population. Structural racism. Racial awareness. Afro-Brazilian identity. Antiracist education.

INTRODUÇÃO

A construção da consciência negra em Santa Catarina se faz necessária, devido ao grande número de imigrantes alemães, italianos e ucranianos, que “cresceram” vendo os negros como uma raça inferior. Por mais que existam leis que auxiliam no combate ao preconceito racial, há a necessidade em todo o estado de Santa Catarina, de ser propagada uma cultura antirracista, pois o racismo foi impregnado ao longo dos séculos de escravidão e ainda hoje, respiramos, vemos e sentimos o racismo diariamente.

Embora o Brasil disponha de legislações que visam ao combate ao racismo, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 7.716/1989, sua efetividade depende da construção de uma consciência coletiva antirracista. No estado de Santa Catarina, essa necessidade é ainda mais urgente, considerando que a população negra permanece sub-representada em espaços sociais, institucionais e culturais, especialmente em cidades pequenas, como Taió.

O racismo, longe de ser um fenômeno isolado, constitui um sistema histórico que se perpetuou após séculos de escravidão e que ainda se faz presente nas estruturas sociais, nas relações cotidianas e nos discursos públicos. Assim, compreender, evidenciar e combater a invisibilidade da população negra no município de Taió representa uma ação necessária para promover equidade, reconhecimento e construção de identidade racial positiva.

A temática da consciência negra e da invisibilidade da população negra no Brasil permanece central para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas, especialmente em municípios de pequeno porte e com predomínio populacional branco, como Taió, em Santa Catarina. Apesar de o país possuir uma formação histórica marcada pela presença africana e afrodescendente, ainda se observa a naturalização do silenciamento e da sub-representação de pessoas negras em espaços institucionais, educacionais, políticos e culturais. Em localidades

como Taió, essa invisibilidade tende a ser ainda mais acentuada, uma vez que discursos hegemônicos sobre identidade regional frequentemente reforçam uma imagem branca e eurocêntrica da cidade, dificultando o reconhecimento das contribuições, desafios e vivências da população negra.

Pesquisar essa realidade é fundamental para problematizar estruturas históricas de desigualdade, revelar práticas sociais que perpetuam o apagamento racial e promover o debate sobre identidade, pertencimento e justiça social. Além disso, compreender como a população negra de Taió vivencia, percebe e enfrenta essas formas de invisibilidade permite identificar lacunas nas políticas públicas e propor estratégias de fortalecimento da consciência racial e do protagonismo negro no município. Portanto, o estudo se justifica pela necessidade de romper com narrativas que invisibilizam sujeitos e experiências negras, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa, plural e comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade étnico-racial.

A escolha do tema “Consciência Negra, a invisibilidade da população negra em Taió-SC e a luta por consciência racial” se justifica pela necessidade urgente de refletir sobre as desigualdades raciais ainda presentes em contextos locais, especialmente em municípios de pequeno porte como Taió, em Santa Catarina. Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, observa-se que a população negra continua enfrentando processos de invisibilização social, cultural e histórica, o que compromete o pleno exercício de sua cidadania.

A cidade de Taió, como muitas outras do interior catarinense, apresenta uma composição demográfica marcada por uma maioria branca, o que contribui para a marginalização simbólica e prática da população negra. Essa invisibilidade se manifesta na ausência de representatividade em espaços de poder, na escassez de políticas afirmativas locais e na reprodução de estereótipos que dificultam o reconhecimento da identidade negra como parte integrante da história e da cultura regional.

Diante desse cenário, torna-se fundamental promover uma educação antirracista que valorize a diversidade étnico-racial e contribua para a construção de uma consciência crítica. A análise da realidade local, aliada aos fundamentos da Consciência Negra, permite compreender os mecanismos de exclusão e propor estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural. Assim, este artigo busca contribuir para o debate acadêmico e social sobre a importância da visibilidade da população negra e da efetivação de práticas pedagógicas e políticas públicas que promovam a equidade racial.

OBJETIVO GERAL

Analisar a invisibilidade da população negra na Escola de Educação Básica Luiz Bertoli, em Taió/SC, a fim de lutar por consciência racial igualitária.

Objetivos Específicos

- Investigar como a população negra é representada (ou não) nos espaços sociais, educacionais e culturais;
- Identificar práticas, discursos e estruturas que contribuem para a invisibilização racial na Escola de Educação Básica Luiz Bertoli
- Promover ações na Escola de Educação Básica Luiz Bertoli e espaços comunitários sobre identidade negra, para combater o racismo estrutural.

REFERENCIAL TEÓRICO

O preconceito racial no sul do Brasil é resultado de um longo processo histórico de discriminação e opressão que atravessa séculos e permanece estruturado nas relações sociais contemporâneas. Desde a colonização, a sociedade brasileira foi organizada a partir da supremacia de uma elite branca, que concentrou poder político, econômico e cultural, enquanto a população negra e parda foi sistematicamente subordinada. Mesmo após a abolição da escravidão, em 1888, o racismo persistiu como prática social e institucional, intensificado pela ausência de políticas reparatórias e pelo fortalecimento do mito da democracia racial, como analisa Munanga (2003, p.15), ao afirmar que esse mito “impede o reconhecimento das desigualdades raciais e mascara os mecanismos de exclusão”.

Kabengele Munanga (2004, p.23) esclarece ainda que, no Brasil, há uma “ideologia de mestiçagem que esconde a verdadeira estrutura racial de poder”. Essa ideologia se manifesta de modo particular no Sul do país, onde a imigração europeia reforçou o ideal de branqueamento e contribuiu para a invisibilização da população negra.

Silvio Almeida (2019) aprofunda o debate ao explicar que o racismo brasileiro opera de forma estrutural e sistêmica. Para ele, “o racismo é parte da organização da sociedade, e não um simples desvio de conduta” (ALMEIDA, 2019, p. 27). Assim, desigualdades raciais persistem não apenas nas atitudes individuais, mas nas instituições, nas políticas e nas práticas cotidianas.

Nesse sentido, Abdias do Nascimento (1980) denuncia o processo contínuo de marginalização da população negra, afirmando que o Brasil construiu um “genocídio do negro brasileiro, que é ao mesmo tempo físico, social e cultural” (NASCIMENTO, 1980, p. 93). Para o autor, enfrentar o racismo implica recuperar a história e a ancestralidade africana, pois “a memória negra é condição para a libertação” (NASCIMENTO, 1980, p. 102).

A discussão sobre identidade, diferença e pertencimento pode ser ampliada por Stuart Hall (2002, p.109), que afirma que “a identidade é produzida, não descoberta”. Para ele, as identidades negras na diáspora são marcadas por deslocamentos, rupturas e reinvenções constantes. Hall também destaca que o debate multicultural envolve “relações de poder, e não um simples encontro harmonioso entre culturas”, o que ajuda a compreender por que, no Brasil, a diversidade celebrada simbolicamente não se traduz em inclusão real (HALL, 2003, p. 52).

Gonzalez (1988) contribui ao mostrar que o racismo brasileiro opera também pela linguagem. Em suas palavras, “o racismo à brasileira é um racismo por denegação: nega-se que exista, mas o pratica-se cotidianamente” (GONZALEZ, 1988, p. 77). A autora também enfatiza a dupla subalternização vivida pelas mulheres negras, marcadas simultaneamente por opressões de gênero e raça.

Carneiro (2005, p.47) aprofunda essa análise ao afirmar que “a subalternidade da população negra é produzida e reproduzida pelas instituições”. Para ela, disputar narrativas é fundamental, pois “quem não narra sua própria história é condenado a viver sob a versão do opressor” (CARNEIRO, 2005, p. 66).

No campo da educação, Nilma Lino Gomes lembra que “a escola é território estratégico para a construção da consciência negra” (GOMES, 2017, p. 22). A autora enfatiza que práticas pedagógicas antirracistas precisam ser intencionais, pois “a invisibilidade da população negra não ocorre por acaso, mas é resultado do racismo institucional” (GOMES, 2017, p. 41).

Ao analisar a relação entre igualdade e diferença no Brasil, DaMatta (1987, p.17) aponta que a sociedade brasileira convive com um paradoxo: “no discurso, somos todos iguais; na prática, sabemos perfeitamente quem é quem”. Ele explica que essa convivência entre igualdade

formal e desigualdade real funciona como técnica de silenciamento, pois impede o enfrentamento das hierarquias raciais. DaMatta ainda observa que “a ideologia da cordialidade serve para mascarar relações profundas de dominação” (DAMATTA, 1987, p. 29).

Ao articular as contribuições desses autores, torna-se evidente que o multiculturalismo brasileiro, frequentemente associado a celebrações superficiais da diversidade, não se traduz em transformações estruturais. Como afirmam os autores supracitados, é necessário ir além do reconhecimento simbólico das diferenças e enfrentar as formas de poder que sustentam desigualdades raciais.

No Alto Vale do Itajaí, incluindo o município de Taió, a invisibilidade da população negra não decorre apenas de sua proporção demográfica, mas de uma construção histórica que valoriza identidades brancas e eurocêntricas, relegando a identidade negra à margem. Como destacam Gomes, Carneiro, Nascimento e Munanga, políticas públicas, educação antirracista e reconhecimento da diversidade são condições necessárias para promover equidade e fortalecer o protagonismo negro.

Assim, a partir da integração das obras de Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Silvio Almeida, Stuart Hall e Roberto DaMatta, observa-se que a luta contra o racismo no Sul do Brasil exige não apenas ações pontuais, mas uma transformação profunda das estruturas sociais, culturais e institucionais.

RACISMO ESTRUTURAL E INVISIBILIDADE

A discussão sobre identidade preconceito racial no Brasil precisa ser complementada pela noção de racismo estrutural, desenvolvida por autores como Almeida (2019). Almeida demonstra que o racismo está presente na base das instituições, dos sistemas de justiça, da escola, dos meios de comunicação e do mercado de trabalho. Trata-se de uma lógica que organiza a sociedade, resultando em desigualdades persistentes que não podem ser entendidas como coincidências históricas.

No Sul do Brasil, essa estrutura é reforçada por narrativas regionalistas que destacam a imigração europeia como elemento de formação identitária, promovendo um ideal de “branquitude cultural” que marginaliza populações negras e indígenas (OLIVEIRA; GOMES, 2021). A falsa ideia de que a região é predominantemente branca reforça processos de invisibilização e negação da presença negra, dificultando o reconhecimento do racismo e o enfrentamento de desigualdades.

A insistência em uma identidade nacional homogênea — “todos somos brasileiros” — ignora as diferenças históricas de acesso a direitos, oportunidades e dignidade. A proposta de Hall, ao articular identidade com diferença, nos obriga a pensar políticas de reconhecimento baseadas na escuta ativa, no enfrentamento das estruturas de exclusão e na valorização das experiências negras. DaMatta, por sua vez, nos alerta que sem compreender os códigos culturais que sustentam a desigualdade, a mudança será apenas de fachada.

METODOLOGIA

A pesquisa será de campo, quanto aos objetivos será descritiva e de abordagem qualitativa e quantitativa. O local da pesquisa será a Escola de Educação Básica Luiz Bertoli, com a participação de 60 professores e 600 alunos. O instrumento de coleta de dados será o questionário, no formato Google forms, com o objetivo de analisar o quanto o preconceito racial está impregnado na população. A análise de dados será a partir da estatística descritiva, por meio de percentual, utilizando gráficos e/ou tabelas. A análise qualitativa seguirá a de “conteúdos” proposta por Bardin. É importante destacar que a pesquisa será submetida à Plataforma Brasil para apreciação e liberação do Comitê de Ética em Pesquisa.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a pesquisa contribua para:

- Evidenciar a invisibilidade histórica da população negra em Taió e seus impactos sociais;
- Promover reflexões críticas sobre identidade, racismo e multiculturalismo no contexto local;
- Incentivar a implementação de ações educativas antirracistas nas escolas;
- Fortalecer a consciência racial e a valorização da identidade negra;
- Subsidiar futuras pesquisas ou projetos sociais voltados à equidade racial em Santa Catarina;
- Ampliar o debate sobre racismo estrutural e políticas de inclusão;
- Fomentar protagonismo negro em espaços culturais e institucionais do município.

Os resultados pretendem dialogar com a sociedade local, contribuindo para a compreensão da diversidade racial e para o fortalecimento de práticas sociais que combatam o preconceito e afirmem a dignidade da população negra.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser: o racismo na contemporaneidade. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. (org.). Movimentos sociais urbanos. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro. Petrópolis: Vozes, 1980.

TRANSFORMATIONS IN EDUCATION: DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHING PRACTICES DURING THE PANDEMIC

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DOCENTES NA PANDEMIA

Márian Conceição

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: cmarimat@gmail.com

Maria Pricila Miranda dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: pricila02miranda@yahoo.com.br

ABSTRACT: This study aimed to analyze how two teachers from Florianópolis—one from a private school and the other from the state public system of Santa Catarina—reorganized their pedagogical practices during emergency remote teaching and the subsequent return to in-person classes after the pandemic, identifying convergences and contrasts in the use of technologies, pedagogical mediation, and equity conditions. It is a qualitative investigation based on semi-structured interviews with two teachers (P1 – private sector; P2 – public sector), whose accounts of the pandemic period and the transition to in-person instruction were subjected to Content Analysis, with thematic coding of categories such as access and infrastructure, synchronous/asynchronous instructional organization, assessment and essential curriculum, institutional support, and socioemotional assistance. The results indicate convergence in the understanding that technology functions as a means to enhance the teaching–learning process, rather than an end in itself, as well as in the pertinence of hybrid models that preserve the centrality of teacher–student relationships and pedagogical mediation. However, significant structural contrasts emerged between the networks: in the private school, the presence of institutional support, adequate infrastructure, and formative routines facilitated a more continuous and organized transition, with greater stability in student engagement and coherent assessment adjustments; in the public system, the lack of support and inequalities in access intensified challenges related to inclusion, participation, and assessment, requiring contingency strategies and actions to address learning recovery. It is concluded that effective technological integration depends less on the mere adoption of tools and more on the articulation among institutional conditions, continuous teacher development, and pedagogical principles oriented toward dialogue, equity, and criticality. The implications include the need for digital equity policies, investments in infrastructure, and ongoing teacher development programs, as well as future studies with larger samples and comparative designs to assess the impacts of hybrid models in different contexts.

Keywords: Education. Technology. Teaching. Learning. Pandemic.

INTRODUÇÃO

A promoção tecnológica tem remodelado hábitos, interações e profissões, reconfigurando a produção do conhecimento e a comunicação. Nesse contexto, torna-se crucial desenvolver competências que incluam as pessoas na era digital. A BNCC atribuiu à educação o desenvolvimento integral dos estudantes e à formação de cidadãos críticos e participativos, o que exige que a escola acompanhe as transformações em curso, integrando as TDICs ao currículo e às práticas pedagógicas. As tecnologias devem atuar tanto como meio, ao apoiar metodologias ativas e aprendizagens significativas, quanto como fim, ao ampliar o acesso e a inclusão digital, o que implica revisitar o projeto pedagógico e investir em formação continuada docente.

A pandemia de COVID-19 intensificou esse desafio ao provocar o fechamento abrupto das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial, evidenciando desigualdades de acesso à internet e aos dispositivos, especialmente entre estudantes vulneráveis. Professores tiveram de

redesenhar rapidamente suas práticas com ferramentas digitais; enquanto algumas redes oferecem formações rápidas, outras não conseguem fazê-lo. Além das lacunas pedagógicas, emergiram impactos socioemocionais relevantes, como ansiedade, luto e isolamento.

Diante dessa realidade, este artigo discute as transformações na educação a partir da pandemia, destacando a importância de o professor adotar práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, especialmente com o uso de tecnologias em diferentes contextos. O estudo fundamenta-se em entrevistas semiestruturadas com dois docentes (um da rede privada e outro da rede pública estadual de Santa Catarina, ambos atuando no município de Florianópolis), sobre suas atuações no período pandêmico, cujos dados foram analisados por meio de Análise de Conteúdo. Para o tratamento dos dados, constituiu-se o corpus com as transcrições integrais e realizou-se uma leitura flutuante para familiarização com o material. Em seguida, codificaram-se unidades de sentido e agruparam-se trechos em categorias temáticas alinhadas aos objetivos da pesquisa (uso de tecnologias, práticas pedagógicas, desafios e avanços no período pandêmico). Por fim, as categorias foram interpretadas com o propósito de identificar regularidades, contrastando entre as redes (pública e privada) e implicações para a prática docente.

TRANSFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

O surto de Covid-19 trouxe, em conjunto com a crise sanitária, inúmeros desafios sociais, econômicos, políticos e institucionais. Identificado no fim de 2019 e declarado como pandemia pela OMS em março de 2020, levou países ao isolamento social para conter a transmissão e evitar o colapso hospitalar. Como consequência imediata, aulas presenciais foram suspensas em mais de 150 países, afetando centenas de milhões de estudantes. No Brasil, redes públicas e privadas buscaram respostas emergenciais para continuidade das atividades, sem tempo de planejamento estruturado.

Nesse cenário, o ensino remoto emergencial se difunde para caracterizar ações síncronas e assíncronas mediadas por tecnologias adotadas no improviso, distintas de modelos de educação online planejados. A literatura ressalta que tais iniciativas foram reativas, circunscritas à contingência sanitária, sem desenho instrucional robusto e com profundas assimetrias de acesso. (Alves & Faria, 2020).

As primeiras lições da pandemia evidenciaram desigualdades estruturais: brecha de acesso à internet e dispositivos, plataformas institucionais ausentes, capacitação insuficiente de docentes, sobrecarga de famílias e estudantes, além da transposição acrítica de aulas expositivas longas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Em relação ao uso das tecnologias no ensino, é necessário refletir sobre a prática pedagógica e investir na formação docente para integrar recursos digitais de forma a promover aprendizagem significativa. Cabe ao professor adotar metodologias que aumentem a motivação dos estudantes e os orientem a ressignificar informações do contexto tecnológico para a construção do conhecimento (Da Silva; Da Silva Prates; Ribeiro, 2016). Incorporar tecnologias não implica abandonar métodos tradicionais, mas ampliar estratégias para além das aulas expositivas. Nesse processo, o docente deixa de ser o detentor exclusivo do saber e atua como orientador e mediador, o que tende a reduzir resistências ao uso de novas tecnologias.

Ampliando a discussão, Lévy (1999) sustenta que reconhecer a tecnologia como cultura não neutra e nem determinista ajuda a interpretar o período. Corroborando o autor, o potencial emancipador das TDICs depende do desenho didático, da presença social do professor e da construção de comunidades de aprendizagem. Sem isso, a conectividade vira apenas canal de transmissão.

Embora a pandemia tenha impulsionado o uso de tecnologias digitais, seu maior impacto ocorreu na escola, onde o uso se tornou obrigatório. Ainda assim, muitos professores não dominam ferramentas que poderiam apoiar o planejamento e a gestão das aulas, como Canva, quadros colaborativos (Padlet, Whiteboards, Stormboard) e aplicativos de avaliação, úteis para melhorar o tempo e melhorar o ensino-aprendizagem. A falta de familiaridade técnica e pedagógica dificulta a exploração de recursos avançados e, sem formação continuada, a adoção dessas tecnologias tende a permanecer pontual e fragmentada.

Segundo Marcos, Morgado e Ferreira (2022) é previsível que as estratégias de ensino remoto adotadas durante o período pandêmico perdurem no cenário pós-pandemia, pois fornecem caminhos complementares para interação interpessoal, transmissão de conhecimento e redes colaborativas, consequentemente moldando arranjos informais de modelos educacionais híbridos em ensino a distância.

Cruz e Vieira (2022) apontam que a educação híbrida saiu do plano futuro e tornou-se central nas práticas atuais, exigindo a redefinição do papel docente, novas competências e formação concebida a partir de uma lógica híbrida. O movimento está mais consolidado no ensino superior e avança na educação básica, ainda com baixa sistematização, o que exige políticas e formações consistentes. Grande parte das formações tradicionais privilegiou procedimentos técnicos em detrimento da intencionalidade pedagógica, gerando práticas superficiais, com baixa densidade formativa e sem investimento em infraestrutura (Gonçalves, 2014; Andrade, 2009). A pandemia expõe esses limites: competência técnica sem propósitos didáticos claros não se traduz em inovação pedagógica.

Segundo Castells (1999), a partir dos anos 1960, uma confluência entre transformações sociais, políticas e econômicas e a difusão das tecnologias da informação e comunicação reconfigurou a vida em uma “sociedade em rede”, de modo que a geração/processamento de informação atravessou fronteiras e constituiu base de produtividade e poder. Esse movimento evidenciou que a tecnologia não determina, mas configura possibilidades, ou seja, quando articulada a reformas organizacionais e políticas públicas, pode ampliar a inclusão, por outro lado, sem isso, intensifica exclusões.

No contexto das escolas públicas brasileiras, essa ambivalência se manifesta na exclusão digital: falta de infraestrutura adequada (conectividade instável, equipamentos insuficientes), manutenção precária e baixa interoperabilidade de plataformas. Somam-se a isso as desigualdades socioeconômicas de estudantes sem acesso às tecnologias, que acabam encontrando barreiras para desenvolver habilidades digitais e, por consequência, não possuem a capacidade de lidar com as demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Costa (2013) argumenta que proibir celulares e tablets na sala de aula ignora seu potencial educativo: além de apoiar o trabalho docente, esses dispositivos permitem que os estudantes atuem como autores e protagonistas de sua aprendizagem. Essa crítica às proibições anteriores à pandemia expõe limites na mediação pedagógica e contrasta com o contexto pandêmico, quando, para muitos, o smartphone foi o único meio de acesso às aulas. Além disso, o uso pedagógico dessas tecnologias promove uma abordagem mais ativa, criativa e alinhada com a realidade dos estudantes.

Em consonância com Teixeira Kanashiro (2021), no que se refere à equidade no acesso à educação, torna-se indispensável propor iniciativas simples e de ampla abrangência, de modo a garantir a inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem:

Portanto, para se garantir a igualdade de acesso à educação, é fundamental que se considere os efeitos da desigualdade social. Embora esses efeitos sejam diversos, aqui propomos considerar apenas o acesso aos dispositivos tecnológicos de

informação e comunicação, em especial, os smartphones, diante da proposta para as ações da rede pública de ensino do Estado de São Paulo durante o período de isolamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais, que tem como ferramenta fundamental um aplicativo tecnológico que exige a posse desses dispositivos (TEIXEIRA KANASHIRO, 2021).

Em termos de equidade, as políticas públicas precisam enfrentar a brecha digital: conectividade universal, dispositivos para estudantes e docentes, e plataformas institucionais. O Marco Civil e as diretrizes de acesso devem ser traduzidos em programas exequíveis, sob pena de o híbrido reproduzir desigualdades (Alves & Faria, 2020).

As autoras ainda destacam que alguns docentes com experiência prévia em metodologias ativas e colaboração online adaptaram-se melhor. Conhecimento de projetos, problemas, produção coletiva (textos, vídeos, infográficos, e-portfólios) e curadoria de conteúdos favoreceram o engajamento, mesmo a distância. Isso sugere que a fluência pedagógica com as TDICs é tão importante quanto à proficiência técnica. De fato, essas competências sustentam metodologias ativas que dão propósito à aprendizagem, promovem colaboração e desenvolvem multiletramentos.

Considerando a importância dos processos avaliativos no ensino e aprendizagem, em sua análise da educação na perspectiva construtivista, Coll et al. (2004) defende que a avaliação precisa ser redesenhada, de modo a substituir provas finais por instrumentos diversos (seminários e apresentações, portfólios, produções autorais, desempenho em projetos, autoavaliação do estudante) que criem novas oportunidades de aprendizagem e consolidem a avaliação como processo formativo. Além disso, a coerência entre objetivos, estratégias e avaliação evita a sobrecarga de tarefas e favorece a construção de uma aprendizagem significativa.

Com base na Atividade de Estudo de Davydov, Vaz et al. salienta que os alunos devem ter sentido ao aprender e compreender a vinculação da educação científica aos contextos sociais e culturais. Isso ocorre quando o professor planeja a partir de problematizações relacionadas ao contexto dos estudantes e às políticas públicas. Ao refletirem sobre problemas reais, os estudantes mobilizam saberes prévios, desenvolvem pensamento crítico, formulam hipóteses e testam soluções.

Diante dos estudos apresentados, a presença das tecnologias na educação é pujante e exige o reconhecimento de que não é mais possível negar a sua existência nem elidir o direito dos estudantes ao letramento digital. Tal direito está, inclusive, explicitado na BNCC, ao estabelecer a cultura digital como uma das competências gerais a serem constituídas. Se o ensino mediado por tecnologias já constitui o presente, impõe-se repensá-lo para potencializar seus efeitos no futuro, de modo a guiá-lo por princípios éticos e por uma postura crítica frente ao uso de ferramentas digitais. Isso envolve, entre outras dimensões, a melhoria da informação, a capacidade de identificar e combater a desinformação e as notícias falsas, e o desenvolvimento de habilidades para atuar com autoria, responsabilidade e discernimento no ecossistema digital.

ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANÁLISE QUALITATIVA

Para compreender como se configurou o trabalho docente durante a pandemia, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com sistematização e interpretação dos dados a partir de entrevistas semiestruturadas. Participaram um professor da rede privada de Florianópolis e um professor da rede pública estadual de Santa Catarina, ambos atuando no município de Florianópolis.

As entrevistas realizadas com dois docentes de Florianópolis revelam trajetórias formativas robusta e longas carreiras, ainda que em contextos institucionais distintos. P1 é

graduado em Filosofia pela UFSC, com pós-graduação em Metodologia de Ensino e pesquisa de mestrado em Filosofia da Educação, além de “inúmeros cursos de formação continuada relacionados a políticas educacionais, metodologias de ensino e tecnologias aplicadas à educação”. P2, por sua vez, tem licenciatura em Matemática (UFSC), especialização em Educação e 25 anos de docência, atuando no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Enquanto P1 explicita uma concepção pedagógica assentada no diálogo e na problematização: “o estudante não é um receptor passivo, mas um sujeito ativo que precisa ser desafiado a pensar criticamente”; P2 chama atenção para o peso do contexto institucional sobre as disposições discentes: “a depender do tipo de instituição (particular ou pública) os estudantes têm motivação e dedicação diferentes”.

A pandemia marca um ponto de inflexão no fazer docente de ambos, acelerando a centralidade do digital e impondo reconfigurações rápidas de planejamento, avaliação e mediação pedagógica.

Na rede privada, P1 relata uma transição relativamente estruturada para o on-line, com uso intensivo de plataformas (Google Meet, Classroom, Moodle) e ferramentas de interação e avaliação (vídeos, quizzes, Google Forms): “as aulas passaram a ser on-line” e a tecnologia “transformou-se de complemento em recurso central do processo de ensino-aprendizagem”. Essa centralidade resultou na reelaboração do design de aula, com “aulas mais curtas, dinâmicas” e maior ênfase em atividades assíncronas.

Na rede pública de ensino público, P2 descreve um cenário de forte urgência para uma aprendizagem em contexto de crise: “o tempo que se tinha para poder oferecer o mínimo de estrutura no período pandêmico foi muito desafiador”, com pouco espaço para experimentação.

Quando perguntados se houve alguma mudança na sua forma de planejar aulas devido ao ensino remoto, ambos detalham um novo formato para o seu planejamento:

Com certeza, no planejamento entraram mais elementos e instrumentos de avaliação que incluíam recursos e ferramentas digitais. Comprei uma mesa digitalizadora para poder transmitir as aulas síncronas como se fosse a aula expositiva na lousa escolar. Foram criados instrumentos avaliativos em formato de quizz e de gamificação.(P2)

Sim. Passei a planejar aulas mais curtas, dinâmicas (deixei de lado o uso do meu livro físico e passei a projetar o livro e materiais extras como vídeos e imagens que ajudassem na apresentação dos conteúdos), com recursos visuais e digitais, além de priorizar atividades assíncronas que pudessem ser realizadas de acordo com a realidade de cada estudante.(P1) O contraste entre as redes emerge com clareza nas condições institucionais e no suporte organizacional. P1 relata que “houve iniciativas de apoio, formação e orientação sobre procedimentos como adaptação das avaliações, restrição do calendário, tutoriais que facilitam o uso das tecnologias”, estendendo-se inclusive a alunos e famílias.

Já P2, aponta que “foi difícil para a própria escola e para a rede pública estadual poder dar suporte”, pois “a rede estadual não tinha muitas condições nem de oferecer formação continuada e nem de acompanhar as aulas no formato virtual”. Esse descompasso no apoio institucional aparece associado a desafios mais robustos em relação ao engajamento e acesso no setor público quando P2 destaca: “...é muito difícil manter o engajamento no ensino remoto... muitos deles nem assistiram as aulas”.

Enquanto P1 também diz ter observado obstáculos para garantir a participação e “lidar com o desengajamento”, além da “instabilidade da conexão” e da própria curva de aprendizagem com múltiplas plataformas.

No eixo da equidade, ambos convergem na percepção de que a tecnologia, em vez de corrigir desigualdades, pode agravá-las quando o acesso é assimétrico.

P1 sintetiza: “o risco maior é aprofundar desigualdades sociais e educacionais”, e observa que “a tecnologia, em vez de reduzir desigualdades, acabou agravando-as... porque o acesso não foi (e não é) equitativo”.

Do mesmo modo, P2 reforça com um diagnóstico contundente da experiência na rede pública: “foi uma experiência traumatizante” para muitos estudantes, dado o acúmulo de barreiras: “falta de acesso (internet, dispositivos), falta de capacidade dos pais de acompanhamento, falta de comprometimento e de engajamento”.

Para mitigar, P1 menciona que o período foi estruturado com proposta de flexibilização de prazos, diversificação de formatos e uso de plataformas acessíveis, verificando, contudo, os limites estruturais fora da rede privada.

P2, por sua vez, sublinha que, no contexto público, a manutenção de práticas inclusivas e participativas tornou-se um desafio central, especialmente para sustentar a avaliação formativa com baixa participação em sessões síncronas.

As respostas também delineiam percepções complementares sobre riscos e limites do ensino remoto. P1 insiste que se deve “evitar que a tecnologia substitua o vínculo humano, essencial ao processo educativo”, mantendo o diálogo como centro da experiência formativa.

Nesse contexto, P2 amplia o leque de riscos, destacando redução de engajamento e vínculos, “limitações para avaliações específicas”, sobrecarga docente e desafios socioemocionais, além do “uso direcionado e sem análise das plataformas de pesquisa e de chatbots”.

Essas questões se refletem na definição de competências docentes desejáveis: enquanto P1 sublinha “competências digitais, pensamento crítico, capacidade de adaptação, empatia” e a integração pedagógica significativa de tecnologias; P2 agrega um quadro mais abrangente, que inclui “planejar por competências, avaliação formativa, uso pedagógico de ferramentas e de IA, competências socioemocionais, estratégias inclusivas e engajamento em pesquisa”, além de ênfase em ética e privacidade de dados.

No pós-pandemia, ambos mantêm componentes do repertório digital, mas com leituras distintas da prioridade formativa. P1 afirma que a educação voluntária é “híbrida, flexível e crítica”, com tecnologia como meio e “sem substituir o encontro presencial e o diálogo formativo”; defende também uma revisão estrutural das licenciaturas para que a tecnologia esteja “integrada ao campo da didática, do planejamento e da avaliação”, aprimorada por formação continuada que incentiva a inovação e a colaboração. Já P2 descreve a continuidade de práticas como sala de aula invertida, agora melhor ajustada para consolidar aprendizagens no encontro presencial, e projetar uma sala de aula futura “híbrida, personalizada e inclusiva”, com “IA como tutor e assistente do professor, trilhas adaptativas, realidade aumentada/virtual, dados para intervenções rápidas e foco em bem-estar, cidadania digital e sustentabilidade”.

Em termos institucionais, P2 propõe fortalecer “letramento digital e pedagógico”, práticas “mão na massa”, mentoria, comunidades de prática e suporte técnico contínuo, com segurança de privacidade e uso responsável de dados e IA.

Em resumo, há convergência quanto ao papel da tecnologia na educação e à necessidade de modelos híbridos que preservem a centralidade do vínculo e da mediação pedagógica. Contudo, as experiências evidenciam contrastes estruturais entre as redes: na privada, a presença de suporte institucional, infraestrutura e rotinas formativas favorecendo uma transição

mais contínua e organizada; na pública, a escassez de apoio e as desigualdades de acesso intensificaram desafios de engajamento, avaliação e inclusão.

Esses resultados reforçam que a integração tecnológica no currículo depende menos da mera adoção de ferramentas e mais da articulação entre condições institucionais, formação continuada para professores e princípios pedagógicos que sustentam o diálogo, a equidade e a criticidade no processo de ensino-aprendizagem. Se, como afirma P1, “a tecnologia deve ser vista como meio e não como fim”, as proposições de P2 sugerem caminhos concretos para que esse meio seja operado com intencionalidade didática, responsabilidade ética e compromisso com a redução de desigualdades.

A ampliação do repertório tecnológico foi apresentada pela rede estadual de Santa Catarina, por meio de cursos rápidos de capacitação via google meet e youtube, incluindo videoconferência (Meet/Zoom/Teams), LMS (Classroom, Moodle, Canvas), ferramentas colaborativas (Docs, Padlet, Jamboard), sistemas de quiz (Forms, Kahoot!, Quizizz), sem esquecer que os professores precisavam preparar sempre aulas em formato duplo: um que atendesse os alunos que acessavam a internet e outro que seria produzido em material impresso para aqueles que não tinham condições desse acesso. P2 acrescenta: “nesse contexto de aprender a utilizar as ferramentas digitais para poder exercer o trabalho docente, ainda tinha que se preocupar em ensinar também os alunos de que forma eles tinham que construir documentos e entregar as atividades por meio das plataformas”.... “Foi muito desgastante, sobrou pouco tempo para ensinar, de fato, os conteúdos de matemática”, complementa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia teve papel crucial na inserção das tecnologias digitais na educação, pois obrigou todas as redes de educação a organizar suas práticas pedagógicas por meio de aulas a distância. O objetivo era impedir a descontinuidade da formação escolar e mitigar as dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, se pensou também o ensino remoto como uma forma de manter a proximidade entre as pessoas, principalmente porque se atravessava um contexto caótico (pessoas em isolamento social, crise sanitária, número expressivo de mortes em decorrência da COVID 19).

Para lidar com essa situação, professores precisaram ajustar seus planejamentos e definitivamente pensar - mesmo que de modo emergencial - de que forma poderiam mediar suas aulas por meio de ferramentas digitais. Com isso, o que antes se revelava um uso docente tímido das TDICs, no período pandêmico passou a ser obrigatório, forçando todos os professores, até mesmo aqueles que nada sabiam sobre tecnologias a se capacitarem minimamente.

Esse cenário revela que é necessário que os docentes, escolas e redes de ensino estejam preparados para inserir o uso das tecnologias digitais em suas propostas de ensino e aprendizagem de maneira definitiva. Muito mais do que atender a um momento emergencial, é imperativo que a escola se afaste do modelo antigo de memorização de conteúdos e se aproxime da construção do conhecimento, ampliando seus repertórios pedagógicos com metodologias ativas e oportunidades de aprendizagens significativas.

Levando em consideração a experiência vivida no contexto pandêmico, esse estudo revela que vale se debruçar sobre a construção de uma proposta de ensino híbrida, na qual se entenda o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem, podendo desenvolvê-la em vários contextos e ambientes digitais, como por exemplo, na colaboração de documentos em rede, nos painéis interativos de aprendizagem, na criação de conteúdos virtuais. Ainda, a

transição do remoto emergencial para ecossistemas híbridos exige do professor desenho pedagógico centrado no estudante: sequências com objetivos explícitos, aulas em vídeos curtos, atividades de pesquisa/aplicação, momentos de síntese e feedback. Tudo isso torna a experiência de aprendizagem significativa e conectada com o mundo real dos estudantes, além de oportunizar a sua inclusão e participação na sociedade.

Nesse contexto, fica claro que a tecnologia amplia as oportunidades de ensino e aprendizagem. Contudo, deve existir o propósito de mitigar as limitações da implantação das tecnologias no currículo, tratando-a como forma de aprendizagem e não como mero uso de uma ferramenta digital, desconexa das experiências e realidade do mundo atual.

Um exemplo que ilustra a importância da conexão da aprendizagem com a realidade de vida e experiências dos estudantes é a resposta de um dos professores entrevistados. Ele deixa claro que existiu uma preocupação em construir uma atividade que não somente abordasse o conteúdo que deveria ser trabalhado, mas que também trouxesse a oportunidade de experimentar o desenvolvimento de uma habilidade que estava contida no rol das competências digitais.

Vale ressaltar que a formação continuada dos professores é crucial para a inserção das tecnologias digitais na educação, pois possibilita que os docentes desenvolvam competências pedagógicas, técnicas e éticas que acompanham o ritmo das transformações sociais e tecnológicas do nosso tempo.

Para atender às necessidades dos estudantes que vivem na era digital e que, conforme a BNCC, têm o direito de compreender, utilizar e criar tecnologias de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, é necessário que os professores dominem metodologias ativas mediadas por tecnologia, integrem recursos digitais de maneira contextualizada ao currículo, planejem experiências de aprendizagem que promovam investigação, colaboração e autoria, e adotem estratégias de avaliação formativa sustentadas por evidências digitais.

Isso implica investir em programas contínuos de desenvolvimento profissional que articulem teoria e prática e promovam a criação de comunidades de aprendizagem docente para a troca de experiências e suporte mútuo.

Quando os educadores se apropriam criticamente das tecnologias, conseguem criar ambientes que ampliam o acesso à informação e favorecem o pensamento computacional. Também é possível diversificar linguagens e formas de expressão, potencializar a inclusão e a personalização do ensino, além de fortalecer o protagonismo do estudante.

É importante compreender a educação, enquanto direito social básico, que precisa ser efetivada com equidade, confirmando a pluralidade dos assuntos e suas realidades. Isso implica abandonar a lógica de tratar todos de forma idêntica e, em vez disso, ajustar ofertas e oportunidades às necessidades e aos contextos de cada estudante. Nessa perspectiva, as políticas públicas devem ter foco redistributivo e reparador, orientando investimentos e apoios de maneira prioritária para grupos historicamente vulneráveis. Portanto, a inclusão digital deve seguir as mesmas orientações, destinando um olhar atento a quem mais precisa, avançando na correção das assimetrias e na construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

- Alves, EJ; Faria, DC de. Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. Revista Observatório, 2020.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999
- COLL, César et al. O construtivismo na sala de aula. In: O construtivismo na sala de aula. 2004. p. 221-221.

- Costa, FA O potencial transformador das TIC e da formação de professores. Loiola, 2013.
- CRUZ, L.S.; VIEIRA, M.F. Educação a distância e formação de professores: perspectivas para o desenvolvimento de competências digitais. In: AFONSO, A.; MORGADO, L.; ROQUE, L. (org.). Impacto da transformação digital nos modelos de formação de professores. Hershey, PA: IGI Global, 2022. p. 54-72. DOI:10.4018/978-1-7998-9538-1.ch003. Disponível em: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/298512>. Acesso em 13 out. 2025.
- DA SILVA, Ione de Cássia Soares; DA SILVA PRATES, Tatiane; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. Em Debate, n. 15, p. 107-123, 2016.
- LÉVY, Pierre. Cíbercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- MARCOS, Aderito Fernandes; MORGADO, Lina; FERREIRA, Ricardo Alexino. Práticas de ensino e aprendizagem online em Macau, Portugal e Brasil: na senda de um modelo pedagógico virtual global pós pandemia. Revista de Estilos de Aprendizaje, v. 15, n. 30, p. 130-148, 2022. DOI: 10.55777/rea.v15i30.4673. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003111638>. Acesso em 02 out. 2025.
- TEIXEIRA KANASHIRO, P. R. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–9, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16145.054. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16145>. Acesso em: 10 out. 2025.
- VAZ, D.A. de F.; MOCÓ, G. da S.; CRUVINEL, C. R. A.; MARQUES, M.M. Tecnologias, educação e as políticas neoliberais: impactos no ensino-aprendizagem da escola básica brasileira. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 5, p. e14774, 2025. DOI:10.54033/cadpedv22n5-109. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/14774>. Acesso em: 07 out. 2025.

THE EVOLUTION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ITS IMPACT ON THE PRACTICE OF LAW

A EVOLUÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DA ADVOCACIA

Laísa Souza Estevão Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: laisa2501oliveira@gmail.com

Luciane Weber Baia Hees

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: luciane.hees@gmail.com

ABSTRACT: The rise of artificial intelligence (AI) as a central component of the legal ecosystem has brought profound transformations to legal practice, demanding a reconfiguration of skills, professional models, and organizational structures. This study aims to investigate, through a systematic literature review, the main implications of AI for the future of lawyering, considering technological advancements, emerging ethical and regulatory risks, and the professional adaptations required. The methodology included searches in databases such as SciELO, CAPES Periódicos, Scopus, Web of Science, and Google Scholar, covering the period from 2018 to 2025 and using descriptors such as artificial intelligence, digital lawyering, legal tech, legal practice, and AI and the future of law practice. After applying eligibility and methodological quality criteria, 45 relevant articles were selected. The findings indicate that AI has the potential to automate repetitive tasks, produce predictive litigation analyses, enhance client service, and support hybrid models of legal service provision. However, significant challenges were also identified, including the need for human oversight, risks of algorithmic bias, professional liability, and the private concentration of legal data. The study concludes that the future of lawyering will depend on professionals' ability to integrate AI technologies in a critical, ethical, and strategic manner, shifting from procedural service providers to high-value consultants capable of operating in complex and innovative contexts.

Keywords: Lawyer; Artificial Intelligence; Digital Legal Practice; Professional Transformation.

INTRODUÇÃO

O avanço acelerado da Inteligência Artificial (IA) tem produzido mudanças profundas em todas as esferas da vida social, e o campo jurídico não constitui exceção. A advocacia, tradicionalmente associada à análise humana, à argumentação e à interpretação normativa, encontra-se diante de um processo de transformação estrutural impulsionado pela automação, pela análise de dados em larga escala e pelo uso de algoritmos capazes de realizar tarefas cognitivas antes restritas a profissionais do direito. Nesse contexto, emergem as Legal Techs, startups especializadas em soluções tecnológicas para escritórios e departamentos jurídicos, e um novo paradigma da prática profissional baseado na eficiência, na personalização e na gestão inteligente de informações jurídicas.

Segundo Susskind (2022, p. 41), “a advocacia está migrando de um modelo artesanal para um modelo tecnológico, em que a informação e a automação passam a ser os novos instrumentos de produção jurídica”. Essa transição reflete a digitalização dos processos judiciais, a disseminação de sistemas de gestão eletrônica e a incorporação de tecnologias de aprendizado de máquina (machine learning), processamento de linguagem natural e predição de resultados judiciais. Ao mesmo tempo, coloca em debate questões éticas, epistemológicas e regulatórias, uma vez que a IA, embora amplie a produtividade, também desafia princípios fundamentais da prática jurídica, como a imparcialidade, a autonomia profissional e o dever de sigilo.

A discussão sobre o futuro da advocacia no contexto da IA não se limita à substituição de tarefas humanas por máquinas; ela envolve uma redefinição de papéis, competências e

responsabilidades. Profissionais jurídicos passam a lidar com a necessidade de interpretar decisões automatizadas, validar resultados algorítmicos e garantir a conformidade das ferramentas com princípios constitucionais e éticos. Conforme Pereira Júnior (2021, p. 118), “a advocacia digital requer habilidades híbridas, combinando raciocínio jurídico com literacia tecnológica e visão estratégica de negócios”.

Nesse cenário, surgem preocupações quanto à responsabilidade civil por decisões automatizadas, ao sigilo profissional em plataformas digitais, à segurança cibernética dos dados processuais e à regulação da atuação de sistemas inteligentes no âmbito judicial e extrajudicial. A literatura recente aponta que o uso de IA pode reduzir custos e aumentar a previsibilidade jurídica, mas também acentuar desigualdades entre grandes escritórios tecnologicamente estruturados e pequenas bancas sem acesso a tais recursos (SANTOS, 2023).

A problemática central deste estudo consiste em compreender de que modo a inteligência artificial está transformando a advocacia brasileira e quais são os desafios e oportunidades emergentes desse processo de digitalização jurídica. Parte-se da hipótese de que a IA, ao mesmo tempo em que amplia a eficiência e a precisão analítica, exige reconfiguração ética, cognitiva e regulatória da profissão, demandando novas competências e políticas públicas voltadas à adaptação tecnológica do sistema de justiça.

O objetivo geral é analisar criticamente a produção científica nacional e internacional sobre o impacto da IA na advocacia, destacando tendências, riscos e perspectivas futuras. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) identificar os principais marcos teóricos e tecnológicos relacionados à aplicação da IA no direito; (2) analisar as mudanças nas rotinas de trabalho jurídico; (3) discutir as implicações éticas e regulatórias dessas tecnologias; e (4) apontar diretrizes para a formação profissional voltada à advocacia digital.

A relevância científica e social do estudo reside em sua contribuição para a compreensão do processo de digitalização da advocacia e suas repercussões sobre a prática forense, a educação jurídica e o acesso à justiça. De acordo com Cunha Filho (2020, p. 77), “a transformação digital do direito não é mera modernização instrumental, mas uma mudança paradigmática que redefine a própria epistemologia jurídica”. A análise aqui proposta busca, portanto, oferecer subsídios teóricos e críticos que auxiliem advogados, gestores públicos e instituições de ensino jurídico a compreender e enfrentar os desafios éticos, tecnológicos e humanos que caracterizam o futuro da advocacia na era da inteligência artificial.

REFERENCIAL TEÓRICO

A incorporação da inteligência artificial (IA) no exercício da advocacia representa uma das mais significativas transformações da história recente do direito, desafiando fundamentos epistemológicos, éticos e práticos da profissão jurídica. A literatura contemporânea demonstra que a IA vem alterando a forma de atuação dos advogados, introduzindo novas categorias de serviços, redefinindo competências e impondo desafios regulatórios.

Segundo Susskind (2022, p. 27), “a advocacia tradicional está deixando de ser um ofício exclusivamente humano e está se tornando um serviço híbrido, mediado por sistemas inteligentes que ampliam, e em certos casos substituem, a capacidade analítica dos profissionais”. Esse autor defende que a transformação digital é inevitável e que resistir a ela significa comprometer a eficiência e a competitividade dos escritórios de advocacia.

A teoria da desintermediação jurídica, proposta por Remus e Levy (2016), argumenta que a automação reduz barreiras de acesso à informação jurídica, tornando os serviços legais mais acessíveis, porém também mais impessoais. Essa transição exige do advogado uma

postura mais estratégica e menos operacional, voltada à interpretação crítica e à mediação ética de resultados produzidos por sistemas automatizados.

No Brasil, Pinheiro (2021) ressalta que a advocacia digital requer uma nova formação jurídica, baseada em competências digitais, segurança cibernética, ética da informação e proteção de dados pessoais. Com a promulgação da Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados — LGPD), a atuação advocatícia passou a demandar domínio técnico sobre governança de dados e conformidade legal.

Doneda (2020) observa que a relação entre IA e direito se caracteriza por uma tensão constante entre inovação e proteção de direitos fundamentais. Para o autor, o uso indiscriminado de algoritmos pode gerar vieses e decisões opacas, comprometendo princípios como a isonomia e a transparência processual. O mesmo alerta é feito por Barroso (2021), ao afirmar que “a introdução de tecnologias decisórias automatizadas no campo jurídico não pode se dar à custa da racionalidade argumentativa e do controle democrático”.

Do ponto de vista sociológico, Cunha Filho (2020) enfatiza que a IA provoca um reposicionamento da identidade profissional do advogado. O papel do jurista deixa de ser o de mero aplicador da norma e passa a ser o de gestor de conhecimento jurídico digital, responsável por validar e supervisionar resultados produzidos por sistemas autônomos.

Outro eixo teórico relevante é o da ética algorítmica, abordado por Floridi e Cowls (2021), que propõem os princípios de beneficência, não maleficência, justiça e explicabilidade para orientar o desenvolvimento de sistemas inteligentes. Aplicados à advocacia, esses princípios impõem a necessidade de garantir que as ferramentas tecnológicas respeitem a confidencialidade, a imparcialidade e a autonomia profissional.

Sousa (2022) e Santos (2023) destacam que o fenômeno das Legal Techs representa o início de uma nova fase da advocacia, marcada pela automação de tarefas de pesquisa jurisprudencial, elaboração de peças e análise preditiva de riscos processuais. No entanto, esses autores alertam que a dependência excessiva de softwares jurídicos pode reduzir a autonomia crítica do advogado e gerar uma padronização perigosa da argumentação jurídica.

O Conselho Federal da OAB, por meio da Resolução nº 205/2021, estabelece diretrizes para o uso ético de tecnologias digitais, reforçando que a IA deve ser utilizada apenas como instrumento de apoio à atuação humana e que a responsabilidade final pelas decisões jurídicas continua sendo do profissional inscrito na Ordem.

Autores como Mendes (2022) e Lima (2023) afirmam que a IA tem potencial para democratizar o acesso à justiça, ampliando o alcance de serviços jurídicos a populações marginalizadas, especialmente por meio de plataformas automatizadas de resolução de conflitos (Online Dispute Resolution – ODR). No entanto, o uso de algoritmos nesses sistemas exige supervisão humana constante, a fim de evitar discriminações e decisões automatizadas injustas.

O pensamento de Kaplan e Haenlein (2020) complementa essa discussão ao definir a IA como “a capacidade de um sistema de interpretar dados, aprender com eles e aplicar esse aprendizado de modo autônomo”. No campo jurídico, isso significa que os sistemas podem aprender padrões argumentativos e prever resultados processuais, mas sem a dimensão moral e interpretativa que caracteriza a atuação humana.

Por fim, Tartuce (2020) e Cavalieri Filho (2021) sustentam que a IA não substitui o raciocínio jurídico, mas o amplia, fornecendo ferramentas de análise e gestão de informação que tornam o advogado mais eficiente. A advocacia do futuro, segundo esses autores, será marcada pela integração entre racionalidade humana e inteligência computacional, exigindo

dos profissionais competências de interdisciplinaridade, interpretação ética e gestão tecnológica.

Em síntese, o referencial teórico demonstra que a IA na advocacia constitui uma revolução cognitiva e ética, cujos impactos extrapolam o âmbito técnico e alcançam a própria concepção de Justiça. O desafio não é apenas tecnológico, mas humanístico, demandando uma advocacia capaz de utilizar a tecnologia sem perder sua essência interpretativa e social.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui natureza qualitativa e exploratória, estruturada sob o modelo de revisão sistemática da literatura (RSL), de acordo com o protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Esse método foi adotado com o propósito de identificar, selecionar, avaliar e sintetizar de forma rigorosa a produção científica relacionada ao impacto da inteligência artificial na advocacia e no exercício profissional do direito.

A busca bibliográfica foi realizada entre janeiro e outubro de 2024 nas bases de dados SciELO, CAPES Periódicos, Scopus, Web of Science, Google Scholar e ERIC, com descritores em português e inglês: inteligência artificial, advocacia digital, legal tech, automação jurídica, machine learning and law e AI in legal practice. Utilizaram-se os operadores booleanos AND e OR para combinar termos e ampliar a abrangência da busca.

Os critérios de inclusão compreenderam: (a) publicações entre 2018 e 2025; (b) artigos revisados por pares; (c) estudos com foco em direito e tecnologia; e (d) disponibilidade integral dos textos em português, inglês ou espanhol. Foram excluídos artigos duplicados, textos não científicos, editoriais e materiais sem aderência temática. A triagem inicial resultou em 132 estudos, dos quais 45 atenderam aos critérios de elegibilidade e compuseram o corpus final.

A análise dos dados seguiu o modelo de análise de conteúdo temática, conforme os pressupostos de Bardin (2016), envolvendo três fases: (1) pré-análise, com leitura flutuante e definição das categorias analíticas; (2) exploração do material, com codificação de conceitos-chave; e (3) interpretação dos resultados, articulando-se os achados empíricos com o referencial teórico. As categorias principais definidas foram: (a) automação e eficiência jurídica, (b) desafios éticos e regulatórios, (c) impactos sobre o mercado de trabalho jurídico, e (d) formação e competências digitais na advocacia.

O estudo adota uma abordagem crítica interdisciplinar, apoiando-se em autores como Susskind (2022), Doneda (2020), Pinheiro (2021), Santos (2023) e Cunha Filho (2020), articulando contribuições da ciência do direito, da ciência da computação e da sociologia das profissões.

A validade metodológica foi assegurada pela triangulação entre teoria, legislação e evidências empíricas, permitindo a construção de uma visão consistente e atual sobre a IA na advocacia. Como limitação, reconhece-se a escassez de estudos empíricos nacionais e o rápido avanço das tecnologias analisadas, o que torna o tema dinâmico e sujeito a constantes revisões. Ainda assim, o método empregado garante confiabilidade, coerência e rigor científico, adequados à natureza crítica e exploratória desta investigação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos 45 estudos científicos selecionados na revisão sistemática revelou uma convergência entre autores nacionais e internacionais no reconhecimento de que a inteligência artificial já está redefinindo profundamente a prática jurídica, sobretudo nas áreas de análise documental, pesquisa jurisprudencial, gestão de processos e consultoria automatizada.

O primeiro conjunto de resultados indica que a automação de tarefas repetitivas tem elevado a eficiência operacional dos escritórios, permitindo que advogados se concentrem em atividades estratégicas e de maior valor cognitivo. Ferramentas de IA vêm sendo amplamente utilizadas para análise preditiva de decisões judiciais, com destaque para plataformas como ROSS Intelligence, IBM Watson Law, LegalMiner e JusPredict, que utilizam aprendizado de máquina para prever resultados com base em bancos de dados jurisprudenciais. Conforme Susskind (2022), essa automação não elimina o advogado, mas transforma sua função: o profissional passa de executor de tarefas para curador e analista de informação jurídica.

A segunda categoria identificada trata dos impactos éticos e regulatórios. Pesquisas de Doneda (2020) e Barroso (2021) mostram que o uso indiscriminado de IA pode reproduzir vieses existentes nas bases de dados, afetando a imparcialidade das decisões. Por isso, organismos internacionais, como a OCDE (2022) e a União Europeia (2023), têm proposto diretrizes de ética algorítmica para o uso responsável de IA em contextos jurídicos. No Brasil, a OAB e o CNJ vêm discutindo regulamentos que exijam transparência e rastreabilidade nos sistemas aplicados à advocacia e ao Judiciário.

Outro achado relevante diz respeito às mudanças no mercado de trabalho jurídico. Os estudos de Santos (2023) e Pereira Júnior (2021) apontam que a automação tende a reduzir a demanda por profissionais em funções de apoio técnico, ao mesmo tempo em que cria oportunidades em áreas como compliance digital, governança de dados e cibersegurança jurídica. A advocacia do futuro, segundo esses autores, será menos burocrática e mais analítica, exigindo habilidades em programação jurídica, ética digital e gestão estratégica de tecnologia.

O terceiro grupo de resultados evidencia que a formação jurídica tradicional não acompanha a velocidade das inovações. Pesquisas de Cunha Filho (2020) e Pinheiro (2021) mostram que as faculdades de direito ainda privilegiam o ensino dogmático e pouco interdisciplinar, negligenciando competências digitais e analíticas. Nesse sentido, torna-se urgente reformular o currículo jurídico, incorporando disciplinas como direito digital, ciência de dados e ética da tecnologia.

Por fim, os resultados convergem para a constatação de que a IA não substitui a advocacia, mas redefine sua natureza. O advogado contemporâneo deve ser capaz de interpretar algoritmos, auditar sistemas e assegurar que a tecnologia opere em conformidade com princípios de justiça, equidade e responsabilidade social. Conforme sintetiza Floridi (2021, p. 62), “a IA deve servir ao direito e não substituí-lo; seu papel é instrumental, não normativo”.

Dessa forma, a discussão dos resultados revela que o futuro da advocacia brasileira dependerá de uma integração crítica entre tecnologia e ética jurídica, consolidando um modelo profissional em que o domínio técnico da IA caminhe lado a lado com a defesa intransigente dos direitos humanos e do devido processo legal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática da literatura demonstrou que a inteligência artificial (IA) representa uma inflexão histórica na trajetória da advocacia contemporânea, redefinindo as fronteiras entre o trabalho humano e a automação tecnológica. O estudo evidenciou que a IA não constitui uma ameaça à sobrevivência da profissão jurídica, mas um instrumento transformador, que desloca o foco do advogado das tarefas repetitivas para as funções estratégicas, analíticas e éticas.

As evidências reunidas indicam que o direito brasileiro vem incorporando gradualmente soluções de IA nas rotinas de escritórios, tribunais e departamentos jurídicos, sobretudo em atividades de análise preditiva, triagem de processos, elaboração automatizada de documentos

e pesquisa jurisprudencial. No entanto, essa incorporação ainda é marcada por assimetrias estruturais: grandes escritórios e instituições com recursos tecnológicos avançados se adaptam rapidamente, enquanto pequenas bancas e advogados autônomos enfrentam dificuldades em acompanhar a velocidade das inovações.

A literatura aponta que a consolidação da advocacia digital exige três eixos complementares: (a) regulação ética e transparente das tecnologias jurídicas, (b) formação profissional interdisciplinar que integre direito, tecnologia e ética, e (c) fortalecimento da governança digital para assegurar segurança cibernética, proteção de dados e rastreabilidade dos algoritmos.

Autores como Susskind (2022), Doneda (2020) e Barroso (2021) destacam que o maior desafio da IA jurídica não é técnico, mas ético: garantir que as decisões automatizadas respeitem os princípios constitucionais da dignidade humana, da imparcialidade e do devido processo legal. A automação, portanto, deve ser compreendida como meio de aprimorar a Justiça, e não de substituir o raciocínio jurídico humano.

Conclui-se que o futuro da advocacia dependerá da capacidade dos profissionais em assumir protagonismo crítico na integração entre direito e tecnologia. O advogado do século XXI precisará ser não apenas intérprete da norma, mas também gestor de sistemas inteligentes e guardião dos valores éticos e democráticos que estruturam o Estado de direito. A IA tende a tornar a advocacia mais eficiente, e potencialmente mais acessível, desde que implementada com políticas que reduzam as desigualdades tecnológicas entre escritórios.

Assim, a advocacia do futuro não será substituída pela inteligência artificial, mas reconfigurada por ela, em um cenário no qual o domínio da tecnologia se tornará elemento indissociável do exercício ético e humano da profissão jurídica. O equilíbrio entre inovação e valores humanos será, portanto, o fator determinante para a sustentabilidade ética e institucional da advocacia digital nas próximas décadas.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luís Roberto. O direito constitucional e a transformação digital: desafios éticos e institucionais. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, 15 ago. 2018.
- CAVALIERI FILHO, Sérgio. Responsabilidade civil e novas tecnologias. São Paulo: Atlas, 2021.
- CUNHA FILHO, Alexandre. Transformação digital e novas identidades profissionais do advogado. Belo Horizonte: Fórum, 2020.
- DONEDA, Danilo. Da privacidade à proteção de dados pessoais: elementos da formação da autoridade de proteção de dados no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- FLORIDI, Luciano; COWLS, Josh. The ethics of artificial intelligence: principles for responsible innovation. *Philosophy & Technology*, v. 34, n. 1, p. 61–78, 2021.
- KAPLAN, Andreas; HAENLEIN, Michael. Rulers of the world, unite! The challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons*, v. 63, n. 1, p. 37–50, 2020.
- LIMA, Carlos Eduardo. Direito e tecnologia: o impacto da inteligência artificial na advocacia contemporânea. Curitiba: Juruá, 2023.
- MENDES, Ricardo. Inteligência artificial e o acesso à justiça no século XXI. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2022.

- MORAES, Alexandre de. Direito digital: fundamentos constitucionais e proteção da privacidade. São Paulo: Atlas, 2021.
- PEREIRA JÚNIOR, Antônio. Competências digitais e a formação do advogado do futuro. *Revista Brasileira de Direito e Tecnologia*, v. 7, n. 2, p. 112–128, 2021.
- PINHEIRO, Patrícia Peck. Direito digital: teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- REMUS, Dana; LEVY, Frank. Can robots be lawyers? Computers, lawyers, and the practice of law. *Georgetown Journal of Legal Ethics*, v. 30, n. 3, p. 501–558, 2016.
- SANTOS, Rodrigo. Legal Tech e advocacia 4.0: impactos e oportunidades na profissão jurídica. Brasília: OAB Editora, 2023.
- SOUSA, Maria Clara. Legal Techs e a transformação digital do Direito. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2022.
- SUSSKIND, Richard. Tomorrow's lawyers: an introduction to your future. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2022.
- TARTUCE, Flávio. Manual de direito civil: volume único. 11. ed. São Paulo: Método, 2020

THE EVOLUTION OF ELECTRONIC CONTRACTS IN BRAZILIAN LAW: A SYSTEMATIC REVIEW

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA NEURODIVERSIDADE: REVISÃO SISTEMÁTICA

Laísa Souza Estevão Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: laisa2501oliveira@gmail.com

Luciane Weber Baia Hees

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: luciane.hees@gmail.com

ABSTRACT: Inclusive education has, over recent decades, become established as an ethical, political, and pedagogical paradigm aimed at ensuring the right to learning and full participation for all students, regardless of their cognitive, sensory, physical, or sociocultural differences. In this context, the concept of neurodiversity emerges as an innovative perspective that recognizes neurological variations—such as autism spectrum disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and Dyslexia—not as pathologies, but as legitimate forms of human functioning. This study aims to critically analyze scientific evidence published between 2015 and 2025 on the interface between inclusive education and neurodiversity, identifying the main advances, challenges, and gaps in the literature. The adopted methodology consisted of a systematic review using combined descriptors related to school inclusion, neurological diversity, and inclusive pedagogical practices. The results indicate that, although significant progress has been made, a gap between theory and practice persists, marked by shortcomings in teacher training, a lack of pedagogical resources, and institutional resistance. It is concluded that the realization of genuinely inclusive education requires not only curricular adaptations but also a cultural and epistemological shift that recognizes neurodiversity as a foundation of humanity and learning.

Keywords: Inclusive education; Neurodiversity; Educational policies.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, constitui uma das expressões mais significativas do avanço civilizatório na garantia dos direitos humanos e do reconhecimento da diversidade como valor fundante da convivência social. No contexto brasileiro, sua consolidação decorre de um processo histórico marcado por lutas políticas, transformações epistemológicas e revisões legislativas que deslocaram o paradigma da integração, centrado na adaptação do sujeito para o da inclusão, voltado à transformação do próprio sistema educacional. Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) até a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), observa-se um movimento global em direção à construção de escolas que reconheçam as diferenças como expressão da pluralidade humana, não como obstáculos à aprendizagem, mas como potencialidades que demandam novas práticas pedagógicas. Nesse cenário, a noção de neurodiversidade surge como um marco teórico e político de ruptura, propondo que as variações cognitivas e comportamentais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Dislexia e outros perfis neurodivergentes, sejam compreendidas não sob a ótica biomédica da deficiência, mas como modos legítimos e singulares de funcionamento neurológico (Singer, 1999).

A problemática central que orienta este estudo reside na constatação de que, embora as legislações e os discursos pedagógicos afirmem o compromisso com a inclusão, a efetivação da neurodiversidade nas práticas escolares ainda encontra obstáculos estruturais, epistemológicos e culturais. Assim, a pergunta norteadora que orienta esta revisão é: de que maneira a literatura

científica recente tem abordado a relação entre educação inclusiva e neurodiversidade, e quais são as principais tendências, desafios e lacunas na produção acadêmica sobre o tema?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar criticamente a produção científica entre 2015 e 2025 acerca da interface entre educação inclusiva e neurodiversidade, identificando avanços conceituais, metodológicos e práticos que orientam a construção de uma escola inclusiva. Os objetivos específicos consistem em: (1) mapear as abordagens teóricas predominantes sobre neurodiversidade na educação inclusiva; (2) identificar estratégias pedagógicas e políticas educacionais que favorecem a inclusão de sujeitos neurodivergentes.

Como hipótese de trabalho, considera-se que, embora a literatura científica aponte avanços significativos na compreensão da neurodiversidade como expressão legítima da condição humana, a prática educacional ainda carece de coerência epistemológica e suporte institucional para concretizar uma inclusão efetiva. Tal hipótese dialoga com estudos de Armstrong (2017), que ressalta que “a aceitação da neurodiversidade exige uma revolução cultural no modo como compreendemos a diferença e o potencial humano” (p. 11).

A justificativa deste estudo apoia-se em sua relevância social, científica e política. Socialmente, porque a educação inclusiva representa o instrumento mais eficaz de democratização da aprendizagem e de combate às desigualdades; cientificamente, porque o debate sobre neurodiversidade amplia os horizontes da pedagogia e da psicologia da educação, promovendo a compreensão de novas formas de aprender; e politicamente, porque contribui para o aprimoramento de políticas públicas que assegurem a equidade e o direito à educação de qualidade para todos.

A relevância deste tema é corroborada por pesquisas recentes que apontam um crescimento expressivo de estudos sobre neurodiversidade na educação, evidenciando um movimento internacional de revisão de práticas pedagógicas e formativas. De acordo com Silva e Nogueira (2022, p. 116), “a educação inclusiva só se efetiva quando o reconhecimento das diferenças é acompanhado por estratégias de ensino flexíveis e formação docente continuada”. Essa visão é reforçada por a análise de Campos e Mendes (2023).

Do ponto de vista teórico, este estudo apoia-se em referenciais que articulam os campos da pedagogia inclusiva, da neurociência e da psicologia educacional, como Lev Vygotsky, cuja teoria histórico-cultural oferece bases sólidas para compreender a aprendizagem como processo social mediado; Howard Gardner, que introduziu o conceito de inteligências múltiplas; e autores contemporâneos como Armstrong (2017) e Baron-Cohen (2021), que introduzem a neurodiversidade como categoria analítica para repensar o ensino. No campo jurídico, sustentam-se princípios da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que consolidam a educação como direito universal e inalienável.

Por fim, ao adotar a revisão sistemática da literatura como método, este estudo pretende oferecer uma síntese crítica e atualizada das produções científicas sobre o tema, evidenciando convergências e lacunas e contribuindo para o fortalecimento do debate sobre a neurodiversidade como eixo constitutivo da educação inclusiva. Pretende-se, assim, motivar o leitor a compreender que a inclusão não é um favor institucional nem um modelo corretivo, mas um compromisso ético e epistemológico com a pluralidade humana e com o reconhecimento de que aprender é um ato inerentemente diverso, complexo e singular.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que fundamenta este estudo se ancora em um conjunto de teorias, pesquisas e marcos legais que, articulados, permitem compreender a educação inclusiva e a neurodiversidade como dimensões indissociáveis de uma pedagogia comprometida com os direitos humanos, a equidade e a valorização das diferenças cognitivas e socioculturais. Sob uma perspectiva histórico-conceitual, o movimento da educação inclusiva emerge como desdobramento da luta pelos direitos civis e da democratização do acesso à educação, ganhando força após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabeleceu o princípio de que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou intelectuais. Essa visão consolidou-se no Brasil com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, posteriormente, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que redefine a escola como espaço de pertencimento e cidadania.

O conceito de neurodiversidade insere-se nesse debate como uma contribuição decisiva para repensar as bases epistemológicas da inclusão. O termo foi introduzido por Judy Singer em 1999 e difundido por autores como Armstrong (2017) e Baron-Cohen (2021), que o definem como o reconhecimento de que variações neurológicas como autismo, TDAH, dislexia e discalculia, representam formas naturais e legítimas de diversidade humana.

Essa perspectiva rompe com a visão médica tradicional de deficiência, deslocando o foco da limitação individual para a necessidade de adaptações institucionais e pedagógicas. Segundo Baron-Cohen (2021, p. 34), “tratar as diferenças neurológicas como desordens é um erro categorial que empobrece a humanidade, pois reduz a complexidade da mente humana a um modelo patológico”.

No campo da pedagogia, autores como Vygotsky (1997) e Freire (1996) oferecem aportes fundamentais para a construção de uma educação inclusiva que se baseia na interação social e na mediação cultural. Vygotsky, ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal, enfatiza que o aprendizado ocorre na relação dialógica e no compartilhamento de significados, o que torna a diversidade um elemento constitutivo do processo educativo. Para Freire (1996, p. 68), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção”, o que implica reconhecer que cada sujeito aprende a partir de suas próprias estruturas cognitivas, afetivas e culturais.

A literatura contemporânea também evidencia que a efetivação da inclusão escolar depende da formação docente e da capacidade institucional de compreender e acolher a diferença. De acordo com Silva e Nogueira (2022, p. 119), “a ausência de políticas formativas específicas sobre neurodiversidade mantém o professor em posição de vulnerabilidade pedagógica, reproduzindo práticas de exclusão simbólica”. Em consonância, Campos e Mendes (2023) destacam que, embora o Brasil tenha avançado na formulação de políticas inclusivas, ainda há uma defasagem entre o discurso normativo e a prática pedagógica, resultado de currículos engessados e de uma cultura escolar resistente à diversidade.

Do ponto de vista neuropsicopedagógico, a compreensão das especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes neurodivergentes amplia as possibilidades de intervenção pedagógica. A pesquisa de Lima e Ciasca (2021) demonstra que práticas baseadas em abordagens multisensoriais e flexibilidade cognitiva favorecem o engajamento e a aprendizagem significativa desses alunos. Tais estratégias dialogam com o conceito de *universal design for learning* (UDL), proposto por Meyer, Rose e Gordon (2014), que defende a criação de ambientes educacionais acessíveis a todos desde o planejamento inicial, sem a necessidade de adaptações posteriores. Essa perspectiva é reforçada por Gardner (2011).

No campo jurídico e das políticas públicas, a legislação brasileira estabelece bases sólidas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência e neurodivergências. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito à educação em todos os níveis e modalidades, em igualdade de condições, com recursos de acessibilidade e apoio pedagógico adequado.

A intersecção entre neurodiversidade e inclusão também implica uma reflexão ética sobre a alteridade e o reconhecimento. Como destaca Levinas (1993), o encontro com o outro é sempre um exercício de responsabilidade, e a verdadeira inclusão só ocorre quando a diferença é acolhida sem tentativa de assimilação. Nessa direção, a neurodiversidade propõe uma ética da diferença, pautada no respeito às singularidades e na recusa de hierarquias cognitivas. Tal postura é reafirmada por Mantoan (2015, p. 23), ao defender que “a escola inclusiva é aquela que se recusa a rotular, que acolhe o aluno como ele é e transforma-se para ensinar a todos”. Portanto, o referencial teórico deste estudo integra três eixos indissociáveis: o epistemológico, o pedagógico e o ético-político, que situa a inclusão como expressão de justiça social e direito humano.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma revisão sistemática da literatura, delineada de acordo com os princípios da transparência, da reprodutibilidade e do rigor científico, conforme as diretrizes do protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021, p. 89). A escolha desse método se justifica pela necessidade de sintetizar e analisar criticamente as produções científicas mais relevantes sobre o tema “Educação Inclusiva e Neurodiversidade”, identificando tendências teóricas, metodológicas e práticas que orientam o debate acadêmico na última década.

A pesquisa foi desenvolvida entre janeiro e março de 2025, abrangendo publicações científicas indexadas nas bases SciELO, Scopus, ERIC, Web of Science e CAPES Periódicos, reconhecidas por sua credibilidade e abrangência em Educação, Psicologia e Ciências Humanas. Foram utilizados descritores controlados e palavras-chave em português e inglês, combinados por operadores booleanos: (“educação inclusiva” OR “inclusive education”) AND (“neurodiversidade” OR “neurodiversity”) AND (“educação especial” OR “special education”). Essa estratégia visou garantir amplitude e precisão, contemplando artigos empíricos, teóricos e revisões publicadas entre 2015 e 2025, período que reflete o crescimento expressivo das discussões sobre neurodiversidade na educação (Silva; Nogueira, 2022).

O processo de seleção seguiu quatro etapas complementares: (1) busca inicial e identificação dos estudos, (2) remoção de duplicatas, (3) triagem por leitura de títulos e resumos e (4) leitura integral e aplicação dos critérios de elegibilidade. Foram incluídos artigos que abordavam práticas, políticas ou concepções relacionadas à inclusão de estudantes neurodivergentes em contextos escolares formais ou não formais, produzidos em português, inglês ou espanhol, com acesso integral ao texto. Excluíram-se publicações duplicadas, comunicações breves, capítulos de livros e documentos institucionais sem revisão por pares, conforme recomendações metodológicas de Creswell e Creswell (2018, p. 182). Ao final do processo, 52 artigos foram incluídos na amostra final para análise.

A extração dos dados foi realizada de forma manual, com auxílio do software gerenciador de referências Zotero 6.0, conforme a técnica de registro bibliográfico descrita por Yin (2016, p. 45). As informações coletadas incluíram: autor, ano, país de origem, objetivos, abordagem metodológica, resultados principais e recomendações dos estudos. Os dados foram organizados em planilhas analíticas e submetidos à análise de conteúdo temática, seguindo os pressupostos de Bardin (2016, p. 125), que define o método como “um conjunto de técnicas de

análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos”. A análise foi conduzida em três etapas: pré-análise, exploração do material e categorização.

As categorias de análise emergiram de forma indutiva, a partir da recorrência temática e da relevância conceitual nos textos analisados, resultando em três eixos principais: (a) concepções de neurodiversidade na educação inclusiva, (b) práticas pedagógicas e estratégias docentes, e (c) políticas públicas e desafios institucionais. Essa categorização buscou compreender como a neurodiversidade é abordada em diferentes níveis teórico, prático e político, e de que maneira essas dimensões se inter-relacionam.

A abordagem adotada foi predominantemente qualitativa, uma vez que o foco do estudo recaiu sobre a compreensão das concepções, significados e práticas sociais relacionadas à inclusão e à diversidade neurológica.

A validade da revisão foi garantida pela aplicação de critérios explícitos de inclusão, pela dupla leitura independente dos artigos e pela documentação de todas as etapas, o que assegura transparência e reprodutibilidade. A confiabilidade foi reforçada por meio da concordância interavaliadores, alcançada em 91% dos casos, conforme recomendação de Sampieri, Collado e Lucio (2023, p. 181). Além disso, a análise seguiu o princípio da saturação teórica, interrompendo a inclusão de novos artigos quando não foram observados conceitos inéditos ou divergências relevantes entre as categorias identificadas.

Dessa forma, o percurso metodológico adotado neste estudo evidencia rigor, transparência e coerência com os objetivos propostos, permitindo a replicação integral do processo por outros pesquisadores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos por meio da revisão sistemática da literatura revelam um crescimento expressivo de estudos sobre educação inclusiva e neurodiversidade entre os anos de 2015 e 2025, refletindo o fortalecimento de uma agenda acadêmica voltada à valorização das diferenças cognitivas e à transformação das práticas pedagógicas. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade e exclusão, 52 artigos científicos foram analisados integralmente, abrangendo produções provenientes majoritariamente do Brasil, de Portugal, da Espanha, do Reino Unido e do Canadá — países que lideram as publicações sobre o tema em periódicos indexados nas bases SciELO, ERIC e Scopus. A análise das evidências empíricas permitiu identificar três eixos temáticos principais: (1) a consolidação teórica da neurodiversidade como categoria pedagógica; (2) as práticas inclusivas e os desafios da formação docente; e (3) as políticas públicas e barreiras institucionais à efetivação da inclusão.

O primeiro eixo, de natureza teórica, revelou que a neurodiversidade vem sendo progressivamente incorporada como conceito estruturante no debate educacional, mas ainda de forma desigual entre as produções analisadas. A maioria dos estudos (67%) compreende a neurodiversidade como uma abordagem cultural e ética, que desloca o foco do déficit individual para as barreiras sociais e pedagógicas impostas pela escola tradicional. Entretanto, parte dos artigos ainda utiliza o termo apenas como sinônimo de educação especial, esvaziando seu caráter político e epistemológico. Tal ambiguidade reforça a análise de Baron-Cohen (2021), que alerta para o risco de a neurodiversidade ser apropriada de forma superficial, sem promover a revisão profunda dos currículos e práticas escolares. Assim, verifica-se que, embora o discurso da diversidade esteja consolidado, sua tradução pedagógica ainda carece de coerência conceitual e metodológica.

No segundo eixo, que abrange as práticas inclusivas e a formação docente, observou-se consenso entre os autores de que o professor é o principal agente de transformação da inclusão, mas também o mais vulnerável diante da falta de formação específica. Aproximadamente 72% dos estudos destacam que a ausência de preparo adequado, associada a condições precárias de trabalho e à carência de recursos didáticos acessíveis, compromete a efetividade das práticas pedagógicas. Segundo Silva e Nogueira (2022, p. 120), “a inclusão só se concretiza quando o educador compreende a diferença não como obstáculo, mas como ponto de partida para novas formas de ensinar”. Essa concepção encontra respaldo em Freire (1996), que defende uma pedagogia da escuta, pautada na interação e na mediação do conhecimento. No entanto, a literatura revisada evidencia que, em muitos contextos escolares, o professor ainda opera sob uma lógica de normalização, tentando adaptar o aluno à escola em vez de transformar a escola para acolher o aluno. Essa prática perpetua uma cultura de exclusão simbólica e revela o hiato entre o ideal inclusivo e a realidade cotidiana.

O terceiro eixo, relativo às políticas públicas e à gestão institucional, aponta para a persistência de uma distância entre as normativas legais e a implementação prática da educação inclusiva. Diversos estudos ressaltam que, embora o Brasil possua um arcabouço jurídico avançado — composto pela Constituição Federal (1988), pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) —, sua operacionalização nas redes de ensino ainda é fragilizada por falta de investimentos, ausência de políticas intersetoriais e descontinuidade administrativa. Batista e Silva (2020, p. 221) observam que “a efetividade das políticas inclusivas depende da coerência entre o discurso político e a prática escolar, e não apenas da existência de dispositivos legais”. A revisão identificou ainda que, nos últimos anos, houve retração em programas federais de formação docente e de acessibilidade educacional, o que impacta diretamente a equidade no acesso e na permanência escolar dos alunos neurodivergentes. Esses achados corroboram o diagnóstico de Campos e Mendes (2023), que evidenciam a necessidade de articulação entre políticas educacionais, saúde e assistência social para garantir suporte efetivo à inclusão.

Outro ponto amplamente discutido nos estudos analisados diz respeito à avaliação e ao currículo inclusivo. Constatou-se que a maioria das escolas mantém práticas avaliativas normativas, pautadas na homogeneização do desempenho, desconsiderando o ritmo e o perfil cognitivo dos alunos. Essa constatação contraria o princípio do *Universal Design for Learning* (UDL), defendido por Meyer, Rose e Gordon (2014), que propõe um currículo flexível, com múltiplas formas de representação, engajamento e expressão. De acordo com Gardner (2011), a educação inclusiva deve reconhecer as inteligências múltiplas e oferecer oportunidades diversas de aprendizagem. No entanto, menos de 30% dos artigos incluídos na revisão abordaram experiências curriculares adaptadas à neurodiversidade, o que demonstra uma lacuna significativa entre o avanço teórico e a prática pedagógica.

Os resultados também evidenciam uma crescente valorização da neuropsicopedagogia como campo interdisciplinar de apoio à inclusão. Estudos de Lima e Ciasca (2021) demonstram que práticas mediadas por estímulos multisensoriais, integração de linguagens e flexibilidade cognitiva contribuem para o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes neurodivergentes. Esses achados reforçam a importância da colaboração entre professores, psicopedagogos e famílias na construção de ambientes educacionais emocionalmente seguros e cognitivamente acessíveis. A interdisciplinaridade, conforme aponta Vygotsky (1997), é o caminho para superar visões fragmentadas do desenvolvimento humano e compreender o aprendizado como processo socialmente mediado.

A discussão dos achados permite afirmar que, apesar de avanços conceituais expressivos, a efetivação da educação inclusiva e da valorização da neurodiversidade ainda

enfrenta desafios estruturais e culturais. O discurso da inclusão, embora consolidado no plano normativo, não tem sido acompanhado pela transformação epistemológica necessária nas práticas pedagógicas. A revisão aponta que o modelo escolar vigente, herdeiro de uma lógica homogeneizadora e meritocrática, continua a reproduzir exclusões sutis, principalmente no tratamento das diferenças cognitivas e comportamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática desenvolvida neste estudo permitiu compreender, de forma crítica e abrangente, que a relação entre educação inclusiva e neurodiversidade representa um dos campos mais promissores e desafiadores das políticas e práticas educacionais contemporâneas. As evidências analisadas confirmam que a neurodiversidade, ao reconhecer as diferenças cognitivas como expressões legítimas da condição humana, amplia os horizontes teóricos e pedagógicos da inclusão escolar, deslocando o foco do déficit individual para a necessidade de transformação institucional.

Os resultados demonstraram que a educação inclusiva no Brasil avança no plano legislativo e conceitual, mas ainda enfrenta limitações expressivas na prática docente e na gestão escolar. Persistem lacunas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e à ausência de políticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social.

A revisão também revelou que o conceito de neurodiversidade vem ganhando densidade teórica e relevância social, ao propor uma visão positiva das diferenças neurológicas e cognitivas. Assim, a inclusão escolar de sujeitos neurodivergentes demanda práticas pedagógicas flexíveis, currículos abertos e avaliações que respeitem os diferentes modos de aprender.

No âmbito das políticas públicas, observou-se que o Brasil dispõe de um dos arcabouços normativos mais completos da América Latina, com destaque para a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Entretanto, a aplicação efetiva dessas políticas é frequentemente limitada pela falta de financiamento, de acompanhamento técnico e pela descontinuidade administrativa, o que compromete sua eficácia e alcance.

A discussão teórica e empírica apresentada confirma a hipótese de que a efetivação da neurodiversidade na educação inclusiva exige uma mudança epistemológica, superando o paradigma médico e deficitário para consolidar uma visão social e humanista das diferenças.

Em síntese, conclui-se que a educação inclusiva e a neurodiversidade, quando articuladas, oferecem à escola contemporânea a oportunidade de reinventar-se como espaço de pluralidade, acolhimento e transformação. O caminho para uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende da consolidação de uma pedagogia da diferença, pautada no respeito às singularidades e na valorização da diversidade como fundamento da humanidade. A neurodiversidade, portanto, não é apenas um conceito emergente, mas um chamado à responsabilidade coletiva de construir uma educação que reconheça, em cada mente distinta, uma possibilidade única de aprender e contribuir com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, Thomas. *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Boston: Da Capo Press, 2017.
- BARON-COHEN, Simon. *The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention*. New York: Basic Books, 2021.
- BATISTA, Cristina; SILVA, Ana Paula. Educação inclusiva e política pública: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 2, p. 210–225, 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAMPOS, Lúcia; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores e práticas inclusivas: um estudo de caso em rede pública. *Educação & Sociedade*, v. 44, p. e257418, 2023.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FLICK, Uwe. *An Introduction to Qualitative Research*. 6. ed. London: Sage, 2018.
- GARDNER, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 3. ed. New York: Basic Books, 2011.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- LIMA, Ana Cláudia; CIASCA, Sylvia Maria. Estratégias neuropsicopedagógicas e aprendizagem de alunos neurodiversos. *Revista Psicopedagogia*, v. 38, n. 117, p. 52–63, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 7. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.
- PAGE, Matthew J. et al. PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71, p. 89–106, 2021.
- SAMPERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.
- SILVA, Maria do Carmo; NOGUEIRA, Renata. Neurodiversidade e educação inclusiva: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, v. 18, n. 3, p. 112–128, 2022.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- YIN, Robert K. *Qualitative Research from Start to Finish*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2016.

BETWEEN CONCEPTS AND PRACTICES INTERDISCIPLINARITY AS A FOUNDATION FOR TEACHING BIOLOGICAL SCIENCES

ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FUNDAMENTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Iris Maria de Souza

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: irispedrorafael@gmail.com

Regiane de Oliveira Nascimento Leandro

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: re.gianemil39@gmail.com

e-mail

ABSTRACT: Interdisciplinarity in the teaching of Biological Sciences is an essential strategy for integrating knowledge and overcoming the fragmentation that still marks school curricula. Recent studies demonstrate that, although widely advocated in educational proposals, its practical implementation remains limited by rigid disciplinary structures, a scarcity of opportunities for collective planning, and teacher training that, in many cases, still privileges isolated knowledge. In this context, the present study aimed to understand the contributions of interdisciplinarity in the teaching of Biological Sciences, analyzing how this perspective has been discussed in the literature and applied both in initial teacher training and in the professional practice of teachers. To this end, a qualitative approach was adopted based on a bibliographic review of publications produced between 2019 and 2023, encompassing theoretical foundations, challenges, potential, and perspectives of this approach in the field of Biological Sciences. The results indicate that interdisciplinarity favors a broader understanding of scientific phenomena, stimulates critical thinking, and brings school knowledge closer to students' experiences. However, its consolidation depends on institutional transformations, strengthening collaborative work, and encouraging continuing education. It is concluded that interdisciplinarity goes beyond the methodological character and constitutes an ethical and pedagogical stance necessary for an integrated, critical, and humanizing scientific education.

Keywords: Biological Sciences. Interdisciplinarity. Teacher training. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Biológicas, por sua natureza integradora, exige uma abordagem que ultrapasse os limites das disciplinas isoladas, promovendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como uma estratégia imprescindível para a construção de saberes significativos, capazes de relacionar teoria e prática e de favorecer a compreensão crítica da realidade (Oliveira, 2023). Como apontam Cordeiro e Shaw (2023), compreender o papel da interdisciplinaridade na formação inicial de professores é fundamental para que futuras práticas docentes consigam articular conceitos, conteúdos e metodologias de forma integrada e contextualizada.

A literatura recente evidencia o crescente interesse pela temática, refletido em estudos que analisam tanto as concepções de licenciandos quanto as práticas pedagógicas efetivas no contexto escolar (Reis; Catônio, 2021). Esses estudos salientam que, embora a interdisciplinaridade seja amplamente defendida nos documentos curriculares e nos discursos educacionais, sua concretização ainda enfrenta desafios, como a fragmentação do currículo, a ausência de planejamento coletivo e a formação docente centrada em áreas específicas do conhecimento.

Lapa, Bejarano e Penido (2020), por sua vez, assinalam que a interdisciplinaridade no ensino de Ciências requer um movimento de superação da tradicional separação entre Biologia, Física e Química, propondo uma visão mais holística da natureza e dos fenômenos

científicos. Nesse mesmo entedimento, Chaves (2020) destaca a necessidade de práticas formativas que valorizem a formação humana integral, promovendo a integração entre ciência, ética e sociedade.

Ressalta-se que a adoção de abordagens interdisciplinares no ensino básico contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o fortalecimento da relação entre os saberes científicos e o cotidiano dos discentes (Rego; Guimarães; Silva, 2019).

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: “quais são as principais concepções e abordagens sobre a interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas apresentadas na literatura recente?”.

A escolha por esse tema se justifica pela relevância da interdisciplinaridade como princípio orientador da formação docente e pela necessidade de compreender como essa perspectiva vem sendo discutida e aplicada nos diferentes níveis de ensino. Além disso, a investigação se torna pertinente na conjuntura hodierna, em que a educação científica é desafiada a formar cidadãos críticos, capazes de interpretar e intervir na realidade de modo responsável e sustentável.

O objetivo do presente estudo foi conhecer por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições da interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas, identificando como essa perspectiva tem sido discutida e aplicada na formação e na prática docente. Os objetivos específicos foram: i) entender os principais conceitos e fundamentos teóricos que sustentam a interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas; ii) abordar a temática da interdisciplinaridade na formação inicial e continuada de professores de Ciências Biológicas; iii) discutir de que maneira a interdisciplinaridade contribui para a integração dos conteúdos científicos e para a construção de aprendizagens significativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A interdisciplinaridade consiste na articulação de saberes e métodos oriunda de diferentes disciplinas, visando compreender fenômenos complexos de forma integrada. Diferente da multidisciplinaridade, que apenas justapõe conteúdos sem interação entre eles, a interdisciplinaridade pressupõe diálogo, troca e cooperação entre os campos científicos, gerando novos significados e possibilidades de aprendizagem (Savarese Neto, 2021).

Para Fazenda (2019), uma das principais estudosas do tema no Brasil, a interdisciplinaridade é uma atitude de abertura diante do conhecimento, o que implica reconhecer os limites de cada área e buscar, no encontro entre elas, respostas mais completas para os problemas do mundo real. Destarte, ela se configura não somente como uma estratégia metodológica, mas também como uma postura epistemológica e ética, que valoriza o pensamento crítico, a colaboração e a contextualização do saber.

A interdisciplinaridade como princípio orientador no ensino de Ciências Biológicas emerge como uma resposta à fragmentação tradicional do saber científico, sobretudo em cursos que estruturam os conteúdos de Biologia, Química e Física de forma compartimentada. Como bem enfatiza Chaves (2020), ao sugerir que um ensino que reconhece a complexidade do sujeito e do mundo reconhece a necessidade de articulações entre saberes disciplinares. No âmbito da formação docente, esse movimento leva a questionar não somente o que ensinar, mas como e por que, levando em conta que os fenômenos naturais exigem lentes epistemológicas diversificadas.

Estudos clássicos sobre o tema enfatizam que a disciplinaridade, ao estagnar o conhecimento em compartimentos estanques, dificulta a articulação de fenômenos que se manifestam na natureza em sua totalidade ou em suas interações. Tomando como base frameworks de ensino de Ciências interdisciplinares, como o de Tripp *et al.* (2019), observa-se que a integração de conhecimentos não significa, meramente, sobrepor disciplinas, mas sim tecer vínculos epistemológicos que permitam que os estudantes entendam conceitos científicos à luz de contextos mais abrangentes, o que inclui a articulação entre saberes biológicos, físicos, químicos e também socioculturais.

Reis e Catônio (2021) mostram que a interdisciplinaridade é tanto um ideal quanto um desafio prático, tendo em vista que não obstante reconhecida em documentos curriculares, sua efetivação na sala de aula de Ciências exige planejamento colaborativo, contextualização dos conteúdos e uma cultura docente que valorize o diálogo entre áreas.

Em continuidade a esse debate, Cordeiro e Shaw (2023) identificam como o programa institucional de residência pedagógica organiza vivências que favorecem a transição da percepção fragmentada do conhecimento para uma ação docente mais integradora. Então, é possível, escolher três dimensões teóricas centrais para alicerçar o ensino interdisciplinar em Ciências Biológicas que são a epistemológica, que refere-se à natureza dos saberes e como eles se relacionam; a pedagógica, que está relacionada às estratégias de ensino e aprendizagem que promovem a articulação entre as disciplinas; e a formativa, que aborda acerca da formação de professores capazes de mediar essa articulação.

No campo epistemológico, a interdisciplinaridade sustenta a ideia de que fenômenos biológicos, tais como os ciclos ecológicos ou os processos celulares, raramente podem ser abordados de modo adequado somente sob o ponto de vista de uma única ciência; demandam, por exemplo, vistas químicas, físicas e biológicas conectadas.

Na pedagógica, o foco vai além da justaposição de conteúdos e busca sequências didáticas que popiciem a edificação conectada de conceitos, com significado e relevância para o discente. Já na dimensão formativa, entende-se que a docência deve ser preparada não só em conteúdo disciplinar, mas em saberes metodológicos e didáticos que promovam essa articulação, o que exige, como ressaltam Cordeiro e Shaw (2023), ambientes de residência pedagógica e reflexão conjunta.

Ressalta-se que a interdisciplinaridade apesar de amplamente valorizada, ainda enfrenta barreiras como a estrutura curricular rígida, a cultura de ensino centrada em disciplinas isoladas e a falta de formação específica para o docente integrar saberes diversos. Esses obstáculos robustecem a relevância de, desde a formação inicial, desenvolver no futuro docente uma postura reflexiva e colaborativa, capaz de planejar com pares de diferentes áreas, articular objetivos de aprendizagem e avaliar de maneira compatível com a natureza interdisciplinar das propostas de ensino.

A adoção da interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas não se apresenta apenas como uma moda pedagógica, algo que vai passar, mas como uma necessidade epistemológica e ética, já que ela remete à formação de cidadãos capazes de lidar com problemas complexos e reais, tais como os ambientais, de saúde ou tecnológicos, que exigem pensamento científico, crítico e articulado. Nesse sentido, a formação humana reconhecida por Chaves (2020) ganha relevo ênfase ao colocar a interdisciplinaridade como via para que a aprendizagem científica contribua para a emancipação dos sujeitos e para a compreensão de sua inserção no mundo.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação de professores constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar, pois é nesse cenário que se consolidam os saberes, as atitudes e as concepções que orientam o fazer docente. Segundo Ferreira *et al.* (2022), a interdisciplinaridade na formação de educadores não se restringe à integração de conteúdos, mas envolve a compreensão do ensino como prática social, que requer diálogo entre saberes científicos, pedagógicos e culturais. Assim, o processo formativo deve possibilitar que o futuro professor compreenda o conhecimento científico como construção coletiva e dinâmica, superando a lógica fragmentada que ainda predomina em muitos cursos de licenciatura.

Nesse mesmo viés, Lima (2022) ressalta que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências da Natureza revelam o potencial transformador da interdisciplinaridade quando esta é concebida como prática viva, vinculada à realidade dos sujeitos e aos contextos em que atuam. A autora argumenta que a docência interdisciplinar se fortalece quando o processo formativo propicia experiências colaborativas, permitindo que o graduando articule teoria e prática e compreenda a interdependência entre os conteúdos científicos e as demandas sociais e ambientais do território onde ensina.

Moura, Rosa e Massena (2021) corrobora essa visão ao demonstrar que, mesmo em contextos distintos, os cursos de formação inicial de professores de Ciências da Natureza enfrentam indagações semelhantes quanto à efetivação da interdisciplinaridade. Os autores observam que muitos docentes-formadores reconhecem sua importância, mas ainda necessitam de instrumentos pedagógicos que viabilizem práticas integradoras no cotidiano das aulas. Essa verificação reforça a necessidade de repensar o currículo das licenciaturas, promovendo espaços de reflexão conjunta entre formadores e licenciandos e estimulando o planejamento interdisciplinar como eixo central da formação docente.

Na formação continuada, a interdisciplinaridade também assume papel essencial. Noronha e Rotta (2020) afirmam que a criação de espaços de formação colaborativa permite aos professores em exercício revisitar suas concepções e práticas, reconhecendo que o trabalho interdisciplinar não se resume à junção de disciplinas, mas à construção de significados compartilhados entre docentes de diferentes áreas. A proposta das autoras ressalta que a interdisciplinaridade coopera para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o ensino, fortalecendo a autonomia pedagógica e a capacidade de inovação dos professores.

Desse modo, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve ser compreendida como um processo de aprendizagem permanente, no qual o educador é convidado a exercitar o diálogo, a escuta e a colaboração. A interdisciplinaridade, nesse sentido, ultrapassa o caráter metodológico e adquire dimensão ética e humana, pois incentiva o respeito às diferenças de saber, valoriza o trabalho coletivo e reconhece que o conhecimento só se torna significativo quando construído em interação com o outro. Essa visão humanizadora, defendida por Ferreira *et al.* (2022) e reforçada por Lima (2022), traduz o papel da docência como prática transformadora e socialmente comprometida.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Como já mencionado anteriormente, a consolidação da interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas, embora amplamente reconhecida como necessária, enfrenta desafios importantes e diversos que atravessam tanto a formação inicial quanto a prática cotidiana dos professores. Entre os principais obstáculos estão a fragmentação curricular, a rigidez das estruturas institucionais e a escassez de momentos coletivos de planejamento, fatores que dificultam a articulação entre as áreas do conhecimento. Segundo Moura, Rosa e Massena (2021), a falta de integração entre os componentes curriculares e a ausência de políticas

formativas que estimulem o trabalho colaborativo comprometem a efetivação de práticas realmente interdisciplinares, reduzindo-as, muitas vezes, a iniciativas pontuais ou superficiais.

Além dos entraves estruturais, há também desafios de ordem epistemológica e pedagógica. Ferreira *et al.* (2022) apontam que muitos docentes ainda compreendem a interdisciplinaridade apenas como uma junção de conteúdos, sem reconhecer a profundidade teórica e metodológica que o conceito exige.

Essa visão limitada repercute diretamente nas práticas pedagógicas, pois impede que o professor compreenda a interdisciplinaridade como um modo de pensar e produzir conhecimento. Superar essa dificuldade requer repensar a própria identidade docente, de modo que o professor se perceba como um mediador de saberes, capaz de promover o diálogo entre as ciências e de aproximar o conhecimento científico da vida cotidiana dos estudantes (Lima, 2022).

Outro desafio refere-se à formação continuada e ao suporte institucional oferecido aos professores. Noronha e Rotta (2020) defendem que a interdisciplinaridade se fortalece quando o professor tem espaço para refletir sobre suas práticas, dialogar com colegas de outras áreas e reconstruir coletivamente o sentido do ensino. No entanto, na realidade de muitas escolas, essas oportunidades ainda são escassas, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela falta de incentivo à formação colaborativa. Assim, o fortalecimento da interdisciplinaridade depende também de políticas educacionais que garantam condições materiais, tempo e reconhecimento profissional para o desenvolvimento de práticas integradoras.

Em compensação, o cenário educacional contemporâneo também apresenta perspectivas promissoras. Estudos recentes, como o de Martins *et al.* (2024), sugerem que há um movimento crescente de valorização da interdisciplinaridade como objeto de pesquisa e inovação na formação docente, o que tem levado universidades e programas institucionais, como a Residência Pedagógica, a incorporar atividades que incentivam a colaboração entre licenciandos e formadores. Isso vem reforçar o entendimento de que o diálogo entre saberes distintos não apenas enriquece a aprendizagem, mas coopera para a formação de um docente crítico, reflexivo e socialmente empenhado.

Lima (2022) complementa essa visão ao evidenciar que experiências interdisciplinares, quando vinculadas à realidade sociocultural dos estudantes, fortalecem a educação contextualizada e emancipadora. No ensino de Ciências Biológicas, isso se traduz na possibilidade de tratar temas complexos, como sustentabilidade, saúde, biodiversidade e tecnologia de maneira integrada, aproximando o conhecimento científico das problemáticas do mundo contemporâneo. Portanto, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma exigência curricular e passa a constituir uma postura pedagógica e ética, comprometida com a formação integral do sujeito.

Destarte, as visões para o fortalecimento da interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas apontam para a necessidade de uma mudança cultural e institucional, que envolva tanto os espaços formativos quanto as práticas escolares. Isso implica reconhecer o professor como sujeito pesquisador, valorizar o planejamento coletivo, revisar os currículos de licenciatura e investir em políticas públicas que sustentem o trabalho interdisciplinar de forma contínua. Somente por meio dessa transformação será possível construir uma educação científica verdadeiramente integrada, crítica e humanizadora, ou seja, uma educação capaz de preparar o discente não apenas para compreender o mundo, mas para transformá-lo (Martins *et al.*, 2024).

METODOLOGIA

Para alcance dos objetivos propostos neste estudo foi adotada como metodologia uma revisão bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2023. Foram examinados estudos e publicações que abordam a interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas, com foco nas contribuições, desafios e perspectivas apontados por diferentes autores.

Essa abordagem permitiu uma compêndio crítico das concepções teóricas e práticas acerca da temática, favorecendo reflexões que possam subsidiar futuras ações no campo da formação e da prática docente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados para esta revisão bibliográfica permitiu identificar um movimento crescente de valorização da interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas, e evidenciou, respectivamente, a permanência de desafios estruturais, epistemológicos e formativos que dificultam sua plena consolidação. Os resultados sugerem que, embora a interdisciplinaridade esteja amplamente presente nos discursos educacionais e em documentos normativos, sua aplicação prática ainda se desenvolve de forma desigual, variando conforme o contexto institucional, o perfil docente e as condições de trabalho.

Os trabalhos de Savarese Neto (2021) e Fazenda (2019) mostraram que muitos docentes compreendem a interdisciplinaridade como um princípio pedagógico relevante, mas ainda carecem de fundamentação teórica mais aprofundada para aplicá-la como postura epistemológica e ética; reforçando a ideia de que, não obstante o reconhecimento conceitual da interdisciplinaridade, sua efetivação depende de uma mudança cultural no modo como a escola organiza o conhecimento e concebe o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ficou claro que a interdisciplinaridade não se limita à integração mecânica de conteúdos, mas exige o desenvolvimento de uma atitude investigativa, colaborativa e reflexiva por parte do professor.

Outro resultado significativo foi a constatação de que o ensino de Ciências Biológicas permanece marcado pela divisão rígida entre Biologia, Química e Física, conforme apontado por Chaves (2020). Essa fragmentação dificulta a compreensão de fenômenos complexos e compromete a construção de aprendizagens significativas, uma vez que os estudantes tendem a perceber os conteúdos como partes isoladas e desconectadas da realidade. Os autores analisados convergem na defesa de um currículo menos compartimentado, capaz de promover articulações entre saberes e de oferecer aos alunos experiências mais contextualizadas. Tais achados reforçam a importância de repensar a organização curricular como elemento estruturante da interdisciplinaridade.

No âmbito da formação docente, as pesquisas de Cordeiro e Shaw (2023), Ferreira et al. (2022) e Lima (2022) foram unâimes em apontar que tanto a formação inicial quanto a continuada desempenham papel determinante na consolidação de práticas interdisciplinares. Os resultados evidenciam que experiências formativas que favorecem o diálogo entre áreas, como a Residência Pedagógica, contribuem para a desconstrução da visão fragmentada do conhecimento e estimulam o desenvolvimento de competências reflexivas e colaborativas. A literatura analisada mostra que, quando os professores vivenciam práticas interdisciplinares durante sua formação, tornam-se mais aptos a reproduzir e adaptar essas práticas no contexto escolar.

Entretanto, o estudo também identificou obstáculos relevantes que limitam o avanço da interdisciplinaridade. Sobre isso, Moura, Rosa e Massena (2021) destacam a falta de instrumentos didáticos e metodológicos que sustentem práticas integradoras, bem como a ausência de políticas institucionais que valorizem o planejamento coletivo. Noronha e Rotta (2020) reforçam que muitos professores não dispõem de tempo ou apoio institucional para

desenvolver propostas interdisciplinares, o que reduz suas iniciativas a ações pontuais. Esses achados confirmam que a interdisciplinaridade não depende apenas da disposição do professor, mas de condições estruturais que permitam a construção de práticas colaborativas contínuas.

Apesar dos desafios, a literatura apresenta perspectivas otimistas. Estudos recentes, como o de Martins et al. (2024), apontam para um fortalecimento gradativo da interdisciplinaridade, impulsionado por mudanças nos programas de formação e pela ampliação de pesquisas voltadas à inovação pedagógica. Os autores defendem que a interdisciplinaridade pode contribuir não apenas para o avanço do ensino de Ciências Biológicas, mas para a formação de um docente crítico, ético e comprometido socialmente. Essa visão dialoga com a perspectiva humanizadora proposta por Chaves (2020), que compreende a interdisciplinaridade como caminho para promover uma formação integral, capaz de conectar ciência, vida e sociedade.

De modo geral, os resultados demonstram que a interdisciplinaridade traz contribuições significativas para o ensino de Ciências Biológicas, ampliando a compreensão dos fenômenos científicos, estimulando o pensamento crítico e aproximando o conhecimento do cotidiano dos estudantes. Contudo, os desafios apresentados revelam que sua consolidação exige transformação institucional, revisão curricular e investimentos consistentes na formação docente. A discussão aponta que a interdisciplinaridade deve ser compreendida não apenas como inovação pedagógica, mas como compromisso ético e epistemológico com uma educação científica integrada, crítica e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou compreender, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições da interdisciplinaridade no ensino de Ciências Biológicas, identificando como essa perspectiva tem sido discutida e aplicada na formação e na prática docente. A análise das produções acadêmicas permitiu reconhecer que a interdisciplinaridade se configura como um elemento estruturante da educação científica, pois favorece a integração entre saberes, a contextualização do conhecimento e o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

Observou-se que, embora a interdisciplinaridade seja amplamente defendida nos discursos educacionais, sua efetivação ainda enfrenta desafios importantes, como a fragmentação curricular, a falta de tempo para o planejamento coletivo e a carência de políticas formativas que estimulem a cooperação entre docentes. No entanto, também se evidenciou um movimento crescente de valorização e consolidação de práticas interdisciplinares, sobretudo em programas de formação inicial, como a Residência Pedagógica, e em experiências colaborativas de ensino, que aproximam a teoria da realidade escolar.

Constatou-se que a interdisciplinaridade vai além da junção de conteúdos: ela representa uma atitude pedagógica e ética, comprometida com a formação integral do ser humano e com a construção de um conhecimento que dialogue com os desafios contemporâneos. Promover o ensino interdisciplinar em Ciências Biológicas é, portanto, investir em uma educação capaz de despertar o pensamento crítico, a sensibilidade ambiental e o compromisso social dos estudantes.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da interdisciplinaridade depende de mudanças estruturais e culturais nas instituições formadoras e nas escolas, valorizando o trabalho coletivo e o papel reflexivo do professor. Somente a partir dessa visão integrada será possível formar educadores e alunos que compreendam a ciência não como um conjunto de informações isoladas, mas como um campo vivo de interrelações que conecta o conhecimento, a vida e a sociedade.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, L. C. A interdisciplinaridade e o ensino de Ciências da Natureza na perspectiva da formação humana: uma análise da política educacional de Mato Grosso (2012–2018). 127 f.: il. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.
- CORDEIRO, T. C.; SHAW, G. S. Interdisciplinaridade no ensino de ciências: Concepções de licenciandos em Ciências da Natureza e a influência do Programa Institucional de Residência Pedagógica da UNIVASF. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 15, n. 32, p. 87–104, 2023.
- FERREIRA, L. dos S.; PINTO, E. Silva; VITA, Margaly Aparecida de Aguiar; VITAL, Wendel Coura; MATOS, Januária Fonseca. A interdisciplinaridade e a formação docente. *Anais...XI Seminário de Iniciação Científica do IFMG. Planeta IFMG*, 2023
- LAPA, J. M.; BEJARANO, N. R.; PENIDO, M. C. M. Interdisciplinaridade e o ensino de ciências: uma análise da produção recente. 2020. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0065-1.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.
- LIMA, V. de A. A interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos docentes-formadores dos cursos de licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências da Natureza. 2022. 186 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.
- MARTINS, A. F. et al. A interdisciplinaridade como objeto de pesquisa na formação inicial de professores em Ciências. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v.16, n.1, p. 3231-3252, 2024.
- MOURA, J. H. C. D.; ROSA, M. I. P.; MASSENA, E. P. Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de Ciências da Natureza: contextos distintos, indagações similares. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 23, p. e22587, 2021.
- NORONHA, P. A.; ROTTA, J. C. G. Concepções de interdisciplinaridade no ensino de Ciências: uma proposta para a formação continuada de professores. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, v. 1, p. e020008, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/67>. Acesso em: 21 out. 2025.
- OLIVEIRA, F. de A. Um olhar sobre a interdisciplinaridade no ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2023. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) — Universidade do Estado da Bahia, Campus IX, Barreiras-BA, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/f4d5d15d-5c3f-45a2-8556-21c571f28a49/content>. Acesso em: 21 out. 2025.
- REGO, E. C. M.; GUIMARÃES, E. M.; SILVA, V. A. Abordagem interdisciplinar no ensino de Ciências na Educação Básica: contribuições para o ensino de Ciências. 2019.
- REIS, E. G.; CATÔNIO, R. A interdisciplinaridade no ensino de Ciências: entre saberes e práticas. *Anais...v. XV*, n. 5, 2021.
- SAVARESE NETO, E. Interdisciplinaridade: conceito, importância e vantagens. São Paulo, 2021.

THE INFLUENCE OF SCHOOL MANAGEMENT ON TEACHERS' WELL-BEING AND MOTIVATION

A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO BEM-ESTAR E NA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Miria Fatima Becker Finger

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: miriafinger@sed.sc.gov.br

Carla Cléia Gunther

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: carlacleiagunther@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article investigates how school management styles influence teachers' well-being, mental health, and motivation, considering the effects of hierarchical relationships, institutional support, and organizational climate on professional life. The main objective is to analyze teachers' perceptions of managerial support and its implications for professional satisfaction. The methodology is qualitative, based on bibliographic research and the analysis of studies addressing school leadership, educational management, and teacher mental health. Results indicate that participatory and humanized management models strengthen organizational climate, enhance motivation, and reduce emotional strain. Conversely, authoritarian or indifferent leadership tends to generate conflicts, emotional exhaustion, and a sense of devaluation. It is concluded that school management plays a determining role in creating healthy educational environments and that investing in managers' training and support practices is essential.

Keywords: School management. Mental health. Teacher motivation. Organizational climate. Educational leadership.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar é uma dimensão essencial para o funcionamento das instituições educacionais, influenciando diretamente o clima organizacional, a motivação e o bem-estar dos professores. O ambiente escolar é um espaço marcado pela multiplicidade de relações, expectativas e pressões, e o modo como os gestores exercem sua liderança interfere de forma significativa na dinâmica emocional e profissional dos docentes. A docência, além de exigente, é permeada por cobranças, responsabilidades pedagógicas e demandas emocionais que afetam o equilíbrio mental dos profissionais (TARDIF, 2014).

Pesquisas recentes demonstram o aumento dos índices de estresse, ansiedade, adoecimento psíquico e síndrome de Burnout entre professores da educação básica (DIEHL; MARIN, 2016). Entre os fatores apontados estão o excesso de tarefas burocráticas, a falta de apoio institucional, conflitos interpessoais e ambientes com comunicação fragilizada. Nesse contexto, a gestão escolar emerge como elemento crucial para a construção de ambientes saudáveis.

Segundo Chiavenato e Sapiro (2003, p. 45), “o planejamento estratégico é um processo contínuo, que busca adaptar a organização às mudanças externas e internas para alcançar seus objetivos de forma eficiente e eficaz”. Quando esse princípio é aplicado à escola, evidencia-se que a gestão é responsável não apenas por processos administrativos, mas pela criação de condições emocionais para que o professor exerça seu trabalho com dignidade e equilíbrio.

A relevância deste estudo está em compreender como práticas de gestão participativa, humanizada e dialógica contribuem para a saúde emocional dos docentes, prevenindo o

adoecimento e fortalecendo as relações de trabalho. Com base nisso, a pergunta norteadora é: Como o estilo de gestão escolar impacta a saúde mental e a motivação dos professores?

O objetivo geral é analisar a percepção dos docentes sobre o suporte institucional e a satisfação profissional. Os objetivos específicos incluem:

- identificar como relações hierárquicas influenciam o clima organizacional;
- analisar impactos positivos e negativos de diferentes estilos de gestão;
- discutir a relação entre liderança e saúde mental docente;
- propor caminhos para uma gestão mais humanizada.

Assim, este artigo contribui para a reflexão sobre o papel ético da gestão escolar na promoção de ambientes emocionalmente equilibrados.

REFERENCIAL TEÓRICO

GESTÃO ESCOLAR E LIDERANÇA EDUCACIONAL

A gestão escolar ultrapassa a administração de recursos e envolve a mediação de relações humanas, a criação de vínculos e o fortalecimento de um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem. Para Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 378), “a liderança eficaz é aquela capaz de inspirar, motivar e alinhar os objetivos individuais aos organizacionais”.

No contexto escolar, isso significa reconhecer o professor como sujeito central do processo educativo, valorizando suas necessidades e garantindo condições para seu pleno desenvolvimento profissional e emocional.

Freire (1996, p. 89) destaca a importância do diálogo na gestão educacional ao afirmar que “não há diálogo verdadeiro, se não há humildade, se não há amor, se não há fé nos homens”. Essa perspectiva humanizadora coloca a escuta e o respeito como fundamentos da liderança escolar.

Gestões autoritárias e centralizadoras, ao contrário, provocam distanciamento, insegurança, desgaste emocional e desmotivação. O gestor precisa compreender que seu estilo de liderança impacta diretamente a saúde mental dos professores.

CLIMA ORGANIZACIONAL E RELAÇÕES HIERÁRQUICAS

O clima organizacional refere-se à percepção dos indivíduos sobre o ambiente de trabalho, influenciando sua motivação, humor e engajamento. Chiavenato (2014) explica que um clima positivo está relacionado a maior satisfação e produtividade, enquanto um clima negativo pode gerar conflitos, adoecimento e queda no desempenho.

Na escola, o clima organizacional está associado ao modo como a gestão se posiciona nas interações e decisões. Relações hierárquicas baseadas em autoritarismo ou afastamento resultam em tensões, medo e sobrecarga emocional.

Dejours (1995, p. 37), em uma citação longa, afirma: “A pesquisa não é apenas uma exigência acadêmica ou burocrática, mas um processo formativo fundamental, pois somente pela pesquisa se pode aprender a pensar criticamente. O pesquisador precisa manter postura ética e comprometida com a produção de conhecimento relevante, além de desenvolver capacidade de questionar, analisar e propor soluções. É nesse exercício que se aprende a dialogar com diferentes fontes, a contextualizar informações e a construir saberes que sejam socialmente significativos e transformadores.”

Esse pensamento pode ser ampliado à gestão escolar: a liderança exige capacidade de análise, escuta e transformação de realidades.

SAÚDE MENTAL DOCENTE E APOIO INSTITUCIONAL

O adoecimento mental dos professores tem sido objeto de diversas pesquisas. A OMS (2023) aponta que ambientes de trabalho desorganizados, pouco acolhedores e com sobrecarga emocional são fatores de risco para transtornos mentais comuns.

Diehl e Marin (2016) identificam que a falta de apoio institucional, a comunicação fragilizada e a ausência de reconhecimento são alguns dos elementos que mais afetam o equilíbrio emocional dos docentes.

Uma gestão escolar sensível às demandas dos professores favorece práticas de cuidado, escuta e compartilhamento, contribuindo para a proteção da saúde emocional. A figura 1 sintetiza os principais elementos da gestão escolar e seus efeitos sobre o bem-estar psicológico dos professores.

Figura 1: Dimensões da Gestão e Impactos sobre o Bem-Estar Docente

Dimensão da Gestão	Descrição	Impacto no Bem-Estar
Comunicação institucional	Clareza, diálogo e alinhamento	Reduz conflitos e ansiedade
Estilo de liderança	Democrática, participativa ou autoritária	Aumenta ou diminui motivação
Apoio emocional	Escuta, acolhimento e suporte	Previne estresse e Burnout
Organização do trabalho	Planejamento, divisão de tarefas	Reduz sobrecarga e exaustão

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

GESTÃO HUMANIZADA E COMUNICAÇÃO INSTITUCIONAL

A gestão humanizada parte do entendimento de que o ambiente escolar é atravessado por intensas dimensões emocionais, exigindo do gestor uma postura sensível, mediadora e comprometida com o cuidado coletivo. Nessa perspectiva, o líder escolar assume o papel de facilitador das relações, promovendo espaços de diálogo e fortalecendo práticas que valorizam a convivência, a empatia e o respeito mútuo. A comunicação institucional transparente constitui elemento central desse processo, pois reduz ruídos, evita conflitos desnecessários e permite que as decisões sejam compreendidas e compartilhadas de maneira clara. Quando o gestor explicita critérios, apresenta justificativas e envolve os professores na construção de soluções, contribui significativamente para o fortalecimento da confiança e do engajamento profissional.

O reconhecimento do trabalho docente também se mostra fundamental no contexto da gestão humanizada. Expressões de valorização, devolutivas construtivas e incentivo às iniciativas pedagógicas impactam diretamente a autoestima dos professores, aumentando sua motivação e diminuindo a probabilidade de esgotamento emocional. Estudos demonstram que docentes que se sentem valorizados tendem a apresentar maior disposição para inovar, colaborar e enfrentar os desafios inerentes à prática educativa.

Outro aspecto essencial da gestão humanizada refere-se à mediação de conflitos. Em ambientes complexos como a escola, divergências são inevitáveis, e ignorá-las apenas amplia tensões e fragiliza os vínculos profissionais. O gestor sensível às dinâmicas coletivas não evita o conflito, mas o compreende como oportunidade de reorganização institucional, aprendizado e fortalecimento das relações. Quando conduzida de forma ética e cuidadosa, a mediação contribui para prevenir rupturas, promover justiça e reduzir o desgaste emocional dos envolvidos, favorecendo um clima organizacional mais harmonioso e estável.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como qualitativa, baseada essencialmente em pesquisa bibliográfica. Essa abordagem possibilita compreender, de maneira aprofundada, conceitos, teorias e discussões produzidos por diferentes autores sobre gestão escolar, liderança, saúde mental e motivação docente, articulando saberes teóricos que sustentam a reflexão crítica proposta no presente artigo. Para compor o corpus da pesquisa, foram consultadas obras clássicas da área educacional, artigos científicos publicados entre 2010 e 2025, documentos normativos e relatórios elaborados por instituições nacionais e internacionais. A seleção do material concentrou-se em estudos que abordam o impacto das relações hierárquicas, do clima organizacional e das práticas de apoio institucional sobre o bem-estar psicológico dos professores.

O processo de análise dos dados fundamentou-se na leitura crítica e interpretativa do material coletado, buscando identificar elementos convergentes que permitissem estabelecer relações consistentes entre teoria e prática. Inicialmente, realizou-se o levantamento da literatura relevante, abrangendo livros, artigos, legislações e relatórios que discutem gestão escolar, liderança educacional, saúde mental docente e clima organizacional. Em seguida, procedeu-se à análise desses materiais com base na identificação de temas recorrentes e conceitos-chave que permitiram compreender como diferentes autores explicam a dinâmica entre gestão e bem-estar docente. Esse movimento interpretativo possibilitou a organização das ideias em eixos conceituais que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa.

Por fim, a etapa de sistematização consistiu na articulação crítica dessas informações, buscando estabelecer vínculos entre as perspectivas teóricas analisadas e os desafios vivenciados no contexto escolar contemporâneo. A metodologia qualitativa utilizada permitiu integrar diferentes aportes teóricos, resultando em uma compreensão ampla, contextualizada e coerente acerca das relações entre estilo de gestão, clima institucional e saúde emocional dos professores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise evidenciou que o estilo de gestão escolar exerce influência significativa sobre o bem-estar dos docentes. Em escolas com liderança democrática, há maior sensação de pertencimento, autonomia e reconhecimento profissional. Professores relatam motivação ampliada e maior segurança emocional para enfrentar desafios pedagógicos.

Por outro lado, ambientes marcados por autoritarismo, falta de diálogo e verticalização excessiva das decisões tendem a gerar estresse, ansiedade e sentimento de desvalorização. Nesses contextos, aumenta a probabilidade de conflitos, absenteísmo e adoecimento psicoemocional.

Os estudos analisados demonstram ainda que práticas simples como reuniões dialógicas, devolutivas construtivas, escuta ativa e apoio em situações de conflito são capazes de transformar positivamente o clima organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a gestão escolar exerce influência direta e profunda sobre o bem-estar, a saúde mental e a motivação dos professores, constituindo um elemento estruturante do clima organizacional. Observou-se que modelos de liderança humanizada, democrática e dialógica geram ambientes mais acolhedores, favorecendo relações de confiança, fortalecendo o sentimento de pertencimento e estimulando a participação coletiva. Nessas condições, os docentes tendem a apresentar maior estabilidade emocional, engajamento profissional e abertura para a inovação pedagógica.

Por outro lado, estilos de gestão autoritários, distantes ou verticalizados contribuem para a intensificação de tensões, conflitos interpessoais e sobrecarga emocional, aumentando a vulnerabilidade ao adoecimento psíquico. A ausência de apoio institucional, a comunicação fragilizada e a falta de reconhecimento profissional aparecem, segundo a literatura analisada, como fatores que prejudicam não apenas a qualidade do trabalho docente, mas também o equilíbrio mental dos educadores.

Os resultados também reforçam que o reconhecimento e a valorização do professor desempenham papel fundamental na construção de um ambiente saudável, funcionando como importante fator motivacional. A comunicação transparente, pautada em critérios claros e processos dialógicos, emerge como instrumento estratégico capaz de prevenir mal-entendidos, reduzir inseguranças e favorecer relações mais éticas no espaço escolar.

Compreender essas dinâmicas permite afirmar que investir na formação de gestores não é apenas uma necessidade administrativa, mas um compromisso ético com a qualidade educacional. Líderes preparados, sensíveis às dimensões humanas e capazes de mediar conflitos constroem escolas mais sólidas, democráticas e emocionalmente equilibradas. Assim, reconhecer a gestão como espaço de cuidado e mediação amplia a possibilidade de criar condições reais para a promoção da saúde mental docente.

Conclui-se, portanto, que a gestão escolar representa um dos pilares centrais para a promoção de ambientes educacionais saudáveis. Fortalecer práticas de liderança humanizada e promover políticas de apoio institucional significa, simultaneamente, valorizar o professor, proteger sua saúde mental e elevar a qualidade do processo educativo. Como desdobramento futuro, recomenda-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem a percepção de docentes de diferentes contextos escolares, ampliando a compreensão das relações entre gestão, clima organizacional e bem-estar psicológico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Souza; PEREIRA, Lucas Silva. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2019, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABED, 2019. p. 145–158.
- BITENCOURT, Cezar Roberto; JESUS, Damásio E. de. Manual de direito penal: parte geral. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. Planejamento Estratégico. São Paulo: Atlas, 2003.
- DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho. São Paulo: Cortez, 2012.
- DE MORAES, Dênis; RAMONET, Ignacio; SERRANO, Pascual. Mídia, poder e contrapoder. São Paulo: Boitempo, 2015.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- OMS. Saúde mental: fortalecer a resposta global. Organização Mundial da Saúde, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- ROBBINS, Stephen; JUDGE, Tim; SOBRAL, Filipe. Comportamento Organizacional. São Paulo: Pearson, 2010.
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

FROM CALCULATORS TO CHATBOTS: PATHS FOR THE EVOLUTION OF MATHEMATICS EDUCATION IN THE DIGITAL AGE

DA CALCULADORA AOS CHATBOTS: CAMINHOS PARA A EVOLUÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA ERA DIGITAL

Leandra Wesolovski Costa

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: leandrawkosta@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article presents a theoretical and bibliographic analysis aimed at investigating how technological evolution has profoundly impacted the teaching of Mathematics, comparing the introduction of the calculator to current systems of artificial intelligence and chatbots. It draws on authors who dedicated their careers to education, such as Freire, Kenski, Moran, Libâneo, Lévy, Perrenoud, among others. The analysis unfolds along three central axes: (1) how technological tools influence learning; (2) artificial intelligence, often compared to the introduction of calculators; and (3) changes in pedagogical practices and the teacher's role. The study argues that the critical and humanizing integration of technology enhances active methodologies, inquiry-based learning, personalization, and the development of autonomy. It concludes that although technologies expand educational possibilities, the teacher remains the central mediator, responsible for guiding reflective, ethical, and meaningful processes. Therefore, it is essential that teachers adapt their posture and methodology, since education is a dynamic field, constantly influenced by societal transformations.

Keywords: Mathematics Education. Technology. Artificial Intelligence. Chatbots. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias no ensino da Matemática acompanhou as transformações sociais, científicas e culturais das últimas décadas. Desde a chegada da calculadora até o surgimento dos chatbots baseados em inteligência artificial, a relação entre estudantes, docentes e conhecimento matemático foi continuamente ressignificada, passamos de tempos em tempos por momentos de transições civilizatórias. Conforme Kenski (2012, p. 45), “a tecnologia influencia modos de pensar e aprender”, reorganizando práticas educativas.

Para Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”, sendo uma construção mediada pelo diálogo e pela afetividade, assim, uso da tecnologia deve servir à humanização, não à mecanização do ensino. Libâneo (2013) reforça essa perspectiva, defendendo que a escola precisa integrar recursos tecnológicos de maneira coerente ao seu projeto pedagógico.

Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar a evolução tecnológica no ensino da Matemática, examinando suas implicações pedagógicas, desafios e potencialidades, propondo reflexões para práticas integradas e críticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A INTRODUÇÃO DA CALCULADORA E AS PRIMEIRAS TRANSFORMAÇÕES

A chegada da calculadora às escolas, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, gerou debates intensos sobre seu possível impacto negativo no raciocínio lógico dos estudantes.

Exemplo, foi o emblemático episódio ocorrido nos Estados Unidos conhecido como a “revolta das calculadoras”, o contexto provocou inquietação entre professores e familiares, os quais temiam que a autonomia intelectual dos estudantes fosse comprometida. Contudo, estudos demonstraram que o uso pedagógico da calculadora não reduz a capacidade cognitiva; ao contrário, potencializa a compreensão conceitual. Para Valente (1999), sua adoção permite ao aluno concentrar-se nos processos de resolução, sem desperdiçar tempo com cálculos mecânicos e repetitivos.

Papert (1980), pioneiro na área de tecnologia educacional, defendia que ferramentas tecnológicas deveriam ampliar a capacidade cognitiva e estimular o pensamento reflexivo. Em suas palavras, “o computador pode servir como uma incubadora de ideias poderosas” (PAPERT, 1980, p. 17).

O uso de tecnologias em sala de aula tem sido cada vez mais presente, afinal ela faz parte do cotidiano das pessoas e pode contribuir para um ensino inovador. Borba e Penteado (2007, p. 63) destacam que:

O professor tem também que atualizar constantemente o seu vocabulário sobre computadores e softwares. As novidades nesta área surgem num ritmo muito veloz. Trazer uma mídia informática para a sala de aula significa abrir a possibilidade de os alunos falarem sobre suas experiências e curiosidades nesta área. Vemos alunos falando sobre o que viram na casa do tio, ou na empresa do pai. Novos termos, novas expressões.

Assim, a introdução da calculadora foi o primeiro passo para discussões mais amplas sobre o lugar das tecnologias na Educação Matemática.

A CHEGADA DOS COMPUTADORES E DOS SOFTWARES EDUCACIONAIS

Desde os primeiros sistemas de contagem e registros simbólicos, surgidos a partir de observações imprecisas que evoluíram para formas analógicas de raciocínio, processo que possivelmente deu origem à Matemática, campo cuja origem permanece em debate entre diversos estudiosos, essa área do conhecimento passou por inúmeras adaptações ao longo do tempo, acompanhando as condições, demandas e transformações ajustando-se continuamente às necessidades humanas e aos contextos históricos.

Hoje vivenciamos a popularização dos computadores, softwares, por exemplo Photomath, GeoGebra e ambientes digitais - Portal da OBMEP, trouxeram novas possibilidades ao ensino. Segundo Moran (2018), tais tecnologias “aproximam teoria e prática”, facilitando visualização, experimentação e aprendizagem significativa.

Lévy (1999) que afirma, que o ciberespaço constitui um ambiente de inteligência coletiva no qual acontece a interação humana, criando novas formas de construção e circulação do conhecimento. Isso transformou a relação entre estudante, conteúdo e professor. O ciberespaço proporciona facilidade e comodidade para navegação, e virtualização informacional em apenas um click, estarmos em contato com várias pessoas ao mesmo tempo e de qualquer lugar, consumir conteúdos, compartilhando informações e pesquisas, sem saímos de casa, o que resulta hoje em uma ação rotineira.

Com o tempo, o debate sobre o uso de tecnologias amadureceu. A base de diretrizes orientadora da educação brasileira, BNCC (2017, p.276) estabelece: recursos didáticos como

malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

Compreendeu-se que a calculadora introduzida nas escolas não eram uma ameaça, ela possibilitou aos estudantes a se concentrar na resolução de problemas, na modelagem de situações e na compreensão conceitual liberando-os do esforço mecânico do cálculo. Vivemos atualmente uma nova versão dessa mesma história. A inteligência artificial ocupa o centro das atenções e desperta sentimentos parecidos: entusiasmo, desconfiança e medo, “Fundamentando-se em experiências anteriores, observa-se que quando mediada por intencionalidade pedagógica, a tecnologia deixou de ser um risco e se tornou oportunidade.

E o papel do professor é fundamental a adequação para novas demandas, Perrenoud (2000) enfatiza que o docente contemporâneo deve desenvolver competências para lidar com situações complexas e heterogêneas, próprias do mundo digital. Tardif (2014) complementa que o saber docente envolve dimensões culturais, experienciais e práticas que nenhuma tecnologia pode substituir.

CHATBOTS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E NOVAS DINÂMICAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Nesse contexto, a escola inserida em uma sociedade dinâmica e em constante mudanças, presencia a evolução das tecnologias, as qualificações profissionais são alteradas, bem como a forma com que as pessoas vivem, informam-se e comunicam-se.

A inserção de inteligência artificial na educação representa uma nova fase. Kenski (2021) aponta que a IA possibilita personalização, acompanhamento contínuo e adaptação do conteúdo ao ritmo do aluno. Tratando a escola como espaço de formação, possibilitando o domínio do conhecimento para acompanhar a evolução tecnológica, desenvolvimento pessoal, qualificações profissionais a fim de proporcionar uma melhoria na qualidade de vida.

O uso Chatbots permitem ao professor explicar conteúdos em tempo real, no caso de uma aula online, ou mesmo a demonstração de exemplos reais em diversos conteúdos trabalhados em sala de aula. A resolução de exercícios passo a passo propondo desafios personalizados a cada indivíduo da classe e para o professor, título de exemplo prático, sistemas adaptativos de IA permitem que o professor visualize, em tempo real, a evolução dos estudantes por meio de gráficos, relatórios automáticos, índices de acerto e registros de estratégias utilizadas na resolução de problemas. Esses dados possibilitam intervenções imediatas e mais precisas no processo de aprendizagem, tornando o processo mais conciso e rápido. Visto que “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44)

Porém, Freire (2000) alerta para o risco da “educação bancária”, em que o aluno apenas consome respostas prontas e provoca uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica contemporânea. Nesse modelo tradicional, o estudante ocupa uma posição passiva, limitando-se a receber informações que o professor deposita, como se fosse um recipiente vazio. Essa lógica reduz o potencial crítico do sujeito, empobrece a construção do conhecimento e distancia a educação de sua dimensão emancipadora.

Uma prática pedagógica comprometida com a formação integral precisa romper com essa estrutura. Isso implica reconhecer o estudante como protagonista do processo, alguém que interpreta, questiona, cria hipóteses e produz sentidos a partir de sua própria experiência. Nessa perspectiva, o papel do professor desloca-se de mero transmissor para mediador, alguém que problematiza, provoca e orienta o pensamento, criando condições para que o aluno se torne autor do próprio aprendizado.

Ao abandonar a lógica bancária, a educação passa a valorizar o diálogo, a investigação e a construção coletiva do saber. Essa postura pedagógica promove autonomia intelectual, desenvolve competências interpretativas e fortalece a capacidade de tomada de decisão. Assim, inspirados pela crítica de Freire, educadores são chamados a transformar sua prática, substituindo a reprodução mecânica pela reflexão, a obediência cega pela participação ativa e o consumo de respostas prontas pela criação de novos conhecimentos. Pois, Tardif (2014) lembra que o saber docente é insubstituível porque envolve ética, afetividade, sensibilidade pedagógica e experiência.

Um desafio de pensar a prática pedagógica está no papel do professor em articular conceitos, propor definições e discutir métodos de análise, orienta e estabelece caminhos para o estudo, saber como utilizar essas ferramentas é peça chave. Conforme Tardif (2002 p. 22), “devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores”

Portanto, é coerente utilizar chatbots atuando como ferramentas de investigação, não como substitutos intelectuais.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

A tecnologia não elimina o papel docente; ao contrário, o expande. Libâneo (2013) destaca que o professor possui um papel insubstituível na integração entre teoria e prática, afirmando que essa mediação não pode ser realizada pela tecnologia de forma isolada. Embora os recursos digitais ampliem possibilidades didáticas, ofereçam novas linguagens e diversifiquem estratégias de ensino, eles não possuem intencionalidade pedagógica própria. A tecnologia, por si só, não interpreta contextos, não compreende necessidades dos estudantes e tampouco articula conhecimentos de maneira crítica e significativa.

É precisamente nesse ponto que emerge a centralidade do professor. Cabe a ele selecionar, organizar e problematizar os conteúdos, conduzindo o processo de aprendizagem de modo reflexivo e orientado. Sua ação mediadora dá sentido pedagógico ao uso de ferramentas tecnológicas, evitando que elas se tornem meros instrumentos de reprodução de informação. Ao interpretar a realidade escolar, compreender o nível de aprendizagem dos alunos e criar situações de estudo que articulem teoria e prática, o professor transforma a tecnologia em aliada, e não em substituta.

Assim, a perspectiva apresentada por Libâneo reforça que a inovação educacional depende menos da presença de equipamentos e mais da competência pedagógica do docente. A tecnologia pode potencializar o ensino, mas é a mediação humana — crítica, sensível e intencional — que garante que o processo formativo seja efetivamente significativo, emancipador e comprometido com a aprendizagem de todos.

Para isso Moran (2015), aponta que o professor precisa reinventar práticas, combinando metodologias ativas e tecnologias digitais.

Integrando a aprendizagem investigativa, a qual constitui uma abordagem pedagógica centrada na participação ativa do estudante na construção do conhecimento, por meio da exploração, do questionamento e da resolução de problemas significativos. Diferentemente de modelos tradicionais baseados na memorização e na mera reprodução de conteúdos, essa perspectiva propõe que o aluno investigue a realidade, levante hipóteses, confronte ideias, analise evidências e elabore conclusões fundamentadas. Trata-se de um processo que valoriza a curiosidade e o pensamento crítico, permitindo que o conhecimento seja apropriado de maneira significativa e não apenas decorado.

Na aprendizagem investigativa os seus principais objetivos estão o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a capacidade de argumentação, a autonomia na tomada de decisões e a competência para relacionar teoria e prática. Por meio de pesquisas, experimentos, estudos de caso e resolução de problemas reais, o estudante compreende conceitos de maneira profunda e contextualizada, atribuindo sentido ao que aprende e tornando-se protagonista de seu próprio processo formativo.

Com as primeiras experiências do ensino híbrido no ensino superior, pós pandemia essa pratica tornou-se corriqueira nas escolas. O ensino híbrido configura-se como uma abordagem educacional que integra práticas presenciais e digitais, articulando diferentes tempos, espaços e linguagens para potencializar a aprendizagem. Essa modalidade não se limita a combinar aulas tradicionais com uso de tecnologia, mas propõe uma reorganização profunda da dinâmica pedagógica, permitindo que o estudante transite entre momentos de interação direta com o professor e atividades mediadas por plataformas digitais, recursos multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem.

Vemos que no ensino híbrido, o aluno assume papel mais ativo e autônomo, podendo explorar conteúdos, realizar pesquisas, participar de fóruns e desenvolver projetos em ritmos e percursos personalizados. A escola, por sua vez, amplia suas possibilidades ao incorporar metodologias como rotação por estações, sala de aula invertida, projetos integrados e trilhas de aprendizagem, que favorecem a investigação, a colaboração e a personalização do ensino. Nesse cenário, a tecnologia atua como suporte, ampliando o acesso à informação, diversificando estratégias didáticas e facilitando a comunicação entre professores e estudantes.

Outra abordagem pedagógica apontada pelos autores se trata da resolução de problemas reais que busca aproximar o ensino da vida concreta dos estudantes, possibilitando que os conteúdos escolares ganhem significado ao serem aplicados a situações do cotidiano. A modelagem no ensino da matemática, possibilita compreender fenômenos complexos por meio de representações simplificadas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolver problemas reais. Ajuda estudantes a interpretar situações práticas, testar hipóteses e prever comportamentos, conectando teoria e prática de forma significativa. Essa perspectiva rompe com a lógica da aprendizagem puramente abstrata ou descontextualizada, favorecendo processos em que o aluno é desafiado a analisar uma situação, levantar hipóteses, selecionar estratégias, testar soluções e avaliar resultados com base em evidências. Ao lidar com problemas autênticos, o estudante desenvolve competências cognitivas e socioemocionais essenciais, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e tomada de decisão. E as

tecnologias disponíveis elucidada essa metodologia proporcionando ao aluno a vivência de muitos problemas apontados.

Essa abordagem está profundamente ligada às metodologias ativas, pois coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem e o envolve de forma participativa. Ao enfrentar desafios reais — sejam eles ambientais, sociais, tecnológicos, matemáticos ou comunitários — o aluno mobiliza diferentes saberes e conecta teoria e prática, compreendendo melhor e dando sentido ao que aprende. Além disso, a resolução de problemas promove autonomia, uma vez que exige investigação, planejamento e persistência para superar obstáculos.

A personalização de percursos, é outra metodologia que deve ser adotada pelo professor atualmente, visto que ela reconhece que cada estudante possui ritmos, interesses, necessidades, acessos e modos próprios de aprender. Em vez de adotar um ensino uniforme para todos, essa perspectiva propõe que o processo formativo seja flexível, permitindo diferentes caminhos para atingir os mesmos objetivos de aprendizagem. A personalização não significa individualização isolada, mas a construção de trajetórias diversificadas que respeitam a singularidade de cada aluno, oferecendo apoio, desafios e recursos adequados ao seu desenvolvimento.

A personalização de percursos ganha força especialmente com o uso de tecnologias digitais, que ampliam as possibilidades de acesso a materiais variados, trilhas adaptativas, plataformas interativas e ambientes virtuais que registram o progresso dos estudantes. Esses recursos facilitam o acompanhamento contínuo, permitindo ao professor identificar dificuldades, propor atividades específicas e ajustar intervenções pedagógicas conforme as necessidades diagnosticadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O professor, pode utilizar a IA como uma ferramenta de apoio, que poderá fornecer relatórios detalhados, indicadores de progresso e insights pedagógicos para auxiliar na tomada de decisão. Embora a tecnologia amplie as possibilidades de acompanhamento e personalização, ela não substitui a mediação docente: é o professor quem interpreta os dados, estabelece prioridades pedagógicas, humaniza o processo e garante que o feedback tecnológico seja integrado de maneira ética e significativa ao cotidiano escolar. Assim, o feedback contínuo via IA contribui para práticas e intervenções rápidas e um ambiente de aprendizagem, auxiliando e muitas vezes facilitando o trabalho do professor na identificação necessidades dos estudantes e encontrando novas estratégias

Perrenoud (2000) reforça que o professor deve desenvolver competências como gestão da heterogeneidade, organização de situações-problema e regulação da aprendizagem — funções que nenhuma IA desempenha plenamente.

O professor como mediador, deve propor desafios pertinentes ao contexto da turma, orientar investigações e estimular o diálogo e o pensamento reflexivo. Essa perspectiva aproxima-se da crítica de Freire (2000) à educação bancária, ao romper com a passividade e convocar o estudante a construir sentidos a partir da própria experiência, criando situações que provocam curiosidade, assim fomenta os questionamentos e incentiva a construção coletiva do conhecimento, substitui a transmissão mecânica pela prática problematizadora, e encontra respaldo em Vygotsky (2007), ao enfatizar a importância da mediação social no

desenvolvimento das funções mentais superiores. Além disso, a defesa de Dewey (2011) pela aprendizagem baseada na experiência reforça que investigar, experimentar e refletir são práticas essenciais para formar sujeitos que compreendem o significado do que aprendem e atuam criticamente em sociedade.

Embora as tecnologias digitais favoreçam trilhas de aprendizagem mais flexíveis, Kenski (2012; 2021) destaca que apenas a presença de instrumentos tecnológicos não garante processos formativos inclusivos e efetivos. Cabe ao docente organizar percursos diferenciados, orientar escolhas, oferecer materiais diversificados e promover momentos de reflexão metacognitiva, possibilitando que os alunos compreendam e aperfeiçoem suas próprias formas de aprender. A figura do professor possibilita adotar e transformar tecnologias, metodologias e recursos em experiências pedagógicas realmente significativas.

DESAFIOS E LIMITES DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A incorporação de tecnologias na educação, embora apresente inúmeras possibilidades, também evidencia desafios significativos. A desigualdade de acesso ainda limita muitos estudantes, tornando o uso de recursos digitais um fator de exclusão quando não há políticas de equidade. Soma-se a isso a formação docente insuficiente, que dificulta o uso pedagógico intencional e crítico das tecnologias, resultando, por vezes, em práticas superficiais ou meramente técnicas. Outro desafio é o risco de dependência tecnológica, que pode comprometer a autonomia intelectual do estudante quando os recursos passam a substituir a reflexão, a investigação e o protagonismo. Lévy (1999) afirma que tecnologias exigem novas formas de letramento, incluindo leitura crítica de dados e algoritmos. Questões éticas e de privacidade também se tornam centrais, especialmente diante da coleta e do uso de dados sensíveis em plataformas digitais. Além disso, o uso inadequado das tecnologias pode reduzir a autonomia do aluno, transformando ferramentas de apoio em mecanismos de controle ou padronização. Esses desafios exigem políticas de formação, infraestrutura e regulação, bem como uma atuação docente crítica e mediadora para garantir que a tecnologia contribua verdadeiramente para uma educação mais justa, ética e significativa.

Papert (1980) já alertava que “possuir tecnologia não transforma a educação; é preciso transformar a cultura pedagógica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da calculadora aos chatbots, o ensino da Matemática passou por transformações profundas. As tecnologias ampliam possibilidades, mas não substituem a mediação humana, que continua sendo fundamental para a formação crítica e ética do estudante. A integração tecnológica deve ser orientada por princípios humanizadores, conforme defendem Freire, Libâneo, Tardif e Perrenoud. Conclui-se que, quando usada de forma crítica, a tecnologia contribui para um ensino mais investigativo, reflexivo e alinhado às demandas contemporâneas.

É uma fase na qual precisamos decidir não apenas o que a tecnologia pode fazer, mas o que devemos permitir que ela faça. Assim como a calculadora ampliou a capacidade de cálculo, a IA amplia a capacidade de produzir textos, imagens e decisões. Mas nenhuma dessas funções substitui o ato humano de atribuir sentido, refletir criticamente e agir com consciência ética.

Nesse cenário, o papel do educador se transforma, mas não desaparece. O professor torna-se curador de informações, designer de experiências formativas e mediador ético das interações entre o estudante e o mundo digital.

A centralidade do papel docente permanece evidente nas diferentes abordagens contemporâneas de ensino. Ainda que tenham disponível todo conjunto de tecnologias e elas amplie as possibilidades de aprendizagens, Libâneo (2013) ressalta que a tecnologia não atua de forma autônoma: é o professor quem planeja, seleciona recursos e garante que esses instrumentos estejam alinhados aos objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a mediação docente é indispensável, especialmente porque muitos estudantes ainda não desenvolveram plenamente a autonomia necessária para explorar o potencial dos recursos digitais. O professor não vem a competir com a máquina, mas ensinar o aluno a pensar com e sobre ela, a compreender seus limites, reconhecer seus vieses e usá-la de forma criativa e responsável. Enquanto a IA é capaz de gerar respostas, o professor continua sendo aquele que inspira perguntas, e é justamente aí que reside o núcleo insubstituível da docência.

A tentativa de proibir a IA nas escolas e universidades repete o equívoco do passado. O desafio não é impedir o avanço tecnológico, mas garantir que ele ocorra com propósito humano. Programas de formação docente em cultura digital é fundamental nesse processo, fomentando currículos que unam ética, técnica e criatividade e criando políticas de regulação inteligente que assegurem a centralidade da mediação humana.

A “revolta das calculadoras” terminou quando percebemos que o essencial não era realizar contas, mas pensar matematicamente. A revolução da inteligência artificial será superada quando entendermos que o essencial não é produzir respostas automáticas, mas pensar criticamente sobre o que elas significam. O que está em jogo, mais uma vez, é a natureza do ato de educar, um ato de esperança, de confiança na capacidade humana de aprender, criar e transformar.

A história mostra que as tecnologias mudam, mas a essência da educação permanece. O professor, ontem como hoje, é o guardião desse sentido. Nenhuma máquina pode substituí-lo, porque nenhuma inteligência, por mais avançada que seja, é capaz de ensinar o que significa ser humano.

Considerando o princípio da não repetição, a experiência com a introdução da calculadora nas escolas evidencia que não se trata de barrar as inovações, mas de educar para seu uso responsável e criativo.

REFERÊNCIA

- BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM [BNCC]. [s.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam. Informática e Educação Matemática. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRUNER, Jerome. Atos de significado. Lisboa: Edições 70, 1997.
- DEWEY, John. Experiência e educação. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias digitais e mediação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2021.
- LÉVY, Pierre. Cíbercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José. Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Campinas: Papirus, 2018.
- PAPERT, Seymour Aubrey. Mindstorms: Children, computers and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.
- PERRENOUD, Philippe. Dez competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, A

BETWEEN POPULAR CULTURE AND SCHOOL: the role of cordel literature in the formation of critical readers

ENTRE A CULTURA POPULAR E A ESCOLA: o papel da literatura de cordel na formação do leitor crítico

Francisco Albertino Gomes

E.E.E.M. Antônio Gomes, Brejo do Cruz/PB

e-mail: albertino91@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Professora Orientadora da Veni Creator Christian University

e-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aims to analyze cordel literature as a pedagogical tool for reading and literacy in the formation of readers in secondary education, based on a literature review. Starting from the perspective of discursive genres as social practices (Bakhtin, 2010; Marcuschi, 2010), the study addresses the potential of cordel for the development of linguistic skills and the appreciation of popular culture in the school environment. The methodology adopted was qualitative and exploratory, with the collection and analysis of relevant academic sources, including books, scientific articles, and official documents, such as the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998). The results indicate that the pedagogical use of cordel favors the sociocultural inclusion of students, expands reading competence, and promotes more dialogical and contextualized teaching practices. The role of the teacher as a mediator in the reading and text production process is also highlighted, essential to ensure the engagement and critical formation of students. It is concluded that cordel literature, when intentionally incorporated into school practices, contributes to the construction of a more pluralistic, inclusive education that is sensitive to the reality of the students. The findings reinforce the need for further research on pedagogical practices that engage with the cultural and linguistic diversity of students, especially in contexts of social vulnerability. The study offers theoretical and methodological support for educators interested in incorporating popular culture into the school curriculum as a strategy for civic education.

Keywords: Cordel literature. Textual genres. Reading. Literacy. Secondary education.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores críticos e reflexivos constitui um dos grandes desafios enfrentados pela educação contemporânea, sobretudo no contexto do ensino médio. Diante da necessidade de promover práticas de leitura mais significativas e integradas à realidade sociocultural dos estudantes, a utilização de gêneros textuais oriundos da cultura popular tem se mostrado uma alternativa promissora. Nesse cenário, a literatura de cordel destaca-se como um recurso pedagógico relevante, por sua linguagem acessível, temática diversificada e forte apelo cultural, especialmente nas regiões nordestinas do Brasil.

A literatura de cordel, enquanto manifestação artística tradicional, carrega em seus versos a oralidade, a crítica social, a identidade regional e os saberes populares, elementos que podem ser explorados de forma produtiva em sala de aula. Sua presença no ambiente escolar não apenas contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também promove o reconhecimento e a valorização das vozes culturais dos estudantes, possibilitando uma abordagem mais inclusiva e dialógica do ensino da língua portuguesa.

A relevância deste tema reside na sua capacidade de articular práticas pedagógicas inovadoras com o compromisso social da educação, ao mesmo tempo em que responde às diretrizes dos documentos curriculares oficiais que preconizam a valorização da diversidade cultural e linguística. Ao integrar o cordel ao processo de ensino-aprendizagem, amplia-se o acesso à literatura e se fomenta o letramento literário como prática emancipadora e cidadã.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, a literatura de cordel como proposta pedagógica de leitura e letramento na formação de leitores no ensino médio. Busca-se compreender de que maneira esse gênero textual pode contribuir para o aprimoramento das práticas educativas, estimular o protagonismo estudantil e promover a construção de uma escola mais conectada com os contextos socioculturais dos seus sujeitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

GÊNEROS TEXTUAIS E A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

A linguagem, enquanto fenômeno social, histórico e cultural, constitui-se como instrumento essencial de interação e construção do conhecimento. De acordo com Marcuschi (2010), os gêneros textuais são formas de organização discursiva que se desenvolvem nas práticas sociais e, por isso, devem ser compreendidos como objetos fundamentais no processo educativo. Ainda segundo o autor, os gêneros não se resumem a estruturas formais, mas incorporam funções comunicativas, estilos e contextos que moldam sua utilização.

Bakhtin (2010) aprofunda essa concepção ao afirmar que todos os enunciados humanos se realizam por meio de gêneros do discurso, os quais refletem as esferas de atividade humana em que são produzidos. Desse modo, trabalhar com gêneros textuais na escola implica reconhecer sua relevância na formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de interagir em diferentes contextos comunicativos.

A esse respeito, Rojo (2012) argumenta que o ensino de língua materna deve priorizar a leitura e a produção de textos em contextos significativos, superando a abordagem tradicional centrada apenas na gramática normativa. Para a autora, a valorização da linguagem em uso é fundamental para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Nessa mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) recomendam que o trabalho com textos promova a construção de sentidos, o exercício da cidadania e o respeito à diversidade cultural e linguística dos alunos.

Assim, compreender os gêneros textuais como instrumentos de ação social amplia as possibilidades pedagógicas do ensino de língua portuguesa, permitindo integrar saberes, valores e identidades no processo formativo dos estudantes.

A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA DE LEITURA E LETRAMENTO

A literatura de cordel, como manifestação da cultura popular nordestina, apresenta-se como gênero textual riquíssimo do ponto de vista pedagógico. Sua linguagem acessível, estrutura rimada e temática diversificada favorecem a aproximação do aluno com o texto literário e com a realidade sociocultural que o cerca. Nesse sentido, o cordel se configura como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de práticas de leitura e letramento, especialmente em contextos escolares que valorizam a inclusão e a diversidade.

Segundo Cosson (2014), o texto literário deve proporcionar uma experiência estética ao leitor, mobilizando aspectos sensoriais, emocionais e racionais. A leitura do cordel atende a essa proposta ao articular oralidade, ritmo e crítica social de forma envolvente e significativa. Além disso, ao valorizar a linguagem regional e as vozes populares, o cordel combate o preconceito linguístico e fortalece a identidade cultural dos alunos, conforme defendem os PCN (BRASIL, 1998) e estudos como os de Oliveira e Corrêa (2008).

Koch (2015) complementa esse argumento ao destacar que o ensino de gêneros textuais deve articular dois objetivos centrais: desenvolver competências comunicativas transferíveis para outros gêneros e inserir os alunos em situações reais de comunicação. O trabalho com o

cordel, portanto, não apenas amplia o repertório textual dos estudantes, como também promove a reflexão crítica sobre a realidade social e cultural.

A proposta de utilizar o cordel como recurso pedagógico também é respaldada por Bazerman (2016), que entende os gêneros como formas de vida incorporadas à prática simbólica. Ao tratar o cordel como objeto de ensino-aprendizagem, a escola contribui para a valorização da cultura popular, o fortalecimento do letramento literário e a formação de leitores autônomos e críticos.

Nesse contexto, a inserção do cordel no ensino médio representa uma oportunidade pedagógica para promover o letramento em suas múltiplas dimensões, linguística, literária e social, consolidando a escola como espaço de reconhecimento e valorização das vozes populares e das práticas culturais brasileiras.

METODOLOGIA

A metodologia de um artigo de revisão compreende a sistematização dos procedimentos adotados para selecionar, organizar, analisar e interpretar a produção científica existente sobre determinado tema. Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico fundamental que visa proporcionar um exame aprofundado do conhecimento já produzido, com base em obras relevantes que abordam o objeto de estudo de forma direta ou indireta.

Neste artigo, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com delineamento de revisão bibliográfica. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa permite a compreensão dos fenômenos sociais por meio da análise interpretativa dos dados, sendo especialmente adequada quando se busca explorar aspectos subjetivos, culturais e contextuais, como é o caso do uso da literatura de cordel em práticas pedagógicas. A pesquisa exploratória, por sua vez, objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2008).

A revisão bibliográfica desenvolvida nesta investigação fundamentou-se na análise de obras clássicas e contemporâneas da área de educação, ensino de língua portuguesa, gêneros discursivos, práticas de letramento e cultura popular. Os principais autores utilizados incluem Bakhtin (2010), Marcuschi (2010), Rojo (2012), Cosson (2014), Koch (2015), além de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008).

A seleção dos materiais bibliográficos seguiu critérios de relevância acadêmica, pertinência temática e atualidade. Foram priorizados artigos científicos, livros, dissertações e teses que discutem o papel dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase especial na literatura de cordel como recurso didático. A análise dos textos selecionados seguiu o método de leitura crítica e interpretativa, conforme propõem Severino (2007) e Bardin (2011), permitindo identificar categorias analíticas como: a valorização da cultura popular, o letramento literário, a mediação docente e a formação crítica do leitor.

Dessa forma, esta metodologia visa assegurar a validade e a confiabilidade da revisão teórica realizada, permitindo a construção de uma análise crítica fundamentada e coerente com os objetivos da pesquisa. Conforme aponta Yin (2016), a clareza na descrição metodológica é condição essencial para a replicabilidade do estudo e para a credibilidade dos achados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos a partir da revisão bibliográfica permitiu observar a significativa relevância da literatura de cordel como instrumento pedagógico para o

desenvolvimento da leitura e do letramento no Ensino Médio. De acordo com os objetivos traçados, identificou-se que o cordel, enquanto gênero textual popular, oferece uma abordagem acessível, rica em elementos culturais e linguísticos, e altamente eficaz para engajar os alunos nas práticas de leitura crítica e interpretativa.

As fontes analisadas evidenciam que a utilização do cordel em sala de aula contribui para a valorização da cultura local e para o fortalecimento da identidade dos alunos, aspectos essenciais na construção de sujeitos críticos e conscientes. Conforme apontam Cosson (2014) e Rojo (2012), a leitura literária ganha potência quando está conectada ao contexto social e cultural do leitor, favorecendo a formação de um leitor mais ativo e reflexivo.

Além disso, os estudos demonstram que práticas pedagógicas baseadas no cordel promovem o letramento em múltiplas dimensões: linguística, literária, cultural e cidadã. Koch (2015) reforça que o domínio de diferentes gêneros discursivos, como o cordel, permite ao aluno ampliar sua competência comunicativa e participar com maior autonomia de diversas esferas sociais.

Outro resultado relevante diz respeito à mediação do professor. A literatura revisada indica que o papel docente é fundamental para o sucesso do trabalho com o cordel, pois cabe ao educador contextualizar o gênero, orientar a leitura e estimular a produção textual dos estudantes. A atuação do professor como mediador do conhecimento, conforme defende Freire (1996), é decisiva para transformar a experiência literária em um processo emancipador e formativo.

A análise dos dados também mostra que projetos como oficinas de produção de cordéis e feiras literárias, como descrito na tese original, favorecem a integração dos alunos ao processo educativo, estimulando a criatividade, o protagonismo estudantil e o reconhecimento de saberes populares como formas legítimas de conhecimento. Esses achados convergem com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que recomendam a inclusão de práticas de leitura que respeitem a diversidade e promovam a equidade educacional.

Portanto, os resultados discutidos confirmam que a literatura de cordel é uma estratégia pedagógica eficaz para a formação de leitores no Ensino Médio. Seu uso em sala de aula amplia os horizontes do ensino de língua portuguesa, ao mesmo tempo que resgata e valoriza expressões culturais tradicionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão bibliográfica permitiu compreender a literatura de cordel como um gênero textual de grande potencial pedagógico, especialmente no contexto do Ensino Médio. Ao longo da análise, verificou-se que sua inserção em sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade, bem como para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos, em consonância com os objetivos da educação contemporânea.

Os resultados obtidos apontam que o cordel, além de promover o letramento em suas múltiplas dimensões, possibilita o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, contribuindo para uma prática docente mais contextualizada, crítica e inclusiva. A mediação adequada do professor e o uso de metodologias participativas, como oficinas de produção textual e feiras literárias, revelam-se fundamentais para o engajamento dos estudantes e para o alcance de aprendizagens significativas.

Do ponto de vista científico, este estudo reforça a importância da valorização da cultura popular como elemento constitutivo do currículo escolar e amplia as discussões sobre os

gêneros textuais como instrumentos de formação cidadã. Contudo, reconhece-se como limitação a ausência de dados empíricos mais recentes que complementem as evidências teóricas aqui apresentadas, o que abre espaço para investigações futuras.

Sugere-se, portanto, que pesquisas posteriores explorem a aplicação do cordel em diferentes contextos educacionais, analisando seus impactos em termos de desempenho escolar, motivação para a leitura e fortalecimento da autonomia discente. Além disso, recomenda-se o aprofundamento de estudos interdisciplinares que associem o cordel a outras áreas do conhecimento, como história, sociologia e artes.

Conclui-se que a literatura de cordel, quando trabalhada de forma planejada e reflexiva, pode se tornar uma poderosa ferramenta de transformação educativa, contribuindo não apenas para o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também para a construção de uma escola mais plural, dialógica e comprometida com a realidade social dos sujeitos que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação: uma introdução. São Paulo: Cortez, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, I. G. V. Sequência temática e construção de sentido. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, M. B.; CORRÊA, F. Educação e linguagem: a escola como espaço de leitura do mundo. Campinas: Papirus, 2008.
- ROJO, R. H. Práticas de linguagem e formação de professores. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 012.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

TRAINING AND PRACTICE: THE CHALLENGES OF BUILDING PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

FORMAÇÃO E PRÁTICA: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO

Dalva Regina Vogt Duarte

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: duartedalva1@gmail.com

Elizelaine Salete Salmoria Gomes

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: elizelainegomes@sed.sc.gov.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article examines the construction of pedagogical knowledge from a historical, social, and reflective perspective, highlighting the evolution of human knowledge from primitive societies to more complex forms of understanding and teaching within the Western tradition. It discusses teacher education as a dynamic process that integrates theory, practice, experience, and creativity, emphasizing the relevance of critical reflection, emotional sensitivity, and responsiveness to contemporary pedagogical demands in the school context. Grounded in authors such as Tardif, Alencar, Bettelheim, Shulman, and Saviani, the study argues that pedagogical knowledge is not a fixed technical repertoire but a multifaceted field that develops continuously in response to diverse social and educational challenges, including the growing complexity of students' needs. The findings highlight teaching as an intellectual and ethical activity that requires the articulation of theory and practice, interdisciplinarity, and continuous professional development. The study also underscores the importance of integrated educational policies to support teachers and schools in fostering meaningful learning. In a context marked by rapid technological transformations and post-pandemic impacts, continuous education emerges as essential for equipping teachers with competencies in technologies, active methodologies, and collaborative approaches. Recent research suggests that innovative, contextualized, and practice-based training programs enhance teachers' ability to address contemporary educational demands, promoting more inclusive and transformative practices.

Keywords: Pedagogical knowledge. Contemporary demands. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento humano acompanha a própria trajetória histórica da civilização. Nas sociedades primitivas, o saber emergia da observação da natureza e da necessidade de sobrevivência, sendo transmitido oralmente entre gerações. Com o desenvolvimento das primeiras civilizações — como Egito, Mesopotâmia, China e Grécia — o conhecimento passou a ser registrado, sistematizado e ensinado, resultando em formas cada vez mais complexas de interpretar o mundo. Na Grécia Antiga, especialmente, a busca por explicações racionais marcou um avanço significativo na compreensão humana da realidade. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles estabeleceram bases para a reflexão crítica e para métodos de investigação que influenciam até hoje o pensamento educacional. Nesse sentido, a afirmação de Aristóteles de que *“todos os homens, por natureza, desejam conhecer”* (ARISTÓTELES, 1991, p. 13) evidencia a vocação humana para o desenvolvimento intelectual.

A partir da Idade Média, com o surgimento das primeiras universidades, o conhecimento passou a ser preservado, debatido e transmitido de maneira institucionalizada. Já na Modernidade, o avanço do método científico e o fortalecimento das ciências experimentais consolidaram novas formas de produção de saber, guiadas pela observação sistemática, pela análise rigorosa e pela experimentação. Esse percurso histórico contribuiu para a compreensão de que o conhecimento é um processo dinâmico, culturalmente construído e permanentemente sujeito à revisão.

Esse entendimento repercute diretamente na construção do saber pedagógico, que se caracteriza como um conjunto de conhecimentos resultantes da interação entre formação inicial, formação continuada, prática docente e reflexão crítica. No contexto contemporâneo, os professores enfrentam desafios que exigem a integração de saberes teóricos, experiências profissionais e demandas sociais em constante transformação. Conforme afirma Tardif (2014, p. 36), “os saberes profissionais dos professores são temporais, construídos ao longo do tempo e da experiência”, indicando que o trabalho docente se constitui por meio de um processo histórico, reflexivo e evolutivo.

Assim, analisar a formação e a prática docente implica compreender que o saber pedagógico não é estático, mas um conhecimento em permanente construção, moldado pela trajetória histórica da humanidade, pelas mudanças sociais e pelas experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Este artigo busca, portanto, discutir a construção desse saber, relacionando seus fundamentos históricos aos desafios atuais da prática educativa, além disso, avaliar a influência das transformações sociais contemporâneas na prática pedagógica e compreender de que modo a articulação entre teoria, experiência e reflexão crítica sustenta a profissionalização do professor na atualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção do saber pedagógico envolve múltiplas dimensões que articulam teoria, prática, experiência, cultura e relações sociais. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes constituem um conjunto heterogêneo de conhecimentos provenientes da formação inicial, da experiência profissional, das interações institucionais e das vivências pessoais que se acumulam ao longo do tempo. Para o autor, tais saberes são marcados pela temporalidade e pela historicidade, o que significa que a prática educativa se transforma à medida que o professor reelabora e ressignifica suas experiências.

Nesse processo, a formação do professor desempenha papel essencial. Pimenta (1999) sustenta que a identidade docente se constrói na articulação entre a formação teórica e a prática reflexiva, destacando que a profissionalidade docente exige compreender a escola como um espaço social complexo. Essa ideia é reforçada por Libâneo (2013), ao afirmar que a formação pedagógica deve oferecer ao professor fundamentos científicos, técnicos e éticos capazes de orientá-lo diante das demandas contemporâneas do ensino.

Além do conhecimento, a criatividade é uma competência indispensável para lidar com os desafios atuais da educação. Alencar (1992) ressalta que a capacidade criativa do professor não é uma habilidade meramente espontânea, mas um saber construído, estimulado e desenvolvido ao longo da prática docente. Essa perspectiva complementa a de Bettelheim (1984), segundo o qual a imaginação e a interpretação simbólica são fundamentais na formação humana, permitindo que indivíduos — e, por extensão, educadores — atribuam significado às experiências e às relações no ambiente escolar. A presença desses elementos no cotidiano da prática docente enriquece o processo pedagógico e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Outro autor central para o debate é Shulman (1987), que apresenta o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo (pedagogical content knowledge – PCK). Para ele, o professor não apenas domina o conteúdo disciplinar, mas compreende estratégias para transformá-lo em algo ensinável e acessível aos estudantes. Esse tipo de conhecimento representa uma síntese entre saber teórico e prática pedagógica, demonstrando como ensinar exige a integração de diferentes dimensões do conhecimento profissional.

Na perspectiva histórico-crítica, Saviani (2008) argumenta que o saber pedagógico é resultado de um processo social e cultural que envolve a mediação entre conhecimento sistematizado e prática social. Ele defende que o papel da educação é apropriar-se do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e transformá-lo em instrumento de emancipação e compreensão da realidade. Essa concepção reforça que o saber docente não é estático, tampouco reduzido à aplicação técnica de métodos, mas um conhecimento que se constrói no diálogo entre teoria e prática, sociedade e escola.

Além disso, a prática docente enfrenta desafios decorrentes das mudanças sociais, tecnológicas e culturais que marcam o cenário contemporâneo. Libâneo (2013) observa que essas transformações exigem do professor constante atualização, domínio de novas ferramentas e habilidades para lidar com a diversidade e com a complexidade do ambiente escolar. Isso reforça a necessidade de uma formação continuada que permita aos educadores revisar, reconstruir e ampliar seus saberes ao longo da carreira.

Nas últimas décadas, o cenário educacional tem sido marcado pelo aumento significativo de diagnósticos relacionados a transtornos de aprendizagem, déficits de atenção, espectros comportamentais e condições neuropsicológicas diversas. Essa realidade tem colocado professores diante de novos desafios que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares e demandam compreensão multidimensional da aprendizagem humana. O ambiente escolar, antes estruturado sob um modelo homogêneo, passou a acolher uma diversidade cada vez maior de necessidades, impondo à docência uma complexidade que não pode ser ignorada pelos estudos pedagógicos contemporâneos.

Tardif (2014) já indicava que os saberes docentes são atravessados por múltiplas influências sociais e institucionais, e isso inclui, hoje, a necessidade de compreender diagnósticos e classificações que permeiam o cotidiano escolar. No entanto, a ampliação desses diagnósticos nem sempre vem acompanhada de condições materiais, formativas e institucionais que permitam ao professor lidar adequadamente com tal diversidade. Em muitos casos, o docente é responsabilizado individualmente por desafios que são, na verdade, estruturais, o que evidencia uma contradição entre o discurso de inclusão e as políticas que deveriam sustentá-lo.

Essa situação é agravada pela falta de formação inicial e continuada capaz de preparar o educador para compreender as particularidades desses transtornos. Alencar (1992), ao abordar a importância da criatividade docente, reforça que o professor precisa desenvolver estratégias flexíveis e inovadoras para atender às demandas heterogêneas da sala de aula. No entanto, a criatividade perde potencial quando submetida a cargas excessivas de trabalho, ausência de suporte institucional e políticas públicas insuficientes — elementos que impactam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas.

A perspectiva emocional e subjetiva discutida por Bettelheim (1984) também contribui para a compreensão desse cenário. Para ele, os processos de aprendizagem são profundamente influenciados pelas experiências simbólicas e afetivas do sujeito. Portanto, não se trata apenas de reconhecer tratamentos ou diagnósticos, mas de compreender que cada aluno possui um modo singular de atribuir sentido ao mundo. Quando esse aspecto é negligenciado, corre-se o risco de reduzir o estudante ao seu laudo, reforçando estigmas e fragilizando o vínculo educativo.

Assim, a crescente presença de diagnósticos no ambiente escolar exige do professor não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade ética, compreensão psicossocial e capacidade reflexiva. A prática docente torna-se, portanto, um exercício de equilíbrio constante entre atender necessidades específicas e garantir condições de aprendizagem coletivas. Sem apoio institucional, recursos adequados e formação especializada, a inclusão corre o risco de se

transformar em sobrecarga profissional e precarização do trabalho docente — um alerta fundamental para qualquer análise crítica do campo educacional contemporâneo.

Com base nesse conjunto teórico, compreende-se que o saber pedagógico é uma construção dinâmica, complexa e multifacetada, alimentada pela formação, pela criatividade, pela história social e pelo exercício cotidiano da docência. A prática educativa, portanto, constitui-se como um espaço em que múltiplos saberes se entrelaçam, reafirmando o papel do professor como sujeito ativo na produção e na reconstrução do conhecimento.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, fundamentada na revisão e interpretação de referenciais teóricos que discutem a construção histórica do conhecimento humano e sua relação com o saber pedagógico. A pesquisa qualitativa é adequada por permitir a compreensão aprofundada de fenômenos complexos, como os processos formativos e reflexivos que constituem a prática docente, considerando seus aspectos históricos, culturais e sociais.

A etapa bibliográfica baseou-se na análise de obras clássicas e contemporâneas que tratam da evolução do conhecimento, desde as primeiras civilizações até o desenvolvimento do pensamento racional na Grécia Antiga, destacando filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles. Além disso, foram examinados autores que discutem a sistematização do saber na Idade Média e o impacto do método científico na Modernidade. Essa revisão histórica permitiu estabelecer conexões entre a trajetória do conhecimento humano e o processo de elaboração do saber pedagógico.

Paralelamente, foram utilizados referenciais específicos da área da Educação, como Tardif (2014), cujas contribuições possibilitaram compreender o caráter temporal, experiencial e dinâmico dos saberes docentes. A seleção do material teórico considerou autores que analisam a formação inicial, a formação continuada e a prática docente como dimensões indissociáveis na constituição do saber pedagógico.

A análise dos textos foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à construção histórica do conhecimento, ao desenvolvimento dos métodos de investigação e à formação dos saberes profissionais docentes. A partir dessas categorias, foram estabelecidas relações entre o percurso histórico da humanidade e os desafios contemporâneos que permeiam o exercício da docência.

Assim, a metodologia adotada permitiu não apenas recuperar a trajetória de desenvolvimento do conhecimento humano, mas também interpretar como essa trajetória influencia a constituição do saber pedagógico na atualidade, oferecendo subsídios para a discussão apresentada no corpo do artigo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da literatura selecionada evidenciou que a construção do conhecimento humano está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento histórico das sociedades e às formas de interpretar e interagir com o mundo. Ao retomar desde as sociedades primitivas até o surgimento do pensamento racional na Grécia Antiga, observa-se que a busca humana por explicações — inicialmente empíricas e, posteriormente, sistematizadas — consolidou bases para a formulação de métodos de investigação, muitos dos quais foram incorporados e ressignificados no campo educacional. Esse percurso mostra que o conhecimento nunca se apresenta como um produto acabado, mas como um processo em constante transformação, marcado por rupturas, continuidades e ressignificações culturais.

Os textos analisados também revelam que o avanço do método científico na Modernidade representou um marco importante na consolidação de práticas sistemáticas de produção do saber. A objetividade, a experimentação e a racionalidade científica ampliaram as possibilidades de investigação e impactaram diretamente os modos de pensar a formação humana e a organização dos sistemas educacionais. No entanto, ao mesmo tempo em que a ciência moderna estruturou novas formas de compreender o mundo, ela também introduziu desafios éticos e epistemológicos, especialmente no que diz respeito à compreensão do conhecimento como algo neutro ou universal.

No campo específico da Educação, os resultados apontam que o saber pedagógico se constitui como uma síntese complexa entre conhecimentos teóricos, experiência prática e reflexão crítica. A contribuição de Tardif (2014), amplamente discutida na literatura, reforça que os saberes docentes são essencialmente temporais e situados, construídos ao longo da vida profissional e influenciados por contextos históricos, culturais e institucionais. Essa perspectiva evidencia que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um sujeito que produz conhecimento a partir de sua interação com os alunos, com o ambiente escolar e com as demandas sociais emergentes.

A discussão também mostrou que, no contexto contemporâneo, a prática docente enfrenta desafios cada vez mais complexos. Mudanças sociais aceleradas, diversificação das necessidades dos estudantes e ampliação de diagnósticos e transtornos relacionados ao processo de aprendizagem exigem que os professores desenvolvam competências ampliadas e articulem diferentes saberes para lidar com realidades diversas. Nesse cenário, o saber pedagógico torna-se ainda mais dinâmico, exigindo constante atualização, reflexão e abertura ao novo.

Além disso, a análise evidencia que a formação inicial e continuada desempenha papel fundamental na consolidação do saber docente, mas não se esgota nelas. A experiência cotidiana, permeada por conflitos, desafios e descobertas, emerge como espaço privilegiado de produção de saberes profissionais. O professor, ao confrontar situações reais de ensino, ressignifica conhecimentos prévios e elabora novas formas de agir e pensar a prática pedagógica.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que compreender a construção do saber pedagógico requer uma leitura histórica e crítica do desenvolvimento do conhecimento humano, articulada à análise das demandas educacionais atuais. Essa articulação permite reconhecer a docência como uma prática histórica, reflexiva e em permanente reconstrução, influenciada tanto por tradições intelectuais quanto por transformações sociais contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a construção do saber pedagógico e sua articulação com a prática educativa permanecem como um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares contemporâneas. A análise realizada — ancorada em autores clássicos e contemporâneos — reforça que o saber docente não é apenas um acúmulo técnico de métodos, mas um processo histórico, social e constantemente reconstruído no contexto da ação educativa.

Como contribuição central, o estudo destaca a necessidade de compreender a prática pedagógica como um campo dinâmico, onde o professor é ao mesmo tempo produtor e mobilizador de saberes. Ao problematizar a distância entre teoria e prática, evidencia-se que o desenvolvimento profissional docente depende de uma postura investigativa constante, alinhada ao olhar crítico sobre as condições reais de trabalho e sobre as demandas complexas

que atravessam o ambiente escolar. Essa compreensão amplia o entendimento sobre a docência como um exercício intelectual e ético, e não apenas operacional.

Além disso, a reflexão aqui apresentada contribui para reforçar a importância da interdisciplinaridade e do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente quando se trata da formação de professores. Tais fatores possibilitam uma prática educativa mais sólida, coerente e sensível às transformações sociais que impactam diretamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Este estudo abre caminhos para novas investigações, sobretudo aquelas voltadas à análise mais profunda das condições de trabalho docente, considerando fatores estruturais que interferem na qualidade da prática pedagógica; à ampliação de estudos empíricos sobre formação continuada, buscando compreender quais modelos realmente contribuem para o fortalecimento do saber docente; à construção de políticas educacionais integradas, que ultrapassem ações pontuais e permitam uma articulação consistente entre escola, família, comunidade e demais setores sociais; à compreensão do impacto das práticas intersetoriais no desenvolvimento dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade.

Por fim, ressalta-se que a complexidade inerente à prática educativa demanda um compromisso coletivo e permanente com o aprimoramento das condições pedagógicas e institucionais. O avanço nesse campo pressupõe a superação de abordagens fragmentadas sobre a escola, o fortalecimento do diálogo dialético entre teoria e prática, bem como o reconhecimento do professor como intelectual produtor de saberes. Somente dessa forma será possível transformar os desafios identificados em efetivas oportunidades de desenvolvimento profissional e cognitivo, tanto para professores quanto para estudantes. Ademais, o saber experiencial é fundamental para alicerçar a prática pedagógica, pois na vivência da sala de aula é que o professor aprimora sua formação contínua.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria de Sousa. *Criatividade e formação do professor*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1991.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SHULMAN, Lee S. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MULTICULTURALISM AND DIVERSITY IN THE BRAZILIAN SCHOOL CURRICULUM

MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Adson Luís Aguiar

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: adsonaguiar@gmail.com

Kamilla Mineiro de Carvalho

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: kamillaasmc@gmail.com

Renato Da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: renatopsilva15@gmail.com

ABSTRACT: This article proposes a critical reflection on the implementation of Multiculturalism and Diversity in the Brazilian school curriculum. The work is based on the premise that the curriculum is a field of political dispute, essentially a power device that historically marginalizes identities. This work establishes a dialogue with authors such as Hall, Bhabha, Silva, and Candau, solidifying the concept of critical multiculturalism as an approach that transcends mere tolerance and demands the questioning of hegemonic structures. The central analysis focuses on Law 10.639/03 and 11.645/08, which mandate the inclusion of Afro-Brazilian and African and Indigenous History and Culture. The main finding of the discussion lies in the paradox of public policy: despite its undeniable legal progress in attempting to decolonize the curriculum, its practical application is frequently neutralized by institutional inertia. The law risks being absorbed by a folkloric multiculturalism, reducing diversity to isolated content and emptying its potential to promote a profound epistemological transformation. The article concludes that the effectiveness of the multicultural project depends on an intervention that goes beyond the legal plane, requiring a massive investment in the continuing education of educators. The goal is to empower them to use diversity not only as content, but as an active and central methodological principle for building a truly equitable curriculum.

Keywords: Critical Multiculturalism. School Curriculum. Cultural Diversity.

INTRODUÇÃO

O contexto social contemporâneo é inegavelmente marcado pela intensificação da globalização, que, por sua vez, potencializa a mobilidade populacional e a convivência de grupos sociais com identidades, culturas e visões de mundo distintas. Este cenário de intensa pluralidade impõe um desafio crucial às instituições formadoras, especialmente à escola: a necessidade de transitar de um modelo curricular homogêneo e monocultural para uma abordagem que abrace a diversidade e promova o multiculturalismo de forma crítica e construtiva. O currículo, enquanto espelho das intencionalidades pedagógicas e sociais, frequentemente reflete estruturas de poder que marginalizam saberes e experiências não hegemônicas, perpetuando desigualdades e o fenômeno do "estranhamento" em relação ao outro (Silva, 2000; Apple, 1997).

Nesse sentido, a presente pesquisa justifica-se pela urgência de discutir-se a inserção da diversidade e do multiculturalismo no currículo escolar como um imperativo ético e político para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Candau, 2011). A escola, ao ser um dos primeiros espaços de socialização após a família, desempenha um papel essencial na desconstrução de preconceitos e na formação de cidadãos aptos a atuar em ambientes plurais. Analisar como a diversidade, seja ela étnico-racial, de gênero, religiosa, ou socioeconômica; é ou não incorporada nas práticas pedagógicas e nos documentos curriculares oficiais permite

identificar lacunas e propor estratégias eficazes para um ensino verdadeiramente inclusivo. O desafio não reside apenas em reconhecer a pluralidade, mas em utilizá-la como um motor para a reflexão crítica, questionando as narrativas dominantes e valorizando as culturas minoritárias (Hall, 1997).

Deste modo, o objetivo geral deste artigo é analisar criticamente através de pesquisa bibliográfica os desafios e as possibilidades da implementação de uma perspectiva multicultural no currículo do ensino básico. Para alcançar este fim, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Dialogar com referenciais teóricos-chave da sociologia e dos estudos culturais que abordam a identidade, o espaço e a diferença (como Hall, Da Matta, Bhabha e Elias), estabelecendo as bases conceituais para a análise; b) Discutir a função do currículo como dispositivo de poder e resistência, explorando as implicações de um currículo multicultural para a prática pedagógica; e c) Desenvolver uma discussão que demonstre a aplicação prática dos conceitos, avaliando as barreiras e os sucessos na promoção da diversidade na sala de aula.

Em termos estruturais, este trabalho está organizado em seis seções, além da Capa e Identificação. Após esta Introdução, o Referencial Teórico estabelece a fundamentação conceitual, pautando o diálogo com os autores para definir as categorias de análise, como Identidade, Cultura e Diferença. Em seguida, a seção de Desenvolvimento apresenta a discussão e um estudo de caso, aplicando os conceitos na análise da realidade escolar. Finalmente, as Considerações Finais sintetizam os achados do estudo, respondem aos objetivos propostos e apontam as contribuições do trabalho para o campo educacional, antes de listar as Referências Bibliográficas utilizadas.

MULTICULTURALISMO: DO MODELO ASSIMILACIONISTA À PERSPECTIVA CRÍTICA

O termo multiculturalismo não possui uma acepção única, sendo frequentemente debatido em diferentes esferas (Candau, 2011). No contexto educacional, é fundamental distinguir entre o multiculturalismo descritivo e a abordagem crítica. O primeiro limita-se à constatação da diversidade cultural, festas, comidas, músicas, sem questionar as estruturas que produzem desigualdade. Já o multiculturalismo crítico – a base desta pesquisa – atua como um campo de lutas que desafia as relações de poder vigentes, rejeitando a noção de que a cultura hegemônica deve ser o padrão universal. Segundo Candau (2011), esta perspectiva exige uma “revisão do conceito de cultura” e uma postura de interrogação radical sobre o poder.

Portanto, faz-se necessário recorrermos à pedagogia crítica, pois “está apoiada no desenvolvimento e na aplicação à realidade de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural” (Knechtel, 2005, p. 91).

Tal pedagogia tenta oferecer aos estudantes os meios críticos para negociar e traduzir crítica e criativamente suas próprias experiências, bem como formas de conhecimento subordinado. Isso significa dar suporte aos estudantes na análise de seus próprios significados culturais e interpretações de eventos nas narrativas, de forma a iluminar e intervir nos processos pelos quais eles são produzidos, legitimados ou anulados (Knechtel, 2005, p. 96).

Nessa linha, o currículo deve ser visto não apenas como um veículo de conteúdos, mas como um espaço de negociação e tradução cultural. A simples inclusão de conteúdos diversos sem a análise crítica das suas condições de produção e marginalização pode resultar apenas em um aditivo superficial. Este tipo de abordagem torna-se incapaz de promover a transformação social (Silva, 2000). O objetivo, portanto, é ir além da tolerância e promover o diálogo e a contestação das hierarquias culturais.

Identidade, diferença e hibridismo: O diálogo com os estudos culturais

Para compreender o impacto da diversidade no currículo, é indispensável recorrer aos Estudos Culturais, notadamente o trabalho de Stuart Hall e Homi Bhabha. Stuart Hall (1997) argumenta que as identidades não são fixas nem essenciais, mas sim construções sociais e narrativas em constante processo de formação, sujeitas às contingências da história e da cultura. A identidade é, portanto, marcada pela diferença: "A diferença é essencial para a identidade" (Hall, 1997).

Com um currículo centralizado, a escola homogeneiza identidades e silencia experiências fora do ideal normativo. É neste ponto que o conceito de hibridismo de Homi Bhabha se torna fundamental. Bhabha (2005) explora o "Espaço Terceiro" ou "Terceiro Espaço da Enunciação", que é o lugar fronteiro onde as culturas encontram-se, misturam-se e geram novas formas de expressão. O currículo multicultural deve atuar neste espaço híbrido, legitimando as experiências culturais dos estudantes como fontes válidas de conhecimento, desestabilizando a autoridade do saber único e colonial.

Outros autores, como Roberto Da Matta (1987), ao analisar a dualidade da casa e da rua, ou Norbert Elias (1994), ao discutir as relações entre estabelecidos e outsiders, oferecem ferramentas sociológicas para entender como a diferença manifesta-se em sistemas hierárquicos, ajudando a contextualizar as tensões dentro do espaço escolar.

O currículo, longe de ser neutro, é um artefato social e político. Tomando como base a teoria crítica do currículo (Apple, 1997), entende-se que a seleção do que é considerado "conhecimento válido" é um ato de poder. As disciplinas, os autores e as metodologias escolhidas refletem os interesses e valores dos grupos dominantes, marginalizando o "conhecimento do Outro".

A proposta do currículo multicultural, portanto, é intervir ativamente neste dispositivo. Trata-se de uma luta contra a pedagogia da domesticação e em direção à pedagogia da libertação, conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, que defende a formação crítica dos sujeitos e sua capacidade de ler e transformar a realidade (Freire, 1996). A inclusão da diversidade no currículo é, em última análise, a inclusão de diferentes perspectivas de mundo, tornando o ambiente escolar um palco de negociação cultural e de resistência ativa contra todas as formas de opressão (Silva, 2010).

A LEI 10.639/03 E A CRÍTICA AO CURRÍCULO MONOCULTURAL

Esta seção do artigo move-se da esfera conceitual para a análise aplicada, examinando a política pública educacional mais significativa no Brasil voltada para a promoção da diversidade: a Lei 10.639/03 (e sua alteração pela Lei 11.645/08), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (e Indígena). A reflexão crítica se concentrará em avaliar até que ponto essa intervenção legal alcança os pressupostos do multiculturalismo crítico discutidos no referencial teórico, ou se ela limita-se a uma mera adição superficial ao currículo tradicional.

A Lei 10.639/03 não é apenas um adendo disciplinar; ela representa uma tentativa de descolonização curricular, visando combater o racismo estrutural e a visão eurocêntrica que historicamente domina os materiais didáticos e as práticas pedagógicas. Em termos de currículo como dispositivo de poder (Silva, 2000), a legislação força o sistema a reconhecer um saber que foi intencionalmente marginalizado, promovendo a inclusão de narrativas e identidades negras e indígenas. O currículo, que antes era uma ferramenta de silenciamento, é legalmente compelido a ser um palco para a diferença.

Conforme argumenta Hall (2005), o currículo é um dos principais locais de produção e negociação de identidades. Por isso, a mera inserção de conteúdos não é suficiente. Corroborando do mesmo pensamento Silva afirma:

O currículo não é um elemento inocente. Ele está implicado em relações de poder e produz identidades individuais e sociais determinadas. Uma teoria crítica do currículo deve perguntar: a quem esse currículo serve? Que identidades ele ajuda a construir? Que exclusões e inclusões ele promove? (Silva, 2010, p. 16-17).

Esta visão justifica a resistência observada na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08: a não aceitação da diversidade no currículo é, na verdade, uma manifestação da preservação das estruturas de poder hegemônicas. Contudo, a aplicação prática da lei revela tensões significativas. A resistência institucional e pedagógica manifesta-se de diversas formas: a falta de formação adequada de professores, a escassez de materiais didáticos apropriados e a interpretação da lei sob a ótica de um multiculturalismo folclórico ou assimilacionista (Candau, 2011). Nesses casos, a história e a cultura negra e indígena são reduzidas a datas comemorativas, menções esporádicas e simplificações culturais, falhando em integrar a perspectiva histórica e política desses grupos ao cerne das disciplinas. A diferença é celebrada superficialmente, mas o poder da cultura hegemônica de definir o que é "conhecimento válido" permanece intacto (Apple, 1997).

A FRAGILIDADE DA IDENTIDADE DIANTE DA NORMATIVIDADE CURRICULAR

A identidade, conforme proposto por Stuart Hall (1997), é contingente e relacional. Para o estudante negro ou indígena, a ausência de sua história ou a representação distorcida dela no currículo oficial é um ato violento de apagamento que afeta a construção da autoestima e do pertencimento. A Lei 10.639/03 tenta reverter esse processo, fornecendo subsídios para que a identidade dos estudantes das culturas minoritárias seja validada e reconhecida como parte intrínseca da identidade nacional.

Entretanto, se a implementação se limita a um ensino sobre o negro e o indígena, e não a um ensino a partir de suas perspectivas epistemológicas, o efeito esperado é fragilizado. A resistência em transformar a grade curricular básica, como nas áreas de matemática, ciências ou literatura canônica, demonstra a dificuldade da escola em lidar com o hibridismo (Bhabha, 2005). O currículo hegemônico tende a rejeitar o "Terceiro Espaço" da enunciação, onde novas formas de conhecimento poderiam emergir da mistura cultural, preferindo manter a fronteira rígida entre o que é "europeu/universal" e o que é "local/específico".

A reflexão crítica aqui reside no fato de que o currículo, ao assimilar a Lei de forma diluída, transforma a diferença em algo exótico e secundário (Silva, 2000). A política pública é, paradoxalmente, absorvida pelo sistema monocultural, que a esvazia de seu potencial subversivo.

DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO

A política pública impõe uma responsabilidade direta aos educadores, que são a linha de frente na implementação de qualquer mudança curricular. O desafio reside em como o professor, muitas vezes formado em um ambiente também eurocêntrico, pode transformar a sala de aula em um espaço de negociação cultural e crítica (Bhabha, 2005). A inclusão de heróis negros ou lendas indígenas pode ampliar as referências culturais presentes no currículo. Entretanto, para que essa presença seja efetivamente transformadora, é necessário que esteja articulada a práticas pedagógicas que assumam a diversidade como princípio metodológico e não apenas como conteúdo.

É necessário que a política pública vá além da legislação, investindo massivamente na formação continuada que capacite os educadores a:

- a) Analisar criticamente os próprios

materiais didáticos; b) Legitimar os saberes e as experiências culturais dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado; e c) Utilizar o currículo para desestabilizar as certezas e promover o diálogo sobre as relações de poder e opressão.

Em suma, a Lei 10.639/03 representa um avanço inegável no reconhecimento legal da dívida histórica e cultural do Brasil. Contudo, a reflexão crítica indica que a mera existência da política não garante o multiculturalismo crítico. A política se depara com a inércia do currículo, transformando-se de ferramenta revolucionária em potencial em um desafio contínuo de implementação que exige uma transformação profunda nas estruturas epistemológicas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se propôs a analisar criticamente os desafios e as possibilidades da implementação de uma perspectiva multicultural no currículo do ensino básico, utilizando como estudo de caso a Lei 10.639/03 (e 11.645/08) no contexto brasileiro. A partir do diálogo com referenciais teóricos-chave como Hall, Bhabha, Silva e Candau, foi possível fundamentar a compreensão de que o currículo é um campo de disputa política, e o multiculturalismo, em sua vertente crítica, exige mais do que a simples inclusão de conteúdos, demandando uma profunda reestruturação epistemológica.

Os objetivos específicos propostos foram atendidos conforme o escopo definido. Em primeiro lugar, o Referencial Teórico estabeleceu as bases conceituais, definindo o multiculturalismo crítico em oposição ao folclórico, e entendendo a identidade como construção social e o hibridismo como o espaço potencial de resistência curricular. Em segundo lugar, a seção de Desenvolvimento cumpriu o papel de aplicar estas lentes teóricas à política pública, revelando a complexidade da sua implementação.

O principal achado desta reflexão crítica é o paradoxo de uma política pública progressista, como a Lei 10.639/03, ser frequentemente absorvida e neutralizada pela inércia do currículo monocultural e eurocêntrico. A análise demonstrou que, apesar da força legal da legislação em forçar o reconhecimento das narrativas negras e indígenas, a resistência institucional e a falta de formação adequada dos educadores acabam por transformar o multiculturalismo em um aditivo superficial. O currículo hegemônico resiste em ceder espaço ao “Terceiro Espaço” da enunciação (Bhabha, 2005), mantendo as culturas minoritárias à margem e falhando em promover a desestabilização completa das hierarquias de poder.

A contribuição central deste trabalho reside no reforço da necessidade de se transcender a mera obrigatoriedade legal e focar na transformação metodológica e pedagógica. É vital que os futuros investimentos em políticas de diversidade concentrem-se na formação continuada de professores para que estes sejam capazes de transformar a diversidade em um princípio metodológico ativo, e não apenas em um conteúdo isolado.

Como desdobramento para investigações futuras, torna-se relevante a realização de estudos de caso de caráter etnográfico que permitam compreender, de maneira processual, como as práticas docentes desenvolvidas após a implementação da Lei 10.639/03 incidem sobre a formação identitária, a autoestima e o desempenho acadêmico de estudantes historicamente racializados. Além disso, é necessário aprofundar a análise das formas de resistência curricular presentes em disciplinas frequentemente concebidas como neutras — como Matemática e Ciências — examinando de que modo essas resistências contribuem para a manutenção de epistemologias eurocêntricas e limitam o alcance transformador da legislação. A articulação entre essas duas frentes investigativas possibilitaria evidenciar tanto as potencialidades quanto às tensões que permeiam a efetivação de uma educação comprometida com a justiça cognitiva.



REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- DA MATTA, Roberto. *A Casa e a Rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Outros Estudos*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a Partir de uma Pequena Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. (Citação baseada na obra de 1997, mas usando edição comum no Brasil).
- KNECHTEL, Maria do Rosário. *Multiculturalismo e Processos Educacionais*. Curitiba: Ibpx, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EDUCATION AND QUALITY: Contemporary Challenges and Perspectives

EDUCAÇÃO E QUALIDADE: Desafios e Perspectivas Contemporâneas

Marlise Aparecida Rcalcate

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marliserecalcate@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: Rapid scientific and technological transformations have redefined modes of production, social relations, and labor market demands, requiring critical, creative, autonomous professionals capable of solving problems in a constantly changing environment. In this context, the school assumes a decisive role in the formation of this new citizen profile, being called upon to review its practices and adopt methodologies that favor meaningful, continuous, and collaborative learning. This bibliographic research discusses the need to rethink the role of the teacher and educational institutions in the face of the challenges imposed by the technological revolution and globalization. It is evident that education should not be restricted to the transmission of content, which is increasingly volatile, but to the development of skills that allow students to learn to learn, to live together, to do, and to be. Furthermore, the importance of digital inclusion and the critical and pedagogical integration of information and communication technologies (ICT) is highlighted, in order to promote equal opportunities and guarantee quality education for all.

Keywords: Quality Education. Teaching Methodologies. Digital Technologies.

INTRODUÇÃO

Ainda que a reforma educacional tenha apresentado avanços significativos, o Brasil continua ocupando posições insatisfatórias no ranking do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que mede os conhecimentos de leitura, matemática e ciências entre jovens de 15 anos, sob coordenação da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Sabe-se que uma educação universal e de qualidade é condição fundamental para o avanço de qualquer país. Como destaca Moran (2007), constitui a trajetória necessária para promover evolução, garantir competitividade, enfrentar a grave desigualdade e ampliar as oportunidades de autonomia, empreendedorismo e inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, percebe-se que não basta universalizar a escolarização, como determinado pela Assembleia Geral das Nações Unidas desde dezembro de 1948, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”. É preciso, com urgência, que esse direito se concretize de modo efetivo, alcançando todos os educandos e, sobretudo, garantindo uma formação que contribua para a mediação do conhecimento científico, cultural e moral, preparando o aluno para a vida em sociedade por meio de uma escola participativa, democrática e comunitária.

Além disso, um fator que exerce grande influência sobre a educação é o impacto das transformações tecnológicas. A disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) abre novas perspectivas para o processo educativo. Nesse contexto, Colombo et al. (2004) questionam como os professores podem se adaptar a essa realidade. O desafio dos educadores é encontrar formas de utilizar as tecnologias para acompanhar as mudanças. A escola deve, portanto, preparar seus alunos desenvolvendo competências que lhes permitam aprender de forma contínua e autônoma. Como ressalta Gomes (2010), o profissional do futuro, e esse futuro já está em curso, terá como função principal o aprendizado contínuo. Tarefas

repetitivas serão realizadas por computadores e robôs, enquanto ao ser humano caberá exercer criatividade, imaginação e capacidade de inovar.

De acordo com Hoy e Miskel (2015), em sentido amplo, a aprendizagem manifesta-se quando a experiência, compreendendo também a prática, resulta em uma alteração estável no conhecimento ou no comportamento do indivíduo. Nessa perspectiva, uma escola de qualidade é aquela que promove a aprendizagem de todos os estudantes e lhes proporciona um percurso educacional bem-sucedido. (PROGESTÃO, Módulo IV, 2003). Contudo, para que isso seja possível, Colombo et al. (2004) afirmam que a escola deve revisar continuamente seus processos pedagógicos e estratégias de ensino, integrar os benefícios de abordagens interdisciplinares e transversais, investir na formação de seus docentes e adotar uma postura proativa diante das demandas do mercado.

A justificativa para este estudo fundamenta-se na urgência de repensar o papel da educação diante das rápidas transformações tecnológicas e sociais que redefinem as formas de aprender e de ensinar. Apesar dos esforços de reforma, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta fragilidades estruturais e pedagógicas que dificultam a promoção de uma aprendizagem significativa. Considerando que o conhecimento se renova constantemente, torna-se imprescindível refletir sobre a função do professor e a adoção de metodologias inovadoras que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, preparando o aluno para ser protagonista do próprio processo de aprendizagem e de sua inserção social e profissional.

Esta pesquisa objetivou analisar o papel da escola e do professor diante das transformações provocadas pela revolução tecnológica e científica, discutindo a necessidade de novas metodologias de ensino que promovam o desenvolvimento de competências essenciais para a formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos, capazes de atuar em um mercado de trabalho dinâmico e globalizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Nos últimos anos, profissionais da educação têm demonstrado crescente preocupação com a forma como o ensino é conduzido nas instituições escolares. Paralelamente, políticas públicas têm sido implementadas para fortalecer os esforços voltados à melhoria da qualidade da educação. Contudo, essa melhoria depende da ação e do compromisso de diversas pessoas e instituições, o que muitas vezes burocratiza o trabalho e retarda a implementação das mudanças necessárias. Como ressalta Moran (2007), a educação precisa de transformações estruturais: o nível de inadequação é tão profundo que simples aperfeiçoamentos, ajustes ou remendos não são suficientes. Dessa forma, torna-se fundamental o esforço coletivo e a articulação entre todos os envolvidos, tornando urgente a reinvenção da educação.

Nesse contexto, embora a ampliação do acesso à escola represente um avanço importante, os desafios estruturais e pedagógicos da educação brasileira ainda persistem, evidenciando que a expansão por si só não garante a qualidade do ensino.

Desde a Constituição de 1988, está assegurada a universalização do acesso e da permanência na escola, tornando obrigatória a educação básica e a sua oferta gratuita para todos. Para atender a essa demanda, as vagas ofertadas nas escolas foram ampliadas, um passo importante e significativo para a educação brasileira. Entretanto, apenas a expansão do acesso não foi suficiente: o ensino não foi plenamente universalizado, as taxas de repetência e evasão permanecem elevadas e a qualidade da educação ainda está distante do ideal. Castro e Tavares Junior (2016) salientam que, embora haja avanços nos indicadores de acesso e permanência dos

alunos, muitos jovens entre 15 e 17 anos continuam fora da escola ou em situação de defasagem escolar. Ademais, menos de 60% conseguem concluir o ensino médio, e um número ainda menor ingressa no ensino superior.

Nessa linha de pensamento, fica claro que garantir apenas o acesso à educação não é suficiente; é necessário fortalecer também a qualidade do ensino e a efetividade das políticas educacionais. Freitas e Ovando (2015) destacam que o sistema educacional brasileiro ainda apresenta sérias deficiências: a oferta de uma educação escolar universal e de qualidade permanece fora do alcance de grande parte da população, uma vez que sua implementação tem sido historicamente adiada. Conforme observa Krawczyk (2014), elaborar políticas públicas eficazes não é tarefa simples, sobretudo diante da ausência de consenso sobre a função social que devem desempenhar. Nas últimas décadas, o debate sobre a reforma educacional se intensificou, impulsionado pelos pressupostos neoliberais, pela globalização econômica e pela reestruturação produtiva, fatores que redefiniram o papel do Estado (Cabral Neto; Castro, 2011). Em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas e pelo acesso crescente a múltiplas fontes de informação, surgem novos desafios e demandas, exigindo que a escola se reinvente para cumprir seu papel social e formar jovens capazes de aprender de maneira contínua, autônoma e significativa.

De acordo com os mesmos autores, Cabral Neto e Castro (2011 apud Machado, 1994), passa a ser exigido do trabalhador um novo perfil de qualificação, que inclui escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão de tarefas complexas, atenção, responsabilidade e habilidade para se comunicar e atuar em grupo. Borges et al. (2014) complementam que as novas tecnologias da informação e comunicação têm imposto novos padrões à forma como as pessoas acessam e constroem conhecimento. Assim, torna-se necessário criar nas escolas situações de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo, atendendo às demandas de uma geração cada vez mais conectada e interativa.

O artigo 22 da LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) — estabelece que a escola deve promover o desenvolvimento do estudante, assegurar-lhe a formação básica indispensável ao exercício da cidadania e oferecer condições para seu progresso no trabalho e na continuidade dos estudos. Nesse sentido, o foco do trabalho escolar deve estar no processo de ensino-aprendizagem, que constitui a finalidade principal de todo esforço educacional. Essa perspectiva prioriza o caráter pedagógico sobre o administrativo, pois a instituição existe, acima de tudo, para garantir a aprendizagem de todos os alunos. A LDB ainda destaca a importância da flexibilização na organização da educação nacional, permitindo diferentes formas de estruturação escolar e a adoção de alternativas sempre que recomendadas em favor do processo de aprendizagem (PROGESTÃO, Módulo IV, 2003).

Sob essa ótica, Colombo et al. (2004) salientam que a mudança pedagógica desejada consiste em substituir uma educação centrada exclusivamente na transmissão de informações e instrução pela criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno interaja com o conhecimento existente e construa seu próprio saber. Além disso, não se deve perder de vista que a função central da escola é apoiar os alunos na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de formas mais complexas de pensar e sentir, e na incorporação de valores sociais. Nesse contexto, definir o que e como ensinar torna-se essencial. A LDB determina que os currículos escolares devem incluir uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que leve em conta as especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do público atendido (PROGESTÃO, Módulo IV, 2003). Para que isso se concretize, é fundamental que os líderes escolares estejam atentos às mudanças, às tendências, às oportunidades e às ameaças que possam impactar os resultados educacionais, prevenindo, assim, surpresas indesejáveis (COLOMBO et al., 2004).

Em síntese, observa-se que, apesar dos esforços empreendidos por meio das políticas públicas, o ensino ainda está distante de atingir plenamente os objetivos propostos. Embora o número de matrículas tenha aumentado nas últimas décadas, o desempenho dos alunos continua aquém do esperado. A escola, portanto, não conseguiu resolver o problema que historicamente lhe é atribuído: garantir a educação de todas as crianças e jovens (MICHELS, 2006). Krawczyk (2014) acrescenta que, nas últimas décadas, grandes setores da chamada ‘opinião pública’ deixaram de valorizar a igualdade de acesso ao conhecimento, fundamental para que o estudante se desenvolva plenamente como cidadão. Com isso, removeram essa dimensão democrática de suas avaliações sobre a eficácia do sistema educacional, reduzindo a análise à percepção negativa da educação escolar brasileira e à constante ênfase em sua suposta ‘baixa qualidade’.

TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: UM DESAFIO DOCENTE

A escola contemporânea compreende que não basta apenas copiar, compilar ou repetir. O essencial, hoje, é colaborar, compartilhar, cooperar, criar coletivamente e, sobretudo, recriar utilizando-se dos mais diversos recursos disponíveis. Por isso, o professor deve admitir que não é mais o detentor exclusivo do saber. Como afirma Colombo et al. (2004, p. 188), ele assume o papel de mediador no processo e aprende junto com os alunos. O papel do docente, portanto, não é saber mais que o aluno, mas estimular o desejo de aprender, guiando e inspirando a turma para que experimente, erre e compreenda. De acordo com Pinto (1997), a finalidade da educação vai além da simples alfabetização ou da transmissão de conhecimentos formais, científicos, técnicos ou artísticos. Embora essa transmissão seja essencial, seu verdadeiro objetivo é promover a transformação da condição humana do indivíduo que assimila o saber. A educação não tem como propósito apenas alfabetizar o cidadão ou transmitir conhecimentos formais, científicos, técnicos ou artísticos. Embora essa transmissão seja essencial, seu verdadeiro objetivo é transformar a condição humana do indivíduo que assimila o saber.

Além disso, a tecnologia avança em uma velocidade espantosa no mundo contemporâneo. Braga et al. (2012) observam que há um movimento dinâmico e contínuo na sociedade contemporânea: uma rede de informações e acontecimentos, fruto dos avanços tecnológicos que transformaram nossas relações de tempo e espaço. O tempo parece mais curto e a necessidade de selecionar informações verdadeiras e relevantes é cada vez mais urgente. Assim, o indivíduo precisa ser hábil na busca e socialização do conhecimento, o que impacta diretamente as dimensões social, econômica, cultural e educacional. Segundo Silva (2015), o avanço de artefatos técnicos de comunicação, como rádio, televisão, telefone, computador, celular e outros dispositivos digitais, provocou transformações no comportamento das pessoas em todos os seus ambientes de interação social.

Dessa forma, as transformações tecnológicas pelas quais diversos setores da sociedade vêm passando exigem novas posturas do professor e da escola, tornando necessária a incorporação dos saberes tecnológicos às práticas pedagógicas. Os alunos, em geral, estão prontos para a multimídia; os professores, nem sempre. Por não serem nativos digitais, muitos docentes sentem-se despreparados para trabalhar com as tecnologias e, por isso, resistem ao seu uso. Frequentemente, as instituições exigem mudanças, mas não oferecem formação nem infraestrutura adequadas. Embora muitas escolas tenham acesso a computadores, internet e até lousas digitais, tais recursos por si só não garantem inovação pedagógica. Como afirma Werneck (1987), acredito que ensinamos em excesso, enquanto os alunos aprendem cada vez menos, pois os conteúdos se tornam mais desinteressantes e distantes da realidade da vida dos adolescentes.

Assim, o papel do professor deixou de se restringir à mera transmissão de informações, uma vez que as mídias cumprem essa função de maneira mais atrativa. Monereo (2014) destaca

que as TICs e as ferramentas digitais, quando utilizadas de forma adequada, podem estimular a conexão de ideias, a adoção de novos pontos de vista e o desenvolvimento de formas de pensamento mais criativas e produtivas. Nesse contexto, cabe ao professor mediar o processo de aprendizagem, motivando, orientando e apoiando o aluno na construção do conhecimento. Como lembram Murici e Chaves (2013), é na sala de aula que os resultados efetivos se concretizam, e o envolvimento do aluno como protagonista do próprio aprendizado favorece autonomia, reflexão e pensamento crítico. Dessa forma, torna-se essencial criar um ambiente que propicie uma aprendizagem significativa, despertando interesse e prazer pelo conhecimento.

Sabe-se, entretanto, que a educação precisa constantemente revisar seus processos de ensino-aprendizagem. Adaptar-se às mudanças não é tarefa simples, e tais transformações ocorrem de forma lenta. Colombo et al. (2004) apontam que, diante das transformações da sociedade, muitas escolas permanecem centradas em métodos tradicionais — bancos, quadro, calendário e conteúdos — sem adotar práticas inovadoras. Um sistema de ensino fechado e inflexível tende ao fracasso, pois não oferece espaço para criação, participação e expressão dos alunos. Aulas práticas e dinâmicas contribuem significativamente para o aprimoramento do processo educativo, sendo essencial que o professor elabore atividades mais significativas, contextualizadas e menos centradas na exposição (Colombo et al., 2004).

O ensino tradicional, baseado na simples transmissão de conteúdos, não desperta o interesse do aluno; por isso, é necessário adotar métodos que estimulem o pensamento crítico e a criatividade. Braga et al. (2012) ressaltam que o docente enfrenta o desafio de utilizar as tecnologias de informação e comunicação para transformar o paradigma educacional, deixando de atuar apenas como transmissor de conhecimento e assumindo o papel de mediador e orientador das situações de aprendizagem. Nesse sentido, há uma distância significativa entre o saber escolar e o saber prático exigido pela sociedade: enquanto a escola privilegia a repetição e a memorização, o mundo do trabalho valoriza a criticidade, a interpretação e a produção autônoma. Assim, as instituições educacionais precisam revisar seus modelos de ensino para atender às novas demandas, mas, como observa Miranda (2007), não basta disponibilizar computadores ou acesso à internet; é fundamental que o professor selecione adequadamente as ferramentas e desenvolva metodologias criativas.

Portanto, o professor deve se convencer de que a tecnologia pode, de fato, ser uma aliada no ensino. Monereo (2014) enfatiza que o simples uso de materiais digitais, mesmo que atraentes, não garante aprendizagem de qualidade; é necessário adotar abordagens metodológicas adequadas. Nesse sentido, educar com as TIC representa um desafio ainda enfrentado de forma superficial. Muitos docentes, considerados “imigrantes digitais”, precisam aprender a utilizar recursos tecnológicos que seus alunos, “nativos digitais”, já dominam (Colombo et al., 2004). Miranda (2007) reforça que o uso efetivo da tecnologia nas escolas, tanto em sala de aula quanto em ambientes virtuais de aprendizagem, ainda é privilégio de poucos professores e alunos.

Para superar essas lacunas, é fundamental que os docentes desenvolvam atividades que estimulem a experimentação e a criatividade, evitando práticas mecânicas. A escolha de softwares educativos e recursos digitais deve permitir trabalhos interativos e inovadores, pois a simples transmissão de conteúdos por computador ou internet não cria oportunidades para que o aluno desenvolva capacidade de criar, aprender e produzir (Faria, 2004). Além disso, Miranda (2007) destaca que uma formação técnica e pedagógica sólida é determinante para o engajamento docente no uso das tecnologias, que devem ser compreendidas não como apêndices do currículo, mas como parte essencial do processo educativo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, uma vez que busca compreender e refletir sobre o papel da escola e do professor diante das transformações provocadas pelos avanços tecnológicos e pelas novas demandas sociais e educacionais.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa e reflexiva, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e os desafios enfrentados pela educação brasileira contemporânea. Essa metodologia permitiu identificar os principais fatores que influenciam a qualidade da aprendizagem, bem como refletir sobre possíveis caminhos para a construção de práticas educacionais inovadoras, que integrem tecnologia, conhecimento e formação humanizadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise bibliográfica realizada, observa-se que a educação brasileira, apesar de avanços recentes, ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos significativos. O acesso à escolarização foi ampliado, porém questões como repetência, evasão e defasagem escolar permanecem, o que demonstra que a universalização do ensino não implica necessariamente sua qualidade (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016; FREITAS; OVANDO, 2015).

A revisão evidencia que o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de informações, continua predominando em muitas escolas, dificultando a aprendizagem significativa e a formação de competências essenciais para o século XXI (COLOMBO et al., 2004; PROGESTÃO, 2003). Tal realidade é confirmada por Werneck (1987), que observa que os alunos aprendem cada vez menos devido à distância entre o conteúdo escolar e a realidade vivida, reforçando a necessidade de mudanças estruturais e metodológicas.

Outro aspecto relevante é a incorporação das tecnologias digitais no processo educativo. Embora as TDICs ofereçam oportunidades para aprendizagem autônoma, crítica e colaborativa, a literatura aponta que a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante inovação pedagógica (MONEREO, 2014; MIRANDA, 2007). Professores “imigrantes digitais” enfrentam dificuldades para integrar efetivamente essas ferramentas, o que pode comprometer o potencial transformador da tecnologia na educação (COLOMBO et al., 2004).

O papel do docente, portanto, está em transição: de transmissor do saber para mediador da aprendizagem, incentivando a experimentação, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento (PINTO, 1997; BRAGA et al., 2012). Essa mudança demanda formação contínua, planejamento pedagógico inovador e a criação de ambientes de aprendizagem dinâmicos e contextualizados, alinhados às necessidades do aluno e às exigências da sociedade contemporânea (MIRANDA, 2007; FARIA, 2004).

As constatações da análise sugerem que uma educação de qualidade exige integração entre políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inovadoras e apropriação consciente da tecnologia. Além disso, ressalta-se a importância da humanização do ensino, de modo que a escola não apenas transmita conhecimento, mas também contribua para o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e socialmente responsáveis (PROGESTÃO, 2003; MORAN, 2007).

Em síntese, os resultados da revisão bibliográfica indicam que a educação brasileira precisa avançar em dois aspectos complementares: a formação contínua e qualificada do professor e a adoção de metodologias que integrem tecnologia, autonomia e pensamento crítico. Como pesquisadora, pode-se afirmar que a inovação educacional não depende apenas de

recursos materiais, mas de estratégias que transformem o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência significativa, capaz de preparar os alunos para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações tecnológicas e sociais que caracterizam o mundo contemporâneo têm modificado profundamente as formas de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Contudo, muitas escolas brasileiras ainda enfrentam limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a integração efetiva das tecnologias ao cotidiano escolar, sendo que recursos como internet de qualidade, dispositivos digitais e ambientes adequados para práticas inovadoras permanecem inacessíveis para grande parte das instituições públicas.

Apesar dos avanços históricos promovidos pela implementação dos primeiros laboratórios de informática, o uso das tecnologias ainda ocorre de maneira fragmentada e restrita, sem integração significativa aos processos de aprendizagem. Tecnologias emergentes, como Realidade Virtual e Realidade Aumentada, já demonstram potencial para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente, mas ainda permanecem fora do alcance da maioria das escolas.

Nesse contexto, torna-se evidente que a inovação educacional depende não apenas da disponibilidade de equipamentos, mas, sobretudo, do fortalecimento da formação docente, da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e da adoção de metodologias que valorizem o protagonismo do aluno. O professor precisa desenvolver competências que lhe permitam compreender as necessidades de sua turma e selecionar estratégias capazes de promover participação, criatividade e autonomia, orientando os estudantes na transformação da informação em conhecimento relevante e preparando-os para atuar com responsabilidade e criticidade em uma sociedade marcada pelo excesso informacional.

Portanto, a efetiva integração das tecnologias no ensino exige uma ação articulada entre políticas públicas, gestão escolar e prática docente. A simples disponibilização de recursos digitais não garante aprendizagem de qualidade; é essencial que os professores sejam capacitados para utilizá-los de forma estratégica, mediando a construção do conhecimento e estimulando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Além disso, a inovação pedagógica deve aproximar o saber escolar das demandas do mundo contemporâneo, promovendo experiências significativas que conectem teoria e prática, e aproximem o aluno da realidade social, cultural e tecnológica em que está inserido.

Avançar na educação do século XXI exige escolas que inspirem, alunos protagonistas, professores mediadores e a tecnologia como aliada pedagógica. Formar continuamente, refletir sobre práticas e inovar metodologias são passos essenciais para reduzir desigualdades, promover inclusão e preparar todos os estudantes para os desafios de um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, A. F.; et al. Tecnologia e educação: novos paradigmas e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2012.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. Metodologias ativas: para uma educação inovadora. Curitiba: Penso, 2018.
- COLOMBO, S. S.; et al. Gestão escolar e práticas pedagógicas: PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares. Brasília: CONSED/MEC, 2004.
- FARIA, A. C. Educação e tecnologia: novas práticas pedagógicas para a era digital. São Paulo: Moderna, 2004.
- GOMES, C. A. Educação, trabalho e tecnologia: desafios do século XXI. Rio de Janeiro: SENAC, 2010.

- HOY, W. K.; MISKEL, C. G. *Administración educacional: teoría, investigación y práctica*. 9. ed. México: McGraw-Hill, 2015.
- MIRANDA, L. M. *Tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica: desafios e possibilidades*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- MONEREO, C. *Ensinar a aprender: estratégias e técnicas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.
- MURICI, J. C.; CHAVES, R. L. *O papel do professor na sociedade contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PROGESTÃO. *Módulo IV – Gestão do processo pedagógico na escola: o projeto político-pedagógico como instrumento de gestão democrática*. Brasília: CONSED/MEC, 2003.
- SILVA, J. R. *Educação, inovação e tecnologias digitais: práticas reflexivas na formação docente*. São Paulo: Atlas, 2024.
- SIILVA, M. L. *Comunicação e tecnologia: impactos sociais e educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- WERNECK, H. *A escola e o desafio da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CHALLENGES IN TEACHING AUTISTIC CHILDREN: THE IMPACT OF SCREENS ON EDUCATIONAL DEVELOPMENT

DESAFIOS NO ENSINO DOS AUTISTAS: O IMPACTO DAS TELAS NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

João Paulo Soares Nóbrega

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: jpsoaresnobrega@gmail.com

Sérgio Tibúrcio Nóbrega

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: jpsoaresnobrega@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder ASD is a broad and heterogeneous condition, which means that the educational needs of autistic children vary significantly. Some may have difficulties with verbal communication, while others may have exceptional skills in specific areas. Given this particularity of each individual, there is a need to use appropriate mechanisms and practices to promote the inclusion of autistic people, using, in addition to domestic life, the school environment, with the aim of ensuring that this child has cognitive development. Therefore, the proposal to use technology arises, through educational programs, that can help autistic students learn. The objective of this work is to observe and analyze how technological resources can be used in the learning process of students with ASD. It is through bibliographical and documentary research that we will seek to discuss the use of technologies in teaching autistic people, and to what extent this type of teaching can be considered beneficial or harmful.

Keywords: Autism. Education. Technology.

INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta várias áreas de desenvolvimento do ser. Os indivíduos com autismo possuem necessidades específicas e tendem a enfrentar desafios dos mais variados no ambiente escolar.

A Lei 12.764/2012 define o autismo em seu Art. 1º:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Logo, o autismo pode ser definido como um transtorno de desenvolvimento neurológico que tem a possibilidade de se apresentar de várias maneiras. Geralmente, o TEA afeta diversas áreas do indivíduo, tais como, linguagem, comunicação, comportamento e interação social, etc.

Pessoas que se enquadram dentro deste transtorno, geralmente apresentam comportamentos repetitivos, hiperfocos, interesses fixos, hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais, entre outros.

Estudos recentes revelam que o uso da tecnologia auxilia no desenvolvimento de crianças portadoras de algum tipo de deficiência. Segundo Bersch (2017, p. 20), os recursos de Tecnologia Assistiva “contribuem para ampliar habilidades funcionais e favorecer a inclusão e participação social de pessoas com deficiência”, o que reforça o papel desses instrumentos no processo de aprendizagem. As atividades e programas existentes em tablets e celulares podem ser usados como auxiliares das crianças portadoras de TEA, favorecendo seu engajamento e comunicação. Assim, quando bem utilizada, a tecnologia pode ser um importante instrumento de acessibilidade e inclusão no processo de aprendizagem e ensino dos alunos com algum tipo de deficiência.

O objetivo deste trabalho é observar e analisar como os recursos tecnológicos podem ser utilizados no processo de aprendizado do aluno com TEA.

REVISÃO LITERÁRIA

O AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentro do contexto escolar, o impacto do autismo na educação geralmente varia de forma expressiva em cada indivíduo, pois este é um espectro que abrange uma variedade de características e níveis de suporte. Isso faz com que, de forma geral, haja desafios específicos na educação, tanto para os alunos, quanto para as instituições de ensino e seus educadores.

Ao se falar sobre autismo no ambiente Escolar é preciso abordar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/96, considerada um verdadeiro marco no sistema educacional brasileiro. Em síntese, ela ampara as pessoas com deficiência, dentre elas os autistas, de forma a proporcionar-lhes condições de desenvolvimento e inclusão social. Bem como a Lei nº 12.764, sancionada no dia 28 de dezembro de 2012, a qual intitula e publica uma política específica de proteção e cumprimento aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro autista.

Por fim, não podemos deixar de citar nossa carta magna, a qual, em seu artigo 208, trata da educação de pessoas com algum tipo de deficiência, conforme o texto a seguir: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (...); III – o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ABORDAGENS DE ENSINO

O cenário educacional contemporâneo tem sido moldado por uma aliança transformadora entre os métodos tradicionais de ensino e a inserção do uso das tecnologias digitais. Neste contexto de mudanças rápidas na sociedade através da tecnologia, e sua crescente complexidade, essa combinação vem redefinindo o meio de educar, preparando os alunos para enfrentar um mundo interconectado e em constante evolução.

No contexto do ensino escolar, tal premissa apresenta oportunidades e atenções, especialmente quando consideramos a faixa etária das crianças ali dispostas. Essa é uma fase crítica na vida da criança, onde os alicerces do conhecimento são estabelecidos, e nessa condição em particular, as tecnologias digitais podem desempenhar um papel cada vez mais proeminente, trazendo consigo benefícios, mas também desafios.

É bem verdade que as tecnologias digitais se estabeleceram como uma ferramenta transformadora no ensino. Autores contemporâneos, como Marc Prensky, ressaltam a

importância dessas tecnologias ao afirmar que os alunos da geração digital "não aprendem da mesma forma que seus pais" (Prensky, 2001). As tecnologias digitais não apenas tornaram o aprendizado mais acessível, mas também personalizável, permitindo que os alunos acessem recursos educacionais de alta qualidade e adaptem seu aprendizado às suas necessidades individuais e subjetivas.

É elementar saber que a tecnologia, quando utilizada com sabedoria, pode ampliar a compreensão e o engajamento dos alunos. Plataformas educacionais online, aplicativos e recursos digitais podem tornar o aprendizado mais envolvente e interativo. Além disso, a tecnologia torna o aprendizado mais envolvente. As simulações virtuais, por exemplo, permitem que os alunos explorem conceitos complexos de maneira prática e segura. No entanto, essa aliança também apresenta desafios, incluindo a necessidade de formação de professores para uma integração eficaz e a importância de garantir que a tecnologia seja usada unicamente para promover uma aprendizagem de fato, em vez de simplesmente ser substitutivo ao modelo de métodos tradicionais. Seu uso deve ser limitado, racional e equilibrado.

A tecnologia não deve ser um fim em si mesma, mas sim uma ferramenta que amplia as oportunidades educacionais. Ao escolher aplicativos, recursos digitais ou plataformas online, é importante avaliar como essas ferramentas podem aprimorar a compreensão dos alunos sobre os tópicos estudados e promover o engajamento ativo.

Ao introduzi-la ao método de ensino, é crucial também abordar a preocupação sobre o excesso no uso das mesmas, especialmente quando aplicadas às crianças. A exposição excessiva a dispositivos eletrônicos pode impactar negativamente no seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Portanto, os educadores devem definir limites claros e bem definidos para o tempo de tela durante o período em que se darão as abordagens, assegurando que sejam priorizadas oportunidades para interações sociais, atividades físicas e experiências práticas.

A tecnologia na educação oferece diversos benefícios ao processo de ensino e aprendizagem. Ela amplia o acesso ao conhecimento por meio de recursos digitais que enriquecem os conteúdos e facilitam a compreensão dos alunos. Além disso, possibilita a personalização do ensino, permitindo que cada estudante aprenda conforme seu próprio ritmo e estilo, o que torna o processo mais inclusivo e individualizado (VALENTE, 2014).

Recursos interativos, como jogos e aplicativos, aumentam o engajamento e tornam as atividades mais dinâmicas, estimulando a motivação dos estudantes. Ferramentas on-line também fortalecem a colaboração entre alunos, professores e famílias, ampliando as oportunidades de comunicação (KENSKI, 2012).

No campo da inclusão, a tecnologia oferece ferramentas que auxiliam estudantes da educação especial, permitindo maior participação em sala de aula por meio de leitores de tela, softwares de apoio e dispositivos adaptativos. A autonomia dos alunos também é fortalecida, já que a internet favorece o acesso contínuo a informações e conteúdos educativos (KENSKI, 2012).

Outros benefícios incluem o aumento da produtividade, com acesso rápido a materiais, calendários e atividades, e a automação de processos, que facilita a organização das aulas e disponibilização de conteúdos (MORAN, 2015).

Com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar de crianças e adolescentes em contato constante com tecnologias digitais, a SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria) criou o Manual de Orientação #MenosTelas #MaisSaúde, listando orientações para auxiliar pediatras, pais, responsáveis e educadores, a evitarem os principais agravos advindos da utilização

inadequada das tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, estimular práticas saudáveis na utilização das novas ferramentas.

Entre as principais orientações trazidas pelo novo Manual de Orientação da SBP, destacam-se: Evitar toda e qualquer exposição de crianças menores de dois anos às telas, mesmo que passivamente; Limitar o tempo de telas ao máximo de uma hora por dia, sempre com supervisão, para crianças com idades entre dois e cinco anos; Limitar o tempo de telas ao máximo de uma ou duas horas por dia, sempre com supervisão para crianças com idades entre seis e 10 anos; Limitar o tempo de telas e jogos de videogames a duas ou três horas por dia, sempre com supervisão, para adolescentes com idades entre 11 e 18 anos; Para todas as idades: nada de telas durante as refeições e desconectar uma a duas horas antes de dormir; Oferecer como alternativas: atividades esportivas, exercícios ao ar livre ou em contato direto com a natureza, sempre com supervisão responsável; Criar regras saudáveis para o uso de equipamentos e aplicativos digitais, além das regras de segurança, senhas e filtros apropriados para toda família, incluindo momentos de desconexão e mais convivência familiar; Interações com desconhecidos online ou off-line devem ser evitados (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

A comunicação aberta com os pais, portanto, é fundamental. Os educadores devem compartilhar as estratégias de uso da tecnologia em sala de aula e explicar como ela se encaixa nos objetivos educacionais. Isso ajuda a construir confiança e entendimento, permitindo que os pais estimulem o aprendizado de seus filhos em casa, enquanto também monitoram e gerenciam o tempo de exposição em frente às telas.

Acontece que, por vezes esse tempo de exposição é negligenciado, e as consequências podem ser nocivas ao aprendizado, e à própria saúde física e mental da criança. Crianças em idades cada vez mais precoces têm tido acesso desarrazoado aos equipamentos de telefones celulares, smartphones, notebooks e computadores, sem qualquer mitigação de tempo. Com isso, as brincadeiras ao ar livre e a prática de esportes, além do contato com outras crianças, acabam ficando de lado.

Daí nos deparamos diretamente com os efeitos negativos da exposição excessiva às telas, dentre as quais destacamos: sedentarismo, obesidade, problemas osteoarticulares, como vícios posturais e dores musculares, baixa motricidade, manifestações oculares como síndrome do olho seco, vista cansada e miopia, problemas auditivos pela exposição a excesso de ruído. A diminuição das horas e da qualidade do sono, sobretudo, quando as telas são usadas antes da hora de dormir, interferem na capacidade de aprendizagem e se relacionam com sonolência diurna e piora do desempenho acadêmico. Há atrasos também na linguagem, porque as crianças dependem da comunicação com outras pessoas para aquisição de vocabulário e desenvolvimento linguístico.

A estimulação superlativa provocada pelo uso das telas também diminui a capacidade de atenção e na habilidade de saber esperar, contribuindo para a impulsividade, hiperatividade, baixa tolerância às frustrações, irritabilidade e estresse. O comportamento passivo da criança em frente às telas pode também fomentar uma predileção por atividades que exijam menos cognitivamente, debilitando assim a capacidade criativa e crítica dos pequenos. A preguiça, a ansiedade e a frustração são reações que podem surgir diante de atividades que requeiram esforço intelectual, paciência e o pensamento crítico.

Atualmente vários estudos apontam ainda para atrasos cognitivos e de linguagem associados ao uso excessivo de telas na primeira infância, época importante na organização estrutural e na plasticidade cerebral, sobretudo nos menores.

Exposição excessiva às telas traz diversos prejuízos à saúde física e emocional das crianças. Um dos principais problemas é a desregulação do sono, já que a luz emitida pelos dispositivos inibe a produção de melatonina, levando à perda de descanso adequado e interferindo no desenvolvimento infantil (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Também são observados impactos emocionais, “pois o uso excessivo de eletrônicos está associado ao aumento de ansiedade, agressividade e sintomas depressivos, conforme apontam estudos recentes” (MATTAR, 2018, 52). Outro risco relevante é o prejuízo ao desenvolvimento cerebral: a exposição prolongada pode provocar atrasos cognitivos, déficit de atenção e até irritações ou inflamações em estruturas sensíveis como olhos e sistema nervoso (MATTAR, 2018).

Além disso, o sedentarismo associado ao tempo excessivo de tela contribui para o crescimento dos índices de obesidade infantil, já que a criança reduz o gasto energético ao brincar menos e se movimentar pouco (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Outros problemas apontados por pesquisas, mostram a possível dependência digital, problemas visuais, como a miopia, transtornos alimentares, e problemas auditivos. Dessa forma, é de fundamental importância que a Instituição de Ensino, ao inserir o uso das tecnologias na educação, o faça observando preceitos rígidos e limitações impostas ou sugeridas pelos Organismos e Associações que tratam da matéria.

Em síntese, a integração da tecnologia oferece vantagens significativas, mas deve ser implementada com inteligência e responsabilidade. O equilíbrio entre a inovação tecnológica e a preservação das práticas educacionais tradicionais é essencial para criar um ambiente de aprendizado rico, envolvente e significativo. Ao encontrar essa harmonia, os educadores podem garantir que os alunos recebam os benefícios da tecnologia enquanto desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e emocionais essenciais para um futuro bem-sucedido.

Deste modo, a tecnologia pode ser uma aliada na promoção da colaboração à formação intelectual da criança. Ela se mostra hoje como uma realidade inegável, e se revela essencial equalizar uma aplicação que maximize os benefícios e minimize seus contras, para assim, ser ferramenta poderosa no enriquecimento e dinamismo do aprendizado.

METODOLOGIA

Este trabalho tem natureza básica e se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, fundamentando-se na seleção, análise e interpretação de materiais já publicados relacionados ao tema investigado. Segundo Gil (2019, p. 44), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, buscando compreender e discutir teorias, conceitos e resultados consolidados sobre o objeto de análise”.

A justificativa para a adoção desta abordagem é a necessidade de reunir e sistematizar conhecimentos prévios acerca do tema, possibilitando uma maior reflexão sobre o tema estudado. De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 75), a pesquisa bibliográfica “proporciona ao pesquisador um conjunto de informações que já foram trabalhadas anteriormente, permitindo uma visão global e aprofundada do problema de pesquisa”.

Para a construção do referencial teórico, foram consultadas obras clássicas e contemporâneas de autores nacionais e internacionais, bem como artigos e periódicos da área. A escolha das fontes levou em consideração sua relevância científica, atualidade e contribuição para a compreensão do tema.

O processo de análise dos materiais seguiu uma abordagem qualitativa, com ênfase na leitura compreensiva, fichamento, categorização temática e síntese interpretativa.

Assim, esta metodologia possibilitou a construção de um panorama teórico consistente, que serviu de base para o desenvolvimento das discussões e considerações apresentadas ao longo do estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por parte das escolas, necessitamos compreender que o autista ao ingressar nos anos iniciais da vida acadêmica, precisará de acolhimento para que seja devidamente incluído. Ou seja, muitas vezes se faz necessário que a escola passe por adaptações, sejam elas de ordem física, pedagógica, curricular, além da capacitação do quadro geral, pois a educação, para ser considerada inclusiva, deve envolver todos neste processo.

Sabe-se que um aluno portador de TEA possui características únicas que exigem intervenção mais aprofundada, demandando um ambiente adequado para que a troca entre o ensino e a aprendizagem ocorra de forma que melhor atinja o potencial significativo na vida deles. Assim, como afirma Eugênio Cunha (EUGÊNIO CUNHA, 2019, p.52):

O trabalho que na escola estabelece impreterivelmente a ação. A ação move os corações bem mais do que as teorias. Não se constroem os movimentos de aprendizagem somente com a qualidade das nossas ideias, mas principalmente, com o valor das nossas ações.

Considerando a citação acima, defere-se que esta ação exige planejamento coletivo, não somente por parte da escola, mas sim de todos os envolvidos, sejam eles familiares ou responsáveis, profissionais qualificados, geralmente da área de saúde e que prestam suporte para o desenvolvimento geral da criança, bem como do corpo docente da escola, no sentido de aceitação deste desafio que é ter um aluno autista, para que se promova da melhor forma possível o processo de inclusão e aprendizagem deste.

Os desafios enfrentados por estudantes no espectro do autismo no contexto escolar variam significativamente, já que cada indivíduo apresenta características e níveis de suporte distintos. Entre essas dificuldades, destaca-se a comunicação, uma vez que muitos apresentam limitações tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, “além de dificuldades para compreender sutilezas comunicativas” (KLIN, 2006, p. 41).

Outro ponto relevante é a interação social: estudantes autistas frequentemente demonstram menor interesse em interações com colegas, o que pode dificultar sua participação em atividades coletivas e na dinâmica da sala de aula. O processo de aprendizagem também pode ocorrer de maneira diferenciada, já que alguns indivíduos possuem habilidades específicas mais desenvolvidas e dificuldades acentuadas em outras áreas, demandando práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades (KLIN, 2006).

Muitos autistas apresentam sensibilidade aumentada a estímulos sensoriais, como sons, luzes ou texturas, o que torna o ambiente escolar potencialmente desconfortável e capaz de prejudicar sua concentração e desempenho. Em síntese, as características individuais de cada autista é quem determinarão o impacto na educação, bem como das estratégias de apoio implementadas.

Quando falamos de indivíduos que estão inseridos no espectro autista, é importante que se destaque a atração que eles têm por recursos tecnológicos, bem como a facilidade de manejo dos mesmos. Logo, a tecnologia pode ser introduzida como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem desta criança, atuando como um instrumento facilitador para que ela tenha um melhor resultado quando se trata de desenvolvimento cognitivo.

Bersch (2017) adverte que a tecnologia somente pode ser considerada como de uso auxiliar quando:

[...] ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2017, p. 12)

Portanto, a tecnologia deve ser utilizada como ferramenta auxiliadora no desenvolvimento das habilidades necessárias no âmbito escolar. Podendo-se utilizar de aplicativos que estimulem a comunicação, linguagem, raciocínio, entre outros.

Os recursos tecnológicos, de forma geral, podem potencializar o ensino da criança autista. Um aplicativo quando utilizado com finalidade educativa, tende a aprimorar o aprendizado, sua interação, coordenação motora, entre tantos outros benefícios.

Pode-se visualizar os recursos tecnológicos como instrumentos de complementação no processo de aprendizagem e conhecimento, pois os mesmos auxiliam na absorção do conteúdo de uma forma mais interativa, pois geralmente, os celulares e tablets utilizam aplicativos chamativos, com desenhos e jogos que estimulam as crianças, inclusive as autistas, aprimorando-se, assim, os processos de leitura, escrita, entre outros.

Também merece destaque a inserção desse tema nos projetos escolares e de aprendizagem. Segundo Débora Conforto:

A construção de projetos pedagógicos estruturados pela interface das tecnologias digitais permite ajustar o processo educativo às especificidades físicas e sensoriais cognitivas de seus participantes. Planificar as estratégias para a inserção dos recursos computacionais permite edificar projetos de vida para sujeitos marcados pela face negativa da deficiência. Mais do que garantir e valorizar a participação da diversidade humana em espaços socioculturais, projetar a inserção dessas tecnologias permite que esses recursos operem como catalisadores de práticas de inclusão sociodigital, ações de equidade que respeitam as especificidades da diversidade humana, potencializando a igualdade de direitos e oportunidades (CONFORTO et al., 2010, p. 356/357).

Somente a implementação de tecnologia, através de aplicativos e programas educacionais, não é suficiente para uma boa base educacional. A evolução, o acompanhamento, as características de cada aluno, autista ou não, devem sempre ser observadas para que se possa identificar os pontos que necessitam ser aprimorados, erros corrigidos, visando o desenvolvimento e autonomia dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de crianças autistas enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto do uso excessivo de telas. Ao reconhecer a diversidade do espectro autista e implementar estratégias educacionais individualizadas, combinadas com a limitação sensata do tempo de tela, é possível ajudar essas crianças a desenvolver habilidades essenciais e alcançar seu pleno potencial. O envolvimento ativo dos pais, escolas e profissionais de saúde é fundamental para superar esses desafios e promover um ambiente de aprendizado saudável e inclusivo para todas as crianças.

Na busca do desenvolvimento dos indivíduos autistas, a inclusão de tecnologias no ensino, são práticas que podem trazer bons resultados, a exemplo do aprimoramento de coordenação motora, cognição, interação social, tomadas de decisões, e o aprendizado, de uma forma geral. Porém, conforme tratado anteriormente, não podemos achar que a tecnologia vem

como uma garantia de que o aluno irá se desenvolver somente com seu uso. Ela é unicamente uma auxiliadora no processo educativo. A escola deve se preparar e se aprimorar neste tipo de ensino, a fim de que se possa garantir uma total inclusão destes alunos, complementando, assim, seu aprendizado e desenvolvimento. Permitindo-se que tenham uma vida digna e existência feliz, pois, ao invés de olhar para elas com um olhar de segregação, a sociedade pode contribuir para que grandes seres humanos, bons cidadãos, sejam formados.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva, Porto Alegre- RS, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 17/10/2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [2023]. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.>>. Acesso em: 13/10/2023.
- BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 15/10/2023.
- CONFORTO, Debora et al. Tecnologias digitais acessíveis. Lucila Maria Costi Santarosa (org.). Porto Alegre: JSM Comunicação Ltda., 2010, 360 p.
- CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, supl. 1, p. S3-S11, 2006.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MATTAR, Maria Angela. Crianças, telas e desenvolvimento: impactos na atenção, linguagem e comportamento. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Paula Souza, 2015.
- PRENSKY, Mark. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: #MenosTelas #MaisSaúde. Rio de Janeiro: SBP, 2019. Atualizado em 2024. Disponível em:
https://www.gov.br/secom/pt-br/arquivos/2024_menostelas-maissaude_atualizado.pdf. Acesso em: 20/10/2025.
- VALENTE, José Armando. Tecnologias digitais e aprendizagem: repensando a escola. Campinas: UNICAMP, 2014.

METHODOLOGICAL HUMANIZATION: AN INTERDISCIPLINARY TEACHING PROPOSAL

HUMANIZAÇÃO METODOLÓGICA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO

Fabiane Brixius

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fabianebrixius@gmail.com

Sirlei Brixius

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: sirleibrixius@hotmail.com

Sirlane Maria Muller Sturmer

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: sirlanemuller@sed.sc.gov.br

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: The article discusses the humanization of methodological practices based on an interdisciplinary teaching approach that seeks to overcome the fragmentation of knowledge and reposition the student as an active subject in the educational process. Drawing on a theoretical–bibliographic study, it analyzes contributions from authors who address interdisciplinarity, transdisciplinarity, complexity, and active methodologies, articulating them with the contemporary reality of schools and the demands of an education oriented toward the wholeness of the human being. The study highlights that the traditional organization by disciplines, rigid schedules, and practices centered on content transmission create “epistemological cages” in which students have limited participation and their subjective experiences are disregarded. In contrast, the article advocates for the adoption of active methodologies, especially interdisciplinary and transdisciplinary Project-Based Pedagogy, as a path to integrate knowledge, foster autonomy, creativity, cooperation, and the development of competencies required in the 21st century. It concludes that methodological humanization demands continuous teacher training, curriculum review, and institutional openness to practices that connect theory and practice, reason and sensitivity, school content and life contexts, enabling a more inclusive, meaningful, and complex education.

Keywords: Interdisciplinarity. Active methodologies. Project-based pedagogy. Complexity. Humanizing education.

INTRODUÇÃO

Percebe-se cada vez mais a necessidade de metodologias que façam sentido e significado na vida dos discentes. Logo, é pertinente a ampliação de olhares referente às disciplinas abordadas de forma isolada. Visto que cada vez mais, fica nítida a diferença entre as gerações de alunos; considerando toda a evolução tecnológica, desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e até mesmo o contexto familiar da criança. Nos dias atuais, o meio educacional leva bastante em conta a história de vida, traumas e conquistas que moldam o ser humano ao longo de sua existência.

Nesse viés, objetiva-se uma longa caminhada para entender, repensar e reconstruir a educação, ou seja, um processo de superação das práticas metodológicas de uma forma humanizada. Logo, é pertinente analisar a postura docente, uma vez que cada proposta desenvolvida no contexto escolar exige sabedoria e formação continuada, para que seja possível a construção de conhecimento. Nessa linha de pensamento, o docente é o responsável no processo de construção do saber, é ele quem educa, orienta, atua, escolhe o tema a ser estudado, é a autoridade do saber, enquanto o discente, participa ativamente, compartilhando conhecimentos, ideias e expõe na prática aquilo que aprende. Por tanto, é válido aliar as metodologias ativas na escola, para que a aprendizagem seja instigante e prazerosa.

Refletindo sobre as abordagens de disciplina, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, destaca-se que cada uma delas possui suas especificidades e intenções pedagógicas. Este artigo, busca explicar de forma mais detalhada sobre a interdisciplinaridade humanizada, associada às metodologias ativas e a sua importância em sala de aula, uma vez que os docentes partilham ideias e planejam juntos suas atividades, visando inovação e comprometimento dos discentes. Nesse viés, trabalhar de modo interdisciplinar é romper com a fragmentação imposta pelas disciplinas, desse modo, articular as partes, tornando o saber unificado. Acontece o planejamento conjunto, além disso, pode-se desenvolver uma metodologia interdisciplinar com uma turma, ou ainda envolver mais turmas, propiciando um trabalho transdisciplinar.

Na interdisciplinaridade, o mundo é interligado, os objetos, o ser humano é inseparável, não convém separar o todo em partes. É necessário olhar para a totalidade e a integralidade. Vivenciam-se tempos fluídos e incertos, que necessitam de um novo olhar, sendo que a excessiva fragmentação e super especialização dificultam este processo.

Esta, é uma nova forma de olhar para a educação de uma forma humanizada. Tecendo em busca de um ensino/aprendizagem que faça jus a inclusão e a essência das realidades individuais, por meio da união de diferentes áreas de conhecimento. Logo, o artigo busca explicar inicialmente o conceito da interdisciplinaridade no espaço escolar, em seguida, aprofundar-se na atuação docente, união entre a temática com as metodologias ativas, em especial, a Pedagogia baseada em Projetos.

O século XXI é um cenário de inovações e transformações, uma vez que em consequência disso, a educação tem a necessidade de acompanhar este processo. Para uma escola criativa e transdisciplinar do futuro, se aposta em novas metodologias. Para tanto acredita-se na suma importância dos projetos inter/transdisciplinares, que favoreçam a participação do educando e o desenvolva para a criatividade, autonomia, ética e reconhecimento de valores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Por meio da humanização das metodologias, busca-se um olhar voltado para o discente como centro do conhecimento, considerando as suas vivências, experiências e valores; ou seja, vai muito além da proposta tradicional de ensino, onde o discente era visto como receptor do conhecimento e o docente como o detentor de toda sabedoria. Na proposta interdisciplinar, o discente é instigado a refletir sobre a ação prática, pensar de forma crítica sobre diversos assuntos e agir na coletividade com protagonismo.

Nesse sentido, é pertinente frisar que a interdisciplinaridade acontece quando diferentes áreas do conhecimento trabalham juntas no processo ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo (tema), diferente da visão tradicional (fragmentado por disciplinas). De acordo com Brisolla (2020, p. 85), a “[...] interdisciplinaridade é caracterizada pela integração, que garante maior comunicação entre as disciplinas e, por conseguinte, cria espaço para o fortalecimento da interdisciplinaridade”. Conteúdos não curriculares, transversais como desigualdade social, africanidade, pandemias, entre outros, são conteúdos fundamentais que precisam ser trabalhadas em sala de aula de forma integrada com todas as disciplinas pois ajudam no desenvolvimento crítico, na criatividade e ter soluções com problemas reais do convívio diário do ser humano.

Sabe-se que existe uma diversidade muito grande de culturas, etnias e raças, e reconhecer que todo conhecimento, toda cultura, tem valor. Romper o isolamento dos saberes é urgente. A interdisciplinaridade e a integração entre as diferentes formas de conhecimento resulta numa compreensão mais eficaz da realidade, proporcionando a valorização do ser

humano e a transformação social.

Compreende-se que uma escola que possui várias disciplinas, torna mais difícil a tarefa de assimilar os saberes, uma vez que mal se inicia uma aula e já precisam ir para outra que trabalha um conteúdo totalmente diferente.

Entendendo este processo, D' Ambrósio se utiliza de uma metáfora para explicar o conhecimento tradicional, chamado de "gaiolas epistemológicas". O mesmo define as disciplinas como conhecimento engaiolado, no qual "Os detentores desse conhecimento são como pássaros vivendo em uma gaiola: alimentam-se do que lá encontram, voam só no 25 espaço da gaiola, comunicam-se numa linguagem só conhecida por eles, procriam e repetem-se, só vendo e sentindo o que as grades permitem [...]" (D'AMBROSIO, s.a, p. 2).

Os discentes, por sua vez, são subordinados a essa metodologia, no entanto, como o próprio autor expõe, não podem sequer ver de que cor a gaiola é pintada por fora. A organização do conhecimento em disciplinas vem da antiguidade, sendo que, se aponta a necessidade de multidisciplinas e interdisciplinas.

Nessa perspectiva as autoras Kleiman e Moraes (1999), apontam que a organização do tempo na escola contribui para a fragmentação desenfreada da educação, visto que esta é organizada em anos de acordo com a idade dos educandos, horas de aula, (quarenta, cinquenta minutos) para cada disciplina isolada. Lançam assim a pergunta: "Quantos minutos são necessários para incutir certa fração do conhecimento?" (1999, p. 31). Assim, surge outro questionamento, será que há um tempo ideal para a aprendizagem de determinado conteúdo?

Essa fragmentação do tempo é muito prejudicial, pois não leva em conta a particularidade e os diferentes ritmos de ensino aprendizagem de cada educando. Trabalhar de forma interdisciplinar integrada é desafiador mas ao mesmo tempo propõe rupturas de uma educação fragmentada, onde somos desafiados a repensar nosso papel como indivíduo integrado a uma sala de aula, a uma sociedade. Quebrar paradigmas de uma educação que muitas vezes ainda é tradicional, onde o processo ainda é transmissão de conhecimento de uma cultura e ou saber, considerando como único e universal. É desafiador e necessário considerando a diversidade de riquezas culturais existentes.

O ponto de partida para conseguir trabalhar de forma interdisciplinar começa na formação do educador que precisa ter uma visão de mundo abrangente com olhar para a diversidade cultural, étnica, racial, partindo do senso comum, da realidade onde se encontra e levar o aluno a ter uma visão do todo, do conhecimento científico. Logo:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, com base nela, constituir e transformar seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (p. 164)

Pimenta (2009) aborda nesse trecho a importância da articulação entre teoria e prática no espaço escolar, projetando a conexão entre o ensino e aprendizagem como propulsoras do saber. Ainda nesse viés, o docente necessita observar e refletir continuamente sua prática, tendo em vista o discente como protagonista do processo. Uma vez que a proposta de trabalho interdisciplinar tem por objetivo a construção/transformação da realidade humana e social.

Para complementar as ideias, Pimenta (2008, p. 163-164) ressalta que:

[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquiram conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos

alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (p.163-164)

À vista disso, Brisolla (2020, p. 79) salienta que “A prática pedagógica refere-se ao fazer pedagógico, não somente ao momento de execução –a aula, mas, sobretudo, ao processo de planejamento e avaliação”. Entende-se que o docente necessita acompanhar de forma minuciosa todas as fases da sua prática, considerando o desenvolvimento do planejamento, de acordo com o perfil da turma, ritmo de cada discente, bem como, suas dificuldades e potencialidades. Da mesma forma, a avaliação torna-se essencial, por meio dela é possível identificar o que pode ser aperfeiçoado e quais habilidades cada criança desenvolveu. Ainda nessa perspectiva, “[...] toda atividade docente deve ser planejada e contextualizada, de modo que articule os conteúdos interdisciplinarmente com o contexto social e histórico” (BRISOLLA, 2020, p. 83). Pensando nisso, é de suma importância considerar o processo de metodologias ativas na construção do ensino e aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS NA INTEGRAÇÃO DOS SABERES: O PAPEL DOCENTE

Seguindo a linha de pensamento abordada no tópico anterior, a educação atual demanda de metodologias que coloquem o discente como protagonista em sala de aula. Os desafios instigam o professorado a inovar suas práticas pedagógicas, construindo vivências para além do tradicional, nesse sentido, é necessário uma postura diversificada de acordo com a realidade de cada turma (BRISOLLA, 2020). Nesse viés, é válido considerar metodologias ativas como a aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação, entre várias outras que instigam a curiosidade e o saber.

Ou seja, é pertinente compreender, ter este olhar sensível de que a educação necessita ser (trans) formadora. É como explica Moraes (2015, p. 33) “[...] somos nós, educadores, que temos que plantar as sementes férteis da esperança, da justiça, da solidariedade, da sabedoria, da fé e do amor no coração de cada ser aprendiz que conosco conviva”. Assim, os docentes são responsáveis por construir a educação.

O ser humano, por natureza, é dotado de insegurança, sendo muitas vezes difícil perder os velhos hábitos, gerando atrasos no processo de ensinar e construir as aprendizagens. Há também educadores acomodados, que repassam atividades que não agregam ao desenvolvimento do educando e acabam reduzindo o tempo pedagógico que poderia ter sido aproveitado de maneira bem mais significativa (STRIEDER, 2000). Nesse contexto percebe-se que a educação não pode continuar assim. Morin (2005, p. 75) complementa a ideia, expondo sua preocupação para com a educação

A necessidade de uma reforma de pensamento é muitíssimo importante para indicar que hoje o problema da educação e da pesquisa encontram-se reduzidos a termos meramente quantitativos: “maior quantidade de créditos”, “mais professores”, “mais informática”. Mascara-se, com isso, a dificuldade-chave que revela o fracasso de todas as reformas sucessivas do ensino: não se pode reformar a instituição sem ter previamente reformado os espíritos e as mentes, mas não se pode reformá-los se as instituições não forem previamente reformadas.

Como propõe o autor, necessitamos de uma reforma do pensamento, assim consequentemente, uma reforma da educação, da mente e do espírito. Esse pensamento reducionista não supre a complexidade, na qual vivemos. Referente à esse reducionismo Morin (2015, p. 19) frisa “A inteligência cega se torna, assim, inconsciente e irresponsável, incapaz de encarar o contexto e complexo planetários”. Seguindo este princípio, Carvalho (2012) aponta

a necessidade de superar a fragmentação de modo imediato.

Moraes (2015, p. 19) aposta muito na educação. "A educação é, sem dúvida, um dos caminhos possíveis para a construção de uma nova via civilizatória, um dos instrumentos capazes de regenerar valores, de promover a ética da diversidade e do compromisso com a justiça social". Por meio de uma educação pertinente será possível responder a vários anseios que estão nos preocupando.

Dessa forma existe a necessidade da superação da fragmentação do saber. O reducionismo, o pensamento fechado, não abrange as necessidades para o desenvolvimento completo da pessoa. A escola não pode mais criar educandos presos em gaiolas, como uma indústria de produtos, muito menos como um banco de dados a ser carregado de informações.

Neste novo emergir da educação é essencial educar para a criatividade, atividades que trabalhem com a inteireza do ser, sua plenitude, no qual este esteja envolvido por inteiro, em sua multidimensionalidade, que envolva a ação, o cognitivo, o espiritual, o psicológico (MORAES, 2015).

Ao trabalhar com o método transdisciplinar o educando participa da aprendizagem por meio de pesquisa e experiências, é autônomo em todo o processo, religando os saberes fragmentados.

No ponto de vista de Arnt (2010, p. 119) "A didática transdisciplinar é aquela que possibilita ao educando o contato com a disciplina, transcendendo-a por meio de caminhos que contemplem a inteireza e a multidimensionalidade humana".

Dessa forma, no ambiente de aprendizagem ocorre um processo de construção de conhecimento inter relacional mútuo entre educador e o educando. A prática transdisciplinar visa a ética pelo bem comum, bem como a relação do todo. "[...] Essa ideia vai além do reducionismo que somente percebe as partes, bem como além do holismo que percebe o todo, mas longe de suas partes" (SUANNO, 2010, p. 215).

Nesse sentindo destaca-se pertinência do desenvolvimento de projetos nas escolas como alternativa a disciplinarização, ao tradicional. Estes fornecem subsídios para uma didática mais dinâmica e criativa, logo, se torna uma técnica atraente para a mediação e construção dos conteúdos, além de trazer mudanças nas práticas pedagógicas, espaços e tempos escolares e na maneira de trabalhar os saberes escolares.

Entende-se o quão delicado se torna a construção de um projeto, pois é fundamental analisar diversos aspectos, no qual precisa haver um mesmo propósito entre os desenvolvedores, para assim ter consistência nas ações e em consequência resultados sistematizados. Para Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 23) "Projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas. Há muito mais na essência de um bom projeto".

A aprendizagem em geral é um processo bastante complexo, na qual teoria e prática necessitam estar ligadas. Nesse sentido, conhecer uma realidade e nesta poder intervir de forma significativa, isto é, a partir de um problema conduzir uma investigação, buscar informações, obter novos conceitos sobre. Estas para Amaral (2000) são características de projetos.

O trabalho por projetos já tem uma história consolidada, no qual grandes pensadores da educação defendem. Atualmente há várias maneiras de trabalhar a Pedagogia de projetos. Muitas escolas estão adeptas desta nova metodologia, com o objetivo de transformar o ambiente de ensino aprendizagem e desenvolver um sujeito mais humano, para a vida.

Por esse viés a pedagogia de projetos vem a contribuir de grande maneira na

transformação e realização dos objetivos de uma escola, visto que exerce um papel sensível e integrador.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo caracteriza-se como teórica, uma vez que não envolve pesquisa de campo, mas se fundamenta em dados secundários, obtidos em produções já publicadas, sem coleta direta junto a sujeitos (MANUAL PARA TRABALHOS ACADÊMICOS, 2013, p. 36).

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca interpretar significados, compreender dimensões subjetivas e descrever aspectos mais profundos relacionados ao fenômeno estudado, tais como atitudes, hábitos e tendências de comportamento (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 269).

Em relação aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, com levantamento sistemático de livros, artigos científicos e demais materiais pertinentes à temática (MANUAL PARA TRABALHOS ACADÊMICOS, 2013). As informações obtidas foram organizadas e analisadas de forma interpretativa, e seus resultados são apresentados ao longo do artigo e retomados nas considerações finais, ressaltando a contribuição dos estudos existentes sobre interdisciplinaridade como fator essencial no desenvolvimento dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância inter-relacionar conteúdos, saberes, vivenciar os projetos de modo articulado. Reconhece-se o quão fundamental é a formação. É necessário buscar sempre mais formação e informação. Por meio da interdisciplinaridade e prática com metodologias ativas, o trabalho e a aprendizagem ficam mais prazerosos e ricos quando aliado de diferentes visões, além de provocar momentos de participação dos discentes.

Logo, partindo deste pressuposto tem-se a interpretação de que é preciso urgentemente adotar novas metodologias, que rompam com a metodologia tradicional de ensino, que não leva em consideração as necessidades do educando. Strieder em sua concepção, afirma que "Torna-se inconcebível o querer sustentar-se ainda em bases sólidas, como as propostas nos velhos paradigmas. A redução simplista e representacionista, a redução ao mentalismo racionalista, já não satisfaz as necessidades contextuais dos seres vivos e do seu entorno [...]" (2000, p. 36).

Levando em conta a percepção do autor, é importante entender o discente em sua subjetividade. Todo ser é único e individual, e possui suas características, habilidades e competências. Assim como, cada educando tem a sua maneira de construir o conhecimento e entendimentos acerca do que vive. Isso muitas vezes não é levado em consideração. Formam-se cidadãos incapazes de enfrentar desafios, pensar e criar.

O educando nesta perspectiva necessita ser incentivado à autonomia de conhecer, vivenciar, experienciar o novo, ou seja, não se restringir àquilo que lhe é ofertado. Necessita ainda, ser instigado a liberdade de voar além, a oportunidade para pesquisar, participar da aula, contribuir com seus conhecimentos, que são inúmeros e essenciais para a construção das aprendizagens.

Destaca-se desta maneira o trabalho coletivo em busca de um bem comum, a solução de desentendimentos e conflitos, a harmonia na relação educador e educando no qual, ambos constroem o saber em conjunto, a liberdade do educando em relação a tomada de decisões, e o comprometimento, sendo este o responsável e agente principal de sua aprendizagem.

É preciso compreender que a educação não se baseia somente em ações pré planejadas, é o contexto, as provocações, que irão dar abertura ao educando de criar, de utilizar sua

criatividade, sendo que é o educando quem irá direcionar as atividades. Pode ser que tudo saia como planejado, como também pode ser que mude totalmente o sentido da atividade, ou seja, se abre uma porta de novas possibilidades, sendo preciso ter sabedoria para conduzir estes momentos.

Em síntese, denota-se que a educação apresenta inovação a todo instante, portanto, é imprevisível. Ao mesmo tempo em que o ser humano está inserido em uma nova realidade, a complexidade! O ser humano é complexo por si só, e a educação por sua vez, precisa caminhar em conjunto com este novo cenário, contribuindo para a transformação, o desenvolvimento completo para uma educação humanizadora.

Por meio da interdisciplinaridade e humanização, os segmentos da escola precisam estar unidos em busca de um trabalho coletivo, para assim conseguir resultados positivos que agreguem experiências e conhecimentos para a vida. Estes são os pilares que definem e auxiliam o alcance dos resultados, pois o mesmo requer cooperação, participação e troca de conhecimentos entre todos.

Além de trabalhar conteúdos pertinentes de modo integrado e complexo, se consegue ao mesmo tempo atravessar as disciplinas e alcançar a (trans) formação do educando, que se sente motivado a aprender através de uma maneira lúdica e participativa, este se sente valorizado e assim, disposto a ir em busca de novas aprendizagens e vivências.

Aposta-se na necessidade de trabalhar a construção do conteúdo e das aprendizagens através de metodologias inovadoras que agreguem pontos positivos e desenvolvam os diversos aspectos do educando. Destaca-se a autonomia, a cooperação, a participação, entre outros, além de aprendizagens significativas que potencializam as competências necessárias do século XXI, aprender a conhecer, fazer, conviver e ser.

No que concerne a pesquisar sobre a teoria da complexidade e suas implicações pedagógicas, evidencia-se a necessidade de ligar tudo àquilo que está separado, isto é, a ordem e desordem, educador e educando, as disciplinas, teoria e prática, tecer os elementos em conjunto. A complexidade possui como característica algo diferente do paradigma tradicional, preza pela responsabilidade e solidariedade, entende que não é mais possível se basear e utilizar desta metodologia, pois concebe que o educando para aprender precisa se desenvolver simultaneamente nos aspectos físico, biológico, social, psíquico, cultural e espiritual, ou seja, em sua totalidade.

Encontra-se na inter/transdisciplinares uma possibilidade de reforma do pensamento e da educação, que permite escapar das velhas limitações do currículo, que suporta a complexidade do ser. Através destes acontece de fato o desenvolvimento pleno. Além da formação do saber teórico, o educando vivencia um saber experiencial, no qual participa de todo o processo da construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. ProInfo: Projetos e Ambientes Inovadores. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.
- AMARAL, Ana Lúcia. Um Olhar Sobre os Projetos de Trabalho. In: ROMEIRO, Alice. Salto para o Futuro: Um Olhar Sobre a Escola. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000, p. 37-44.
- ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: Teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, p. 109-135.

- BRISOLLA, Livia. A prática pedagógica no Ensino Superior: Planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. *Revista Devir Educação*, Lavras, vol.4, n.1, p.77-92, jan./jun., 2020.
- BRIXIUS, Fabiane. WELTER, Maria Preis. Uma nova maneira de pensar a educação: metodologia tradicional x pedagogia de projetos inter/transdisciplinares. Itapiranga, SC, 2017.
- CARVALHO, Edgar de Assis. Pensamento complexo e trajeto antropológico dos saberes. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. Os sete saberes necessários à educação do presente: Por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 93-104.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Institucionalização da pesquisa e sua inserção social: da antiguidade aos dias de hoje. Disponível em . Acesso em 15 de março de 2024.
- KLEIMAN, Angela B; MORAES, Silvia E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marine de Andrade. Metodologia científica. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Manual acadêmico para elaboração de trabalhos científicos. Sociedade Educacional de Itapiranga – SEI Faculdade de Itapiranga – FAI, 2013.
- MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- MORIN, Edgar. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. 3. Ed – São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- STRIEDER, Roque. Educar para a iniciativa e a solidariedade. – Ijuí: Unijuí, 2000.
- SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: Um visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: Teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p. 207-226.

BETWEEN OBSTACLES AND OPPORTUNITIES: ASSISTIVE TECHNOLOGY IN INCLUSIVE EDUCATION

ENTRE OBSTÁCULOS E OPORTUNIDADES: TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rosemary Sevilha Gonçalves

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: sevilhart@yahoo.com.br

Suzane Cristina Knak

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: suziknak@hotmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: The use of assistive technologies in the educational context has become established as a key tool for promoting inclusion and equitable access to knowledge, especially for students with disabilities. These technologies have the potential to transform the learning experience, enabling students who face physical, sensory, or cognitive barriers to actively participate in school activities. However, the integration of these tools into the educational environment still faces significant challenges. Obstacles such as inadequate infrastructure, lack of educator training, resource scarcity, and cultural resistance hinder the effectiveness of inclusive education. Additionally, issues related to stigmatization, exclusion, and the adaptation of technologies to meet the specific needs of each student arise. This article seeks to explore these issues, analyzing the difficulties and dilemmas encountered in the implementation of assistive technologies in schools, while discussing possible solutions to overcome these barriers and ensure that students, regardless of their disabilities, have the full right to learn and develop in an inclusive and accessible educational environment. The methodology adopted is a bibliographic and documentary review, analyzing relevant documentation and specialized literature. The results indicate that, despite significant progress, challenges in the effective implementation of Assistive Technology persist, underscoring the need for more consistent policies and adequate teacher training.

Keywords: Inclusive Education. Assistive Technology. Teacher Training

INTRODUÇÃO

Com o avanço acelerado das tecnologias, novas oportunidades e desafios emergem nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Quando o assunto é educação, a tecnologia tem potencial de revolucionar métodos de ensino e aprendizagem, promovendo ambientes mais dinâmicos e personalizados para atender às necessidades de todos os estudantes. Em especial, a tecnologia assistiva desponta como um elemento muito importante na promoção da educação inclusiva. Este conceito envolve práticas pedagógicas que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiências em ambientes de ensino regular.

A educação inclusiva, agora, mais do que nunca, é pauta essencial no debate educacional global. Presente em conferências internacionais e diretrizes como a da Declaração de Salamanca (1994), que preconiza a educação para todos, este conceito se propõe a repensar a estrutura do sistema tradicional de ensino, visando atender uma população diversificada de alunos, respeitando as suas especificidades e proporcionando igualdade de oportunidades. A tecnologia assistiva, nesse cenário, passa a ser vista como uma ferramenta poderosa que ajuda a remover barreiras, promovendo maior acessibilidade e participação ativa no processo de aprendizagem. Entretanto, apesar dos avanços reconhecidos, a implementação de tecnologia assistiva na educação encontra uma série de entraves e desafios. A falta de formação adequada dos professores para o uso eficaz desses recursos, o desconhecimento sobre as potencialidades das tecnologias por parte das instituições educacionais, e a escassez de infraestrutura adequada

são apontados por diversos estudos como barreiras significativas. Além disso, questões como a inclusão de toda a comunidade escolar nos processos de decisão sobre quais tecnologias adotar, e a resistência à mudança por parte de alguns educadores, também compõem o cenário adverso que se busca superar.

Este artigo pretende explorar esses aspectos através de uma revisão bibliográfica abrangente, elucidando as principais nuances que permeiam a utilização de tecnologia assistiva em contextos educacionais inclusivos.

Os objetivos principais deste estudo são: explorar como a tecnologia assistiva pode ser utilizada para promover a inclusão escolar, identificar as barreiras enfrentadas durante a sua implementação e examinar possíveis estratégias e práticas que possam ser adotadas para superá-las. Espera-se que este trabalho contribua para uma melhor compreensão das complexidades envolvidas, fornecendo subsídios teóricos para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais interessados em promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante do exposto e pela relevância do tema, a escolha de aprofundar melhor o conhecimento sobre a tecnologia assistiva, os obstáculos e desafios na educação inclusiva, partiu das inquietudes que motivam a busca por soluções práticas e reflexões críticas, evidenciando a importância de se garantir um ambiente educacional que respeite as diferenças. Isso reforça a convicção de que, a cada dia, percebe-se que o aluno com deficiência precisa ter o seu direito assegurado e se desenvolver em um ambiente educacional inclusivo e acessível.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Tecnologia Assistiva (TA) na escola configura-se como campo fundamental para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva, possibilitando que estudantes com deficiências ou necessidades especiais superem barreiras físicas, cognitivas e sociais no ambiente educacional. A TA está intrinsecamente ligada aos princípios da Educação Inclusiva e dos Direitos Humanos, conforme estabelecido em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a legislação brasileira.

O termo Tecnologia Assistiva é relativamente novo e pouco difundido no país, ainda que tenha sua origem em 1988, quando sua nomenclatura foi criada oficialmente nos Estados Unidos a partir de um importante elemento jurídico, conhecido como Public Law 100-407, sendo renovado como Assistive Technology Act.

Essa legislação norte-americana compõe, juntamente com outras leis, o chamado Americans with Disabilities Act (ADA), conjunto que estabeleceu os critérios e bases legais para regulamentar os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, bem como a concessão de verbas públicas e subsídios para a aquisição de recursos para deficientes, conforme salienta Bersch (2006).

A legislação dos Estados Unidos da América (ASSISTIVE TECHNOLOGY ACT, 1998, s.p) apresenta a tecnologia assistiva como recursos e serviços, afirmando:

Recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.

Serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. Desse modo, verifica-se que a tecnologia assistiva não está atrelada apenas a recursos, mas seu conceito também engloba processos, serviços, metodologias, dispositivos e ferramentas.

Pode-se compreender que o conceito de tecnologia assistiva vai além de simples recursos, englobando também soluções que promovem a inclusão e facilitam a participação das

pessoas com deficiência.

No Brasil, através da Portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006, que instituiu o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), e reuniu representantes de órgãos governamentais brasileiros. Esse Comitê de Ajudas Técnicas tinha a responsabilidade de elaborar seu Regimento Interno e Plano de Ação, monitorar sua execução, propor políticas e parcerias na área, estruturar diretrizes de conhecimento, levantar e qualificar recursos humanos. Identificar e estimular centros de referência em âmbito nacional, sugerir a criação de cursos e demais ações de formação, além de promover estudos e pesquisas relacionadas às ajudas técnicas. Com base nas contribuições de Galvão Filho (2009, p. 147) reconhece que:

Embora esse Comitê leve a expressão “Ajudas Técnicas” em sua denominação, também porque é a expressão prevista na legislação brasileira, os estudos desenvolvidos pelo mesmo apontam e sugerem que as expressões “Tecnologia Assistiva”, “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio”, neste momento, continuem sendo entendidas como sinônimos e que correspondam às bases conceituais aprovadas pelo Comitê. Entretanto, estabelece a utilização única da expressão “Tecnologia Assistiva” em seus documentos, como a mais apropriada

O Comitê igualmente recomendou que o termo “Tecnologia Assistiva” seja empregado no singular, por se referir a uma área de conhecimento consolidada, orientando, ainda, que sejam realizados os devidos encaminhamentos para a revisão de sua nomenclatura nos instrumentos legais pertinentes.

Em síntese das discussões e do aprofundamento conceitual empreendido, o Comitê de Ajudas Técnicas deliberou, por unanimidade, em sua VII Reunião, ocorrida em dezembro de 2007, pela adoção da formulação a seguir apresentada para o conceito de Tecnologia Assistiva (CAT, 2007, p 3):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Transcorridos mais de dezessete anos desde o início do processo de desenvolvimento e sistematização do marco conceitual nacional de Tecnologia Assistiva, observa-se a crescente consolidação da formulação conceitual proposta, em 2007, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), posteriormente contemplada de maneira substancial com a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Nos termos do artigo 3º, inciso III, da referida Lei — cuja definição foi apresentada anteriormente —, tecnologia assistiva é compreendida como um conjunto abrangente de produtos, recursos, estratégias e serviços destinados a promover a funcionalidade e a autonomia da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ou seja, baseia-se na utilização de instrumentos que têm por objetivo facilitar o cotidiano das pessoas com deficiência, proporcionando independência e inclusão. Nesse sentido, Manzini (2005, p. 82) afirma:

Os recursos de tecnologia assistiva são muito próximos do nosso dia a dia. Ora eles causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

A tecnologia assistiva pode ser compreendida como o conjunto de recursos destinados a facilitar a realização de atividades cotidianas, promovendo maior independência para pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade funcional. Para Bersch e Tonolli (2006, p. 1), a tecnologia assistiva é identificada como sendo “[...] o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”.

Na educação inclusiva, entende-se a tecnologia assistiva como um conjunto de recursos que garantem o acesso e a participação efetiva dos estudantes com deficiência no processo de aprendizagem. Esses recursos auxiliam no atendimento das demandas específicas dos alunos, contribuindo tanto para sua reabilitação quanto para seu desenvolvimento educacional. O avanço tecnológico é essencial para que constantemente sejam desenvolvidos novos dispositivos e ferramentas que facilitem a vida de pessoas com deficiência, bem como daquelas que, devido ao avançar da idade, apresentam alguma redução em suas habilidades funcionais.

Nesse sentido, Ribeiro e Galvão Filho (2011, p. 33) ressaltam que “é necessário desmistificar a ideia presente no imaginário popular de que toda TA é tecnologia de ponta, com alto nível de sofisticação e custo”, reforçando que soluções simples também possuem papel significativo na promoção da autonomia e da inclusão.

Diante dessa compreensão ampliada da tecnologia assistiva, torna-se evidente que a atuação docente é determinante para que esses recursos sejam efetivamente incorporados ao processo de ensino.

Os educadores desempenham um papel crucial na integração das tecnologias assistivas no ambiente escolar. Eles são responsáveis por identificar as necessidades dos alunos e selecionar as ferramentas mais adequadas para cada situação. Além disso, os professores devem estar dispostos a adaptar suas metodologias de ensino para incorporar essas tecnologias de forma eficaz.

Apesar dos benefícios, a implementação de tecnologia assistiva na educação inclusiva enfrenta alguns desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de formação contínua, para educadores, que muitas vezes não estão familiarizados com as ferramentas disponíveis ou com as melhores práticas para integrá-las ao ensino. Para Mantoan (2003, p.45), “a construção de práticas inclusivas exige que o professor desenvolva novas competências, rompendo com modelos tradicionais de ensino e adotando estratégias que considerem a diversidade”. Nesse sentido, o uso da TA demanda não apenas habilidades técnicas, mas também uma mudança de postura pedagógica. Como afirma a autora, “a inclusão não se realiza pela simples presença do aluno, mas pela transformação das práticas escolares”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que o professor deve receber suporte formativo permanente para lidar com práticas inclusivas e para o uso de recursos de TA (BRASIL, 2008). Como reforçam Sartoretto e Bersch (2010, p.27), “a formação continuada é indispensável para que a tecnologia assistiva não seja subutilizada ou empregada de forma inadequada”, o que pode comprometer a aprendizagem do aluno.

É sabido que poucos professores se sentem à vontade diante dos recursos digitais, e acabam resistindo a essa nova realidade. Vários fatores fizeram com que esse abismo existisse, até a ausência das tecnologias nos próprios cursos de graduação.

Entretanto, como se pode perceber, para utilizar as tecnologias pedagogicamente, são requeridas principalmente mudanças na postura do professor, ou seja, a postura docente necessita de uma nova roupagem em que passará a ter, entre outras, a função de mediar à

aprendizagem, estimular a transformação não só dele, mas também de seus alunos que precisam urgentemente se tornar pesquisadores. Há professores que estão sempre se aperfeiçoando, mas é tão pequena essa parcela que os resultados acabam sendo inexpressivos.

Contudo, para que haja sucesso é necessário persistência. A respeito disso Raiça (2008, p.32) complementa:

Não podemos nos esquecer de que o computador, como toda máquina, precisa do pensamento humano para se tornar uma ferramenta que auxilia o processo ensino-aprendizagem. Não basta que se conheça seu funcionamento, é preciso saber utilizá-lo de acordo com a concepção educativa, que faça do aprendiz um ser pensante, criativo, capaz de tomar decisões e construir conhecimentos.

Portanto, as possibilidades de utilização da tecnologia são várias, independentemente de idade ou série, metas ou situação. Porém, para que a Tecnologia Assistiva cumpra seu papel de promover acessibilidade, equidade e participação, pilares fundamentais da educação inclusiva, a formação de professores é condição imprescindível. Sem conhecimento especializado, os recursos assistivos permanecem como meros dispositivos; com formação adequada, transformam-se em instrumentos pedagógicos capazes de ampliar oportunidades e eliminar barreiras.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica e documental, utilizando uma abordagem qualitativa. A revisão abrange questões legais, estudos acadêmicos, normativas governamentais e relatórios técnicos com o objetivo de compreender a aplicação da TA, as barreiras enfrentadas e as soluções possíveis para garantir a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. Dessa forma, a metodologia qualitativa adotada se sustentou na análise crítica de fontes secundárias, sem trabalho de campo ou coleta de dados primários, fornecendo uma síntese fundamentada das questões relacionadas ao tema, orientada para a reflexão teórica e prática em educação inclusiva e tecnologia assistiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A TA é reconhecida como uma área interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias e serviços destinados a promover a funcionalidade, autonomia e qualidade de vida dos alunos com deficiência. No contexto educacional, esses recursos garantem o acesso ao currículo e a participação efetiva dos estudantes, facilitando a inclusão real e não apenas a presença física no ambiente escolar. A tecnologia assistiva vai além de ferramentas sofisticadas, abrangendo também recursos simples e acessíveis que, quando bem utilizados, podem promover grande impacto, como exemplificado pela relação entre recursos cotidianos e inclusão (ex: bengala, aparelhos de amplificação).

Apesar do reconhecimento do valor da TA, a sua aplicação enfrenta desafios persistentes. A infraestrutura inadequada das escolas, a escassez de recursos financeiros e tecnológicos, a resistência cultural e a falta de sensibilização ou formação adequada dos educadores são barreiras recorrentes. Em especial destaca-se a fragilidade na formação docente, apontando que muitos professores não têm preparo teórico e prático para integrar efetivamente a TA em suas práticas pedagógicas, o que reduz o impacto positivo dos recursos assistivos. Além disso, a inclusão da comunidade escolar nas decisões sobre adoção dessas tecnologias é ainda limitada, o que contribui para dificuldades na adaptação das ferramentas às necessidades específicas dos alunos. Na visão de Martins (2006, p.20) estabelece que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter as suas

necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

A formação permanente dos professores é vista como condição imprescindível para que a tecnologia assistiva cumpra seu papel pedagógico e promova uma educação inclusiva de qualidade. A resistência de alguns docentes está associada à falta de conhecimento, confiança e empoderamento com os recursos digitais, evidenciando a necessidade da capacitação contínua aliada a uma mudança na postura pedagógica, orientada para a inclusão real e para o desenvolvimento de novas competências docentes.

Como diz Mantoan, (2006, p.16) “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. Os resultados reforçam a importância de políticas públicas consistentes que garantam financiamento e estrutura para a aquisição e manutenção de tecnologias assistivas, além de diretrizes claras para o preparo dos profissionais de educação. A superação dos obstáculos passa pela articulação entre gestores, educadores, especialistas e famílias, enfatizando práticas colaborativas, individualização dos recursos e contínua avaliação da efetividade das tecnologias no processo de aprendizagem. A educação inclusiva, conforme discutida, depende da implementação integral de medidas que vão além da simples disponibilização da TA, envolvendo também mudança cultural e organizacional nas escolas.

Além dos desafios estruturais e formativos mencionados, a interação entre a tecnologia assistiva e as práticas pedagógicas deve ser constantemente reavaliada. É fundamental que as escolas estabeleçam um ambiente que promova a experimentação e a integração das tecnologias assistivas de maneira dinâmica. Isso implica não apenas a adoção de ferramentas, mas também a criação de um espaço onde educadores e alunos possam explorar novas metodologias de ensino e aprendizagem. A colaboração entre diferentes disciplinas e especialistas é essencial para garantir que as soluções tecnológicas sejam adaptáveis às necessidades individuais dos alunos, permitindo que cada estudante se engaje de maneira significativa com o currículo. Essa abordagem colaborativa pode resultar em um aumento da motivação e da autoestima dos alunos, refletindo diretamente na sua performance acadêmica e social.

Outro aspecto a ser considerado é o papel da família na promoção da inclusão e do uso de tecnologias assistivas. A participação ativa dos pais e responsáveis é crucial para o sucesso da implementação da TA nas escolas, pois eles podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades específicas de seus filhos e contribuir com feedback sobre a eficácia dos recursos utilizados. Programas de formação e ações de sensibilização, voltados às famílias, configuram-se como estratégias fundamentais para capacitá-las a exercer papel ativo na defesa da inclusão escolar, favorecendo a cooperação com docentes e gestores na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. A construção de uma rede de apoio entre escola e família não apenas fortalece a inclusão, mas também favorece um entendimento mais amplo sobre a importância da diversidade e da valorização das diferenças, criando uma cultura escolar mais acolhedora e respeitosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão sobre a implementação de tecnologia assistiva na educação inclusiva revelam profundas implicações para a promoção de ambientes de aprendizado acessíveis e equitativos. A tecnologia assistiva é um elemento central e transformador para a efetivação da educação inclusiva. Os resultados evidenciam que, quando integrada de forma adequada, a tecnologia assistiva amplia a acessibilidade, autonomia e participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar, favorecendo trajetórias de aprendizagem individualizadas

e inclusivas.

No entanto, persistem desafios importantes que precisam ser enfrentados, entre eles a insuficiência de infraestrutura, a escassez de recursos financeiros, a resistência cultural e, especialmente, a carência de formação continuada dos educadores. Para superar esses obstáculos, é fundamental a implementação de políticas públicas consistentes, que garantam financiamento sustentável, formação docente especializada e envolvimento coletivo da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, familiares e especialistas em tecnologia. Além disso, é imprescindível reconhecer que as tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade aumentada e dispositivos vestíveis, trazem novas oportunidades para potencializar a inclusão, mas seu uso deve ser pautado por uma visão ética e crítica, garantindo que não aumentem desigualdades, mas sim democratizam o acesso à educação para todos.

Portanto, tratar de tecnologia assistiva na educação não é meramente abordar dispositivos, mas sim repensar práticas, ampliando horizontes e quebrando as barreiras do preconceito e da exclusão. Deve ser compreendida como parte de uma estratégia ampla de transformação educacional que articule inovação, inclusão e justiça social, para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham o direito pleno de aprender, se desenvolver e participar em um ambiente educacional acessível, acolhedor e verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ASSISTIVE TECHNOLOGY ACT de 1998 (P.I.105-394, S.2432). Disponível em: PLAY-105 publ 394.pdf
- BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva — Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf
- BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaio Pedagógicos. Brasília: SEESP/MEC, 2006. p. 89-94.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 20 nov. 2025
- BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (CORDE/SEDH/PR), 13-14 dez. 2007. Brasília, DF. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2025.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 2006.
- BRASIL. Lei Federal n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, PIRES, Gláucia Nascimento da Luz, MELO Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MANZINI, E. J. *Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados*. In: *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

RAIÇA, Darcy. et. al. *Tecnologias para a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008.

RIBEIRO, Emilia Lucas, GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Tecnologia assistiva: contribuições para a inclusão educacional de alunos com deficiência*. *Revista Sitientibus*, Feira de Santana, v. 41, p. 49-66, 2011.

SARTORETTO, Maria Lúcia, BERSCH, Rita. *Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: recursos pedagógicos acessíveis*. Porto Alegre: CEDI, 2010.

UNESCO; *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Ação Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca. Espanha, 7-10 de Junho de 1994. UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

SOCIAL MEDIA AND COLLABORATIVE LEARNING: Benefits and Risks

REDES SOCIAIS E APRENDIZADO COLABORATIVO: Benefícios e Riscos

Agnaldo Pelegrini de Souza

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: agnaldo.souza@sed.sc.gov.br

Edevandro Perego

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: professoredevandro@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article explores how social networks are being used to promote collaborative learning, evaluating the benefits and risks associated with this practice. With the increased use of platforms such as Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn and WhatsApp in the educational environment, it is essential to understand their impact on the teaching-learning process. The study analyzes recent research and practical cases to identify the advantages, such as increased engagement, easier communication and accessibility to educational resources. Additionally, risks such as distraction, privacy issues and the spread of misinformation are discussed. The article seeks to provide a balanced view on how these tools can be effectively integrated into the educational context, while also suggesting strategies to mitigate potential problems.

Keywords: Social networks. Collaborative learning. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

As redes sociais têm se tornado uma parte integral da vida cotidiana, influenciando diversas áreas, incluindo a educação. De acordo com Boyd e Ellison (2007), redes sociais são serviços baseados na web que permitem aos indivíduos construir um perfil público ou semipúblico dentro de um sistema delimitado, articular uma lista de outros usuários com os quais compartilham uma conexão, e visualizar e atravessar suas listas de conexões e as feitas por outros dentro do sistema.

A popularidade dessas plataformas entre os jovens, como observado por Junco, Heiberger e Loken (2011), faz com que elas sejam ferramentas potenciais para o aprendizado colaborativo, facilitando a comunicação e o compartilhamento de recursos educacionais.

Estudos demonstram que o uso de redes sociais no contexto educacional pode aumentar o engajamento dos alunos e promover a aprendizagem colaborativa. Tess (2013) argumenta que as redes sociais, quando usadas adequadamente, podem complementar as práticas pedagógicas tradicionais, proporcionando um espaço adicional para a interação entre alunos e professores. Além disso, Manca e Ranieri (2016) ressaltam que plataformas como Facebook e Twitter podem ser usadas para criar comunidades de aprendizado, onde os alunos podem discutir conteúdos, compartilhar informações e colaborar em projetos.

Pesquisas indicam que, apesar dos benefícios, há riscos associados, como a distração dos alunos, a propagação de informações incorretas e questões relacionadas à privacidade e segurança dos dados (Selwyn, 2009). Assim, é crucial que educadores e instituições compreendam tanto os benefícios quanto os riscos para integrar essas ferramentas de maneira eficaz no ambiente educacional.

Embora essas plataformas ofereçam oportunidades para melhorar a interação e colaboração entre alunos e professores, há preocupações significativas em relação à sua eficácia e aos riscos envolvidos. As distrações constantes, a propagação de informações incorretas e as questões de privacidade são apenas alguns dos problemas identificados por pesquisadores como Selwyn (2009). Além disso, há uma lacuna na compreensão de como essas ferramentas podem ser integradas de maneira eficiente e seguras no contexto educacional, sem comprometer a qualidade do aprendizado.

O presente artigo objetivou avaliar como as redes sociais estão sendo usadas para promover o aprendizado colaborativo, destacando os benefícios e os riscos associados a essa prática, e propor recomendações para sua utilização eficaz no contexto educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

O USO DE REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

As redes sociais, como Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn e WhatsApp, têm sido cada vez mais incorporadas ao contexto educacional. Essas plataformas oferecem uma variedade de ferramentas que podem ser utilizadas para promover a interação, o engajamento e a colaboração entre alunos e professores. De acordo com Tess (2013), as redes sociais possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, onde os alunos podem compartilhar conhecimentos e recursos em tempo real, contribuindo para um aprendizado mais colaborativo e ativo.

Manca e Ranieri (2016) destacam que as redes sociais podem ser utilizadas para criar comunidades de aprendizagem online, permitindo que os alunos colaborem em projetos, discutam conteúdos e troquem informações de maneira eficiente. Essas plataformas também facilitam a comunicação entre alunos e professores, quebrando as barreiras de tempo e espaço que tradicionalmente limitam a interação no ambiente educacional.

Essas plataformas permitem que os alunos explorem interesses pessoais e se envolvam em discussões acadêmicas fora da sala de aula. Ao participar de grupos de estudo online ou seguir páginas educativas, os alunos podem acessar uma variedade de recursos adicionais que complementam o currículo formal.

No contexto brasileiro, Lima (2017) observa que as redes sociais têm o potencial de transformar a dinâmica educacional, principalmente no que diz respeito ao uso de grupos de WhatsApp para a educação colaborativa. A autora destaca que, ao utilizar essas ferramentas, professores podem estabelecer uma comunicação mais direta e imediata com os alunos, favorecendo a troca de dúvidas, esclarecimentos e materiais complementares. Segundo Lima (2017), essas interações promovem um ambiente de aprendizado mais acessível, principalmente para alunos que, por diferentes razões, não podem se envolver plenamente nas atividades presenciais.

De acordo com Church e Oliveira (2013), o WhatsApp facilita a comunicação síncrona e assíncrona, tornando-o uma ferramenta flexível para a aprendizagem colaborativa. Além disso, sua acessibilidade e interface amigável incentivam a participação ativa dos alunos, sendo uma opção atraente, especialmente para as gerações mais jovens, que estão mais familiarizadas com o uso desse tipo de tecnologia.

BENEFÍCIOS DO USO DE REDES SOCIAIS NO APRENDIZADO COLABORATIVO

Diversos estudos apontam os benefícios das redes sociais no aprendizado colaborativo. Junco, Heiberger e Loken (2011) investigaram o uso do Twitter em cursos universitários e descobriram que os alunos que utilizavam a plataforma apresentavam maior engajamento e melhores desempenhos acadêmicos. Os autores argumentam que o Twitter facilita a comunicação rápida e direta, permitindo que os alunos façam perguntas, compartilhem ideias e recebam feedback instantâneos dos professores e colegas. Além disso, possibilita uma interação mais informal, promovendo uma atmosfera de aprendizagem mais acessível e dinâmica, o que pode incentivar os alunos a participarem mais ativamente.

As plataformas sociais também podem proporcionar um senso de pertencimento e comunidade, o que é crucial para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional dos alunos. Ao participar de grupos e fóruns em redes sociais, os estudantes não apenas compartilham conhecimentos, mas também se conectam com outros indivíduos que compartilham interesses semelhantes, criando uma rede de apoio que contribui para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Outros benefícios incluem a possibilidade de personalização do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o mercado de trabalho contemporâneo. Segundo Tess (2013), ao interagir com diversas ferramentas e plataformas digitais, os alunos desenvolvem competências tecnológicas que são altamente valorizadas no mercado de trabalho. A personalização do aprendizado permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem áreas de interesse específico, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

No Brasil, a pesquisa de Souza e Oliveira (2018) também corrobora esses benefícios, ao explorar como as redes sociais, especialmente o Facebook e o WhatsApp, podem auxiliar no desenvolvimento de competências colaborativas e na ampliação da interação entre alunos e professores. Segundo os autores, essas plataformas têm sido fundamentais para estimular a comunicação e a troca de ideias entre os estudantes, criando uma rede de aprendizado onde todos os participantes se sentem parte do processo educacional.

RISCOS E DESAFIOS DO USO DE REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Um dos principais desafios enfrentados é a distração. Selwyn (2009) alerta que a natureza interativa e atrativa das redes sociais pode desviar a atenção dos alunos das tarefas acadêmicas, reduzindo a eficiência do aprendizado. Plataformas como Facebook, Instagram e Twitter, por exemplo, oferecem uma gama de estímulos que podem gerar uma sobrecarga cognitiva nos estudantes, dificultando a concentração nas atividades escolares. A interatividade e a comunicação instantânea, características essenciais dessas redes, podem se tornar fatores que tiram o foco do conteúdo acadêmico, prejudicando a produtividade dos alunos.

Além disso, a propagação de informações incorretas e a exposição a conteúdos inadequados são riscos que podem comprometer a qualidade do aprendizado. De acordo com Manca e Ranieri (2016), a falta de um filtro adequado de informações pode gerar a confusão entre dados acadêmicos relevantes e informações errôneas ou imprecisas, prejudicando a aprendizagem de estudantes.

De acordo com Boyd e Ellison (2007), as redes sociais coletam grandes quantidades de dados pessoais, o que pode levar a problemas de privacidade e uso indevido das informações.

As plataformas são projetadas para maximizar o tempo de permanência dos usuários, coletando dados sobre suas interações, preferências e comportamentos. Isso pode expor os alunos a riscos, como o uso indevido de suas informações pessoais para fins publicitários ou, em casos mais graves, para práticas de vigilância indesejadas. A conscientização sobre as configurações de privacidade nas redes sociais e a educação digital para professores e alunos são estratégias cruciais para minimizar esses riscos.

Nem todos os alunos têm acesso igual a dispositivos e conexão à internet de alta qualidade, o que pode criar uma divisão digital e exacerbar desigualdades existentes (Selwyn, 2012). Estudantes em regiões mais afastadas ou de classes socioeconômicas mais baixas podem enfrentar dificuldades para acessar as plataformas digitais necessárias para participar de atividades acadêmicas online. Como aponta Lima (2019), a desigualdade no acesso à tecnologia pode gerar uma exclusão digital, em que apenas uma parte dos alunos tem a oportunidade de aproveitar os recursos educativos digitais, deixando os demais em desvantagem.

É essencial que as escolas considerem essas disparidades ao integrar redes sociais e outras tecnologias em suas práticas pedagógicas. A implementação de políticas de inclusão digital, como o fornecimento de dispositivos e a ampliação do acesso à internet em áreas de baixa conectividade, pode ajudar a mitigar esses desafios.

METODOLOGIA

O uso de redes sociais no ambiente educacional tem sido amplamente estudado nos últimos anos, revelando tanto oportunidades quanto desafios. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que utiliza como instrumento de coleta de dados as redes sociais como Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn e WhatsApp no contexto educacional, destacando seus benefícios e riscos. Foram analisadas pesquisas recentes e casos práticos, buscando fornecer uma visão sobre como essas plataformas podem ser utilizadas para promover o aprendizado colaborativo, ao mesmo tempo em que se propõem estratégias de diminuição dos problemas potenciais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O uso de redes sociais no contexto educacional é um fenômeno crescente, impulsionado pela rápida evolução tecnológica e pela popularidade dessas plataformas entre os jovens. Segundo dados do Global Web Index (2019), mais de 90% dos jovens entre 16 e 24 anos são usuários ativos de redes sociais, o que torna essas plataformas um meio natural para promover o aprendizado colaborativo. Essa tendência é corroborada por pesquisas que mostram como as redes sociais podem complementar as práticas pedagógicas tradicionais, oferecendo novas oportunidades para a interação e o engajamento dos alunos (Junco, Heiberger e Loken, 2011).

A integração das redes sociais na educação facilita a comunicação e a troca de informações, permitindo que alunos e professores se conectem de maneira mais direta e imediata. Plataformas digitais possibilitam a formação de comunidades de aprendizagem, onde os alunos podem compartilhar recursos, discutir conteúdos e colaborar em projetos. Manca e Ranieri (2016) argumentam que essas interações podem promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e envolvente, aumentando a motivação dos alunos e melhorando o desempenho acadêmico.

Entretanto, a utilização de redes sociais na educação também apresenta desafios e riscos. A distração é um problema significativo, pois a natureza interativa dessas plataformas pode

desviar a atenção dos alunos das atividades acadêmicas. Além disso, a propagação de informações incorretas e a exposição a conteúdos inadequados são riscos reais que podem comprometer a qualidade do aprendizado (Selwyn, 2009). Questões de privacidade e segurança dos dados também são preocupações importantes, uma vez que as redes sociais coletam e compartilham grandes quantidades de informações pessoais.

Diante desses benefícios e riscos, é essencial que educadores e instituições de ensino compreendam como utilizar as redes sociais de maneira eficaz e segura. A falta de diretrizes claras e práticas pedagógicas específicas para a integração dessas ferramentas no ambiente educacional pode levar a um uso inadequado ou ineficaz, comprometendo os resultados esperados. Portanto, este estudo se justifica pela necessidade de uma análise aprofundada sobre os impactos do uso de redes sociais no aprendizado colaborativo, bem como pela urgência de desenvolver recomendações baseadas em evidências para orientar sua utilização.

Ao fornecer uma visão equilibrada dos benefícios e riscos, este artigo contribuirá para o entendimento sobre como as redes sociais podem ser integradas ao ensino de maneira produtiva.

A utilização de redes sociais no ensino requer que os educadores possuam habilidades pedagógicas e tecnológicas para integrar essas plataformas de forma eficaz nas atividades de aprendizagem. Manca e Ranieri (2016) sugerem que os professores devem ser treinados para não apenas usar as plataformas, mas também para adaptar suas práticas pedagógicas de forma que as redes sociais promovam um ambiente de colaboração, diálogo e construção do conhecimento. Eles defendem que a capacitação deve ser contínua e focada nas ferramentas tecnológicas e na mediação digital, visando o desenvolvimento de competências que permitam aos educadores gerenciar de maneira eficiente os recursos da educação digital.

Lima (2019) também corrobora essa ideia, destacando que a formação docente não deve se restringir ao uso técnico das plataformas, mas deve incluir o domínio de estratégias pedagógicas que promovam o aprendizado colaborativo e o pensamento crítico dos alunos. O treinamento dos professores deve, portanto, englobar uma abordagem interdisciplinar, que contemple não apenas os aspectos técnicos, mas também as questões éticas e sociais do uso das redes sociais no ambiente educacional.

Uma recomendação crucial para o uso de redes sociais na educação é a criação de diretrizes claras que orientem sobre questões de privacidade, segurança, ética e responsabilidade digital. Tess (2013) enfatiza que, ao estabelecer um conjunto de regras e políticas claras para o uso das redes sociais, as instituições educacionais podem mitigar os riscos de exposição a conteúdos inadequados e garantir que as interações online sejam produtivas e respeitadas.

De acordo com Selwyn (2012), as políticas devem também promover a conscientização sobre a proteção de dados pessoais, estabelecendo limites sobre a quantidade de informações pessoais que podem ser compartilhadas nas plataformas. A segurança digital é um ponto essencial que não pode ser negligenciado, pois a falta de controle pode levar a situações de vulnerabilidade para os estudantes.

Outra recomendação é a implementação de um sistema de monitoramento e avaliação contínuos do impacto das redes sociais no aprendizado. Tess (2013) sugere que educadores e

instituições de ensino devem avaliar regularmente os resultados das atividades realizadas por meio de redes sociais, para ajustar práticas pedagógicas e estratégias de ensino.

Além disso, Lima e Pereira (2018) apontam que é necessário monitorar a evolução dos alunos nas plataformas sociais, oferecendo feedback contínuo e auxiliando no aprimoramento das competências digitais. Esse acompanhamento pode ajudar a detectar possíveis problemas de distração, isolamento ou uso inadequado das redes sociais, permitindo a intervenção de forma eficaz.

Para maximizar os benefícios das redes sociais no aprendizado colaborativo, é fundamental incentivar a participação ativa dos alunos. Greenhow e Lewin (2016) destacam que o aprendizado colaborativo é mais eficaz quando os alunos se sentem parte de uma comunidade online de aprendizagem. As redes sociais oferecem ferramentas para que os estudantes compartilhem suas ideias, debatam temas relevantes e colaborem em projetos de forma dinâmica e flexível. É recomendável que os educadores criem ambientes virtuais que estimulem essas interações, proporcionando atividades colaborativas que envolvam discussões, resolução de problemas e a produção conjunta de conteúdo.

O envolvimento de pais e responsáveis também é uma recomendação importante. De acordo com Lima e Pereira (2018), o apoio familiar no uso das redes sociais pode ajudar a reforçar as práticas de aprendizagem dos alunos, garantindo que eles utilizem as plataformas de forma adequada e segura.

Para maximizar os benefícios e mitigar os riscos, é essencial que educadores e instituições adotem estratégias eficazes para a integração das redes sociais no ambiente educacional. Além disso, os professores devem estar preparados para lidar com os desafios técnicos e éticos que surgem ao trabalhar com tecnologias digitais, como o controle da privacidade dos alunos e o gerenciamento de comportamentos online.

Segundo Lima (2019), o papel do educador na mediação do uso das redes sociais é fundamental para garantir que os alunos utilizem essas ferramentas de maneira construtiva e produtiva. A formação docente deve incluir a capacitação em competências digitais, que vão além do domínio técnico das plataformas e abordam o uso ético e responsável das tecnologias. A utilização das redes sociais deve ser pensada não apenas como uma ferramenta de disseminação de conteúdo, mas como um espaço para fomentar a colaboração, o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais e culturais.

É importante estabelecer diretrizes claras para o uso das redes sociais na educação que abordem questões de privacidade, segurança e etiqueta online, garantindo que os alunos utilizem as plataformas de maneira responsável e segura. Tess (2013) destaca a importância de monitorar e avaliar o impacto das redes sociais no aprendizado, ajustando as práticas conforme necessário para melhorar os resultados educacionais.

O estabelecimento de uma cultura de respeito e responsabilidade digital também envolve a colaboração entre professores, alunos e pais. Lima e Pereira (2018) enfatizam que, ao envolver todas as partes interessadas no processo de integração das redes sociais, as escolas podem garantir que essas ferramentas sejam usadas de maneira que beneficie todos os alunos.

Por fim, a colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional é essencial para criar um ambiente de aprendizado positivo e seguro. A integração das redes sociais deve

ser feita com responsabilidade, buscando sempre o melhor aproveitamento pedagógico das plataformas e assegurando que os riscos sejam minimizados por meio de estratégias de orientação, treinamento e conscientização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura revela que as redes sociais possuem um potencial significativo para promover o aprendizado colaborativo, trazendo diversos benefícios e apresentando alguns desafios que devem ser cuidadosamente gerenciados. O uso de plataformas como Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn e WhatsApp no contexto educacional tem se mostrado promissor, desde que integrado de forma planejada e estratégica.

Os benefícios do uso de redes sociais na educação são variados. Estudos indicam que alunos que utilizam redes sociais para fins educacionais tendem a participar mais ativamente das atividades acadêmicas, mostrando maior interesse e motivação. Essa maior participação pode ser atribuída à natureza interativa e dinâmica das redes sociais, que permitem uma comunicação mais fluida e instantânea entre alunos e professores. Além disso, as redes sociais oferecem uma vasta gama de recursos educativos, desde vídeos e artigos até grupos de discussão e comunidades de prática, proporcionando aos alunos acesso a uma riqueza de informações que complementam o currículo tradicional.

As redes sociais quebram as barreiras de tempo e espaço, permitindo que alunos e professores se comuniquem de maneira síncrona e assíncrona. Plataformas como WhatsApp têm se mostrado especialmente eficazes nesse aspecto, permitindo a criação de grupos de estudo onde os alunos podem trocar informações, fazer perguntas e receber feedback em tempo real. Essa comunicação constante e acessível contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e interativo.

No entanto, os desafios e riscos associados ao uso de redes sociais na educação não devem ser subestimados. A natureza envolvente das redes sociais pode desviar a atenção dos alunos das atividades acadêmicas, comprometendo a eficiência do aprendizado. Além disso, a presença de informações incorretas ou inadequadas nas redes sociais representa um risco significativo, exigindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas para avaliar a veracidade e a relevância dos conteúdos que encontram online.

As questões de privacidade e segurança também são preocupações importantes. As redes sociais coletam grandes quantidades de dados pessoais, e o uso inadequado dessas informações pode levar a sérios problemas de privacidade. Educadores e instituições precisam estar cientes desses riscos e implementar políticas e práticas robustas para proteger a privacidade dos alunos e garantir um ambiente online seguro.

Outro desafio significativo é o fato de que nem todos os alunos têm acesso igual a dispositivos tecnológicos e conexões de internet de alta qualidade, o que pode criar uma divisão digital e exacerbar as desigualdades existentes. É essencial que escolas e instituições considerem essas disparidades ao integrar redes sociais e outras tecnologias em suas práticas pedagógicas, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de participar e se beneficiar dessas ferramentas.

Para maximizar os benefícios das redes sociais na educação e minimizar seus riscos, é fundamental que educadores e instituições adotem estratégias eficazes de integração onde

educadores precisam ser capacitados para utilizar as redes sociais de maneira pedagógica, integrando essas ferramentas de forma coerente com os objetivos educacionais.

Outro ponto de extrema importância é a colaboração entre professores, alunos e pais, sendo essencial para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e seguro. Esse envolvimento auxilia na garantia que essas ferramentas sejam usadas de maneira que busque beneficiar todos os alunos.

Em suma, as redes sociais têm um potencial considerável para transformar o aprendizado colaborativo, promovendo maior engajamento, comunicação eficiente e acessibilidade a recursos educacionais. No entanto, é crucial que educadores e instituições estejam atentos aos desafios e riscos associados, desenvolvendo estratégias robustas para integrar essas ferramentas de maneira segura e produtiva. Com uma abordagem cuidadosa e planejada, é possível maximizar os benefícios das redes sociais na educação, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado enriquecedora e significativa.

REFERÊNCIAS

- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30.
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68.
- Lima, S. M. (2019). Desigualdade digital e o impacto na educação no Brasil: Reflexões sobre o acesso à tecnologia e as políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 24(81), 451-470.
- Lima, S. M., & Pereira, S. A. (2018). Redes sociais e o envolvimento dos pais na educação: Reflexões sobre a participação digital no contexto escolar. *Revista Brasileira de Tecnologias e Educação*, 5(2), 34-50.
- Selwyn, N. (2012). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30.
- Church, K., & de Oliveira, R. (2013). What's up with WhatsApp? Comparing Mobile Instant Messaging Behaviors with Traditional SMS. In *Proceedings of the 15th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services* (pp. 352-361). ACM.
- Lima, L. (2017). O uso do WhatsApp na educação: Potencialidades e desafios para o ensino colaborativo. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 157-176.
- Souza, T. A., & Oliveira, C. (2018). O uso de redes sociais no ensino superior: Potencialidades e desafios. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 16(4), 305-323.

INCLUSION AND ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH VISUAL AND HEARING IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E AUDITIVA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Rosimary Paulo Pereira

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: rosyperreira757@gmail.com

Veridiana Xavier Dantas

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: verianaxdantas17@gmail.com

ABSTRACT: Digital inclusion and accessibility have become crucial issues in the pandemic educational context, especially for students with visual and hearing impairments. This study aimed to discuss how remote teaching highlighted both structural and pedagogical barriers that intensified existing inequalities, while also pointing to pathways for inclusive digital transformation. Thus, this article is based on the need to understand the limits and possibilities of technology-mediated education in order to guarantee the right to learning for all students in an equitable manner. The main objective is to analyze the challenges faced by these students in accessing and using digital tools, considering aspects such as precarious infrastructure, insufficient teacher training, and socioeconomic inequality. At the same time, it seeks to highlight the role of assistive technologies and their contributions to promoting greater autonomy and participation in the educational process. The results indicate that, although significant obstacles persist, the appropriate use of adapted technological resources—such as screen readers, automatic captions, and accessibility devices—can reduce barriers and expand educational opportunities. It is concluded that effective digital inclusion requires articulated public policies, continuous teacher training, and investments in infrastructure to ensure a truly equitable and inclusive education.

Keywords: Accessibility; visual impairment; Hearing impairment; Inclusion; assistive technologies.

INTRODUÇÃO

Nas escolas, a inclusão de alunos com deficiência ainda representa um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. Ainda que a educação inclusiva seja garantida pela Constituição Federal, seja reafirmada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 3º, XIV e também pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

É um direito cuja efetivação enfrenta barreiras significativas, como a falta de estrutura adequada, escassez de recursos pedagógicos acessíveis, além da insuficiência de formação e capacitação dos professores para lidar com essa diversidade em sala de aula, sem esquecer da ausência de políticas públicas eficazes para acompanhamentos e fiscalização (MANTOAN, 2015; GLAT, 2018).

A pandemia de covid-19 acelerou processos de digitalização de diversos setores da vida em geral, incluindo o profissional e o educacional, evidenciando uma desigualdade já existente no acesso à informação e a própria comunicação, a exemplo do uso e acesso à internet (SALDANHA, *et al.*, 2021).

Considerando as pessoas com deficiências visuais e auditivas, o aceleração desse cenário acabou comprometendo a participação desses sujeitos em atividades essenciais da vida humana, como o teletrabalho, acesso a informações públicas, serviços de saúde e, em particular, com relação a educação a distância (GLAT, 2018).

Para alunos com deficiências visuais e auditivas o cenário pandêmico foi ainda mais desafiador, considerando que nem sempre os recursos tecnológicos e metodológicos puderam ser devidamente adaptados a suas necessidades, desencadeando uma falta de acessibilidade

digital para essas crianças e adolescentes, comprometendo sua participação plena em atividades fundamentais para o seu aprendizado, comprometendo a sua educação (PLETSCH, MENDES, 2020).

Estudantes com alguma deficiência, seja visual, auditiva, intelectual ou múltipla, acabaram sendo excluídos do processo de ensino-aprendizagem durante esse período evidenciando uma urgência de práticas mais inclusivas, contínuas e consistentes (MOREIRA, *et al.*, 2024). Assim, a ausência de ferramentas adequadas como leitores de tela, legendas, intérpretes de Libras e outros materiais pedagógicos adaptados ajudou a ampliar as desigualdades educacionais, colocando em risco não apenas a permanência, mas também o sucesso escolar desses alunos (SALDANHA, *et al.*, 2021).

Nesse sentido, refletir sobre esses recursos disponíveis e quais estratégias de ensino-aprendizagem podem ser adotadas para promover uma inclusão digital adequada se torna um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, demonstrando a relevância desse estudo que pretende analisar as dificuldades e barreiras pedagógicas e tecnológicas existentes para uma inclusão efetiva de alunos com deficiências, em especial, visual e auditiva no contexto pós-pandêmico.

Tendo como objetivos específicos identificar as principais barreiras que dificultam essa inclusão escolar; avaliar o papel de formação docente na promoção dessa inclusão e, por fim, propor estratégias para o fortalecimento dessa inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Sabe-se que a ausência de recursos pedagógicos adequados e acessíveis compromete diretamente o ensino-aprendizagem e, por consequente, a inclusão de alunos com deficiências no ambiente escolar. Isso junto a formação insuficiente dos professores para lidar com essas práticas inclusivas constituem barreiras maiores para a efetivação da inclusão. Demonstrando a necessidade de construção de políticas públicas a serem aplicadas visando reduzir essa desigualdade educacional, fortalecendo estratégias digitais e, consequentemente, ampliando a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

Ao analisar as práticas pedagógicas, os recursos tecnológicos disponíveis e a atuação dos profissionais, objetiva-se traçar caminhos para a redução da exclusão e para o fortalecimento de uma educação de qualidade para todos. A pesquisa se justifica, nesse sentido, pelo seu caráter social e educacional, já que a inclusão é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

REFERENCIAL TEÓRICO

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: ALGUNS APONTAMENTOS

Em março de 2020 foi declarada a pandemia do COVID-19 no país, uma crise sanitária sem precedentes que atingiu todo o mundo. E, por isso, medidas de restrições e isolamento social foram necessárias, modificando drasticamente a organização da sociedade. Como conclui Jaques (2022), dentro desse contexto, existiriam mudanças positivas, como o aceleração das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Dessa forma, as relações sociais ganharam novos contornos, assim como o ensino, que passou a ser realizado de forma remota.

É mister apontar que o ensino a distância (EAD) já era uma atividade executada antes da pandemia por algumas instituições, em especial, universidades. E ainda que adote um princípio similar ao ensino remoto, são executados em condições diferentes (Jaques, 2022). Não obstante, esse ensino remoto nas escolas de ensino básico apareceu como um caminho novo e desafiador, uma vez que sua adoção se tornou necessária para que a educação de crianças e

adolescentes progredisse, porém, com isso foi possível perceber uma nova e vasta desigualdade nas escolas públicas: a desigualdade digital (BARI *et al.*, 2025).

Nesse ponto, a acessibilidade digital passou a ser compreendida como uma condição indispensável para o exercício do direito à educação, reconhecidamente como um direito fundamental exposto na Constituição Brasileira. Todavia, percebe-se que a inclusão digital apareceu como um dos problemas a serem solucionados, surgindo como um desafio a ser vencido pela educação atual pois, como afirma Bari *et al.* (2025), isso não deve se resumir ao acesso a redes de internet ou computadores, devendo envolver ainda uma apropriação responsável e apropriada dessas tecnologias.

Ao se observar a educação como uma ponte que deveria servir para unir realidades diferentes, com essa exclusão digital percebeu-se uma transformação negativa e segregativa para aqueles não tem condições mínimas de se conectar a uma rede de internet ou tem letramento digital (IPEA, 2021).

Como explica Bari *et al.* (2025, p.2), o fechamento das escolas no período da pandemia resultou no afastamento de alunos do processo de ensino por, justamente, não terem dispositivos adequados ou mesmo uma conexão de internet estável, enquanto outros estudantes puderam seguir suas atividades com mais tranquilidade nas plataformas digitais. Uma situação que “escancarou não apenas as deficiências estruturais, mas também a urgência de uma política educacional que enxergue a tecnologia como parte integrante da cidadania e não como privilégio”.

É preciso considerar que dentro desse contexto, a tecnologia não deve ser vista como mera ferramenta auxiliar do ensino, mas como uma linguagem essencial para a vida atual, redefinindo modos de aprendizagem, ensino, comunicação e interação. Dessa forma, a inclusão digital é um ponto determinante para se atingir o direito a educação de forma integral (Castells, 2020).

Como enfatiza Moran (2021), refletir sobre os desafios e possibilidades de garantir de uma educação, de fato, inclusiva e pautada nos princípios da equidade e acessibilidade torna-se fundamental para o futuro das escolas e do próprio ensino-aprendizagem.

Sendo assim, pode-se dizer que a pandemia de COVID-19 intensificou a necessidade de se repensar algumas práticas pedagógicas, especialmente, aquelas de promoção de inclusão por meio de tecnologias digitais. São inúmeras as barreiras enfrentadas por alunos com deficiência visual e auditiva, algo que teve contornos ainda mais negativos com a transição apressada para o ensino remoto.

Como enfatizado, a acessibilidade digital se refere a um conjunto de práticas, recursos e ferramentas capazes de possibilitar que todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, possam fazer uso efetivo de tecnologias da informação e comunicação (Jaques, 2022). Ao se abordar o caso dos alunos com deficiências, seja visual ou auditiva, tem-se a necessidade de uso de softwares leitores de telas, audiodescrição, legendas, tradução em libras, dentre outros, adaptações pedagógicas que devem ser adotadas por parte dos professores e das instituições de ensino (Novais *et al.*, 2024).

Para Mantoan e Lanuti (2021), o período pandêmico e pós-pandêmico deve ser encarado como uma oportunidade de reconstrução, em que a tecnologia precisa assumir papel protagonista não apenas como ferramenta de ensino, mas como promotora de equidade e de acessibilidade. Além disso, essa inclusão deve atingir todos os alunos, ainda que mais especialmente aqueles com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem, para que todos obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Já durante o período da pandemia em que se adotou o ensino remoto emergencial, muitos desses estudantes que apresentam alguma deficiência sofreram com a exclusão digital, em virtude da ausência dos recursos mencionados anteriormente, além da própria dificuldade de acessibilidade nos ambientes de aprendizagem.

Dessa forma, plataformas sem compatibilidade com leitores de tela, aulas sem intérpretes de Libras ou legendas e materiais não adaptados reforçaram desigualdades educacionais já existentes. Essa realidade evidenciou que a acessibilidade digital não deve ser vista como um recurso opcional, mas como requisito fundamental para o direito à educação, devendo ser uma ferramenta de garantia de que todos os estudantes, tendo ou não limitações, poderão acessar e interagir com conteúdos educacionais (Mundim, *et al.*, 2024).

Andrade (2024) argumenta que a inclusão digital não pode ser reduzida apenas ao fornecimento de equipamentos ou acesso à internet, mas deve ser pensada como um processo amplo que engloba formação docente, produção de conteúdo que seja acessível e suporte técnico. Para alunos com deficiência visual, por exemplo, a ausência de plataformas compatíveis com leitores de tela torna o aprendizado remoto limitado e excludente.

Mantoan e Lanuti (2021), por sua vez, destaca ainda que a pandemia trouxe à tona a importância de uma cultura digital inclusiva. Isso implica compreender que a tecnologia deve ser adaptada não somente para atender às necessidades individuais, mas também para promover a autonomia dos indivíduos. A acessibilidade digital não deve ser vista como uma adaptação posterior, e sim como um princípio universal que já nasce integrado ao processo pedagógico.

Esse é o pensamento reiterado pela perspectiva de Santos *et al.* (2021), ao afirmar que a acessibilidade digital precisa ser compreendida como direito humano fundamental, articulado ao princípio da dignidade da pessoa humana e ao direito à educação inclusiva. Isso significa que não basta disponibilizar conteúdos digitais; é preciso que estes sejam acessíveis desde sua concepção, considerando legendas, audiodescrição, Libras e recursos interativos que permitam a plena participação dos alunos.

Dessa forma, o maior desafio ainda é construir uma escola digitalmente acessível, capaz de reconhecer as particularidades de cada estudante e, partir disso, promover sua participação plena nesse ensino-aprendizagem, que deve ser equânime e integral para todos.

DESAFIOS: INFRAESTRUTURA, FORMAÇÃO DOCENTE E DESIGUALDADE

Ao se considerar o contexto da pandemia da Covid-19 e o acentuamento das desigualdades já existentes no campo educacional, especialmente com relação a inclusão de alunos com deficiência visual e/ou auditiva, percebeu-se que, ao transpor a sala de aula para o ambiente digital, outros problemas estruturais foram surgindo, dificultando a garantia de acessibilidade digital a esses alunos.

Silva (2025, p.4) destaca que a infraestrutura ainda é um ponto crítico na maior parte dos municípios brasileiros, especialmente, os do interior que permanecem com problemas de conexão de internet, equipamentos defasados e sem manutenção adequada. “Esse cenário evidencia que leis e programas, sem suporte logístico e financeiro suficientes, são incapazes de superar o obstáculo estrutural que impede o avanço da inclusão digital”.

Bari et al. (2025, p.4) aborda esse problema nas escolas públicas, em particular, aquelas localizadas nas periferias. A seguir:

Em escolas públicas, sobretudo nas periferias urbanas e em áreas rurais, esse cenário tornasse ainda mais preocupante: laboratórios de informática desatualizados, ausência de equipamentos suficientes para todos os alunos e falta de manutenção são problemas recorrentes. Essa precariedade não apenas

inviabiliza o uso pedagógico das tecnologias emergentes, mas também compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, não há como pensar em práticas inovadoras de aprendizagem em realidade aumentada, inteligência artificial ou ambientes virtuais se a base da conectividade sequer está assegurada.

Nesse sentido, percebe-se que os problemas estruturais são um enorme empecilho para essa acessibilidade digital, dificultando que a tecnologia possa ser utilizada de forma equânime, auxiliando no ensino-aprendizagem.

Já considerando as deficiências visuais, recursos como leitores de tela, descrições textuais de imagens e materiais em formato acessível (como o Daisy ou o Braille digital) tornam-se indispensáveis (Mundim *et al.*, 2024). Já no caso da deficiência auditiva, a inclusão digital exige recursos como legendas sincronizadas, intérpretes de Libras, materiais em vídeo com acessibilidade e aplicativos de tradução. Entretanto, não basta apenas disponibilizar tais recursos, é necessário garantir qualidade e precisão, evitando que falhas técnicas comprometam a compreensão e participação dos alunos (Novais *et al.*, 2024).

Sendo assim, o desafio está em integrar essas ferramentas de forma natural ao ambiente escolar, sem que o aluno se sinta isolado ou sobrecarregado. Para Andrade (2024), o investimento governamental em acessibilidade deve ser contínuo e estratégico, considerando que a desigualdade estrutural é ampliada quando as ferramentas necessárias para o aprendizado são distribuídas de forma desigual. Dessa forma, a pandemia mostrou que as políticas emergenciais não foram suficientes para assegurar a participação plena de alunos com deficiência.

Outro ponto a ser destacado se reporta a formação docente, reconhecidamente como fundamental para o avanço da acessibilidade digital. Muitos professores relataram dificuldades em adaptar conteúdos e utilizar recursos tecnológicos acessíveis durante o ensino remoto, o que evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à capacitação continuada nessa área (Freitas; Oliveira, 2021).

Sobre isso, Bari *et al.* (2025, p.4) comenta que muitos professores, apesar do esforço considerável para se adaptar a essas novas exigências trazidas pelo ensino remoto durante a pandemia, ainda careciam de capacitações específicas para lidar com tecnologias nas suas práticas pedagógicas. “A dificuldade não está apenas no domínio técnico de ferramentas digitais, mas principalmente em compreender como utilizá-las de modo crítico, criativo e significativo”. E completam:

[...] é fundamental que os docentes não sejam meros replicadores de conteúdos digitais, mas mediadores que incentivem a autoria e a reflexão crítica dos alunos no ambiente virtual. Sem formação continuada, muitos professores se sentem inseguros e sobrecarregados, transformando as tecnologias em fardos adicionais, em vez de instrumentos de potencialização do aprendizado.

Nesse contexto, é inegável que professores precisam de capacitações não apenas para elaborar conteúdos que respeitem as normas de acessibilidade digital, mas também para manusear essas tecnologias, para que assim, sejam capazes de garantir que elementos visuais sejam acompanhados de descrições adequadas e que os materiais não dependam exclusivamente de cores ou imagens.

É esse o pensamento de Santos *et al.* (2021) ao ressaltar que a inclusão digital exige um redimensionamento da prática pedagógica. Através dela, o professor se torna capaz de mediar conteúdos utilizando ferramentas acessíveis, adaptando metodologias e, em especial, desenvolvendo sensibilidade para compreender a diversidade em sala de aula.

Não obstante, a ausência de capacitação específica para lidar com tecnologias assistivas contribuiu diretamente para a exclusão silenciosa de muitos estudantes durante o ensino remoto. Sendo assim, uma escola digitalmente inclusiva depende tanto de infraestrutura tecnológica quanto da competência pedagógica de seus profissionais (Freitas; Oliveira, 2021).

Mantoan e Lanuti (2021) complementam essa perspectiva ao afirmar que a formação docente não pode ser tratada como um processo pontual, mas como uma formação contínua, voltada ao domínio de ferramentas inclusivas e ao desenvolvimento de competências digitais críticas. Isso implica que os sistemas de ensino devem incluir, nos seus programas formativos, componentes específicos sobre educação inclusiva mediada por tecnologias, possibilitando ao professor atuar com segurança e eficácia em ambientes digitais.

Por outro lado, Andrade (2024) enfatiza que a falta de preparo dos docentes não deve ser atribuída exclusivamente ao indivíduo, mas também à ausência de políticas institucionais que priorizem a acessibilidade digital. Muitas vezes, os professores não dispõem de suporte técnico, pedagógico e financeiro para implementar práticas inclusivas. Assim, a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre políticas públicas, instituições de ensino e profissionais da educação.

Dessa forma, a formação docente desempenha um papel determinante para que a implementação tecnológica possa ser implementada de forma acessível nas escolas, garantindo o seu uso adequado nesse processo de inclusão digital. É esse o pensamento de Novais *et al.* (2024, p.7) ao afirmar que quando os professores são formados de forma adequada “conseguem adaptar os conteúdos e utilizar as tecnologias de forma a atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, promovendo uma aprendizagem inclusiva e acessível”. E complementam:

[...] programas de formação que abordam diretamente as necessidades dos alunos com deficiência e as ferramentas tecnológicas disponíveis têm gerado resultados positivos nas escolas, com aumento da interação dos alunos com deficiência no ambiente educacional. Tais programas não apenas capacitam os professores, mas também os incentivam a adotar novas metodologias de ensino, favorecendo um ambiente inclusivo e dinâmico. Esses exemplos mostram que a capacitação docente, quando realizada de maneira eficaz, pode transformar as práticas pedagógicas e contribuir para a criação de um espaço de aprendizagem inclusivo, no qual as tecnologias assistivas desempenham um papel central.

Dessa forma, a formação continuada dos docentes auxilia em práticas capazes de integrar professores e estudantes de forma adequada ao ambiente escolar e as novas tecnologias, evitando desigualdades dentro do sistema educacional.

Nesse contexto, é preciso apontar ainda a desigualdade social como fator que intensifica os desafios de infraestrutura e formação docente. Segundo Santos *et al.* (2021), as disparidades socioeconômicas se ampliam quando se observa que famílias em situação de vulnerabilidade não conseguem oferecer condições mínimas para que alunos com deficiência acompanhem as atividades online. Isso gera um ciclo de exclusão, no qual a precariedade econômica limita o acesso às tecnologias e, conseqüentemente, compromete o aprendizado.

Nesse sentido, Martoan (2021) adverte que pensar a inclusão digital durante e no pós-pandemia requer enfrentar as estruturas históricas de desigualdade, que se manifestam tanto no acesso a recursos quanto na oportunidade de aprendizagem. Para superar essas barreiras, é preciso um esforço coletivo, envolvendo políticas públicas intersetoriais, formação continuada de professores e participação ativa das famílias.

Outro ponto relevante a ser ressaltado, é que a pandemia trouxe à tona a necessidade de reconfigurar essa concepção de acessibilidade. Como aponta Andrade (2024), a acessibilidade não pode ser reduzida a um conjunto de ferramentas tecnológicas, mas deve ser entendida como um princípio norteador de justiça educacional, garantindo a todos o direito de aprender em condições equitativas. Isso significa que, para além da infraestrutura e da formação, é preciso construir uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades estruturais.

Por fim, Santos *et al.* (2021) sugere que a escola pós-pandêmica deve se reinventar como espaço híbrido, no qual tecnologias digitais acessíveis sejam integradas de forma planejada e permanente. Para tanto, será necessário enfrentar os desafios, a exemplo das falhas de infraestrutura, formação docente e desigualdade social, sob a ótica da equidade e do direito à educação. Somente assim será possível garantir que alunos com deficiência visual e auditiva não sejam novamente deixados à margem do processo educacional.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: IMPACTOS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

As tecnologias assistivas (TAs) têm se mostrado ferramentas essenciais na promoção da inclusão digital e educacional, sobretudo no contexto da pandemia e da pós-pandemia, em que os recursos digitais se tornaram centrais para o processo de ensino-aprendizagem. Para alunos com deficiência visual e auditiva, tais tecnologias representam não apenas meios de acesso à informação, mas também instrumentos de autonomia, equidade e participação ativa no ambiente escolar (Novais *et al.*, 2024).

Para Silva (2025), quando se facilita o acesso ao currículo por meio de softwares educativos, leitores de tela e dispositivos de ampliação de texto, por exemplo, faz-se com que as tecnologias assistivas contribuam para eliminar barreiras no processo de ensino e, com isso, permite que alunos com deficiência, seja visual, auditiva, motora e/ou cognitiva participem de atividades educacionais de maneira equânime.

Quanto a essas tecnologias assistivas (TAs), Mundim *et al.* (2024, p.4) argumentam que elas englobam uma série de recursos e serviços que buscam diminuir ou mesmo eliminar barreiras de aprendizagem:

Esses dispositivos são fundamentais para garantir que estudantes com deficiência tenham acesso, participação e progresso em suas atividades educacionais. Nesse sentido, as ferramentas variam desde softwares de leitura de tela a sistemas de conversão de texto em fala, cada qual contribuindo de forma diagnóstica e adaptativa às necessidades dos alunos

Durante a pandemia, a adoção de plataformas digitais apresentou lacunas significativas de acessibilidade. Muitos estudantes com deficiência encontraram barreiras para acompanhar as aulas remotas devido à ausência de recursos compatíveis com suas necessidades específicas. Isso evidenciou a urgência de integrar de forma mais ampla ferramentas de acessibilidade, como leitores de tela, softwares de transcrição automática e legendas em tempo real (Silva, 2025).

Ademais, Novais *et al.* (2024) orientam que no âmbito do ensino-aprendizagem, introduzir essas tecnologias não beneficiam somente alunos com deficiências visuais e

auditivas, mas também ajudam a promover maior engajamento ativo e interativo dos demais durante o aprendizado.

No caso dos estudantes com deficiência visual, as TAs mais comuns são os leitores de tela, ampliadores de caracteres, softwares de reconhecimento de voz e impressoras braille. Essas tecnologias permitem que o aluno interaja com conteúdos digitais, realize pesquisas acadêmicas e participe de atividades em igualdade de condições (Machado, 2019).

Já para os estudantes com deficiência auditiva, os recursos assistivos englobam desde aparelhos auditivos e implantes cocleares até softwares de tradução automática em Libras e sistemas de legendagem em tempo real. Essas ferramentas possibilitam maior compreensão dos conteúdos e interação com colegas e professores, reduzindo barreiras comunicacionais historicamente presentes no espaço escolar (Oliveira; Falcão, 2020).

O impacto dessas tecnologias transcende o simples acesso ao conteúdo. Elas promovem o sentimento de pertencimento e inclusão, pois permitem que os alunos participem das dinâmicas escolares de maneira ativa e autônoma. A autonomia gerada pelas TAs fortalece também a autoestima, fator essencial para o desenvolvimento cognitivo e social (Mantoan; Lanuti, 2021).

Entretanto, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados. Muitos professores não possuem formação adequada para utilizar ou orientar o uso das tecnologias assistivas. A carência de capacitação docente limita o potencial de impacto desses recursos, uma vez que a inclusão digital não depende apenas da ferramenta, mas também da mediação pedagógica (Garcia; Vieira, 2019).

Outro obstáculo é a desigualdade social, que restringe o acesso de muitos estudantes a essas ferramentas. A aquisição de leitores de tela avançados, impressoras braille ou softwares de tradução automática em Libras ainda representa um custo elevado para muitas famílias, principalmente em regiões periféricas. Essa limitação reforça as desigualdades já existentes e mencionadas anteriormente (Oliveira; Falcão, 2020).

Uma solução possível é a criação de políticas públicas que subsidiem a distribuição de tecnologias assistivas nas escolas públicas, garantindo que todos os alunos tenham condições equitativas de aprendizado. Além disso, a parceria entre instituições de ensino e empresas de tecnologia pode favorecer o desenvolvimento de soluções mais acessíveis e adaptadas à realidade brasileira (Oliveira; Souza, 2022).

Outra alternativa relevante está na formação continuada de professores. Programas de capacitação que abordem não apenas o uso técnico das TAs, mas também estratégias pedagógicas inclusivas, são fundamentais para garantir a eficácia desses recursos. A prática pedagógica mediada pela tecnologia só é efetiva quando há intencionalidade educativa na sua aplicação (Moran, 2018).

Entretanto, Novais et al. (2024, p.14), esclarecem que a efetividade do uso dessas tecnologias depende de uma série de fatores

[...] como a adequação do material pedagógico, a capacitação dos professores e a infraestrutura escolar. Quando esses aspectos não são adequadamente implementados, as tecnologias assistivas podem não alcançar seu potencial máximo, limitando o impacto positivo que poderiam ter na inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, a resistência ao uso dessas tecnologias por parte de educadores e a falta de recursos financeiros e técnicos para a aquisição e manutenção dos dispositivos também são obstáculos importantes que comprometem o sucesso da inclusão digital. Portanto, embora as tecnologias

assistivas mostrem um grande potencial para transformar a educação inclusiva, é necessário superar essas limitações para que seu impacto positivo seja alcançado.

Dentro desse contexto, Mundim et al. (2024) orientam que além das políticas públicas e da capacitação continuada dos docentes, se faz necessário fomentar a produção de materiais didáticos acessíveis desde a sua concepção. Plataformas digitais educacionais precisam nascer inclusivas, oferecendo versões em áudio, recursos de audiodescrição, legendagem e tradução em Libras. Essa abordagem universal reduz a necessidade de adaptações posteriores e amplia o alcance da aprendizagem.

O uso de inteligência artificial também se apresenta como uma solução promissora. Ferramentas baseadas em IA já estão sendo desenvolvidas para oferecer traduções mais precisas em tempo real, audiodescrições automatizadas e leitura de conteúdos em braille digital. Essa integração pode reduzir custos e tornar o acesso mais democrático (Marinho et al., 2024).

Mundim et al. (2024, p.5), por fim, ressalta que ao se integrar tecnologias assistivas no cotidiano escolar, promove-se não apenas a inclusão, mas também se vai além do modelo tradicional de ensino, proporcionando um aprendizado mais significativo para todos os alunos. “A combinação de tecnologias inovadoras e práticas pedagógicas inclusivas pode, assim, contribuir para um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam prosperar”.

Em síntese, como pode-se observar, as tecnologias assistivas representam um marco para a inclusão digital de alunos com deficiência visual e auditiva, mas sua eficácia depende da articulação entre acessibilidade tecnológica, formação docente, políticas públicas e redução das desigualdades sociais. Considerando a pandemia e o contexto pós-pandemia, investir em soluções assistivas é mais do que uma necessidade, se apresenta como um compromisso com a equidade educacional e com o direito de todos à aprendizagem plena.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com natureza qualitativa e de caráter exploratório. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica está fundamentada na análise de materiais publicados anteriormente, a exemplo de livros, artigos científicos, periódicos, teses e dissertações, dentre outros e, que possibilita ao pesquisador entender, discutir e sistematizar os conhecimentos existentes sobre determinada temática.

Quanto a abordagem qualitativa, a escolha se dá pela permissão de uma interpretação crítica acerca tanto da inclusão quanto da acessibilidade digital no que se refere aos alunos com deficiência visual e auditiva, considerando especificamente os desafios intensificados no período da pandemia. É um tipo de pesquisa que possibilita a exploração de percepções e experiências descritas pela literatura, construindo uma reflexão contextualizada (Minayo, 2021).

A respeito do caráter exploratório da pesquisa, ela se justifica pela necessidade de entender os avanços e limitações sobre a acessibilidade digital nas práticas inclusivas. Dessa forma, o estudo tem o objetivo de levantar e organizar o conhecimento disponível, apresentando prováveis lacunas e possibilidades para as futuras investigações.

Tem-se que o levantamento bibliográfico será realizado em base de dados acadêmicos em sites como eduCAPES, SciELO, Google Acadêmico, dentre outros, abrangendo publicações entre os anos de 2020 a 2025, período que contempla o contexto da pandemia e pós-pandemia. As palavras-chave utilizadas incluirão: inclusão digital, acessibilidade, deficiência visual, deficiência auditiva, educação inclusiva e pós-pandemia.

Quanto aos critérios de inclusão, serão consideradas qualquer produção científica que aborde a acessibilidade e a inclusão digital de alunos com deficiência visual e/ou auditiva durante o período da pandemia da covid-19, especialmente, textos em português e inglês.

Serão excluídas produções que não abordem diretamente a relação entre educação, acessibilidade digital e inclusão ou que não apresentem respaldo científico, como notícias ou opiniões sem fundamentação acadêmica.

Após a seleção do material, será realizada a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), organizando os resultados em categorias temáticas relacionadas à acessibilidade digital, inclusão educacional e desafios no contexto pós-pandêmico. Essa sistematização permitirá identificar estratégias positivas, lacunas na implementação de políticas públicas e barreiras ainda enfrentadas pelos alunos com deficiência visual e auditiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar a inclusão e acessibilidade para alunos com deficiência visual e auditiva no contexto da pandemia, é possível perceber os problemas de acessibilidade ao mesmo passo que se pode apontar avanços e desafios que permanecem como pontos centrais para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Observou-se que, embora a tecnologia inserida no ensino-aprendizagem tenha possibilitado novas formas de conhecimento e participação, ainda existem barreiras estruturais que comprometem a equidade nesse acesso e, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem, especialmente para esses sujeitos.

Entre os principais obstáculos, destacam-se a infraestrutura precária em algumas instituições, a formação docente insuficiente para o uso de tecnologias inclusivas e a desigualdade socioeconômica, que limita a aquisição de recursos adequados por parte de muitos estudantes e famílias.

Dessa forma, restou claro que a acessibilidade digital depende não apenas da disponibilidade de equipamentos e internet, mas também da adaptação de conteúdos pedagógicos e da capacitação dos professores para lidar com a diversidade. Nesse sentido, as tecnologias assistivas emergem como ferramentas fundamentais, capazes de reduzir barreiras comunicacionais e ampliar a autonomia dos estudantes com deficiência visual e auditiva. Seu impacto é significativo, pois permite maior engajamento, melhor desempenho acadêmico e inclusão social, desde que acompanhadas de políticas públicas consistentes e investimentos contínuos.

Conclui-se que a inclusão, especialmente a digital, no cenário educacional pós-pandemia só será plena mediante a articulação entre investimentos em infraestrutura, formação continuada de professores e implementação de tecnologias assistivas acessíveis. Tais medidas configuram-se como soluções viáveis para superar desigualdades históricas, promover a equidade no acesso ao conhecimento e garantir que a escola seja, de fato, um espaço democrático para todos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. M. F. Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências – Vol. 6. Aya Editora: 2024. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/livros/L726.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARI, F. J. A.; BEZERERA, M. S. M.; BALBINO, J.; LIMA NETO, A. M.; RIBEIRO, E. S.; FORTE, R. V.; MELO JUNIOR, H. G.; FERREIRA, A. P. B.; SOUSA, M. S. S.; LINS, C.

- V. A inclusão digital e as tecnologias emergentes: desafios e oportunidades para a educação. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBFH/article/view/11589/13657>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREITAS, M. T.; OLIVEIRA, L. Inclusão digital, cidadania e juventude. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, e021003, 2021.
- GARCIA E. V.; VIEIRA, A. M. D. P. Desafios contemporâneos: o uso da tecnologia assistiva como instrumento facilitador da aprendizagem. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1166/1015>. Acesso em: 22 set. 2025
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2025.
- IPEA – Instituto de pesquisa econômica aplicada. Atlas da exclusão digital no Brasil. Brasília, DF: IPEA, 2021.
- JAQUES, B. O. Educação e inclusão digital em tempos de pandemia. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/250943/001153323.pdf?sequence=1&is>. Acesso em: 20 set. 2025.
- MACHADO, V. P. Inclusão e acessibilidade digital. Vinicius Ponte Machado. – Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/> Acesso em: 16 set. 2025.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 18 set. 2025.
- MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. MANTOAN, M. T. E. A tecnologia aplicada à educação na perspectiva inclusiva. Editora: CRV, 1ª ed. 2021.
- MARINHO, M. C.; SILVA, E. T. P.; SANTOS, L. R.; ALVES, D. L.; ANGELO, J. N. L.S.; WALTER, R.; OLIVEIRA, A. A. G. R.; ARAGÃO A. O. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: oportunidades e desafios na educação básica. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/levv15n43-028>. Acesso em: 25 set. 2025.
- MINAYO, M. C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.
- MORAN, J. Educação híbrida e inclusão digital: aprendizados da pandemia. Educação & Sociedade. 2021. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.
- MOREIRA, D. A. A.; GODOY, C. M. T.; SILVA, M. A. R.; BERNATT, M. L.; CAMPOS, J. R. R. Políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão digital no Brasil e desafios do ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/2598>. Acesso em: 22 set. 2025.
- MUNDIM, L. M.; MUNDIM, R. P. M.; GOMES, C. A. de A.; RIBEIRO, M. F. Z.; CORRÊA, W. R. de O. (2024). Desafios da acessibilidade digital no ensino remoto e

- híbrido. *Revista Missioneira*, 26(1), 263-276. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v26i1.2046>. Acesso em: 22 set. 2025.
- NOVAIS, G. S. S.; SILVA, A. C.; SCHARRA, D. P. C.; MARCHI, E. Inclusão digital e alunos com deficiência: políticas e práticas. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/archivo/17/13/3.%20INCLUS%C3%83O%20DIGITAL%20E%20ALUNOS%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA.%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.
- OLIVEIRA, N. S.; FALCÃO, T. P. Acessibilidade para estudantes surdos na educação à distância: uma proposta de recurso digital. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9756/6388>. Acesso em: 25 set. 2025.
- PLETSCH, M.D; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: Propostas educacionais remotas para crianças com síndrome congênita do zika vírus durante a pandemia da covid-19. *Práxis Educativa*, 15, artigo e2017126. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.17126.106> Acesso em: 16 set. 2025.
- SALDANHA, J. H. S.; PEREIRA, A. P. M.; SANTOS, A. O. C.; MIRANDA, B. S.; CARVALHO, H. K. S.; NASCIMENTO, L. C.; AMARAL, M. S.; MACEDO, M. S.; CATRINI, M.; ALMEIRA, M. M. C. Pessoas com deficiência na pandemia da COVID-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2021.v37n9/e00291720/pt>. Acesso em: 16 set. 2025.
- SANTOS, L. J. S. et al. Educação especial, inclusiva em contexto [livro eletrônico]: saberes em evidência. Organizado por Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos... [et al.]. – Campina Grande: Editora Amp la, 2021. Disponível em: <https://amp laeditora.com.br/books/2021/04/EducacaoEspecialInclusiva.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.
- SILVA, J. A. Inclusão digital e acessibilidade como direitos: avanços, limites e desafios nas políticas públicas brasileiras. Disponível em: <https://doi.org/10.47820/recima21.v6i7.6642>. Acesso em: 22 set. 2025.

THE MANAGEMENT OF CONSERVATION UNITS IN THE BRAZILIAN CONTEXT: A CRITICAL REVIEW OF SCIENTIFIC PRODUCTION

A GESTÃO DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA REVISÃO CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Ademário Torres dos Santos

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail:ademariortorres.pe@gmail.com

Suenya Talita de Almeida

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: suenyalmeida27@gmail.com

ABSTRACT: This article aims to analyze, through a systematic literature review, the importance of Conservation Units (CUs) in Brazil, their legal bases, socio-environmental functions, and the main challenges faced for their effective implementation. The research, qualitative and exploratory in nature, was developed based on specialized literature, including scientific articles, legal documents, and institutional reports available in academic databases and environmental agencies. The study used an integrative literature review method, with content analysis applied to the categorization of the information obtained. The results reveal that, although Brazil has one of the most advanced environmental legislations in the world as exemplified by Law No. 9.985/2000 (SNUC), the reality of CUs is still marked by structural obstacles, such as the absence of management plans, financial limitations, land conflicts, and fragmented management. Furthermore, the need to expand social participation and recognize the role of traditional populations in conservation processes was observed. It is concluded that, for protected areas to effectively fulfill their ecological, cultural, and socioeconomic function, it is essential to strengthen their management, promote the integration of public policies, and guarantee adequate technical and financial resources. This study contributes to the advancement of the academic and institutional debate on environmental conservation in the country, reinforcing the need for interdisciplinary and integrative approaches. It is also suggested that future research deepen empirical studies in different regional contexts, focusing on evaluating the effectiveness of participatory management in protected areas.

Keywords: Protected Areas. Biodiversity. Environmental policies. Sustainability. Territorial management.

INTRODUÇÃO

A crescente degradação dos ecossistemas naturais e a perda acelerada da biodiversidade têm impulsionado, nas últimas décadas, uma reconfiguração das políticas ambientais no Brasil e no mundo. Nesse contexto, as Unidades de Conservação (UCs) emergem como instrumentos estratégicos para a proteção *in situ* da diversidade biológica, para a regulação do uso do solo e para a mitigação dos efeitos das mudanças climáticas. Instituídas pela Lei nº 9.985/2000, que criou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), essas áreas legalmente protegidas visam conciliar a conservação ambiental com o uso sustentável dos recursos naturais, reconhecendo a complexidade ecológica e social dos territórios por elas abrangidos.

A importância das UCs ultrapassa os limites da proteção ecológica, sendo também reconhecida em sua dimensão social, econômica e cultural. Tais espaços cumprem funções fundamentais na provisão de serviços ecossistêmicos, como a regulação hídrica, a proteção de nascentes, a conservação do solo e o sequestro de carbono, ao mesmo tempo em que abrigam populações tradicionais e promovem atividades sustentáveis. No entanto, apesar do avanço normativo representado pelo SNUC, persistem desafios significativos em sua implementação efetiva, como a ausência de planos de manejo, a fragilidade na gestão participativa e a precariedade na regularização fundiária de muitas dessas áreas.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, a relevância e os desafios das Unidades de Conservação no Brasil, com ênfase em suas categorias, função socioambiental e entraves à sua consolidação plena. A pesquisa adota uma abordagem

qualitativa, com delineamento de natureza bibliográfica, voltada à sistematização e interpretação crítica da produção científica relevante sobre o tema.

A metodologia está fundamentada na revisão integrativa da literatura, conforme os critérios estabelecidos por Mendes, Silveira e Galvão (2008), permitindo a análise de obras indexadas nas bases SciELO, Google Acadêmico, CAPES Periódicos e BDTD, priorizando publicações dos últimos dez anos. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), foi empregada como técnica para categorização temática e identificação das principais contribuições e lacunas na literatura. Assim, o estudo visa contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre a efetividade dessas áreas protegidas, oferecendo uma reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento das UCs como espaços integrados de conservação ambiental e valorização sociocultural.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO BRASIL

A criação de Unidades de Conservação (UCs) constitui uma das mais relevantes estratégias de proteção ambiental adotadas pelo Estado brasileiro, sendo institucionalizada pela Lei nº 9.985/2000, que instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). Essa legislação estabelece um conjunto normativo destinado a organizar juridicamente os espaços naturais protegidos, categorizando-os em dois grandes grupos: Proteção Integral e Uso Sustentável. Como destacam Manetta et al. (2024, p. 2),

as unidades de conservação são um tipo especial de área protegida [...] legalmente instituídas pelo Poder Público, com objetivos de conservação e de limites definidos, refletindo o compromisso do ordenamento jurídico nacional com a preservação da biodiversidade e com a gestão sustentável dos recursos naturais.

A importância estratégica das UCs no cenário global da conservação da biodiversidade é amplamente reconhecida por organismos internacionais e internalizada nas políticas ambientais nacionais. Eckel, Vieira e Pogleia (2025, p. 22) afirmam que “a criação e o manejo de um sistema de áreas protegidas constituem uma das principais estratégias globais de proteção da biodiversidade in situ e mitigação das mudanças climáticas”.

Essa assertiva remete às obrigações assumidas pelo Brasil em tratados internacionais, como a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), e mais recentemente no Quadro Global da Biodiversidade Kunming-Montreal (COP-15, 2022), os quais estabelecem metas ambiciosas de conservação, como a proteção de ao menos 30% das zonas terrestres e aquáticas até 2030.

As UCs também são reconhecidas por sua contribuição à mitigação dos impactos ambientais e à oferta de serviços ecossistêmicos. Segundo CNMP e ABRAMPA (2025, p. 6),

as áreas protegidas são reconhecidas como mecanismos fundamentais de proteção, restauração e melhoramento dos processos naturais críticos. A relevância dessas áreas não se restringe à conservação da biodiversidade, mas se estende à regulação climática, à proteção de nascentes, à contenção da erosão do solo, entre outros benefícios ambientais.

Assim, a proteção dessas áreas se mostra fundamental não apenas do ponto de vista ecológico, mas também social e econômico. A categoria Refúgio de Vida Silvestre (RVS), pertencente ao grupo de proteção integral, representa um modelo singular dentro do SNUC por permitir a permanência de propriedades privadas compatíveis com os objetivos da unidade. Conforme Strapazzon e Mello (2015, p. 161),

a peculiaridade desta categoria [...] é que a mesma, sendo de proteção integral, não implica em desapropriação das terras, desde que haja compatibilidade das atividades das propriedades com os objetivos de criação da Unidade. Essa característica confere ao RVS um potencial estratégico para conciliar conservação ambiental com permanência de usos tradicionais, desde que sustentáveis, reforçando o diálogo entre conservação e inclusão socioeconômica.

A efetividade das UCs depende não apenas de sua criação legal, mas sobretudo da sua implementação concreta. A ausência de medidas como a elaboração do plano de manejo, a instalação do conselho gestor e a regularização fundiária compromete a função das UCs, gerando o fenômeno conhecido como parques de papel. Como alerta CNMP e ABRAMPA (2025, p. 5), “sem esses processos [...] não estão plenamente aptos a atingir seus objetivos conservacionistas”. Essa situação evidencia a necessidade de integração entre políticas públicas, investimentos financeiros e mecanismos de governança ambiental que assegurem a operacionalização das UCs em todo o território nacional. A compensação ambiental é um dos principais mecanismos de financiamento e consolidação das UCs, especialmente aquelas de Proteção Integral. No entanto, Dias (2011, p. 558) denuncia que “o tratamento desigual, conferido pelo ordenamento jurídico, exclui as unidades de conservação de uso sustentável e as populações nelas existentes”, perpetuando uma lógica de privilégio à conservação excludente. Essa distinção normativa, embora legalmente prevista, representa um entrave à justiça ambiental, pois inviabiliza o acesso de populações tradicionais a recursos necessários para a gestão e manutenção dos territórios que ocupam historicamente.

A construção do conceito de meio ambiente tem evoluído para abarcar uma visão sistêmica, integrando os aspectos naturais, sociais e culturais. Santana et al. (2016, p. 16) mencionam que

o meio ambiente deriva do homem, estando a ele relacionado de tal forma que se apresentam na natureza como dois elos do mesmo feixe, sustentando uma compreensão holística, essencial para a formulação de políticas públicas inclusivas e efetivas.

Essa visão reforça o papel das UCs não apenas como espaços naturais isolados, mas como territórios de convivência entre natureza e sociedade, demandando estratégias de gestão que respeitem a pluralidade dos atores sociais envolvidos.

O papel das UCs na conservação da biodiversidade é ainda mais relevante em biomas ameaçados, como a Mata Atlântica. No estado do Espírito Santo, por exemplo, restam apenas 15,9% da cobertura florestal original (FUNDAÇÃO SOS Mata Atlântica, 2019, apud IJSN, 2021, p. 6). Conforme aponta o relatório do Instituto Jones dos Santos Neves, “a criação de áreas protegidas passou a ser a principal estratégia de proteção dos recursos naturais”, o que justifica o fortalecimento institucional das UCs estaduais como instrumentos de ordenamento territorial, regulação do uso do solo e mitigação de impactos ambientais acumulados historicamente.

O fortalecimento das UCs exige uma abordagem sistêmica, articulando gestão territorial, participação social e instrumentos normativos claros. Como argumenta o documento técnico elaborado pelo CNMP e ABRAMPA (2025, p. 4),

sem a instituição de um conselho gestor, plano de manejo e regularização fundiária, as unidades não estão aptas a atender plenamente suas finalidades legais e ecológicas. A regularização fundiária, especialmente, é fundamental para evitar conflitos de uso e consolidar juridicamente os limites das UCs, garantindo segurança jurídica aos gestores e usuários legítimos desses espaços.

A conservação da natureza, além de um dever do Estado, é uma responsabilidade coletiva com implicações intergeracionais. Conforme assinala Santana et al. (2016, p. 15), “as Unidades de Conservação existentes [...] têm contribuído para garantir a conservação do meio ambiente [...] para as presentes e futuras gerações”.

Essa perspectiva reforça o princípio da equidade intergeracional previsto no art. 225 da Constituição Federal de 1988, segundo o qual todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. Portanto, o fortalecimento das UCs deve ser encarado como um imperativo ético, jurídico e ecológico para assegurar a sustentabilidade no longo prazo.

A EFETIVIDADE DAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS ESTRUTURAIS LEGAIS E SOCIAIS

A análise dos estudos revisados permitiu identificar a relevância das Unidades de Conservação (UCs) como instrumentos estratégicos para a preservação da biodiversidade, o controle da ocupação do solo e a mitigação dos impactos ambientais. A literatura é unânime ao reconhecer que a criação de UCs constitui um dos principais mecanismos para a proteção *in situ* da biodiversidade, conforme estabelece a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB) e reforçado por Eckel, Vieira e Poglia (2025, p. 24), ao afirmarem que “a criação e o manejo de um sistema de áreas protegidas constituem uma das principais estratégias globais de proteção da biodiversidade *in situ* e mitigação das mudanças climáticas”.

O referencial teórico analisado evidencia ainda que a efetividade das UCs depende não apenas de sua instituição legal, mas de ações concretas de implementação, como a elaboração de planos de manejo, a consolidação territorial e a participação social. CNMP e ABRAMPA (2025) apontam que muitas dessas unidades permanecem como parques de papel, ou seja, áreas protegidas apenas no aspecto legal, mas sem efetiva estrutura de gestão, o que compromete os objetivos conservacionistas estabelecidos pela Lei nº 9.985/2000.

Por sua vez, Strapazzon e Mello (2015) chamam atenção para a categoria Refúgio de Vida Silvestre, destacando seu caráter peculiar por permitir o uso indireto dos recursos naturais e a permanência de propriedades privadas, desde que compatíveis com os objetivos da unidade. Essa flexibilidade amplia as possibilidades de gestão integrada e reforça a ideia de conservação com inclusão social, sobretudo em contextos rurais com forte presença de populações tradicionais. Em consonância, Dias (2011) aponta que a política de compensação ambiental, embora represente um avanço, ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere às UCs de uso sustentável, frequentemente excluídas dos repasses financeiros. Esse tratamento desigual evidencia a permanência de uma lógica preservacionista excludente que, como a autora observa, “impede que muitos recursos provenientes da compensação ambiental sejam direcionados para a criação ou gestão desse tipo de unidade de conservação” (DIAS, 2011, p. 84).

Outro ponto emergente na análise é a evolução conceitual do termo meio ambiente, autores como Santana et al. (2016) e Reigota (1991) ressaltam que o meio ambiente deve ser compreendido de forma holística, superando dicotomias entre natureza e sociedade. Essa abordagem reforça a necessidade de que as UCs sejam pensadas não apenas como instrumentos de conservação ecológica, mas também como territórios de educação ambiental, governança participativa e valorização da cultura local.

Ademais, os dados levantados pelo Instituto Jones dos Santos Neves (2021) demonstram que, em contextos como o do Espírito Santo, onde a cobertura original da Mata Atlântica foi severamente reduzida, as UCs representam a principal estratégia de enfrentamento à degradação ambiental. A concentração das UCs em determinadas microrregiões e a carência de regularização fundiária revelam desafios persistentes à sua consolidação.

Portanto, os resultados desta análise indicam que, embora o arcabouço legal brasileiro seja robusto, a efetividade das UCs ainda depende da superação de obstáculos estruturais, institucionais e conceituais. A revisão da literatura revela um consenso sobre a importância estratégica dessas unidades, mas também aponta para a urgência de políticas integradas, financiamento contínuo, e sobretudo, da adoção de uma visão de conservação que reconheça a complexidade socioambiental dos territórios protegidos.

Além das questões estruturais e legais, a literatura aponta a importância da participação social como elemento determinante para a eficácia das Unidades de Conservação. A ausência

de conselhos gestores ativos, com representação equitativa de comunidades locais, órgãos públicos e setor acadêmico, compromete a transparência e o controle social sobre a gestão das UCs. CNMP e ABRAMPA (2025) reforçam que a inexistência desses espaços participativos impede o cumprimento pleno dos princípios democráticos que regem a política ambiental brasileira. A gestão compartilhada, prevista no próprio SNUC, ainda é uma realidade distante em grande parte das UCs, especialmente naquelas localizadas em territórios com conflitos de uso e sobreposições fundiárias.

A análise também evidencia que a distribuição espacial das UCs no território brasileiro não ocorre de maneira equitativa, sendo fortemente concentrada em determinadas regiões, o que gera vazios territoriais de conservação, especialmente em áreas de grande pressão antrópica. Essa constatação reforça a crítica de que o processo de criação de UCs, em muitos casos, não tem sido orientado por critérios ecológicos e socioambientais robustos, mas por oportunidades políticas pontuais. Estudos como os de Santana et al. (2016) indicam a necessidade de planejamento estratégico de conservação, com base em mapeamentos de áreas prioritárias e considerando as realidades locais e regionais. Outro aspecto recorrente nas discussões é o papel das UCs na provisão de serviços ecossistêmicos, como proteção de nascentes, regulação do ciclo hidrológico, manutenção da fertilidade do solo e sequestro de carbono. Esses benefícios, embora nem sempre quantificados economicamente, são indispensáveis para a sustentabilidade das comunidades humanas e para o equilíbrio ambiental em escalas locais e globais. Ao reconhecer os serviços prestados pelas UCs, os autores analisados defendem sua integração com políticas de adaptação às mudanças climáticas, com destaque para a função das áreas protegidas como barreiras naturais a desastres socioambientais.

Além disso, destaca-se na literatura a crescente demanda por mecanismos financeiros permanentes para a gestão das UCs. A dependência de orçamentos públicos reduzidos e instáveis coloca em risco a continuidade das ações de conservação. Propostas como fundos ambientais, pagamentos por serviços ambientais e parcerias público-privadas são apresentadas como alternativas viáveis, desde que respeitem os princípios da legalidade, da função socioambiental e da transparência. Dias (2011) já alertava para a fragilidade das UCs que, mesmo instituídas, permanecem sem estrutura mínima para cumprir suas funções.

Verifica-se que há um consenso entre os autores quanto à necessidade de reconfiguração da política nacional de UCs, com ênfase em uma gestão mais integrada, participativa e adaptada às dinâmicas territoriais. A literatura aponta que os modelos tradicionais de conservação, centrados na exclusão e no isolamento dos territórios, já não respondem aos desafios atuais da crise ambiental. Assim, emerge uma concepção ampliada de conservação, que compreende as UCs como espaços de diálogo entre natureza e sociedade, capazes de articular conservação ambiental, justiça social e valorização da diversidade cultural e ecológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar, à luz da literatura especializada, a importância das Unidades de Conservação (UCs) no contexto da proteção ambiental, enfatizando seus fundamentos legais, sua relevância ecológica e os desafios práticos para sua efetiva implementação no Brasil. Os resultados evidenciam que, embora o país disponha de um arcabouço jurídico consolidado, como o estabelecido pela Lei nº 9.985/2000 (SNUC), ainda persistem entraves relacionados à consolidação territorial, à gestão participativa, ao financiamento contínuo e à integração entre os diferentes níveis federativos.

A análise crítica dos textos consultados demonstrou que as UCs cumprem um papel estratégico não apenas na preservação da biodiversidade, mas também na promoção do desenvolvimento sustentável, na valorização das culturas tradicionais e na oferta de serviços ecossistêmicos essenciais. Autores como Eckel et al. (2025), Strapazzon e Mello (2015) e Dias (2011) forneceram subsídios relevantes para compreender as múltiplas dimensões desse instrumento de política pública ambiental. Nesse sentido, a literatura aponta para a necessidade de superar o modelo excludente de conservação e adotar abordagens mais integrativas, que contemplem os contextos socioterritoriais e fortaleçam a governança ambiental.

Como contribuição científica, este artigo amplia o entendimento teórico sobre o papel das UCs na agenda ambiental contemporânea e oferece uma sistematização crítica dos principais pontos de tensão e avanço no campo. No entanto, como limitação, destaca-se a ausência de uma análise empírica direta sobre a aplicação das políticas de UC em campo, o que pode ser explorado em investigações futuras. Sugere-se, portanto, que pesquisas posteriores realizem estudos de caso comparativos entre diferentes categorias de UCs, ou ainda, que investiguem a percepção das populações tradicionais em relação à gestão dessas áreas.

Os objetivos propostos neste trabalho foram plenamente atendidos, uma vez que foi possível compreender, por meio da revisão bibliográfica, a importância e os desafios das Unidades de Conservação no cenário brasileiro. Reforça-se, por fim, que a efetividade dessas políticas depende de ações articuladas entre Estado e sociedade, sustentadas por princípios de justiça socioambiental, equidade intergeracional e reconhecimento da pluralidade dos sujeitos que coexistem nesses territórios.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2000.
- CNMP; ABRAMPA. Regularização das Unidades de Conservação: sistematização dos requisitos normativos e diretrizes para a garantia de adequada implementação e gestão. Brasília: Comissão do Meio Ambiente do CNMP; Associação Brasileira dos Membros do Ministério Público de Meio Ambiente, 2025.
- DIAS, Roberta Leocádio. Compensação ambiental em unidade de conservação de uso sustentável. *Revista do Direito Ambiental e Socioambientalismo*, v. 7, n. 5, p. 557–573, 2011.
- ECKEL, Evandro Régis; VIEIRA, Ricardo Stanziola; POGLIA, Álvaro Luiz. A sobreposição de áreas protegidas para conservação da biodiversidade: elementos para a solução de conflitos. *Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo*, v. 10, n. 2, p. 21–38, 2025.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES – IJSN. Panorama geral das Unidades de Conservação do Espírito Santo. Vitória: IJSN, 2021. 36 p. (Cadernos DRS | 04).
- MANETTA, Bárbara Andrade Romano et al. Unidades de Conservação. *Revista Eletrônica FUMEC*, 2024.
- MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Rosangela Carla; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.
- SANTANA, R. C. B. S. et al. A importância das unidades de conservação do arquipélago de Fernando de Noronha. *HOLOS*, Ano 32, v. 7, p. 15–31, 2016.
- STRAPAZZON, Márcia Casarin; MELLO, Nilvânia Aparecida de. Um convite à reflexão sobre a categoria de unidade de conservação Refúgio de Vida Silvestre. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 161–178, out./dez. 2015.

MULTICULTURALISM AND DIVERSITY IN THE SCHOOL CURRICULUM: CHALLENGES OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND DECOLONIAL PRACTICES IN BASIC EDUCATION.

MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Agnanmir Rocha Pereira Lessa

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: agnanmirrocha@hotmail.com

José Márcio Aprígio dos Santos Júnior

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: josemarcioaprigio1@gmail.com

Thomazia Guedes Araujo de Andrade

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: thomaziaandrade@gmail.com

ABSTRACT: This article discusses multiculturalism and diversity in the school curriculum from the perspective of ethnic-racial relations, analyzing how the Brazilian curriculum still reproduces Eurocentric practices that render invisible the identities and contributions of Afro-descendant and Indigenous peoples. Based on a theoretical and critical approach, the study problematizes the persistence of structural racism in education, highlighting that the school, by silencing certain histories and cultures, contributes to the maintenance of social and racial inequalities. Engaging with authors such as Bárbara Carine, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, and Roberto DaMatta, the reflection proposes a decolonial view of the curriculum, understanding it as a political space of dispute and resistance. It argues that the realization of an anti-racist and multicultural education requires the reconstruction of school content, critical teacher training, and the recognition of historically marginalized voices and knowledge. Thus, the article points to ways of developing a pedagogical practice that promotes racial equity and the appreciation of Black and Indigenous identities as a constitutive part of national identity.

Keywords: Multiculturalism. Ethnic-racial relations. School curriculum. Decolonial practices.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação humana e social, é atravessada por múltiplas identidades e experiências culturais. Este artigo tem como tema central a análise das relações étnico-raciais no currículo escolar e de que forma elas se articulam a práticas decoloniais, considerando que a estrutura curricular brasileira ainda reflete uma matriz eurocêntrica que hierarquiza saberes, invisibiliza a presença negra e indígena e perpetua narrativas coloniais. Assim, desde o início, evidencia-se que a discussão se volta para o currículo como um campo marcado por disputas simbólicas e políticas.

A relevância deste tema se evidencia quando observamos que o multiculturalismo e as relações étnico-raciais não se restringem a uma demanda teórica, mas constituem uma urgência política e pedagógica voltada à reconstrução de práticas educativas inclusivas e decoloniais. Como destaca Stuart Hall (2008), o multiculturalismo envolve tensões entre identidade e diferença, nas quais relações de poder moldam o reconhecimento do “outro”. DaMatta (1981) acrescenta que compreender o outro exige relativizar o que parece naturalizado, reflexão essencial para o campo educacional. Ao privilegiar determinados saberes, o currículo consolida hierarquias culturais e reproduz desigualdades raciais, o que reforça a necessidade de aprofundar esse debate.

Essa relevância também se expressa no campo legislativo e institucional. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas sua efetivação ainda enfrenta barreiras epistemológicas e práticas. Como alerta Bárbara Carine (2023), a descolonização da educação demanda uma mudança

profunda na matriz de pensamento escolar e o reconhecimento da legitimidade das epistemes africanas e indígenas.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar como o currículo escolar pode ser repensado a partir das relações étnico-raciais e das práticas decoloniais, compreendendo-o como espaço de resistência, afirmação identitária e promoção da equidade. Para isso, dialoga-se com autores como Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall e Roberto DaMatta, com o propósito de identificar desafios e possibilidades para uma educação antirracista e multicultural.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de compreender como a escola brasileira tem lidado com a diversidade étnico-racial, especialmente em um contexto marcado pela permanência do racismo estrutural. O currículo, enquanto instância formadora de identidades e mediador de saberes, pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover justiça social. Além disso, o debate se articula às diretrizes da BNCC, que estabelece o respeito à diversidade e aos direitos humanos como fundamentos da educação básica.

Portanto, este estudo se justifica por sua relevância acadêmica, social e política, ao propor uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e suas implicações para o currículo escolar. Ao abordar o tema com base em perspectivas decoloniais, este artigo busca contribuir para a construção de um projeto educacional plural, democrático e comprometido com a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo articula contribuições do multiculturalismo crítico, da educação antirracista, da antropologia interpretativa e das perspectivas decoloniais. Cada uma dessas abordagens permite compreender, sob diferentes ângulos, como o currículo escolar se constitui como espaço de poder, disputa simbólica e produção de identidades.

A discussão sobre multiculturalismo parte, inicialmente, da compreensão de identidade cultural. Como afirmam Tomaz Tadeu da Silva et al. (1995, p. 68), “a identidade é um conceito relacional, na medida em que o ‘eu’ se constrói a partir do reconhecimento do ‘outro’”. Essa perspectiva rompe com noções essencialistas e reforça o caráter histórico e político da formação identitária.

Stuart Hall (2008) contribui ao afirmar que as identidades são “móveis e fragmentadas”, marcadas pela multiplicidade de pertencas e posições sociais. Segundo ele, na modernidade tardia ocorre uma “crise de identidade”, pois antigas certezas culturais se diluem diante da pluralidade contemporânea. Essa condição é base para compreender o multiculturalismo, entendido como “um campo de tensão e negociação entre culturas” (HALL, 2008).

Hall também distingue multiculturalidade e multiculturalismo. O primeiro refere-se ao fato social da diversidade, enquanto o segundo diz respeito a “um projeto político e filosófico” voltado à valorização da diferença e ao enfrentamento das desigualdades culturais.

Nesse cenário, o currículo assume papel central. Como observa Silva (1999, p. 195), “as narrativas contidas no currículo [...] corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais”. Além disso, o autor destaca que “o discurso do currículo autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (SILVA et al., 1995, p. 196), evidenciando seu caráter político.

Canen e Moreira (2001) reforçam que o multiculturalismo crítico deve problematizar “os mecanismos de exclusão que produzem desigualdade” (p. 30), convocando a escola a

reconhecer a pluralidade cultural e a desigualdade estrutural que permeia os conhecimentos que ensina.

A análise das relações étnico-raciais na escola não pode desconsiderar o marco legal representado pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Contudo, como afirma Nilma Lino Gomes (2017), o reconhecimento dos saberes negros e indígenas ainda encontra resistência. A autora afirma:

“Partimos do pressuposto de que o Movimento Negro [...] organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (GOMES, 2017, p. 42).

Apesar disso, Gomes (2017, p. 42–43) denuncia que “os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses saberes, [...] transformando-os em ‘não existência’; ou seja, em ausências”.

Essa ausência reverbera na formação identitária dos estudantes negros. Djamila Ribeiro (2019, p. 23–24) expressa isso de forma contundente ao narrar sua entrada na escola: “Por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade [...] comecei a ter questões de autoestima [...] fui forçada a entender que era racismo”.

Esse relato revela o papel da escola na produção de estigmas e desigualdades. Ao não reconhecer identidades negras como legítimas, o currículo contribui para processos de silenciamento que afetam autoestima, pertencimento e desempenho escolar. Assim, refletir sobre as relações étnico-raciais no currículo exige compreender que reconhecer a identidade racial é um ato político e educativo.

Roberto DaMatta (1981), em *Relativizando: uma introdução à antropologia social*, propõe um exercício constante de “relativizar o familiar e o exótico”, ou seja, olhar criticamente tanto para aquilo que nos parece natural quanto para o que julgamos estranho. Esse gesto antropológico nos convida a reconhecer que toda cultura é dotada de racionalidade própria e que a diversidade humana é uma expressão legítima da experiência social. Para o autor, compreender o outro é também um modo de compreender a si mesmo: “Quando vejo um costume diferente é que acabo reconhecendo, pelo contraste, meu próprio costume” (DAMATTA, 1981, p. 10).

Essa postura epistemológica é profundamente decolonial, pois rompe com a lógica hierárquica e eurocêntrica que posiciona o “nós” como medida do humano e o “outro” como o exótico a ser estudado. Ao contrário, a Antropologia, em sua dimensão ética e política, reconhece que os saberes se constroem na reciprocidade e no diálogo. Nesse sentido, DaMatta (1981) enfatiza que a verdadeira transformação do pensamento humano surge quando aprendemos a ver “nossa humanidade no outro, e o outro dentro de nós mesmos”, como ele expressa magistralmente:

Porque se a Antropologia Social tem algo a ensinar, esse algo é precisamente isso: que o homem, afinal, pode aprender e mais que o intelecto e a ordenação do mundo é a grande arma de todos os homens em todos os tempos. Ora, se tais instrumentos têm sido usados para a opressão, serão eles mesmos que obrigarão a criar uma nova ordem onde os valores falados acima (humildade, renúncia, generosidade e tolerância) deixarão de ser ideais impostos pela moralidade. Eles passarão a ser uma necessidade absoluta, instrumentos que são de uma convivência universal aberta e informada pela prática antropológica em todos os seus níveis. Em outras palavras, o próprio intelecto nos fará enxergar nossa humanidade no ‘outro’; e o ‘outro’ dentro de nós mesmos (Damatta, 1981, p. 4).

Essa reflexão é de grande pertinência para a educação contemporânea, pois o ambiente escolar é, em si, um espaço de encontro entre “outros”, diferentes histórias, culturas, cores e modos de pensar. Entretanto, muitas vezes, esse encontro é atravessado por assimetria e

desigualdade, reproduzindo práticas de silenciamento e exclusão cultural. O olhar antropológico, quando aplicado à educação, permite questionar os padrões universalizantes de conhecimento e propor um currículo que reconheça a pluralidade como fundamento da experiência humana.

Ao promover o exercício do relativizar, compreender que nossos valores e referências são apenas uma entre muitas formas possíveis de ver o mundo, a Antropologia contribui para uma pedagogia mais humanizadora e crítica. O ato de “ver o outro” com respeito e curiosidade intelectual pode se traduzir, na escola, em práticas pedagógicas interculturais, nas quais a diferença não é tolerada como exceção, mas celebrada como parte essencial da formação cidadã.

Nesse sentido, a perspectiva antropológica converge com a proposta de um currículo multicultural e decolonial, pois ambos se sustentam na ideia de que toda cultura possui legitimidade e valor. A educação, inspirada nesse olhar, precisa abandonar a postura de quem “ensina sobre o outro” e adotar a de quem aprende com o outro, reconhecendo que o processo educativo é, por natureza, dialógico.

Portanto, trazer o pensamento de DaMatta para a reflexão educacional é afirmar que a escola deve ser um espaço onde se exercita a humildade intelectual, a escuta e o reconhecimento mútuo. Esses valores, que o autor identifica como essenciais à convivência humana, “humildade, renúncia, generosidade e tolerância”, são também pilares para uma educação emancipadora e antirracista. Ao olhar o outro e reconhecer-se nele, educadores e alunos constroem uma escola mais justa, plural e verdadeiramente humana.

Pensar uma educação comprometida com a diversidade e com as relações étnico-raciais implica reconhecer que o modelo educacional hegemônico ainda está enraizado em uma lógica colonial. Essa colonialidade se manifesta na forma como o conhecimento é produzido, validado e ensinado, sustentando a ideia de que apenas determinados grupos, historicamente brancos, europeus e masculinos, são portadores do saber legítimo.

O sociólogo Aníbal Quijano (2005) denomina esse fenômeno de colonialidade do poder, conceito que designa a persistência das hierarquias raciais e epistemológicas instauradas pelo colonialismo europeu, mesmo após o fim formal da colonização. Em sua análise, a colonialidade ultrapassa as dimensões econômicas e políticas, tornando-se uma estrutura de dominação cultural e cognitiva que define quem pode falar, quem é ouvido e quem é silenciado. Essa colonialidade se desdobra em outras formas, como a colonialidade do saber e a colonialidade do ser, ambas profundamente enraizadas no sistema educacional.

A pesquisadora Catherine Walsh (2009) amplia essa discussão ao afirmar que o pensamento decolonial não é apenas uma crítica à modernidade eurocêntrica, mas uma prática insurgente que busca reconstruir epistemologias e modos de existência a partir das experiências dos povos historicamente subalternizados. Para ela, “a decolonialidade é um processo de reaprender, reexistir e reconstruir o mundo a partir de outros lugares de enunciação” (WALSH, 2009, p. 15). Isso significa deslocar o olhar, questionar as bases epistemológicas do currículo e dar centralidade às vozes antes marginalizadas.

Nessa mesma linha, Walter Mignolo (2003) propõe o conceito de “desobediência epistêmica”, que consiste em romper com o monopólio do saber ocidental e legitimar outras formas de conhecimento, afro-brasileiras, indígenas, femininas, populares, que foram sistematicamente desqualificadas pela racionalidade colonial. A desobediência epistêmica é, portanto, uma atitude ética e política que deve orientar a prática educativa de quem busca uma escola realmente democrática e plural.

No contexto brasileiro, a professora Bárbara Carine (2023) oferece uma contribuição singular ao discutir a colonialidade nas escolas e ao propor práticas pedagógicas efetivamente antirracistas. Em *Como ser um educador antirracista*, ela reflete sobre sua trajetória como pesquisadora e educadora negra, chegando à conclusão de que a escola é um dos espaços onde mais se reproduz a lógica colonial. Nas palavras da autora:

E cheguei à conclusão de que todas as escolas que eu conhecia reproduziam graus profundos de colonialidade: Colonialidade do saber, uma vez que o currículo era pensado e reproduzido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, na qual pessoas brancas fundaram todas as formas de conhecimento — apenas elas tinham ancestrais potentes (pensadores, cientistas, reis e rainhas); (...) Colonialidade de poder, visto que os espaços escolares reproduziam em sua microsfera o racismo estrutural presente na macroestrutura, ou seja, as pessoas que ocupavam os espaços de poder das escolas tinham o mesmo fenótipo daquelas que ocupavam os espaços de poder da sociedade como um todo. (...) (Pinheiro, 2023, p. 25–27).

Ao narrar suas experiências na Escola Afro-Brasileira Maria Felipa, Carine mostra que as práticas antirracistas não se resumem à inclusão de conteúdos sobre a história africana ou afro-brasileira, mas envolvem a denúncia ativa do racismo e a construção de práticas pedagógicas que visam sua reversão e destruição. Nesse sentido, a autora afirma que ser um educador antirracista é “assumir um compromisso político com a transformação da sociedade, compreendendo que o racismo é um sistema estrutural que se manifesta nas relações cotidianas, inclusive nas práticas escolares” (Carine, 2020).

As experiências da Escola Maria Felipa exemplificam um modelo de educação decolonial e libertadora, pautada na ancestralidade, no afeto e na pluralidade de saberes. Ali, o currículo é pensado a partir das histórias e culturas negras, das epistemologias africanas e das vivências dos estudantes, promovendo uma pedagogia que integra ciência, arte, espiritualidade e comunidade. Essa perspectiva revela que uma educação decolonial não se faz apenas pela crítica ao eurocentrismo, mas pela criação de novas epistemes e novas narrativas.

As práticas decoloniais, portanto, se configuram como um ato político-pedagógico de resistência. Elas buscam reconstruir o papel da escola como espaço de emancipação e equidade, rompendo com o modelo que historicamente excluiu e silenciou saberes. Inspiradas em Walsh, Quijano, Mignolo e Carine, as práticas decoloniais na educação desafiam professores, gestores e políticas públicas a reverem suas concepções de conhecimento, promovendo uma educação que reconheça e valorize a humanidade plena de todos os sujeitos.

A construção de uma prática pedagógica decolonial na escola brasileira exige romper com a estrutura eurocêntrica que ainda orienta o currículo e os processos de ensino. A colonialidade do saber e do poder, como analisam Quijano (2005) e Walsh (2009), mantém viva a lógica da subalternização de saberes não europeus e reforça desigualdades raciais e culturais. Nesse sentido, a educação decolonial não é apenas um conceito, mas uma prática ética e política que busca valorizar epistemologias negras, indígenas e populares como legítimas formas de conhecimento.

A professora Bárbara Carine (2023) identifica que as escolas brasileiras continuam a reproduzir “graus profundos de colonialidade”, tanto do saber, ao manter um currículo eurocentrado, quanto do poder, já que “as pessoas que ocupam os espaços de poder das escolas têm o mesmo fenótipo daquelas que ocupam os espaços de poder da sociedade como um todo” (PINHEIRO, 2023, p. 25–27). Em contraposição, suas experiências na Escola Afro-Brasileira Maria Felipa demonstram que práticas antirracistas são aquelas que denunciam o racismo estrutural e propõem sua reversão, transformando a escola em espaço de emancipação e reconstrução de identidades.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, articulando dois procedimentos principais: a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo reunir, analisar e interpretar produções teóricas relacionadas ao multiculturalismo, às relações étnico-raciais, à antropologia social e às perspectivas decoloniais aplicadas ao currículo escolar.

Para isso, foram consultados livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações pertinentes, incluindo autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Roberto DaMatta, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Bárbara Carine e outros que contribuem para a reflexão crítica sobre identidade, diversidade e colonialidade na educação.

A leitura exploratória e analítica desse material permitiu selecionar conceitos-chave, organizar categorias de análise e construir o referencial teórico que sustenta a argumentação do artigo. Além da fundamentação teórica, o estudo incorporou um estudo de caso referente ao projeto *A Miscigenação do Povo Brasileiro: da diversidade cultural ao desafio social*, desenvolvido na Rede Municipal de Satuba-AL.

Esse estudo de caso buscou compreender como princípios multiculturais e decoloniais podem se materializar na prática pedagógica, por meio da análise de documentos institucionais, registros pedagógicos, atividades realizadas, oficinas, propostas interdisciplinares e relatos de experiências. A partir desses materiais, foi possível identificar práticas que promoveram reconhecimento identitário, valorização das culturas afro-brasileiras e fortalecimento do pertencimento dos estudantes.

Os dados obtidos tanto na revisão teórica quanto no estudo de caso foram analisados qualitativamente, por meio de um movimento de descrição, interpretação e articulação entre teoria e prática. Essa metodologia possibilitou compreender o currículo escolar como uma construção social e política, identificar elementos que reforçam a colonialidade do saber e evidenciar práticas pedagógicas que contribuem para uma educação multicultural, antirracista e decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre multiculturalismo, currículo e relações étnico-raciais evidencia que a escola ocupa um lugar decisivo na manutenção ou superação das desigualdades que atravessam a sociedade brasileira. Reconhecer o currículo como construção política implica compreender que ele seleciona vozes, legitima narrativas e produz identidades, podendo tanto reforçar silenciamentos quanto promover equidade.

O debate contemporâneo aponta para a necessidade de transformar esse espaço em via de emancipação, não apenas com a inclusão de novos conteúdos, mas com mudanças profundas nas práticas pedagógicas e nas concepções de conhecimento.

As discussões teóricas e a experiência do projeto *A Miscigenação do Povo Brasileiro*, desenvolvido na Rede Municipal de Satuba-AL, mostram que ações educativas interdisciplinares, críticas e contextualizadas são caminhos concretos para valorizar identidades historicamente marginalizadas e fortalecer o pertencimento dos estudantes. Trata-se de uma prática decolonial que articula teoria e ação, revelando que a educação pode ser instrumento de reconhecimento e reparação.

Para avançar, é fundamental que as redes de ensino adotem medidas práticas e estruturantes. Entre elas destacam-se: a formação continuada de docentes e gestores, com foco

em educação antirracista e decolonial; a revisão crítica dos materiais didáticos e dos planejamentos curriculares, assegurando representatividade e pluralidade epistemológica; e o monitoramento permanente das políticas voltadas às relações étnico-raciais, garantindo que sua implementação não se restrinja ao discurso, mas se traduza em ações efetivas no cotidiano escolar.

Assim, promover uma educação comprometida com a justiça racial requer coragem institucional, escuta sensível e o engajamento coletivo de toda a comunidade educativa. Afinal, somente um currículo que se reconhece plural e antirracista pode materializar o direito à educação como bem comum.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola*. In: MOREIRA, A. F. B.; CANEN, A. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, desenhos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 4ªed.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade: o discurso pedagógico como prática de poder*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidade, decolonialidade e o pensamento crítico latino-americano*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

THE SCHOOL OFFICE AS A STRATEGIC MANAGEMENT SPACE: INTERFACES BETWEEN ADMINISTRATION, TECHNOLOGY, AND HUMAN RELATIONS

A SECRETARIA ESCOLAR COMO ESPAÇO ESTRATÉGICO DE GESTÃO: INTERFACES ENTRE ADMINISTRAÇÃO, TECNOLOGIA E RELAÇÕES HUMANAS

Marelize Persuhn

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: persuhns@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: The school office occupies a central place in the functioning of educational institutions, especially in Brazilian public schools, where administrative processes, technological demands, and human relations intertwine daily. This article analyses the school office as a strategic management space, highlighting its relevance for institutional organisation and support to the pedagogical dimension. Based on authors such as Libâneo, Paro, Lück, Oliveira, Antunes, and Nóvoa, the bibliographical study broadens the understanding of the school office beyond bureaucracy, emphasising its role in mediating between sectors and maintaining informational flows. The results show that, with the advancement of digital systems and multiple demands, the sector faces overload and fragmentation of tasks, but also has potential to contribute to the efficiency and humanisation of school management. It is concluded that strengthening the school office requires investment in continuous training, structural improvements, integration between sectors, and professional recognition, reinforcing its strategic importance for the overall functioning of the school. It is recommended that future research deepen ways to bring the administrative sector closer to the pedagogical sector, promoting a more integrated and efficient school management.

keywords: School office. Educational management. Technology. Human relations. Educational administration.

INTRODUÇÃO

A secretaria escolar constitui um dos setores mais estratégicos dentro da organização educacional, embora historicamente tenha sido percebida apenas como espaço burocrático voltado ao arquivamento de documentos e atendimento de rotinas administrativas. No contexto das escolas públicas brasileiras, esse setor assumiu novas funções e demandas, integrando processos que afetam diretamente a gestão pedagógica, administrativa e relacional da instituição. Torna-se necessário compreender a secretaria escolar não apenas como espaço de apoio técnico, mas como núcleo organizacional que articula fluxos, informações, tecnologias e pessoas.

A literatura educacional tem ressaltado a complexidade das instituições escolares na contemporaneidade. Libâneo (2018) afirma que a escola é uma organização social estruturada por processos interdependentes que envolvem dimensões pedagógicas, administrativas e humanas, exigindo coordenação contínua e visão sistêmica. Esse entendimento está alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura a participação dos profissionais da educação nos processos de gestão escolar (BRASIL, 1996, art. 14).

A ampliação das responsabilidades atribuídas às escolas e o avanço dos sistemas digitais transformaram significativamente o trabalho administrativo, exigindo novas competências dos Assistentes de Educação e ampliando seu escopo de atuação. Como observa Antunes (2018), a introdução de tecnologias pode intensificar o trabalho ao criar novos ritmos, padrões de controle e demandas de registro, contribuindo para a sobrecarga e fragmentação das tarefas administrativas.

Além dos aspectos técnicos, a secretaria escolar é marcada por interações humanas constantes, sendo porta de entrada da comunidade escolar e elo entre diferentes setores. Nóvoa (2009) destaca que a escola é, antes de tudo, um espaço de relações, no qual o modo como as pessoas se comunicam influencia diretamente o ambiente de trabalho e o desenvolvimento das atividades educativas. Lück (2000) reforça que a gestão escolar envolve articulação entre pessoas, processos e objetivos comuns, integrando o funcionamento administrativo à dinâmica da gestão educacional.

Diante desse cenário, objetivou analisar a secretaria escolar como espaço estratégico de gestão é fundamental para compreender a complexidade da organização escolar contemporânea. Este artigo discute as interfaces entre administração, tecnologia e relações humanas no contexto da secretaria escolar, destacando desafios, potencialidades e contribuições para o funcionamento institucional, com foco no reconhecimento e fortalecimento do trabalho dos Assistentes de Educação. A discussão teórica será articulada à realidade das escolas públicas catarinenses, evidenciando desafios e potencialidades do setor, o que será aprofundado na análise dos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola é uma instituição social complexa, composta por múltiplas relações, processos e funções que se articulam para cumprir a sua finalidade educativa. Libâneo (2018, p. 87) define a escola como “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição”. Essa visão supera a fragmentação entre o pedagógico e o administrativo, incluindo a secretaria escolar como elemento constitutivo do funcionamento institucional.

Nessa perspectiva, a secretaria escolar deixa de ser vista apenas como “espaço burocrático” e passa a ser compreendida como estrutura essencial no fluxo organizacional. Libâneo (2018, p. 94) destaca que é fundamental “haver coerência entre os objetivos proclamados e a cultura organizacional”, pois a escola constitui-se numa prática educativa que pode ser intencionalmente construída a partir de princípios sócio-pedagógicos.

Além da dimensão organizacional, a escola também se caracteriza como espaço de relações sociais. Nóvoa (2009) ressalta que as instituições educacionais são formadas por práticas e interações, e que a qualidade dessas relações afeta o clima institucional. Por ser a porta de entrada da comunidade escolar e mediadora da maior parte das demandas, a secretaria exerce papel determinante na construção dessas relações.

A análise da secretaria escolar como espaço estratégico exige compreender os modelos de gestão que moldam a cultura organizacional das escolas. Segundo Libâneo (2018), há quatro concepções principais que orientam as práticas escolares: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa (Quadro 1).

Técnico-científica: valoriza eficiência, racionalização e centralização das decisões. Nesse modelo, a secretaria assume caráter burocrático, com pouca participação e comunicação vertical.

Autogestionária: enfatiza decisões coletivas e ausência de hierarquia, ampliando autonomia, mas podendo gerar dificuldades na padronização de registros.

Interpretativa: considera a escola como cultura organizacional, valorizando interações humanas e práticas simbólicas. A secretaria atua como espaço de mediação relacional.

Democrático-participativa: integra direção e participação, com decisões colegiadas e coordenação sistemática. Nesse modelo, a secretaria é reconhecida como setor articulador, apoiando a gestão democrática.

Essa abordagem amplia a compreensão da secretaria escolar como parte ativa da gestão, alinhando-se à visão contemporânea de escola como organização complexa, relacional e interdependente.

Essas concepções fundamentam a análise dos resultados, permitindo compreender como a secretaria escolar atua na prática diante das demandas contemporâneas. O quadro a seguir sintetiza essas concepções:

Quadro 1 – Concepções de Organização e Gestão Escolar.

Concepção	Características principais	Implicações para a Secretaria Escolar
Técnico-científica	Hierarquia rígida, divisão técnica, centralização, normas e controle formal	Ênfase em rotinas burocráticas, pouca participação, comunicação vertical
Autogestionária	Decisões coletivas, auto-organização, recusa de hierarquias	Autonomia ampliada, possíveis dificuldades de coordenação e registros
Interpretativa	Cultura organizacional, valorização das relações humanas e significados	Secretaria como espaço de mediação simbólica e relacional
Democrática-participativa	Direção articulada à participação, decisões colegiadas, coordenação sistemática.	Secretaria como setor articulador, integração entre setores, apoio à gestão democrática

Fonte: Adaptado de Libâneo (2018, cap.6, pp. 102-105).

A secretaria escolar concentra atividades essenciais à organização institucional: gestão documental, processamento de dados acadêmicos e funcionais, emissão de declarações, atendimento à comunidade e comunicação interna. Oliveira (2006) afirma que este setor assegura a legalidade e autenticidade das práticas escolares, sendo onde se materializam os atos formais que legitimam a vida escolar.

Mais do que um espaço de registros, a secretaria atua como núcleo de circulação e interpretação das informações, mediando relações entre professores, estudantes, famílias, equipa diretiva e órgãos oficiais. Essa mediação exige competências técnicas e comunicacionais, influenciando diretamente o clima institucional conforme Nóvoa (2009). Por isso, deve ser compreendida como setor de interface, articulando dimensões administrativas e pedagógicas, e não como instância subordinada. O trabalho do Assistente de Educação é determinante para garantir fluxo informacional, transparência e confiabilidade dos registros.

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas ampliaram a complexidade do trabalho administrativo nas escolas, exigindo novas competências dos profissionais da secretaria. A expansão dos sistemas digitais e a multiplicação de normativas aumentaram o volume de tarefas, prazos e pressão por precisão técnica.

Antunes (2018) observa que a informatização, longe de simplificar processos, muitas vezes os intensifica, criando novos ritmos, formas de controle e exigências adicionais. Libâneo (2018) acrescenta que a burocracia improdutiva surge quando procedimentos são executados mecanicamente, sem conexão com os objetivos pedagógicos, fragmentando rotinas e reduzindo a eficiência.

Essa intensificação manifesta-se na sobrecarga de tarefas, diversificação das demandas, necessidade de operar múltiplos sistemas e atender simultaneamente diferentes públicos. A falta de equipes completas e a rotatividade agravam o desgaste físico e emocional dos Assistentes de Educação. Enfrentar esse cenário requer políticas de formação contínua, reorganização do trabalho, investimentos em infraestrutura e valorização profissional, reconhecendo a secretaria como setor essencial à gestão educacional.

Embora marcada por rotinas técnicas, a secretaria escolar é também um espaço de convivência e diálogo. O atendimento a estudantes, responsáveis, professores e comunidade exige escuta qualificada, postura ética e capacidade de resolver conflitos. Essas competências são indispensáveis ao Assistente de Educação, que lida diariamente com situações que demandam clareza comunicacional e equilíbrio emocional.

Nóvoa (2009) destaca que a escola se constrói nas relações, e a qualidade dessas interações influencia diretamente o clima institucional. Assim, a forma como as demandas são acolhidas e os conflitos mediados na secretaria impacta a percepção da comunidade e o funcionamento da escola. Relações pautadas pelo diálogo e cooperação fortalecem o ambiente escolar; por outro lado, falhas de comunicação geram tensões e desgaste emocional.

Reconhecer essa dimensão humana significa compreender que a secretaria vai além da execução de rotinas técnicas: é um espaço que acolhe histórias, organiza demandas e contribui para um clima institucional ético e acolhedor. Para isso, são necessárias formação continuada, condições adequadas de trabalho e valorização do papel simbólico e relacional do Assistente de Educação.

Dessa forma, reconhecer a dimensão humana e relacional da secretaria escolar é essencial para consolidar uma gestão educacional eficiente, ética e acolhedora.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo objetivo foi analisar o papel da secretaria escolar no contexto das escolas públicas, destacando suas funções, desafios e contribuições para a gestão educacional. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite examinar produções já elaboradas sobre determinado tema, possibilitando ao pesquisador compreender, sistematizar e discutir conceitos e perspectivas teóricas relevantes.

O levantamento teórico contemplou livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos institucionais que abordam organização e gestão escolar, trabalho administrativo, intensificação do trabalho, modelos de gestão e relações humanas no ambiente escolar. Para compor o referencial, foram selecionados autores clássicos e contemporâneos, entre eles: Libâneo, Lück, Paro, Oliveira, Antunes e Nóvoa, cujas obras discutem a escola como organização complexa, a gestão democrática, a circulação das informações institucionais e as transformações do trabalho administrativo.

Os critérios para seleção das fontes incluíram: a) relevância teórica para o tema; b) reconhecimento acadêmico dos autores; c) atualidade dos debates; d) coerência com o objetivo de compreender a secretaria escolar como espaço estratégico na gestão educacional.

Após a seleção do material, realizou-se leitura analítica e categorial, buscando identificar convergências entre os autores e contribuições específicas relacionadas às dimensões administrativa, pedagógica e humana da secretaria escolar. Em seguida, o conteúdo foi organizado em eixos temáticos que estruturaram o referencial teórico: a escola como organização complexa; modelos de gestão e implicações para a secretaria; circulação da informação e mediação institucional; intensificação do trabalho administrativo; dimensão humana e relações profissionais.

Por fim, os achados teóricos foram articulados à realidade das escolas públicas catarinenses, especialmente no que diz respeito às atribuições do Assistente de Educação, às demandas contemporâneas de gestão e às transformações produzidas pelos sistemas digitais. Essa aproximação permitiu ampliar a compreensão do papel estratégico da secretaria escolar no contexto atual.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos materiais teóricos permitiu compreender que a secretaria escolar ocupa um papel estratégico no funcionamento das instituições públicas de ensino, atuando como elo entre setores, pessoas e fluxos administrativos. Os resultados evidenciam que, embora frequentemente invisibilizada, essa área é responsável pela sustentação de processos essenciais à organização escolar, à gestão da informação e ao atendimento à comunidade. Essa centralidade confirma que a secretaria não é apenas um espaço burocrático, mas um núcleo articulador que influencia diretamente a eficiência institucional e a qualidade das relações escolares.

Nesse sentido, Lima (2003) observa que a burocracia escolar, embora necessária para garantir ordem administrativa, fragmenta tarefas e multiplica responsabilidades, tornando o trabalho administrativo mais complexo e pouco reconhecido.

Os achados corroboram Libâneo (2018) ao evidenciar a interdependência entre gestão administrativa e pedagógica, e confirmam Oliveira (2006) quanto à legalidade dos atos escolares, que se materializam na secretaria. Essa função garante autenticidade e confiabilidade aos processos, reforçando a importância do setor para a credibilidade institucional. A intensificação do trabalho administrativo, apontada por Antunes (2018), também se manifesta na realidade catarinense, com sobrecarga e fragmentação das tarefas, exigindo adaptação constante dos profissionais às novas tecnologias e sistemas digitais.

Além disso, a dimensão relacional destacada por Nóvoa (2009) é evidente: a secretaria atua como espaço de acolhimento e mediação, influenciando diretamente o clima organizacional. O modo como as demandas são atendidas, os conflitos mediados e as informações circulam impacta a percepção da comunidade sobre a escola e interfere na cooperação entre setores. Esses resultados reforçam a necessidade de políticas de valorização e integração, alinhadas aos princípios da gestão democrática defendidos por Lück (2000) e Paro (2007), que pressupõem participação, transparência e articulação entre todos os segmentos escolares.

Os Assistentes de Educação relatam sobrecarga decorrente da multiplicidade de funções: atendimento ao público, registro escolar, gestão do sistema de frequência, documentação funcional e demandas externas. Essa realidade confirma a crítica de Libâneo (2018) sobre a burocracia improdutiva, que emerge quando há excesso de normatização sem articulação entre setores, transformando procedimentos em rotinas mecânicas e descontextualizadas. Segundo Antunes (2018, p. 45), “a intensificação do trabalho resulta da ampliação de tarefas, do ritmo acelerado das demandas e da incorporação de novas tecnologias

sem a correspondente reorganização institucional”, evidenciando que o contexto atual exige muito mais dos profissionais do setor administrativo.

Outro ponto relevante é a aproximação entre os princípios da gestão democrática e as práticas cotidianas da secretaria. Quando integrada às decisões e ao planejamento, há maior fluidez no trabalho coletivo; quando isolada, instala-se distanciamento entre gestão administrativa e pedagógica, comprometendo a eficiência institucional. De acordo com Lück (2000), a gestão democrática implica coordenação, participação e articulação efetiva entre os diversos setores da escola, reforçando que a secretaria não pode atuar de forma isolada. Fortalecer a secretaria escolar significa fortalecer a gestão democrática, pois ambas dependem da valorização profissional, clareza dos processos e articulação entre setores.

Por fim, os resultados revelam que, apesar de sua importância estratégica, o trabalho dos Assistentes de Educação ainda é pouco reconhecido, manifestando-se na falta de formação continuada, sobrecarga e ausência de integração formal com os setores pedagógicos. Essa invisibilidade institucional fragiliza a organização escolar e reforça a necessidade de políticas que promovam formação específica, melhores condições de trabalho e revisão das estruturas administrativas. Paro (2007) destaca que a democratização das escolas requer participação real dos trabalhadores, valorização profissional e condições adequadas para o exercício das funções. Somente com investimento em qualificação, infraestrutura adequada e reconhecimento profissional será possível consolidar a secretaria escolar como espaço estratégico para a gestão educacional e para a garantia dos direitos dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a secretaria escolar como espaço estratégico de gestão no interior das escolas públicas, destacando sua relevância para a organização institucional, para o apoio à dimensão pedagógica e para a mediação das relações humanas. Os resultados evidenciaram que, longe de se restringir a funções burocráticas, a secretaria constitui um setor essencial para a dinâmica organizacional da escola, atuando na circulação de informações, na legalidade dos atos escolares e no atendimento à comunidade.

A discussão teórica demonstrou que, conforme Libâneo, Lück, Paro, Oliveira, Antunes e Nóvoa, a escola deve ser compreendida como uma organização complexa, composta por processos interdependentes que exigem coordenação, participação e comunicação eficaz. Nesse contexto, a secretaria escolar desempenha papel decisivo na integração entre gestão administrativa e pedagógica, contribuindo para a eficiência institucional e para o fortalecimento da gestão democrática.

Os resultados apontaram também para a intensificação do trabalho administrativo diante da ampliação de sistemas digitais e das exigências legais contemporâneas. Essa realidade, somada à multiplicidade de funções atribuídas aos Assistentes de Educação, torna evidente a necessidade de investimentos em formação continuada, melhorias nas condições de trabalho e revisão das estruturas administrativas. A falta de integração entre setores e a invisibilidade institucional do trabalho realizado na secretaria fragilizam a gestão escolar e comprometem a qualidade do atendimento à comunidade.

Conclui-se que reconhecer e valorizar a secretaria escolar é reconhecer e fortalecer a própria gestão educacional. A profissionalização do setor, a integração com os demais segmentos da escola e o aprimoramento da infraestrutura administrativa constituem caminhos indispensáveis para a construção de instituições mais eficientes, humanas e democráticas. Além disso, é fundamental que políticas públicas assegurem condições adequadas de trabalho, formação específica e reconhecimento profissional aos Assistentes de Educação, garantindo que possam desempenhar plenamente suas funções estratégicas.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem o diálogo entre gestão administrativa e práticas pedagógicas, ampliando a compreensão sobre como a secretaria escolar pode contribuir de forma ainda mais significativa para o desenvolvimento das escolas públicas. Estudos que abordem a formação dos Assistentes de Educação, os impactos das tecnologias educacionais e as especificidades regionais, como no contexto catarinense, também podem ampliar o campo de conhecimento e fortalecer a prática profissional. Somente com essa integração será possível consolidar uma gestão escolar que una eficiência administrativa, qualidade pedagógica e valorização das relações humanas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2025.
- CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.
- DRUCKER, Peter F. Administração em tempos de grandes mudanças. São Paulo: Pioneira, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Hecus Editora, 2018.
- LIMA, Licínio C. Organização escolar e democracia radical. São Paulo: Cortez, 2003.
- LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e qualidade da educação. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 39-57, jan./abr. 2006.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

INTERDISCIPLINARITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: HEALTHY EATING

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Iria Petrykoswski Dalke

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: iriapdalke@gmail.com

Liane Vivan Grolli

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: lianregina76@gmail.com

Viviane Maira Pereira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: meninela20@gmail.com

Flávio Carreiro de Santana

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: fla.carreiro@hotmail.com

ABSTRACT: Interdisciplinarity, which is fundamental in the contemporary educational context, acts as a tool for integrating different areas of knowledge, promoting a more productive, holistic, and globalized learning experience in early childhood education. Unlike a fragmented approach, interdisciplinary practice allows complex topics, such as nutrition, to be explored from multiple perspectives (biology, geography, mathematics, language), facilitating a comprehensive understanding of the subject by the students. Given the nutritional transition that early childhood education students are facing, a project was designed to provide active student involvement, making learning enjoyable and connected to daily reality. The main objective of this work was to develop and apply activities that promote the meaningful learning of good eating habits through practical and sensory experiences that lead children to recognize the importance of a nutrient-rich diet for their healthy development. The adopted methodology combined in-depth bibliographic research to theoretically support the relevance of food and nutrition education (FNE) and interdisciplinarity, with the application of a practical and playful intervention project. During the execution of the project, important points were raised that allowed an in-depth reflection on the effectiveness of interdisciplinary practice in enhancing not only nutritional knowledge but also cognitive and social skills, such as teamwork and critical thinking.

Keywords: interdisciplinarity, healthy eating, early childhood education

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um ambiente educacional desafiador, que oferece a oportunidade de desenvolver os seres humanos de forma ampla, porém, baseada no estímulo das habilidades e competências para cada etapa. Isso permite ao professor exercer suas práticas pedagógicas com autonomia, organizando sua abordagem conforme as necessidades da turma. Nessa fase escolar, não há a exigência de padronizar o método de ensino aprendizagem ou de obter resultados específicos, uma vez que um dos principais objetivos da educação infantil é proporcionar experiências que atendam os direitos de aprendizagem o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Essa perspectiva possibilita uma abordagem mais flexível e criativa das habilidades a serem trabalhadas, favorecendo um trabalho interdisciplinar.

Nesta etapa inicial do desenvolvimento humano, torna-se essencial fomentar nos alunos hábitos de autocuidado, abrangendo higiene, alimentação, conforto e aparência, com ênfase particular na alimentação saudável, que ganha destaque nas escolas por influenciar diretamente o bem-estar, o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

As instituições escolares, vinculadas a rede pública, municipais e estaduais, implementaram cozinhas terceirizadas, para contribuir significativamente no processo de autocuidado em relação a saúde alimentar dos estudantes, pois, elas possuem profissionais

capacitados, nutricionistas que planejam o cardápio adequado para as faixas etárias que as unidades escolares atendem, garantindo que as refeições sejam nutritivas e balanceadas e possíveis restrições alimentares e os profissionais com treinamentos para o manejo adequado dos alimentos e preparo dos mesmos.

A alimentação é essencial para o desenvolvimento humano, e a educação infantil, é o período escolar em que a maioria das crianças frequentam em tempo integral, por isso proporcionar à elas desde cedo os hábitos alimentares saudáveis, incentivar o autocuidado em relação alimentação é promover a melhoria na saúde e o bem-estar das futuras gerações.

É na escola que as crianças da educação infantil consomem a maior parte de suas refeições diárias, tornando o ambiente escolar um local ideal para a implementação de práticas que incentivem escolhas alimentares saudáveis. Desta forma o projeto interdisciplinar analisado tem como objetivo central de verificar a procedência dos alimentos saudáveis como as frutas e as verduras e a importância de incluir elas na alimentação diária, levando em consideração o desenvolvimento infantil saudável.

Representa um desafio elaborar e aplicar um projeto interdisciplinar sobre alimentação saudável na educação infantil, pois exige planejamento rigoroso para integrar ações pedagógicas significativas, contemplando competências essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem nessa etapa escolar, sendo imprescindível que a alimentação oferecida tanto no ambiente escolar quanto no familiar que contribua para uma dieta mais nutritiva, sustentável e culturalmente apropriada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A qualidade de vida é essencial em nosso cotidiano, embora seja desafiador encontrar uma definição específica que a englobe, já que o termo pode ter diversas interpretações. De maneira geral, pode-se afirmar que qualidade de vida abrange uma alimentação saudável, uma educação adequada, moradia digna, a prática de exercícios físicos e relações harmoniosas com familiares e amigos, além de momentos de lazer. Neste contexto, vamos focar na alimentação. Não há dúvida de que uma alimentação de qualidade é crucial para assegurar uma boa qualidade de vida, como já dizia Hipócrates(apud Monteiro e Costa 2004), “que nós somos aquilo que comemos” e como comemos.

Para Amaral (2019, p.2):

A formação de hábitos alimentares saudáveis é um processo que se inicia desde o nascimento, com as práticas alimentares introduzidas nos primeiros anos de vida pelos pais, primeiros responsáveis pela formação dos mesmos.

Na atualidade a sociedade almeja uma escola que forme sujeitos críticos, e que através da interdisciplinaridade, prepare cidadãos na totalidade, que tenham autonomia, e estejam ativos na construção de seus conhecimentos e na busca de uma qualidade de vida. Nesse sentido, é pertinente citar o que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998, p.14), apresenta sobre as funções da Educação Infantil:

A educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa, através das interações que estabelece com o meio. Essa escola promove a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, a participação de alunos e pais na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora.

O professor que desenvolve sua docência envolvendo todas as disciplinas, torna o ambiente escolar mais investigativo buscando construir um espaço onde a expressão cultural de cada criança seja respeitada, certamente alcançará um melhor resultado em sua prática

pedagógica, desenvolvendo um processo formativo de competências e habilidades.

Para Freire (1996,p.25):

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Na Educação Infantil seguramente os alunos vão absorver valores, e é neste momento que trabalhar através da interdisciplinaridade é de extrema importância para o desenvolvimento integral, levando em consideração todos os aspectos a serem trabalhados, como os costumes, comportamentos e práticas, através de estímulos ambientais adequados e essenciais para o aprendizado, e assim desenvolvendo a capacidade mental e intelectual da criança.

A interdisciplinaridade deve contemplar todas as disciplinas, como um todo sem fragmentação entre si a caráter de motivação pessoal para a sua vivência prática. Pode ser baseada, ensinada e aprendida de acordo com o interesse e a motivação de quem ensina e aprende e de quem aprende e ensina, sempre movido pelo desejo de aprender.

Sabe-se que na Educação Infantil, a proposta é trabalhar as competências básicas propostas pela BNCC, que estão subdivididas nos campos de experiências, os quais propõem o desenvolvimento das habilidades que necessitam da interdisciplinaridade como um meio para que elas se relacionem entre si e entre as outras.

A interdisciplinaridade surgiu para propiciar a interdependência entre as ciências e as disciplinas evitando a fragmentação entre elas, por isso ela é necessária no âmbito da Educação Infantil, pois a fragmentação proposta na BNCC, impede o aluno a conhecer e a vivenciar as experiências de aprendizagens na sua totalidade, prejudicando a visão de globalidade entre os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas.

Para Rodrigues (2022, p.2):

A prática interdisciplinar de projetos é uma ação intencional que favorece a superação de desafios ao possibilitar a reorganização curricular, deixando-a menos rígida e inflexível, isto é, dando lugar a um novo formato que conecta o conhecimento à realidade e inquietações dos envolvidos. Portanto, trabalhar diferentes estratégias de ensino inserindo atividades contextualizadas, como são os projetos interdisciplinares, que partem também de pontos de interesses e curiosidades das próprias crianças, é ressignificar o ambiente educacional em sua perspectiva social priorizando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

Compreender a aplicabilidade da interdisciplinaridade na Educação Infantil e desenvolver um projeto que possibilite a prática da interação entre as competências e habilidades a serem trabalhadas significa reconhecer que o ensino não é algo neutro ou isolado. Pelo contrário, ele se configura como uma troca dinâmica, na qual ensinar e aprender ocorrem simultaneamente por meio das experiências vivenciadas. Essa abordagem valoriza a integração dos saberes, promovendo um ambiente educativo mais rico, onde as crianças podem desenvolver múltiplas habilidades de forma articulada e significativa.

Saber que a alimentação saudável exerce um papel essencial no desenvolvimento físico e cognitivo e no fortalecimento de práticas mais saudáveis, dentre outros fatores, de grande importância para desenvolvimento da criança, podemos nos beneficiar do ambiente escolar, para iniciar e estimular esse processo, o que é fundamental para a formação de práticas benéficas especificamente, para a concepção de novos hábitos.

Outro desafio importante refere-se à manutenção de uma alimentação adequada ao longo do crescimento das crianças. À medida que elas avançam na idade, é fundamental que a

alimentação seja variada, colorida e diversificada, contemplando os diferentes grupos alimentares. Frutas e verduras, por exemplo, são fontes essenciais de vitaminas e minerais, nutrientes fundamentais nessa fase de desenvolvimento para prevenir deficiências nutricionais. Além disso, é imprescindível que a alimentação oferecida tanto no ambiente escolar quanto no familiar dê preferência às cultivares da época e da região, valorizando os alimentos locais e sazonais, o que contribui para uma dieta mais nutritiva, sustentável e culturalmente apropriada.

A partir dessas reflexões, foram desenvolvidas atividades que promoviam a apropriação do tema, além de iniciativas interdisciplinares que despertaram a curiosidade e o desejo de aprender nas crianças. Nesse contexto, a função do professor se torna essencial, pois ele deve orientar as crianças a se reconhecerem como seres sociais, históricos e pensantes. É fundamental que elas se percebam como comunicantes, transformadoras, criadoras e realizadoras de seus próprios sonhos. O educador, portanto, não é apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um “realizador de sonhos”, que inspira seus alunos a explorarem suas potencialidades e a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias.

Nesta perspectiva de Freire, 1996, assegura que a autonomia é a liberdade de construir e reconstruir tudo o que é ensinado e nós, como educadores temos a responsabilidade de respeitar o aluno em sua autonomia, comprometendo-se a mediar a aquisição de seus conhecimentos.

Estimular a nutrição do corpo da criança, através da alimentação saudável, proporcionará um desenvolvimento em todos os aspectos, uma alimentação diversificada e rica em nutrientes, é de suma importância para seu desenvolvimento orgânico, intelectual e social. Através de refeições balanceadas constitui uma das soluções utilizadas pela medicina preventiva, alicerçados uns aos outros para determinar uma vida saudável e duradoura. Segundo Silva (2022, p.1):

No, entanto, é válido ressaltar que, durante a fase infantil, a criança recebe estímulos significativos por meio de suas vivências, e nesta fase, todas as suas ações se resumem em movimentos e descobertas. O conhecimento e contato com o mundo com que a cerca, faz com que seu desenvolvimento motor seja intenso neste período. Assim, atividades básicas que fazem parte do dia a dia da criança, como: correr, pular, girar, arremessar, arrastar, brincar e tantas outras ações, têm papel relevante no processo do desenvolvimento motor, e serão determinantes para a vida vindoura.

Uma boa alimentação é aquela que mantém o organismo em estado de saúde, ou seja, com ossos e dentes fortes, peso e estatura de acordo com o biótipo do indivíduo, boa disposição, resistência às enfermidades, vontade de trabalhar e divertir-se, para isso se faz necessária uma dieta balanceada que contenha variados nutrientes com múltiplas funções. Monteiro e Costa, 2004, para essa conscientização sobre alimentação como fator de grande contribuição para melhor qualidade de vida, se faz necessário um incentivo à promoção da saúde por meio da educação nutricional, tornando, portanto, uma necessidade atual.

O tema em questão é de suma importância para ser trabalhado nas escolas, visto que a mesma concebe um ambiente favorável e privilegiado para o estímulo a hábitos saudáveis ou correção de desvios no que diz respeito à alimentação.

METODOLOGIA

O presente estudo de caráter qualitativo e bibliográfico, almeja compreender através de análise de leituras bibliográficas de livros, artigos, revistas, vídeos e sites. O tema em questão é de suma importância para ser trabalhado nas escolas, pois trata do estímulo a hábitos saudáveis no que diz respeito à alimentação através de atividades interdisciplinares. Os

aspectos de valorização desenvolvidos desde cedo propiciaram atitudes conscientes e hábitos saudáveis.

Optou-se pela releitura do projeto aplicado e de pesquisa bibliográfica, para que pudéssemos inferir com mais assertividade a concepção e a aplicabilidade da interdisciplinaridade no contexto escolar.

O intuito é correlacionar a interdisciplinaridade e a docência, através da análise da avaliação final das atividades aplicadas e dos objetivos alcançados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aplicabilidade da interdisciplinaridade na Educação Infantil, proporciona a elaboração e aplicação de projetos que visam a realização da interação entre as competências e habilidades, é reconhecer que o ensino é a troca, onde ao mesmo tempo se ensina e se aprende.

Através de uma metodologia lúdica a aprendizagem dos bons hábitos desenvolvidos na unidade escolar acaba influenciando o meio familiar. A importância de uma alimentação saudável que através do projeto interdisciplinar, e tendo como ações pedagógicas promover atividades lúdicas que visam a experimentação, pesquisa, jogos, músicas, vídeos e registros, buscando a valorização de todo o processo, desde a aquisição do alimento a sua origem, estimulando atitudes conscientes e hábitos saudáveis.

As ações pedagógicas preparadas e organizadas através da metodologia lúdica, refletirão nas mais variadas experiências, diversidades de estímulos e sentimentos, valores, ideias e de costumes sociais, resultando com isso o desenvolvimento de atitudes para a construção do seu conhecimento.

Toda criança já possui uma bagagem de saberes que devem ser aproveitados para garantir uma aprendizagem significativa dentro de um contexto socializador, encaminhando para o objetivo em questão que é desenvolver atitudes, hábitos, fortalecendo a autonomia, o protagonismo de ser ele próprio, capaz de pensar, entender e praticar.

A prática saudável na alimentação diária contribui para o desenvolvimento das potencialidades da criança e o reflexo de sua aprendizagem. Inserir questões da alimentação no ambiente escolar propicia maior socialização, harmonia e preservação da saúde. Torna-se fundamental respeitar o desenvolvimento da criança para entender que a compreensão depende da maturação neurológica e do crescimento orgânico da criança.

Quando se trabalha os eixos da interação, ludicidade, autonomia, diferentes formas de linguagem, concentração, atenção, memória, organização, análise e síntese, classificação, comparação, orientação espacial e temporal o resultado do desenvolvimento da criança em seu meio torna-se mais significativo no seu crescimento e na sua formação como pessoa atuante na sociedade no seu tempo e espaço.

Para Kramer (2001, p.792):

Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica possui uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também a busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui. Traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala do desejo (...) nunca uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois, se traz a resposta, já não é uma pergunta. Aponta, isso sim, um caminho também a construir.

Como afirma Sacristán, 2000, é preciso valorizar a apropriação do saber nas suas

diversas facetas, como alimento da subjetividade, o que requer “substâncias nos conteúdos e densidade nos significados”.

No blog SAE Digital 2025, o conceito de interdisciplinaridade estabelece relações entre duas ou mais disciplinas, ou áreas do conhecimento, associando o que é comum entre elas, aplicada no processo de ensino e aprendizagem.

É fundamental que trabalhemos desde cedo a importância de uma alimentação saudável, visando formar adultos mais conscientes sobre suas escolhas alimentares. Ao oferecer aos alunos oportunidades de desenvolver hábitos saudáveis, contribuimos para que cresçam fortes e saudáveis, cientes da relevância de uma alimentação mais natural e equilibrada. A escola desempenha um papel crucial nesse processo, pois é o ambiente ideal para implementar práticas alimentares saudáveis, promovendo não apenas a saúde, mas também a qualidade de vida. Ao integrar a educação nutricional ao cotidiano escolar, podemos cultivar uma geração mais informada e engajada em manter um estilo de vida saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da concretização de um aprendizado no ensino interdisciplinar empregando o sistema de aprendizagem mais lúdica a dinâmica dentro da sala foi alterada, com formas mais atrativas onde os alunos conseguiram aprender diferentes conteúdos interligados por um objetivo em comum, a alimentação saudável. O ensino aconteceu de forma apropriada, eficaz e fora dos padrões tradicionais, onde as crianças foram os protagonistas de sua aprendizagem.

Portanto, a atividade interdisciplinar aplicada na escola com a aplicabilidade do projeto de alimentação causou resultados positivos, possibilitando o aumento e desenvolvimento de habilidades imprescindíveis nos dias de hoje, bem como um bem-estar geral em sala de aula, promovendo alunos mais conscientes da necessidade de uma alimentação saudável.

A interdisciplinaridade é uma abordagem que conecta diferentes disciplinas, permitindo que os alunos vejam as relações entre os conteúdos e como eles se aplicam ao mundo real. Isso não só enriquece o aprendizado, mas também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades críticas, como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade.

Ao integrar diversas áreas do conhecimento, os alunos conseguem entender melhor as complexidades da vida cotidiana. Por exemplo, um projeto que envolva as competências básicas propostas pela BNCC, e os seus campos de experiências, ajuda os alunos a compreenderem conceitos de alimentação saudável de maneira mais abrangente. Eles não apenas aprendem teorias, mas também aplicam esse conhecimento em situações práticas. Além disso, essa abordagem transforma o papel do professor. Em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento, o educador torna-se um facilitador da aprendizagem. Ele orienta os alunos na construção do seu próprio conhecimento, promovendo um ambiente colaborativo onde todos tenham voz.

A aplicação da interdisciplinaridade também pode tornar o ensino mais atraente e motivador. Atividades práticas e projetos interativos estimulam o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.

Dessa forma, a interdisciplinaridade cria um ambiente favorável e privilegiado para o processo de conhecimento, permitindo uma valorização abrangente dos aspectos relacionados a todo o saber a ser abordado. Essa abordagem direciona as ações pedagógicas de maneira a promover o desenvolvimento integral do aluno, facilitando a compreensão do todo e a apreciação de todos os processos envolvidos na aprendizagem. Quando as ações pedagógicas são elaboradas e organizadas por meio de metodologias lúdicas, elas refletem em experiências diversificadas que englobam uma variedade de sentimentos, valores, ideias e costumes sociais.

Esse conjunto de vivências resulta na construção efetiva do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e conectando os alunos com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C.M.C. Educação alimentar. FMPB, 2008. Disponível no site: Fundação Passos Barros www.fmpb.org.br/mostraconteudos.asp?cod_conteudo=6 / Acesso em 12 de abr. 2019
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 710, de 10 de junho de 1999. Aprova a Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jun. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.
- CONSEA. Alimentação e educação nutricional nas escolas e creches. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR, 2. ed., 2004, Olinda. Relatório final. Olinda, 2004.
- FAZENDA, Ivani Catarina. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993
- FREIRE, Paulo. Política e Educação. 8ª ed. Coleção Questões da Nossa Época; v.23 - São Paulo: Cortez. 2007.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. Educação e Atualidade Brasileira. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Educação e Poder. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo. Cortez: Autores associados, 1982.
- INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO. Blog <https://sae.digital/interdisciplinaridade-na-educacao/> Acesso em: 09 de jun.2025
- KRAMER, S. et al. Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/ FAPERJ/Ravil, 2001.
- KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educ. Soc., v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.
- MONTEIRO, P.H.N., COSTA, R.B.L. Alimentação saudável e Escolas: possibilidades e incoerências. In: _____ Qualidade de vida – Boletim do Instituto de Saúde. P. 22. Nº 32, Abril 2004. Disponível no site www.isaude.sp.gov.br - Acesso em 02 de abr. 2019
- ODININO, Juliane di Paula Queiroz , Educação lúdica: caderno pedagógico / Juliane di Paula Queiroz Odinino, Luciane Volken, Mônica Teresinha Marçal – 1. ed. – Florianópolis : UDESC: UAB: CEAD, 2014.
- PIAGET, J. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonardo. Manual de psicologia da criança. São Paulo: EPU. EDUSP. V4 (Desenvolvimento Cognitivo, 1) 1975.
- RODRIGUES, Luciana da Silva. Projetos Interdisciplinares na Educação Infantil: possibilidades para a aprendizagem significativa. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/projetos-interdisciplinares-na-educacao-infantil-possibilidades-para-a-aprendizagem-significativa>. Acesso: 15 de maio 2025
- REVELLI Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576- v. 1, n. 2, outubro de 2009
- SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Fabio José Antonio da. A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil>. Acesso: 15 de maio 2025

FROM THEORY TO PRACTICE: THE CONTRIBUTIONS OF EXTENSION PROJECTS TO THE CRITICAL AND HUMANISTIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS.

DA TEORIA À PRÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E HUMANIZADA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS.

Gilcléssia Conceição da Silva

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: gilclessia@hotmail.com

Luciane Weber Baia Hees

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: luciane.hees@gmail.com

ABSTRACT: This article aims to analyze how university extension projects contribute to the critical and humanized professional training of university students. The research, with a qualitative and descriptive approach, was based on document analysis and a bibliographic review of legislation, curricular guidelines, and scientific publications published between 2021 and 2025, seeking to understand the formative role of extension in Brazilian higher education and its implications for academic development. The results demonstrate that extension activities play a significant role in student training, contributing to not only theoretical knowledge but also practical and empathetic skills in working with the population. However, despite the recognition of their formative potential, institutional, pedagogical, and structural challenges persist, especially regarding the articulation between teaching, research, and extension, and the availability of resources for their implementation. It was concluded that participation in extension projects favors the development of interdisciplinary competencies, which contribute to an empathetic professional practice in the face of social issues and the exercise of citizenship. These results indicate the need to strengthen institutional policies that guarantee the continuity of extension activities and broaden their impact on academic training and social transformation. These findings reinforce the social relevance of university extension and highlight its potential to promote training that prepares students to respond to social demands in a fair and responsible manner.

Keywords: University extension. Professional training. Humanistic practices.

INTRODUÇÃO

As atividades de extensão têm se consolidado, ao longo dos anos, como um espaço fundamental para a integração entre teoria e prática, possibilitando a relação entre universidade e sociedade por meio dos projetos, permitindo que os estudantes apliquem conhecimentos acadêmicos em benefício da sociedade.

Refletir sobre as contribuições dos projetos de extensão universitária apresenta-se como temática relevante por promover a disseminação da importância da integração entre teoria e prática na formação dos profissionais, bem como visa estimular o fortalecimento da relação entre universidade e sociedade, contribuindo no aprimoramento de políticas acadêmicas. Frente ao cenário, o presente estudo busca responder ao seguinte questionamento: Como os projetos de extensão podem contribuir para a formação profissional crítica e humanizada dos estudantes universitários?

Diante do contexto e do questionamento a ser respondido, o artigo propõe como objetivo geral analisar como os projetos de extensão universitária contribuem para a formação profissional crítica e humanizada dos estudantes universitários. Como objetivos específicos, pretende-se: a) compreender como a extensão universitária atua enquanto espaço de prática formativa; b) discutir as dimensões humanísticas da formação profissional no ensino superior e sua relação com os projetos de extensão universitária; e c) refletir sobre os desafios e potencialidades da extensão universitária.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE PRÁTICA FORMATIVA

A extensão universitária, reconhecida como dimensão indissociável do ensino superior brasileiro, possui respaldo em diversos marcos legais. Dentre os marcos que tratam da temática, podem-se citar a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 207), a qual estabelece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo organizar-se de modo a integrar ensino, pesquisa e extensão; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que estabelece que a extensão deve ser um princípio fundamental do ensino superior, promovendo a integração entre universidade e sociedade; e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 2018), as quais reforçam que a extensão deve incentivar a responsabilidade social, a inserção comunitária e o desenvolvimento sustentável, constituindo-se em um espaço estratégico para a formação ética, crítica e humanizada dos estudantes universitários.

No início do século XX foram registradas as primeiras manifestações da prática de atividades de Extensão Universitária no Brasil, sendo cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos na década de 1920. (Forproex, 2012, p. 6).

Em meio às pesquisas, foi possível localizar o documento resultante do I Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex), ocorrido em 1987. Nele foi aprovado que “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.” (Forproex, 1987, p. 11). Esse conceito representa um marco conceitual fundamental, pois apresenta à comunidade universitária uma ampla definição, deixando posto o papel da extensão como dimensão articuladora entre ensino e pesquisa.

Posteriormente, na Política Nacional de Extensão Universitária, publicada pelo Forproex em 2012, é apresentado novo conceito de extensão universitária, nele “a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (Forproex, 2012, p. 15).

Complementarmente, o Ministério da Educação (MEC), reforçou a importância da extensão como eixo estruturante da formação acadêmica por meio da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político - educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018).

Por meio desta Resolução, o MEC determinou que projetos de extensão sejam obrigatórios para todos os cursos de graduação, sejam presenciais ou à distância (EaD), em todas as instituições de ensino superior do país, devendo compor, no mínimo, dez por cento do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, sendo dado, “o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para implantação.” (Brasil, 2018).

Conforme Santana et al. (2021, p. 11), “as ações de extensão universitária propiciam a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois promovem a associação entre

universidade e a sociedade, além de prestar serviços assistenciais e favorecer, sobretudo, o desenvolvimento de competências e o conhecimento.” Essa visão reforça o entendimento da extensão como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências humanísticas e para o fortalecimento do compromisso social da universidade frente a questões que afligem parcela significativa da população. Nesse diapasão, a respeito da importância que a Extensão Universitária detém, a Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, 2012) reforça que:

Sem a interação dialógica, permitida pelas atividades extensionistas, a Universidade corre o risco de ficar isolada, em si mesma, descolada dos problemas sociais mais prementes e incapaz de oferecer à sociedade e aos governos o conhecimento, as inovações tecnológicas e os profissionais que o desenvolvimento requer. (Forproex, 2012, p. 12-13).

No cenário posto, a extensão universitária apreendida como um processo dialógico, transformador e interdisciplinar, promove interação entre teoria e prática, universidade e sociedade, estimulando a troca de saberes, com impacto social na formação dos alunos, produção de conhecimento e democratização do ensino.

DIMENSÕES HUMANÍSTICAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os projetos de extensão se configuram como espaços estratégicos para a promoção de dimensões humanísticas na formação profissional, fortalecendo uma educação superior comprometida com a ética, a empatia, a justiça social e a transformação da realidade.

A educação humanística prioriza o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, contemplando aspectos intelectuais, emocionais e sociais. Nesse sentido, Silva e Síveres (2023, p. 10) afirmam que “a educação humanista contemporânea visa o desenvolvimento integral do ser humano. Como sujeito capaz de produzir a si mesmo no mundo por meio do diálogo com o outro, responsável por suas ações e pela própria história, consciente de si e em constante diálogo com o outro.”

A integração entre extensão e formação humanística reafirma o papel social da universidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e solidária. De acordo com Jabbarli (2021):

Para a formação dos valores humanísticos, a educação pressupõe a inclusão dos valores humanos em toda a vida escolar, o seu reconhecimento incondicional, a supremacia dos valores éticos integrados no processo de tomada de decisão, a legitimidade normativa das ações e a resolução dos diversos problemas das instituições de ensino. (Jabbarli, 2021, p. 5)

Com base nesses pressupostos, os projetos de extensão se constituem como espaço privilegiado para vivência e consolidação de valores no processo de formação profissional, visto que a partir dessas experiências o estudante é estimulado a exercitar habilidades sociais que não estão presentes nos muros da universidade, e por meio dessa vivência vão construindo uma visão crítica do mundo e ampliando sua consciência cidadã. Conforme o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex, 1987, p. 11).

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.

No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e

regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.” (Forproex, 1987, p. 11).

Nessa conjuntura, a extensão universitária vai se consolidando como espaço de vivência das dimensões humanísticas, contribuindo com a formação profissional e fortalecendo a integração entre saber, ética e compromisso social.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 consolidou a extensão como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, obrigando as universidades a incluí-la em sua matriz curricular e reconhecendo sua importância na formação acadêmica integral dos estudantes.

A diretriz Indissociabilidade Ensino – Pesquisa - Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). (Forproex, 2012, p.18)

Por meio das atividades extensionistas, o estudante vivencia situações concretas que exigem a mobilização de saberes interdisciplinares e a reflexão sobre sua futura atuação profissional. Essa vivência contribui para consolidar o aprendizado, pois o conhecimento é ressignificado na prática, em diálogo com diferentes contextos sociais e culturais. De acordo com Santana et al. (2021, p. 12), “o aluno por meio da ação extensionista, direcionado e estimulado pelo docente, tem a oportunidade de demonstrar e aprimorar seu conhecimento, elaborar planejamentos e aplicar metodologias ativas para abordagem mais assertiva junto à comunidade.”

Apesar dos avanços na formação profissional dos discentes, proporcionados pela curricularização da extensão, tais atividades ainda enfrentam desafios para sua efetivação, dentre eles o de “substituir a construção dos conhecimentos a partir de metodologias tradicionais de ensino por estratégias criadas a partir de práticas extensionistas.” (Terezo, 2025, p. 3).

Exemplo disso ocorreu durante a pandemia da Covid-19, quando projetos de extensão passaram por adaptações e continuaram suas práticas mantendo o compromisso social da universidade. No projeto ‘Extensão universitária no combate ao novo coronavírus: um relato de experiência’, por meio de redes sociais, tecnologias da informação, houve disseminação de informações úteis e necessárias à sociedade, objetivando a prevenção da contaminação por meio do uso da água sanitária.

De acordo com o Forproex (2012), a execução de projetos de extensão nas universidades depara-se com desafios de natureza pedagógica, institucional e estrutural. Dentre eles, destacam-se a necessidade de inserir a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes, superando a fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão; a insuficiência de recursos financeiros e organizacionais capazes de sustentar as ações extensionistas e de garantir bolsas e incentivos a docentes, discentes e servidores envolvidos; a definição de bases territoriais para o desenvolvimento de programas e projetos prioritários; a integração das ações às políticas públicas voltadas à erradicação da fome, da miséria e da exclusão social; a avaliação do impacto social e formativo das atividades de extensão na vida dos estudantes e das comunidades; e a ampliação do diálogo entre universidades e comunidades locais, fortalecendo o papel social e transformador da extensão universitária.

Constata-se que apesar dos obstáculos elencados, as experiências extensionistas revelam significativo potencial na prática formativa dos discentes, consolidando-se como

espaços de aprendizado crítico e promoção do compromisso ético da universidade com a sociedade.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e de natureza descritiva, buscando compreender como os projetos de extensão universitária contribuem para a formação profissional crítica e humanizada dos estudantes. Fundamentou-se em análise documental e revisão bibliográfica de legislações, diretrizes curriculares, resoluções do MEC e artigos acadêmicos, totalizando aproximadamente 40 documentos.

A seleção e organização desses materiais foram orientadas pelos objetivos específicos da pesquisa, permitindo identificar evidências relacionadas: ao papel da extensão como espaço de prática formativa; às dimensões humanísticas vinculadas ao processo formativo; e aos desafios e potencialidades da extensão universitária.

Os materiais foram submetidos a leitura sistemática e à categorização de conteúdos, articulando-os aos objetivos específicos em questão.

Quadro 1 – Categorias analíticas utilizadas no estudo

Categoria Analítica	Descrição
Extensão como prática formativa	Espaço de articulação entre teoria e prática, vivências reais e participação social.
Dimensões humanísticas da formação	Desenvolvimento de empatia, ética, diálogo, senso crítico e responsabilidade social.
Desafios da extensão universitária	Limitações institucionais, pedagógicas e estruturais que dificultam implementação plena.
Potencialidades da extensão universitária	Impacto social, formação integral, integração comunitária e fortalecimento do compromisso social.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No tocante aos artigos científicos, foram buscadas publicações produzidas entre os anos de 2021 e 2025, disponíveis em bases como SciELO e Google Acadêmico. Tal recorte temporal foi adotado objetivando contemplar produções e debates mais recentes sobre extensão universitária. Os critérios de exclusão envolveram trabalhos que não apresentavam relação com a temática, os objetivos da pesquisa e os que não estavam disponíveis em língua portuguesa.

A leitura do material pesquisado teve como finalidade subsidiar a construção da presente escrita, sendo incluídos nas referências apenas os textos que contribuíram diretamente para a fundamentação teórica do estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do material bibliográfico e documental permitiu identificar quatro categorias centrais que orientaram o processo interpretativo: a extensão como prática formativa, as dimensões humanísticas da formação, os desafios e as potencialidades da extensão universitária, conforme ilustrado no Quadro a seguir:

Quadro 2 – Achados principais por categoria analítica

Categoria	Principais achados
Extensão como prática formativa	Articula ensino, pesquisa e prática social; vivências reais; aprendizagem ativa.
Dimensões humanísticas da formação	Favorece a empatia, ética, senso crítico; promove diálogo com realidades diversas; fortalece formação integral.

Desafios da extensão universitária	Entraves pedagógicos, falta de recursos, fragmentação entre ensino–pesquisa–extensão; necessidade de avaliação.
Potencialidades da extensão universitária	Impacto social elevado, aproxima universidade e sociedade, fortalece compromisso público e interdisciplinaridade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os projetos de extensão universitária se consolidam como espaços privilegiados para o desenvolvimento da formação crítica e humanizada dos estudantes. A literatura confirma que a extensão promove uma articulação efetiva entre universidade e sociedade, atuando como um campo de aprendizagem ativa que permite ao estudante vivenciar situações concretas, complexas e socialmente relevantes, aplicando conhecimentos teóricos em contextos reais. Esses aspectos respondem ao primeiro objetivo específico, ao demonstrar que a extensão constitui um espaço concreto de prática formativa.

As análises indicam que a extensão universitária ultrapassa o caráter de atividade complementar, configurando-se como estratégia pedagógica indispensável à formação acadêmica integral. Ela fortalece dimensões humanísticas essenciais à formação profissional contemporânea, como empatia, ética, diálogo, responsabilidade social e compreensão das desigualdades. Tais elementos se articulam ao segundo objetivo específico ao mostrar que essas dimensões são incorporadas de forma mais efetiva na vivência extensionista do que apenas na teoria dentro das salas de aula.

Por fim, observou-se que, embora a extensão apresente elevado potencial formativo, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais, institucionais e pedagógicos. Apesar dessas dificuldades, os resultados demonstram que suas potencialidades são amplamente reconhecidas, sobretudo pela contribuição à formação crítica dos estudantes, atendendo assim ao terceiro objetivo específico.

Assim, a análise confirma que os projetos de extensão constituem espaços estratégicos para a formação integral, reforçando a importância de sua presença nos currículos. Os resultados dialogam de forma coerente com os objetivos propostos e reafirmam a necessidade de consolidar a extensão universitária como eixo estruturante das trajetórias formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou analisar como os projetos de extensão universitária contribuem para a formação profissional crítica e humanizada dos estudantes universitários. As análises evidenciam que os projetos de extensão representam espaços privilegiados de articulação entre ensino, pesquisa e prática social, promovendo uma formação integral. Ao integrar teoria e realidade, essas experiências permitem ao estudante o desenvolvimento de competências éticas, solidárias e críticas.

Também se evidenciou que, ao aproximar o estudante das realidades sociais do seu entorno, a extensão universitária favorece o despertar e o amadurecimento de características encontradas na dimensão humanística, como a empatia, o senso crítico e a responsabilidade ética diante das desigualdades sociais. Apesar dos desafios que ainda dificultam sua plena efetivação, a extensão se confirma como instrumento estratégico para a formação profissional.

Como limitação do estudo, destaca-se que a análise se baseou exclusivamente em fontes documentais e bibliográficas, não sendo possível generalizar os resultados ou afirmar que sua aplicabilidade abarca todas as universidades, estudantes ou contextos. Indica-se, assim, a necessidade de novos estudos práticos, com coleta de dados junto aos públicos envolvidos na extensão, a fim de aprofundar a compreensão dessa temática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2025.
- FORPROEX. I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília: Universidade de Brasília, 1987.
- FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Brasília, DF: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012. (Coleção Extensão Universitária, v. 1). Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/legislacoes/2012-politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012>. Acesso em: 26 out. 2025.
- JABBARLI, M. Direções da formação de valores humanísticos em instituições de ensino superior: problemas e perspectivas. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. esp. 3, p. 1617–1628, set. 2021. e-ISSN 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.3.15581>.
- SANTANA, Regis Rodrigues; SANTANA, Cristina Célia de Almeida Pereira; COSTA NETO, Sebastião Benício da; OLIVEIRA, Ênio Chaves de. Extensão universitária como prática educativa na promoção da saúde. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e98702, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623698702>.
- SILVA, Osnilson Rodrigues; SÍVERES, Luiz. A trajetória da educação humanista: do Renascimento ao Relatório Delors. Revista Educação & Ensino, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 1–16, jan./jun. 2023. ISSN 2594-4444.
- TEREZO, Rodrigo Figueiredo. Extensão universitária: transformação, inclusão e fortalecimento institucional no ensino superior. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 22, n. 51, p. 2–13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2025.e106530>.

THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITION AND EMOTION IN LEARNING PROCESSES

A RELAÇÃO ENTRE COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Fernanda Holz dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fernandaholzdosantos@sed.sc.gov.br

Francieli Cristina Zamboni Holz

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: francielicz@sed.sc.gov.br

ABSTRACT: This article critically analyzes the relationship between cognition and affect in learning processes, with a focus on public school students, given that this relationship presents theoretical and political challenges. Based on a literature review, contributions from various authors are presented to demonstrate that intellectual development is permeated by emotional issues, the quality of interactions, and the affective-cognitive memories constructed throughout the school experience. Thus, the article highlights that the reason/emotion dichotomy is theoretically unsustainable and, when taken as an implicit reference for school organization, produces practices that normalize student failure and disengagement, especially in contexts of social vulnerability. The study then highlights that considering affectivity does not mean diminishing intellectual rigor, but rather repositioning pedagogical work within a perspective that integrates conceptual rigor, care, listening, and recognition. Finally, it is concluded that teaching mediation must be understood as work that is simultaneously cognitive, affective, ethical, and political, and that policies and proposals for social-emotional learning will only have transformative power if they are critically appropriated, in dialogue with the real conditions of public schools. Therefore, there is a clear need for empirical research that explores the theoretical hypotheses discussed here and the challenges involved in developing more inclusive practices.

Keywords: Cognition; Affectivity; Meaningful learning; Public school; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem, quando observada para além de uma ótica instrumental, mostra-se como um processo eminentemente complexo, no qual dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais se relacionam de modo indissociável. Foi a tradição racionalista, fortemente marcada pelo dualismo cartesiano que consolidou na escola a crença de que seria possível ‘proteger’ o pensamento da interferência das emoções, como se o ato de conhecer pudesse ser reduzido a operações lógicas descontextualizadas. Damásio (1996) chama esse tipo de conclusão como ‘erro de Descartes’, pois ela apenas demonstra que os estados emocionais são constitutivos da própria racionalidade, modulando atenção, julgamento e tomada de decisão. E se as emoções organizam o modo como os sujeitos avaliam situações e experiências, insistir em práticas pedagógicas que prescindem delas equivale a negar uma dimensão estruturante do próprio processo de aprender.

Assim, no campo da Psicologia da Educação, várias matrizes teóricas convergem na crítica a essa separação artificial entre razão e afeto. Como por exemplo a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) que indica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está sempre mediado por signos e por relações sociais, e que pensamento e sentimento compõem uma unidade funcional, ainda que não se confundam. Da mesma forma, a Piaget (1978) mostra que os processos de equilíbrio, assimilação e acomodação são dinamizados por interesses, desejos e conflitos, isto é, por um “motor” afetivo que impulsiona ou bloqueia a ação cognitiva. Em ambos os casos, não há espaço para um sujeito puramente intelectual, afinal, quem conhece é sempre alguém situado, atravessado por emoções e por expectativas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

No mesmo sentido, Wallon (1979) contribui para essa discussão ao conceber o desenvolvimento humano a partir da relação entre quatro domínios funcionais, sendo eles a

afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa. Esses quatro domínios se interpenetram e alternam em predominância ao longo da infância. O que significa algo além de apenas reconhecer que a criança ‘tem emoções’, trata-se de admitir que a própria relação dela com o conhecimento é modulada por estados afetivos que podem favorecer exploração, curiosidade e cooperação ou, ao contrário, produzir retraimento, hostilidade e recusa. Dessa forma, Wallon faz uma análise mais específica das condições em que o sujeito se relaciona com os outros, com o ambiente e com os objetos de saber, e é justamente essa concepção integrada que determina modelos escolares excessivamente centrados em desempenho e controle.

Autores brasileiros que dialogam com essa tradição têm destacado, de modo particular, o caráter social e cultural da afetividade. Um desses autores é Arantes (2003), que recusa a ideia de que emoções sejam conteúdos privados, restritos à interioridade do indivíduo, e as trata como modos historicamente situados de se relacionar com o outro e com o conhecimento. Arantes propõe a noção de “conhecimentos cognitivo-afetivos”, onde insiste em que pensar e sentir são dimensões simultâneas do ato de conhecer, e não fases que se sucedem ou esferas que possam ser tratadas separadamente no planejamento didático. O que significa que a forma como o estudante se percebe olhado, escutado ou avaliado incide diretamente na significatividade que ele atribui às tarefas escolares e na disposição para se engajar em atividades intelectualmente desafiadoras.

Quando se desloca essa discussão para a escola pública brasileira, marcada por grandes desigualdades sociais, culturais e territoriais, a relação entre cognição e afetividade não pode ser tratada como um fator isolado ou ‘complementar’, é preciso entender que essa relação é o que situa a própria possibilidade de escolarização. Ou seja, em locais onde existe uma precarização das condições de vida, violência e experiências reiteradas de fracasso escolar, não se pode pressupor uma disponibilidade afetiva ‘natural’ para aprender. Pesquisas que investigam memórias de aulas e de professores mostram que o que permanece, anos depois, não são apenas conteúdos ou técnicas, mas cenas, gestos e climas relacionais que funcionam como marcadores da experiência escolar (Pereira; Abib, 2016). Em termos práticos, isso significa reconhecer que a lembrança de um conceito está frequentemente relacionada à lembrança de como o estudante foi tratado enquanto tentava apropriar-se desse conceito.

Nesse sentido, a própria noção de aprendizagem significativa exige ser revisitada criticamente. Inspirado em Ausubel (2003), o discurso pedagógico incorporou a expressão para afirmar a importância de estabelecer vínculos entre conhecimentos prévios e novos conteúdos, mas muitas vezes reduziu esse processo a uma técnica de “ativação de conhecimentos prévios” no início da aula. Se se leva a sério a tese de que o novo só se torna significativo na medida em que o sujeito lhe atribui sentido, é preciso admitir que esse sentido é inseparável das condições afetivas em que a aprendizagem ocorre. Em outras palavras, não se trata apenas de conectar conceitos, mas de interrogar que lugar o estudante ocupa na realidade pedagógica, isto é, um sujeito de direito e de palavra ou um mero destinatário de conteúdos e avaliações.

Não obstante, a literatura internacional mais recente sobre melhoria escolar e aprendizagem socioemocional vem reforçando, por outros caminhos, essa inseparabilidade entre dimensões cognitivas e afetivas. Em síntese investigativa, Hattie (2009) aponta que a expectativa do professor em relação às capacidades dos alunos e a qualidade das interações em sala de aula figuram entre os fatores de maior impacto sobre o desempenho acadêmico. Assim, organizações como a CASEL (2013) têm criado propostas de programas que procuram articular competências acadêmicas e socioemocionais, insistindo na necessidade de currículos que incluam explicitamente habilidades como autocontrole, empatia e responsabilidade social. Nesse contexto, para Fullan (2007), nenhuma reforma se sustenta se não incidir sobre a cultura

da escola, isto é, sobre modos de sentir, de se relacionar e de interpretar o trabalho pedagógico compartilhados por professores, gestores e estudantes.

Outros autores ampliam esse debate, como Gardner (1995), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, porém abordar todos esses tópicos pode estender essa discussão para muito além do escopo e da possibilidade de discussão de tais teorias neste curto estudo. Assim, já é possível esclarecer que o foco deste estudo tem como objetivo geral analisar de que maneira a relação entre cognição e afetividade se manifesta nos processos de aprendizagem no contexto da escola pública, tomando essa relação como problema teórico e político e não como evidência óbvia. De forma específica, busca trazer as contribuições de autores clássicos e contemporâneos que tematizam a unidade entre emoção e razão; problematizar as implicações dessa unidade para o desenho de práticas pedagógicas que pretendem promover aprendizagem significativa em contextos de desigualdade; e discutir em que medida propostas recentes de aprendizagem socioemocional podem contribuir ou, ao contrário, esvaziar criticamente essa agenda quando reduzidas a repertórios de competências individuais.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, ancorado em revisão crítica de literatura, o que se propõe é um exercício de interpretação teórica, que articula diferentes matrizes, da histórico-cultural, psicogenética, walloniana, humanista até a socioemocional, na tentativa de esclarecer o lugar das emoções nos processos de ensinar e aprender.

Justifica-se, por fim, esta investigação pela necessidade de questionar modelos de escola e de política educacional que, sob o discurso da neutralidade, naturalizam o fracasso de determinados grupos sociais e atribuem exclusivamente aos estudantes a responsabilidade por suas trajetórias. Assim, busca-se oferecer subsídios para que professores e professoras reexaminem suas práticas, currículos e modos de avaliação, interrogando não apenas o que se ensina, mas em que condições se convida os sujeitos a aprender. A hipótese que orienta o texto é a de que uma escola que se compreende como espaço de experiências cognitivas e afetivas está em melhores condições de garantir o direito à aprendizagem, e não apenas o acesso formal, às crianças, adolescentes e jovens que compõem a rede pública de ensino.

RELAÇÕES AFETIVAS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Toda as discussões sobre as relações entre afetividade e cognição não podem ser conduzidas apenas como se bastasse afirmar que ‘emoções são importantes’ para legitimar mudanças pedagógicas. Na verdade, trata-se de um debate teórico marcado por disputas de interpretação sobre o que se entende por aprender, por sujeito e por escola. Em meio a isso, Arantes (2003, p.1) recorda que a própria oposição entre razão e emoção é, em larga medida, uma construção histórica que precisa ser desmontada criticamente. A autora afirma ainda que “pensar e sentir são ações indissociáveis. Esta é a ideia que tentaremos imprimir e defender ao longo do texto, tendo como preocupação central transpô-la para o campo educacional”, ou seja, ela não apenas recusa a velha dicotomia, mas desloca o problema para o terreno da prática escolar, se é assim, por que a escola insiste em organizar o trabalho pedagógico como se a inteligência pudesse ser mobilizada à parte dos afetos?

Essa crítica ganha contornos maiores quando situada no interior de tradições teóricas já consolidadas, é justamente o que faz Corrêa (2024), ao discutir Piaget, a neurociência e Vygotsky, e mostrar que a relação entre afeto e cognição não é um “acréscimo recente” à psicologia, mas incorpora diferentes paradigmas com estatutos diversos. Segundo Corrêa (2024, p. 1) “argumenta ainda que embora comportem diferenças, as três perspectivas explicitam a importância do afeto para a cognição. Nessa direção, conclui pela relevância das

contribuições dadas pelas leituras de Piaget, Vygotsky e da neurociência”. Em vez de homogeneizar essas correntes, Corrêa esclarece que o reconhecimento do papel do afeto não elimina problemas, ele é tomado ora como energia, ora como conteúdo de sentido, ora como condição biológica para a aprendizagem, o que obriga a escola a abandonar respostas simplistas, em que ‘trabalhar emoções’ se reduz a ações pontuais ou moralizantes.

Nessa perspectiva piagetiana, tal como retomada por Corrêa, a afetividade é inseparável da inteligência porque diz respeito à direção e à energia da ação, ao interesse que mobiliza esquemas e à valoração dos resultados obtidos. Quando Piaget descreve situações aparentemente “frias”, como a resolução de um problema matemático, ele enfatiza o entrelaçamento entre estados afetivos e operações lógicas:

Quando, por exemplo, um aluno resolve um problema de álgebra, ou um matemático descobre um teorema, há no início, um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade; ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo e outros; no final do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso; podem-se juntar a isto, enfim, também os sentimentos estéticos (na coerência da solução encontrada) (Piaget, 1953-54/2014, p. 39-40, *apud* Corrêa, 2024, p.5).

Essa concepção desmonta a ideia de que a atividade intelectual ‘pura’ seria possível ou desejável, além de questionar certas práticas escolares que, ao desconsiderarem a dimensão afetiva do esforço e do erro, transformam a resolução de problemas em experiência de humilhação ou medo, em vez de curiosidade e desafio intelectual.

Se Piaget destaca o jogo entre interesse, esforço e organização lógica, a leitura walloniana traz outro aspecto ao insistir na categoria de pessoa completa, engajada, cuja formação articula níveis biológicos, afetivos, cognitivos e socioculturais. Ferreira e Acioly-Régner (2010, p.25) sintetizam essa contribuição ao lembrar que a teoria de Wallon “engloba em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais e também traz contribuições para o processo ensino-aprendizagem; valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa”. Não se trata, portanto, de “acrescentar afetividade” como suplemento, mas de reconhecer que o próprio modo como se organizam tempos, espaços, normas e interações escolares expressa uma determinada concepção de sujeito e de sociedade.

Essa concepção tem consequências diretas para a compreensão da relação professor-aluno. Se o estudante é entendido como ‘pessoa completa’, a interação pedagógica deixa de ser uma transmissão de conteúdos e converte-se em espaço de negociação de sentidos, onde a avaliação, a correção e o erro ganham estatuto formativo. A teoria walloniana, tal como explorada por Ferreira e Acioly-Régner (2010), aponta que a escola, ao acolher ou rechaçar as manifestações emocionais dos alunos, está reorganizando, na prática, os modos de presença da criança no mundo. Isso recoloca em outros termos debates recorrentes sobre disciplina, autoridade e gestão de sala de aula, deslocando-os de uma lógica exclusivamente normativa para uma leitura que relaciona afetividade, estatuto social e possibilidades de participação.

Não obstante, ao introduzir a memória no debate, Pereira e Abib (2016) desdobram a relação entre afeto e cognição em uma concepção de tempo, mostrando que aquilo que o estudante ‘leva consigo’ das experiências escolares não se limita ao conteúdo conceitual. Em sua pesquisa com aulas de Física, as autoras propõem duas categorias, a memória científico-afetiva e a memória afetivo-vivencial, para analisar as retomadas de conhecimentos e situações anteriores. Nas palavras das próprias autoras:

Estabelecemos duas categorias de memória enquanto função mental superior (Vigotski, 2007), por nós denominadas memória científico-afetiva e memória afetivo-

vivencial. Incluímos na categoria denominada memória científico-afetiva aquilo que o sujeito retoma dos momentos do ensino de Física e que guarda estreita relação com o conhecimento científico escolar e/ou é influenciado por ele (Pereira; Abib, 2016, p. 862).

Ao reconhecer uma memória afetivo-vivencial que não se reduz ao conteúdo científico, o estudo demonstra que a aprendizagem envolve também o modo como o aluno foi afetado pelas relações e pelas situações vividas em sala de aula.

Essa perspectiva é particularmente positiva para pensar fenômenos como engajamento, desinteresse e evasão, afinal, se experiências de constrangimento, ridicularização ou invisibilidade são mobilizadas pela memória afetivo-vivencial sempre que um conteúdo reaparece, não é de estranhar que determinados saberes sejam recusados antes mesmo de serem revisitados cognitivamente. Ao mesmo tempo, quando a memória científico-afetiva é marcada por experiências de descoberta, cooperação e reconhecimento, ela tende a fortalecer a disposição para retomar e aprofundar o conhecimento. A permanência escolar, nesse sentido, não pode ser lida apenas por indicadores socioeconômicos, pois ela passa por uma história de encontros (e desencontros) com o saber, com os professores e com a própria instituição.

Assim, ao trazer essas contribuições juntamente com a crítica de Arantes (2003) à separação entre ‘saberes racionais’ e ‘saberes emocionais’, torna-se possível questionar um certo modelo de aula ainda dominante na escola pública, em que a dimensão afetiva aparece apenas em momentos periféricos (dinâmicas, ‘mensagens motivacionais’, projetos eventuais), enquanto a lógica cotidiana do ensino permanece centrada em exercícios repetitivos, avaliações punitivas e pouca escuta dos estudantes. Se, como sugere Arantes (2003, p. 1), “a indissociação entre pensar e sentir nos obriga a integrar nas explicações sobre o raciocínio humano as vertentes racional e emotiva dos conceitos e fatos construídos”, a consequência pedagógica não é apenas ser mais acolhedor, mas redesenhar tarefas, modos de avaliação e formas de participação para que o aluno possa atribuir sentido ao que aprende.

Em uma realidade assim, como adverte Corrêa (2024), as contribuições da neurociência devem ser entendidas com certa cautela, pois não se deve aderir a um neurodiscurso que naturaliza desigualdades sob o argumento de ‘limites cerebrais’ nem de reduzir a afetividade a uma questão de redes de recompensa. O que se evidencia, porém, a partir de estudos como os de Damásio (1996), é que os sistemas neurais ligados à emoção e à cognição apresentam áreas de superposição, indicando que “o indivíduo aprende aquilo que o emociona, o que é significativo e necessário para viver bem” (Corrêa, 2024, p. 3). Paralelamente ao que Vygotsky (1991) destacava, essa constatação reforça a centralidade do significado e do sentido na atividade mental, isto é, não basta expor o aluno a informações, é preciso que elas ganhem relevância em sua experiência concreta.

Se considerarmos ainda o que Gardner (1995) e sua teoria das inteligências múltiplas descreve, removemos ainda mais o foco de uma visão estreita de cognição. Isto por que, Gardner explica que diferentes modos de processamento e expressão, como linguístico, lógico-matemático, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, entre outros, dispõe de diferentes tipos de envolvimento afetivo, o que determina enfim, o meio pelo qual determinadas potencialidades se tornam visíveis e se desenvolvem. De modo convergente, Bettelheim e Caetano (2002), ao analisar o papel dos contos de fadas na formação psíquica das crianças, mostra que narrativas simbólicas fazem emergir conflitos, medos e desejos que dificilmente apareceriam em discursos puramente conceituais, o que abre caminho para a elaboração de experiências conflituosas e para a construção de recursos internos de enfrentamento. Cabe a escola evitar desqualificar tais repertórios em favor de uma racionalidade estreita, o que empobreceria tanto o campo afetivo quanto o cognitivo.

Tudo isso converge para uma exigência em relação à docência, o fato de que não basta conhecer teorias sobre afetividade e cognição, é preciso colocá-las em prática, atuar em conjunto com decisões concretas sobre como organizar o trabalho pedagógico. Perrenoud (2000) chama atenção para o fato de que as competências docentes contemporâneas envolvem, ao mesmo tempo, saber gerir o conteúdo e saber gerir o grupo, o tempo, os conflitos e as emoções que surgem no processo de aprender. Em paralelo, a tradição freiriana insiste que não há ensino sem diálogo e que a autoridade pedagógica só se exerce de modo legítimo quando se apoia no respeito ao saber e à palavra do educando (Freire, 1996). A mediação docente, portanto, não é apenas técnica, ela também é ético-política, afetiva e cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui desenvolvido nos permite afirmar que a indissociabilidade entre cognição e afetividade não é algo estritamente teórico, mas um princípio organizador para compreender a experiência escolar e, por consequência, para repensar a própria ideia de aprendizagem na escola pública. Os autores citados mostram ser evidente que pensar e sentir não são duas camadas que se sobrepõem eventual ou sucessivamente, mas dimensões simultâneas do ato de conhecer. Quando a instituição escolar insiste em tratar o trabalho pedagógico como operação estritamente intelectual, ela não apenas reduz a complexidade dos sujeitos, como também produz fracasso, desengajamento e evasão que poderiam ser compreendidos como efeitos de histórias afetivas vividas na relação com o saber e com a escola.

Do ponto de vista teórico, o estudo demonstrou que diferentes matrizes convergem ao reconhecer que não há desenvolvimento cognitivo sem algum tipo de investimento emocional. Em Piaget, a afetividade aparece como meio que orienta e dinamiza as operações da inteligência; em Wallon, como um dos eixos constitutivos da pessoa completa, em articulação com o ato motor, a cognição e a dimensão social; em Vygotsky, como componente das funções psicológicas superiores, inseparável de mediações simbólicas e interações sociais; nas leituras contemporâneas da neurociência, como condição para que determinados estímulos sejam percebidos como significativos e, portanto, passíveis de atenção e memória. Essa convergência reforça a ideia de que a dicotomia razão/emoção é teoricamente insustentável e pedagogicamente nociva.

No plano pedagógico, a principal implicação dessa análise é o deslocamento da afetividade do lugar de discurso para o de categoria central de crítica às práticas escolares. Considerar emoções, vínculos e histórias de vida não significa diluir o intelecto nem transformar a escola em espaço terapêutico, mas interrogar em que condições concretas se convida os estudantes a se apropriarem de conhecimentos historicamente produzidos. Quando se assume que uma parte importante das dificuldades de aprendizagem está associada a bloqueios afetivos, experiências reiteradas de desqualificação e ausência de reconhecimento, o problema deixa de ser lido em termos estritamente individuais e passa a ser compreendido como efeito de relações pedagógicas, formas de avaliação e culturas escolares que precisam ser transformadas.

Essa perspectiva torna ainda mais exigente o lugar do professor. A mediação docente passa a ser entendida como trabalho simultaneamente cognitivo e afetivo, ético e político, que supõe competências para organizar situações de aprendizagem desafiadoras, relacionar conhecimentos prévios e novos conteúdos, gerir conflitos, escutar problemas dos estudantes e sustentar um clima relacional em que o erro não seja imediatamente associado à incapacidade. Também se torna claro que a escola pública não pode ser pensada apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como lugar de produção de memórias afetivo-cognitivas que marcam a trajetória dos sujeitos. As categorias de memória científico-afetiva e memória

afetivo-vivencial mostram que os estudantes levam consigo não apenas aquilo que aprenderam formalmente, mas também as formas como foram vistos, avaliados, constrangidos ou reconhecidos em sala de aula. Assim, discutir permanência, engajamento e sucesso escolar implica enfrentar as desigualdades de acesso, sim, mas também as assimetrias de tratamento, as expectativas docentes diferenciadas e os meios de seleção que permeiam o cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. *Videtur*, n. 23, 2003.
- AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno; CAETANO, Arlene. A psicanálise dos contos de fadas. 2002.
- CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013 CASEL guide: effective social and emotional learning programs – preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL, 2013.
- CORRÊA, Crístia Gonçalves Lopes. A relação entre afeto e cognição: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, p. e257346, 2024.
- DAMÁSIO, António R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, n. 36, p. 21-38, 2010.
- FULLAN, Michael. The new meaning of educational change. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- HATTIE, John. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.
- PEREIRA, Marta Maximo; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de Física do Ensino Médio. *Ciência & Educação*, v. 22, n. 4, p. 855-873, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

LEARNING DIFFICULTIES IN MATHEMATICS: STRATEGIES, GAMES, LOGICAL THINKING, AND INCLUSIVE EDUCATION

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS, JOGOS, PENSAMENTO LÓGICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Priscila Aline Zabet Hillesheim

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: priscilaaline@sed.sc.gov.br

Tallita Naiana Martins Koerich

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: tallitakoerich@sed.sc.gov.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: Mathematics is an essential discipline for the development of logical thinking and the ability to solve problems, being one of the fundamental pillars of basic education. However, many students face difficulties in their learning, whether due to methodological, cognitive or emotional issues. This paper discusses the main challenges related to the teaching of mathematics and presents pedagogical strategies that can contribute to making learning more accessible and meaningful. The importance of problem solving and logical thinking as tools for the construction of mathematical knowledge is addressed, as well as the role of educational games in facilitating learning. In addition, the relevance of inclusive education in the teaching of mathematics is highlighted, emphasizing the need for curricular, methodological and technological adaptations to serve students with learning difficulties and special educational needs. The study emphasizes that overcoming barriers in mathematical learning requires contextualized, interdisciplinary and dynamic teaching, which stimulates student engagement and respects their particularities. In this way, mathematics can cease to be a challenge to become an essential tool in the intellectual and social development of students.

KEYWORDS: Mathematical learning. Logical thinking. Educational games. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da matemática é um dos pilares da educação básica, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico, da capacidade de resolver problemas e da compreensão de conceitos fundamentais que permeiam a vida cotidiana. No entanto, diversos desafios têm sido identificados no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, exigindo abordagens pedagógicas inovadoras e estratégias que favoreçam um ensino mais significativo e acessível a todos os alunos.

A matemática, tradicionalmente vista como uma disciplina abstrata e desafiadora, não deve ser reduzida à mera memorização de regras e algoritmos. O ensino matemático precisa estar estruturado de forma a promover a construção ativa do conhecimento, incentivando a autonomia dos alunos e permitindo que eles estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e suas experiências diárias. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino da matemática deve priorizar a interpretação, a argumentação e a resolução de problemas, favorecendo a formação de cidadãos críticos e reflexivos (BRASIL, 2018).

Diante desse cenário, diferentes metodologias têm sido estudadas para minimizar as dificuldades de aprendizagem em matemática e tornar o ensino mais atrativo e eficaz. Entre essas estratégias, destaca-se o uso de jogos educativos, que proporcionam um ambiente de aprendizado lúdico e interativo, estimulando a curiosidade e o engajamento dos alunos. Além disso, a resolução de problemas, conforme proposta por Polya (2006), tem se mostrado uma

abordagem eficaz para desenvolver o raciocínio lógico e incentivar a busca por soluções de maneira estruturada e reflexiva.

Outro aspecto fundamental para um ensino matemático de qualidade é a educação inclusiva, que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, tenham acesso a um ensino equitativo e significativo. Para isso, é necessário que sejam adotadas adaptações curriculares, metodológicas e tecnológicas que respeitem as especificidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos como a discalculia e outras necessidades educacionais especiais. A presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o papel do segundo professor em sala de aula são elementos essenciais para que essa inclusão ocorra de maneira efetiva.

Diante desse cenário, torna-se relevante compreender como a literatura discute as dificuldades de aprendizagem em matemática e de que forma estratégias de ensino podem contribuir para superá-las. Esta investigação se justifica pela urgência de identificar metodologias capazes de tornar o ensino mais acessível, prazeroso e eficiente, especialmente em um contexto no qual o fracasso escolar em matemática permanece elevado e afeta diretamente a autoestima e o percurso formativo dos estudantes. A adoção de estratégias como jogos educativos, resolução de problemas e fortalecimento do pensamento lógico tem se mostrado promissora por estimular o engajamento, favorecer a compreensão conceitual e permitir que os alunos atribuam sentido ao que aprendem.

Este estudo tem como objetivo geral analisar as dificuldades de aprendizagem em matemática e discutir as estratégias pedagógicas que favoreçam a superação desses desafios

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, as dificuldades de aprendizagem têm sido amplamente discutidas em pesquisas, palestras e formações para educadores. Algumas questões recorrentes envolvem a qualidade do sistema de ensino, a preparação dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula, a eficácia das metodologias utilizadas e os fatores que levam muitos alunos a apresentarem dificuldades na aprendizagem da matemática.

De acordo com Sanchez (2004), algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos incluem: Dificuldades no desenvolvimento cognitivo e na construção da experiência matemática, como a compreensão de conceitos numéricos, a realização de operações básicas e a resolução de problemas. Essas dificuldades podem se manifestar de diferentes formas, como a incapacidade de reconhecer padrões numéricos, a lentidão na realização de cálculos e a dificuldade em estabelecer relações entre diferentes conceitos matemáticos. Fatores emocionais, crenças e atitudes negativas em relação à matemática, que geram insegurança e bloqueios na aprendizagem.

A complexidade da matemática, que envolve um alto nível de abstração, generalizações e terminologia específica. Para muitos alunos, a dificuldade em compreender conceitos abstratos pode levar à desmotivação, tornando o aprendizado mecânico e pouco significativo. De acordo com Johnson e Myklebust (2006), algumas dificuldades de aprendizagem em matemática podem ser agravadas por fatores como:

Dificuldades na memória auditiva; Dificuldades de leitura; Problemas de percepção visual e Dificuldades na escrita

Outro fator relevante para a compreensão das dificuldades matemáticas é a formação dos professores. Cunha e Costa (2008) apontam que, apesar da presença da matemática na formação dos docentes das séries iniciais, muitas vezes ela é ensinada de forma desarticulada nos cursos de Pedagogia. Como consequência, há professores que concluem sua formação sem

um conhecimento sólido dos conteúdos matemáticos que irão ensinar. Essa lacuna pode levar a erros didáticos e conceituais, que impactam diretamente a aprendizagem dos alunos.

O uso de jogos matemáticos, por exemplo, tem se mostrado uma estratégia eficiente para estimular o interesse dos alunos e promover o aprendizado de forma lúdica. Os jogos permitem que os estudantes explorem conceitos matemáticos de maneira descontraída, facilitando a assimilação de conteúdos e reduzindo a ansiedade em relação à disciplina. Além disso, ao participarem de jogos, os alunos desenvolvem habilidades como o pensamento estratégico, a cooperação e a tomada de decisões.

Outra abordagem relevante é a resolução de problemas contextualizados, que busca conectar a matemática com situações do dia a dia dos alunos. Quando os conteúdos são apresentados em contextos reais, como compras em um mercado, medições em uma construção ou análise de dados em gráficos, os estudantes conseguem perceber a aplicabilidade da matemática em suas vidas. Essa estratégia também favorece o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, uma vez que os alunos são incentivados a buscar soluções para desafios concretos.

Santos (2011, p. 12) reforça essa ideia ao afirmar que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural [...], facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A experimentação proporcionada pelo jogo permite que o aluno desenvolva habilidades como a persistência e a resiliência, características fundamentais para o sucesso na matemática. Grando (2003, p. 38) ressalta que:

O conceito matemático pode ser identificado na estruturação do próprio jogo, na medida em que não basta jogar simplesmente para construir estratégias e determinar o conceito. É necessária uma análise do jogo, um processo de reflexão e elaboração de procedimentos para a resolução dos problemas que aparecem no jogo.

Segundo D'Ambrósio (2008), a matemática escolar deve estar voltada para a formação de um pensamento crítico e reflexivo, permitindo que os alunos compreendam e atuem no mundo de maneira significativa. Essa perspectiva rompe com a ideia tradicional da matemática como um conjunto fixo de regras e cálculos e a coloca como um campo do conhecimento que auxilia na interpretação e resolução de problemas diversos. Dessa forma, o ensino matemático deve proporcionar aos alunos a capacidade de analisar situações, formular hipóteses, testar diferentes estratégias e construir novos conhecimentos a partir da experiência.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o ensino da matemática deve favorecer a capacidade de interpretar, argumentar, formular e resolver problemas (BRASIL, 2018). Essa abordagem coloca a matemática em um papel central na formação integral dos alunos, uma vez que o raciocínio lógico é uma habilidade essencial não apenas para a disciplina, mas também para a tomada de decisões e a resolução de problemas no cotidiano.

Para que a aprendizagem matemática seja significativa, é essencial que os alunos percebam a aplicação dos conceitos matemáticos em seu cotidiano. Segundo Smole e Diniz (2001), a matemática deve ser ensinada de forma contextualizada, associando os conteúdos escolares a situações do dia a dia, como compras, medições, jogos e tomadas de decisão.

Além disso, o ensino baseado na resolução de problemas favorece a interdisciplinaridade, permitindo conexões entre a matemática e outras áreas do conhecimento, como ciências, geografia e economia. A interdisciplinaridade possibilita que os alunos

percebam a matemática como um conhecimento essencial para a interpretação e a resolução de questões do mundo real.

A inclusão escolar tem sido um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente no que se refere ao ensino da matemática. O conceito de educação inclusiva se baseia na ideia de que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais, devem ter acesso a uma educação de qualidade e equitativa (BRASIL, 2015). Nesse contexto, o ensino da matemática deve ser pensado de forma a atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo que possam aprender e se desenvolver plenamente, superando barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento matemático.

Segundo Mantoan (2003), a escola deve repensar suas práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprender matemática de maneira significativa. Isso inclui o uso de estratégias inclusivas, como a flexibilização do currículo, o ensino por meio de materiais concretos e a valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. A abordagem inclusiva não se trata apenas de modificar conteúdos, mas de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os estudantes se sintam acolhidos e estimulados a desenvolver suas potencialidades.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo central é analisar e discutir as dificuldades de aprendizagem em matemática, bem como identificar estratégias pedagógicas e práticas inclusivas que possam contribuir para a superação desses desafios no contexto escolar contemporâneo. O estudo foi desenvolvido a partir da consulta de livros, artigos científicos, dissertações, documentos legais e referências clássicas da Educação Matemática, da Psicologia da Aprendizagem e da Educação Inclusiva.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aprendizagem matemática não deve ser reduzida à memorização de regras e procedimentos descontextualizados. Muitos alunos encontram dificuldades porque não conseguem relacionar os conceitos matemáticos ao seu cotidiano, tornando o aprendizado mecânico e desprovido de significado. Além disso, um ensino pouco estruturado e metodologias ineficazes podem reforçar essas dificuldades, impedindo a construção gradual e consistente do conhecimento.

Essas dificuldades podem ser confundidas com a discalculia, um transtorno específico de aprendizagem que impede a compreensão dos processos matemáticos, mesmo na ausência de déficits cognitivos, visuais ou auditivos. Crianças com discalculia apresentam dificuldades na compreensão das relações numéricas, na representação gráfica dos números e na resolução de problemas matemáticos. Muitas vezes, esses alunos não conseguem perceber padrões matemáticos ou realizar operações básicas sem grande esforço, o que pode impactar significativamente seu desempenho escolar.

Duhalde e González (1998) reforçam que esses equívocos podem ocorrer já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, influenciando negativamente o aprendizado matemático ao longo da vida escolar. As dificuldades matemáticas que surgem nos primeiros anos podem se acumular ao longo do tempo, levando a um efeito cumulativo que compromete o desempenho do aluno nos anos seguintes. Se não forem devidamente identificadas e trabalhadas, essas dificuldades podem levar à evasão escolar ou à falta de interesse pela disciplina.

Diante desse cenário, é essencial que o ensino da matemática seja repensado, considerando práticas pedagógicas mais dinâmicas, contextualizadas e interativas. A utilização

de materiais concretos, metodologias ativas e estratégias que favoreçam a autonomia e o raciocínio lógico dos alunos pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades e para um aprendizado mais significativo. Estratégias como a gamificação, o uso de tecnologias educacionais e o ensino baseado em resolução de problemas podem tornar o aprendizado mais atrativo e eficaz. Além disso, a formação continuada dos professores deve ser uma prioridade, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade de dificuldades que surgem no processo de ensino da matemática.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 3):

O educador matemático, em contrapartida, tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio e, por isso, tenta promover uma educação pela matemática. Ou seja, o educador matemático, na relação entre educação e matemática, tende a colocar a matemática a serviço da educação, priorizando, portanto, esta última, mas sem estabelecer uma dicotomia entre elas.

Essa visão enfatiza a importância da matemática como ferramenta para a formação integral do aluno, não apenas no desenvolvimento de habilidades específicas da disciplina, mas também na construção do pensamento lógico, crítico e reflexivo. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, é fundamental que o ensino da matemática esteja alinhado a estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa do estudante e a construção do conhecimento de forma progressiva e contextualizada.

Diante disso, o professor tem um papel fundamental na mediação do ensino da matemática, devendo criar situações de aprendizagem que favoreçam a construção ativa do conhecimento, estimulando os alunos a desenvolverem o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a autonomia na aprendizagem. Para isso, é necessário que o ensino da matemática seja conduzido de forma dinâmica e interativa, proporcionando experiências que possibilitem a compreensão dos conceitos de maneira significativa. Estratégias como o uso de jogos, desafios matemáticos, resolução de problemas contextualizados e metodologias ativas podem contribuir para tornar o ensino mais significativo e engajador.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, também representam alternativas eficientes para o ensino da matemática. Essas abordagens colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando a pesquisa, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento.

Os jogos educativos são instrumentos que proporcionam prazer, diversão e entretenimento, ao mesmo tempo em que auxiliam no desenvolvimento das capacidades intelectuais e na ampliação do raciocínio lógico. A partir do momento em que a criança participa ativamente do jogo, ela se envolve em um processo de experimentação, exploração e descoberta, o que favorece a construção do conhecimento matemático de maneira natural e significativa. Borin (2004) destaca que os jogos contribuem para o "[...] desenvolvimento de habilidades de raciocínio como organização, atenção e concentração [...]".

Na Educação Matemática, os jogos podem ser utilizados para estimular e desenvolver o pensamento independente da criança, favorecendo a construção do conhecimento lógico-matemático. Kamii e Joseph (1992) destacam que os jogos são ferramentas valiosas para a promoção do raciocínio matemático, pois incentivam os alunos a formularem estratégias, tomarem decisões e resolverem problemas de maneira autônoma.

O uso de jogos na educação matemática contribui para tornar o aprendizado mais envolvente e prazeroso, mudando a percepção dos alunos sobre a disciplina e despertando seu

interesse. Jogos como dominó, quebra-cabeças, palavras cruzadas e memória podem ser utilizados para explorar conceitos matemáticos de maneira prática e interativa, favorecendo a construção de um conhecimento mais sólido e significativo.

O pensamento lógico é um dos pilares da matemática e se desenvolve gradativamente ao longo da escolarização. Segundo Piaget (1973), as crianças constroem o conhecimento matemático a partir da interação com o meio e do desenvolvimento de operações mentais progressivamente mais complexas.

Além disso, Vygotsky (1984) destaca a importância da interação social no aprendizado da matemática, pois, por meio do diálogo e da mediação do professor, os alunos são capazes de desenvolver seu pensamento lógico e de superar desafios que, sozinhos, não conseguiriam resolver. A teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza que o aprendizado ocorre dentro de um contexto social e que a interação com colegas e professores potencializa o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, a matemática deve ser ensinada não apenas como um conjunto de regras e procedimentos, mas como um campo de conhecimento que possibilita a reflexão e a construção ativa do aprendizado. Quando os alunos são incentivados a interagir, compartilhar ideias e buscar soluções coletivamente, o processo de aprendizagem torna-se mais dinâmico e eficaz.

A resolução de problemas é um dos principais caminhos para o ensino significativo da matemática. Segundo Polya (2006), aprender matemática significa saber resolver problemas, e o processo de resolução envolve quatro etapas fundamentais: Compreensão do problema; Elaboração de um plano; Execução do plano; Aplicação das estratégias e resolução do problema; Revisão e reflexão.

Ao utilizar essa abordagem, os alunos se tornam mais autônomos na busca por soluções, desenvolvem habilidades analíticas e aprimoram sua capacidade de argumentação. Segundo Ponte et al. (2013), a resolução de problemas estimula o raciocínio lógico e permite a compreensão da matemática como uma ferramenta útil para a vida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino da matemática deve ser acessível e significativo para todos os alunos, promovendo a equidade na aprendizagem (BRASIL, 2018). Isso significa que o ensino não pode ser uniformizado ou rígido, mas sim adaptável às necessidades de cada estudante.

A matemática, por sua natureza abstrata, pode apresentar desafios adicionais para alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004), a aprendizagem matemática envolve processos complexos, como a compreensão de conceitos numéricos, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a resolução de problemas.

Diversas estratégias pedagógicas podem ser adotadas para tornar o ensino da matemática mais acessível a alunos com dificuldades de aprendizagem. Entre as principais, destacam-se:

- **Uso de materiais concretos:** Recursos manipuláveis, como blocos lógicos, ábacos, jogos matemáticos e regletes, facilitam a compreensão dos conceitos e tornam a aprendizagem mais tangível (SMOLE; DINIZ, 2001).
- **Ensino estruturado:** A apresentação dos conteúdos de forma clara, sequencial e previsível ajuda alunos com dificuldades a organizarem o pensamento matemático. Estratégias como o ensino explícito e a modelagem passo a passo podem ser eficazes para alunos que necessitam de instruções mais detalhadas e apoio contínuo (GARNER, 2011).

- Uso da tecnologia: Softwares, aplicativos educativos e recursos digitais podem auxiliar na visualização de conceitos abstratos e na personalização do ensino, permitindo que o aluno aprenda no seu próprio ritmo (VALENTE, 2013).
- Aprendizagem baseada em jogos: Jogos e atividades lúdicas favorecem o engajamento dos alunos e permitem que eles aprendam de maneira interativa, desenvolvendo habilidades matemáticas de forma prazerosa (GRANDO, 2003).
- Trabalho colaborativo: A aprendizagem em pares ou em pequenos grupos pode ser benéfica para alunos com dificuldades, pois possibilita a troca de experiências e o apoio mútuo. Vygotsky (1984) enfatiza que a interação social é fundamental para a construção do conhecimento, pois permite que os alunos aprendam uns com os outros e recebam suporte de colegas e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática desempenha um papel fundamental na formação intelectual dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento lógico, da resolução de problemas e da tomada de decisões no cotidiano. No entanto, diversos desafios ainda permeiam o ensino e a aprendizagem dessa disciplina, exigindo estratégias pedagógicas que tornem o processo mais acessível, significativo e estimulante.

Diante das dificuldades frequentemente enfrentadas pelos alunos, destaca-se a necessidade de um ensino da matemática que vá além da memorização mecânica de regras e algoritmos. Métodos tradicionais, quando aplicados de maneira rígida e sem contextualização, podem gerar desmotivação e aumentar a sensação de dificuldade. Por isso, estratégias como a resolução de problemas e o desenvolvimento do pensamento lógico tornam-se essenciais para a construção ativa do conhecimento, permitindo que os alunos compreendam os conceitos matemáticos de forma estruturada e conectada à realidade.

A utilização de jogos matemáticos também se mostrou uma alternativa eficaz para tornar o aprendizado mais atrativo e significativo. Ao introduzir o lúdico no ensino da matemática, os jogos estimulam a participação ativa dos alunos, incentivam a autonomia na aprendizagem e favorecem a construção do raciocínio lógico.

A inclusão educacional deve ser um princípio norteador do ensino da matemática, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, tenham acesso a uma aprendizagem equitativa e de qualidade. Para isso, é fundamental que sejam adotadas adaptações curriculares e metodológicas, que contemplem o uso de materiais concretos, tecnologias assistivas, metodologias diferenciadas e um suporte pedagógico adequado, como o Atendimento Educacional Especializado e o papel do segundo professor em sala de aula.

É imprescindível que a matemática seja apresentada aos alunos de forma envolvente, com metodologias que incentivem a participação, o raciocínio e a criatividade. Um ensino que valoriza o pensamento lógico, a resolução de problemas e a inclusão educacional pode transformar a percepção dos estudantes em relação à disciplina, tornando-a mais acessível e relevante para sua formação.

REFERÊNCIAS

- BORIN, J. Jogos para a aprendizagem da matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2015.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.
- CUNHA, S. M. R.; COSTA, R. A. M. A formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de matemática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 32, p. 91-108, 2008.
- D'AMBRÓSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- DUHALDE, M. A.; GONZÁLEZ, G. I. Dificuldades na aprendizagem de matemática: diagnóstico e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GARNER, B. Ensinar é um ato de amor: por uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2011.
- GRANDO, R. C. Jogos no ensino da matemática: uma proposta de integração entre jogos e resolução de problemas. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- JOHNSON, D.; MYKLEBUST, H. R. Dificuldades de aprendizagem: estratégias de avaliação e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KAMII, C.; JOSEPH, L. A importância do jogo na construção do número pela criança. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 13, n. 30, p. 48-61, 1992.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- POLYA, G. A arte de resolver problemas. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PONTE, J. P. da et al. Investigar para ensinar matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SANCHEZ, W. Dificuldades de aprendizagem em matemática: contribuições da neuropsicologia. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 21, n. 64, p. 125-133, 2004.
- SANTOS, M. S. dos. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SMOLE, K. P.; DINIZ, M. I. A matemática na educação infantil: formação de conceitos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento: repensando a educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-20, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

MENTAL HEALTH OF EDUCATION PROFESSIONALS IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT: A STUDY ON BURNOUT SYNDROME

SAÚDE MENTAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: UM ESTUDO SOBRE A SÍNDROME DE BURNOUT

Cledi Benatti

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: cledyb@hotmail.com

Juliane Cristina Paludo Christoff

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: paludojuliane@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This study primarily aims to investigate in detail the mental health of education professionals in the post-pandemic context: a study on burnout syndrome. The central goal of the research was to examine which factors explain the intensification of burnout syndrome among education professionals in the post-pandemic period and how it affects teachers' health and performance. To achieve this purpose, the following objectives were defined: to identify the main factors related to the emergence of burnout syndrome among education professionals in the post-pandemic period; to examine the consequences of burnout for professional performance, quality of life, and interpersonal relationships within the educational environment; and to analyze institutional and individual strategies for coping with and preventing professional exhaustion among teachers. The method used involved consulting specialized literature and evaluating previously published materials. The results indicated that working conditions, emotional overload, and the absence of institutional support policies directly influenced the increase in burnout cases, allowing the inference that appreciation and implementation of preventive measures are important to promote more balanced and sustainable educational environments. The final considerations emphasize the importance of continuing studies in this field to expand accumulated knowledge and encourage new academic productions.

Keywords: Mental health. Education. Burnout. Teachers. Post-pandemic.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 impôs transformações ao cenário educacional, alterando as práticas pedagógicas e as condições de saúde mental dos profissionais da educação. O retorno ao ambiente presencial, marcado por novas exigências e reconfigurações do trabalho docente, revelou sequelas emocionais e institucionais que permanecem no contexto pós-pandêmico. Esse período trouxe à tona a urgência de discutir o equilíbrio entre desempenho, bem-estar e condições de trabalho, considerando o acúmulo de demandas e a intensificação das responsabilidades educacionais.

As mudanças estruturais nas rotinas de ensino e na organização das instituições de educação resultaram em um aumento da sobrecarga emocional e física dos docentes, frequentemente associada ao desenvolvimento da síndrome de burnout. Segundo Santos (2024), o retorno às atividades presenciais foi acompanhado de pressões por resultados, readaptação curricular e ampliação das funções docentes, fatores que contribuíram para o desgaste mental. Além disso, a dificuldade em separar o ambiente doméstico do profissional, característica intensificada pelo ensino remoto e pela hiperconexão, tem sido identificada como um dos principais vetores de esgotamento (Lubanco, 2023).

Estudos recentes indicam que a experiência docente durante e após a pandemia não se limitou a ajustes pedagógicos, mas envolveu uma profunda reconfiguração das relações de

trabalho e das expectativas institucionais. Conforme Souza, Santos e Rodrigues (2024), o retorno presencial exigiu dos professores a reconstrução de vínculos sociais e escolares, somada à gestão de conflitos e defasagens de aprendizagem. Esses fatores ampliaram o estresse ocupacional e fortaleceram o sentimento de impotência diante de situações complexas, o que, em longo prazo, favorece o surgimento do burnout.

A literatura científica tem destacado que o burnout no contexto educacional ultrapassa os limites da dimensão individual, estando fortemente relacionado às condições sistêmicas e organizacionais. De acordo com Da Silva Farias e Wagner (2025), compreender o fenômeno exige uma análise que articule os determinantes institucionais, as políticas educacionais e o contexto social em que o trabalho docente está inserido. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas de cuidado que contemplem a saúde mental dos educadores como um componente essencial para a qualidade do ensino.

Pesquisas apontam que a ausência de apoio institucional e o excesso de responsabilidades administrativas agravam o sentimento de ineficácia e comprometem o engajamento profissional (Fialho et al., 2025). A conjugação entre múltiplas demandas e recursos limitados cria um ambiente propício à exaustão emocional e à despersonalização, sintomas característicos da síndrome de burnout.

O debate contemporâneo, portanto, exige uma leitura ampliada do papel social do educador, considerando tanto os desafios pedagógicos quanto as condições subjetivas e institucionais que moldam o exercício da docência. A análise da síndrome de burnout no contexto pós-pandêmico revela que o adoecimento docente é também um indicador das tensões estruturais que atravessam o campo educacional. Dessa forma, compreender e enfrentar essas questões é essencial para promover práticas pedagógicas sustentáveis e preservar a integridade física e emocional dos profissionais da educação.

Analisar a saúde mental dos profissionais da educação no contexto pós-pandêmico, com ênfase na manifestação e nos impactos da síndrome de burnout sobre a prática docente e o ambiente institucional. Este constitui o elemento central desta investigação. Este estudo tem por finalidade explorar a temática proposta, buscando promover o avanço teórico e estabelecer fundamentos consistentes para pesquisas futuras. Para atingir essa meta e demonstrar domínio no assunto abordado, foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar os principais fatores relacionados ao surgimento da síndrome de burnout entre profissionais da educação no período pós-pandêmico;
- Examinar as consequências do burnout para o desempenho profissional, a qualidade de vida e as relações interpessoais no ambiente educacional;
- Analisar estratégias institucionais e individuais de enfrentamento e prevenção do esgotamento profissional entre docentes.

Com o intuito de atender a tais metas e abranger os aspectos essenciais da questão em análise, a pesquisa orienta-se pela seguinte indagação principal: quais fatores explicam a intensificação da síndrome de burnout entre os profissionais da educação no contexto pós-pandêmico e de que forma ela afeta a saúde mental e o desempenho docente?

A relevância deste trabalho apoia-se na constatação de que a saúde mental dos educadores é um componente essencial para a qualidade do processo educativo e para a sustentabilidade das instituições de ensino. O tema apresenta importância científica, ao contribuir para o aprofundamento teórico sobre o burnout em contextos educacionais; social, ao relacionar-se à valorização do trabalho docente e à promoção do bem-estar coletivo; e produtiva, ao impactar a eficiência e o clima organizacional das instituições de ensino.

Além disso, observa-se que ainda há lacunas na literatura sobre as implicações de longo prazo da pandemia nas condições emocionais e profissionais dos docentes. As pesquisas existentes, embora crescentes, concentram-se principalmente no período de ensino remoto, deixando o cenário pós-pandêmico parcialmente inexplorado. O presente trabalho propõe-se a preencher essas lacunas, ampliando o debate teórico e contribuindo para o enriquecimento do campo das Ciências da Educação.

Também, esta investigação busca oferecer subsídios para políticas públicas e práticas institucionais voltadas à promoção da saúde mental docente, bem como para a criação de ambientes educacionais mais equilibrados e humanizados. Ao fazê-lo, pretende-se fomentar reflexões críticas e oferecer bases para futuras pesquisas que consolidem o conhecimento sobre o tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com base nos objetivos traçados, a estrutura do estudo foi organizada a partir dos seguintes tópicos: O contexto pós-pandêmico e o trabalho docente; A síndrome de burnout entre profissionais da educação; Estratégias de enfrentamento e promoção da saúde mental docente. A realização integral da pesquisa e a adequada resposta à pergunta norteadora permitiram alcançar uma conclusão embasada, sustentada por um conjunto robusto e criteriosamente escolhido de referências bibliográficas.

O CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO E O TRABALHO DOCENTE

Santos et al. (2024) destacam que o ensino remoto emergencial exigiu dos docentes um esforço intenso de adaptação, demandando domínio tecnológico, reformulação metodológica e constante reorganização do tempo e do espaço dentro do trabalho. A ausência de preparo institucional e a ampliação das demandas profissionais geraram sobrecarga física e mental, especialmente entre os professores que conciliavam suas atividades com responsabilidades familiares. Essa nova dinâmica impôs desafios inéditos à saúde mental dos educadores, que passaram a vivenciar um processo contínuo de estresse e insegurança quanto à eficácia de suas práticas.

As mudanças nas rotinas de trabalho também se manifestaram na intensificação das atividades administrativas e na ampliação das jornadas laborais. Dias e Branco (2024) observam que a sensação de sobrecarga se tornou uma constante entre os profissionais da educação, impulsionada por cobranças institucionais, falta de apoio técnico e ausência de políticas de cuidado voltadas à saúde mental. Essa conjuntura levou à percepção de perda de qualidade de vida e à diminuição da motivação docente, configurando um cenário de vulnerabilidade psicológica e emocional.

Holanda et al. (2025) indicam que a centralidade do cuidado, articulada em redes de atenção e em práticas interdisciplinares, tornou-se um eixo estruturante para a retomada segura e humanizada, o que demandou das instituições educativas parcerias com serviços especializados, ações de triagem psicossocial e estratégias de suporte contínuo aos trabalhadores. Nesse cenário, a criação de espaços de escuta e de monitoramento de fatores estressores constituiu medida imprescindível para mitigar riscos e reequilibrar o clima organizacional.

Parente et al. (2025) enfatizam que a gestão do retorno exigiu dispositivos institucionais capazes de articular prevenção, intervenção breve e encaminhamento qualificado, integrando protocolos de acolhimento, capacitação de equipes e reorganização de tarefas. A incorporação de práticas, com foco em prevenção de estresse e fortalecimento de redes de apoio no local de trabalho, mostrou-se decisiva para reduzir vulnerabilidades e sustentar a continuidade pedagógica.

A SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A literatura de saúde ocupacional descreve a síndrome por um conjunto de manifestações inter-relacionadas, com destaque para exaustão emocional, despersonalização e sensação de baixa realização, que se expressam em alterações de humor, distúrbios do sono, perda de motivação e piora do engajamento laboral. Esses componentes, quando sustentados por longos períodos e associados a ambientes de elevada demanda e baixo controle, tendem a repercutir na qualidade do ensino, nas relações interpessoais e na capacidade de autorregulação do trabalho docente (Júnior et al., 2025; De Moraes Castro; Da Silva; Cruz, 2025).

Santos et al. (2024) descrevem que a intensificação do trabalho e a sobrecarga emocional se associam à exaustão e à redução da vitalidade pedagógica, o que compromete a preparação de aulas, a diversidade de estratégias didáticas e a capacidade de manter feedbacks consistentes. A combinação entre cansaço crônico e pressão por resultados tende a reduzir a criatividade docente e a flexibilização metodológica, produzindo experiências de ensino menos responsivas às necessidades dos estudantes.

No plano relacional, o burnout favorece o distanciamento afetivo, a irritabilidade e a retração comunicativa, fatores que fragilizam o vínculo pedagógico e dificultam a mediação de conflitos cotidianos. Tais efeitos aparecem de modo mais agudo em contextos de recomposição pós-pandêmica, nos quais professores são solicitados a acolher demandas emocionais e acadêmicas simultaneamente, em condições materiais e organizacionais muitas vezes limitadas (Souza; Santos; Rodrigues, 2024).

A literatura de síntese sinaliza que, em diferentes sistemas educacionais, o burnout docente associa-se a piora na qualidade das interações, redução da satisfação profissional e declínio da eficácia percebida, com efeitos cumulativos sobre engajamento discente e resultados de aprendizagem. Esses achados reforçam a necessidade de políticas de suporte que contemplem tempo para planejamento, formação continuada e dispositivos de cuidado psicossocial, a fim de interromper circuitos de retroalimentação entre estresse, desmotivação e desempenho pedagógico (Zbanca et al., 2024).

Souza, Santos e Rodrigues (2024) assinalam que estratégias cooperativas, espaços de escuta e rotinas de acolhimento contribuem para recompor laços e qualificar a convivência escolar, mitigando o impacto emocional do trabalho e favorecendo práticas docentes mais estáveis. Quando articuladas a ajustes realistas de metas e a condições de trabalho adequadas, tais medidas fortalecem o sentimento de pertencimento institucional e a disposição para inovação didática.

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO E PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOCENTE

De acordo com Holanda et al. (2025), a integração entre políticas públicas de saúde e programas institucionais de atenção psicossocial deve orientar o planejamento das redes educacionais. O fortalecimento da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e a inclusão de estratégias no planejamento pedagógico ampliam o alcance das ações preventivas e reduzem o estigma relacionado ao sofrimento psíquico no ambiente escolar. A articulação entre gestores, equipes pedagógicas e profissionais de saúde é, portanto, fundamental para a criação de ambientes laborais mais saudáveis e equilibrados.

A experiência internacional também demonstra que políticas institucionais exitosas combinam ações estruturais e subjetivas, integrando segurança, ergonomia e desenvolvimento pessoal. Ostos et al. (2024) observam que a prevenção de riscos psicossociais no trabalho docente passa pelo fortalecimento da cultura organizacional, pelo desenvolvimento de

competências socioemocionais e pela ampliação dos espaços de autocuidado coletivo. Essas ações contribuem para a redução de tensões, o aumento da satisfação profissional e a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar.

As evidências sobre hiperconexão mostram que a disponibilidade permanente e a extensão de jornadas são fatores críticos para o esgotamento, o que reforça a adoção de higiene digital, janelas de foco e regras de desligamento em horários não laborais como medidas protetivas (Lubanco, 2023). Experiências de outros setores, ao instituírem limites operacionais e rituais de recuperação, apontam reduções de estresse e ganhos de vitalidade, oferecendo pistas transferíveis ao ambiente escolar (Garcia, 2024).

A consolidação dessas práticas requer pactos institucionais que legitimem o tempo de cuidado, prevejam pausas programadas e promovam formação continuada voltada à saúde ocupacional, com metas realistas e monitoramento de cargas de trabalho. A definição de rotinas de desligamento, a organização de microintervalos e a capacitação para gestão do tempo e da atenção alinham-se às recomendações para reduzir o impacto da hiperconexão e prevenir o agravamento de sintomas de esgotamento (Lubanco, 2023; Garcia, 2024).

METODOLOGIA

A metodologia empregada baseou-se em uma revisão narrativa da literatura, de caráter qualitativo, voltada à análise minuciosa de produções científicas relacionadas ao objeto investigado. A busca bibliográfica foi realizada em bases como Scielo, Capes e Google Scholar, complementada pela consulta a obras de referência e periódicos acadêmicos amplamente reconhecidos. Foram incluídos textos redigidos em português, inglês e espanhol.

A fim de assegurar a atualidade e a relevância das fontes analisadas, os critérios de inclusão privilegiaram publicações dos últimos cinco anos, além de obras clássicas indispensáveis à compreensão do tema, ainda que anteriores a esse intervalo. Foram aceitos estudos com metodologias qualitativas, quantitativas ou mistas, desde que oriundos de fontes confiáveis e submetidos à revisão por pares.

Por outro lado, foram desconsiderados materiais que não estivessem nos idiomas estabelecidos, produções com mais de cinco anos sem relevância teórica ou histórica, publicações com acesso restrito ou que apresentassem limitações metodológicas significativas. De acordo com Dourado e Ribeiro (2023), a revisão narrativa permite organizar o conhecimento existente, favorecendo a identificação de lacunas e a integração de distintas abordagens. O processo de triagem e análise envolveu a leitura dos resumos e a avaliação completa dos textos selecionados, o que garantiu uma visão abrangente e atualizada sobre o tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pandemia de Covid-19 provocou uma das mais profundas reconfigurações já vividas pela educação contemporânea, alterando o modo de ensinar, aprender e gerir o cotidiano escolar. As instituições educacionais precisaram reorganizar suas práticas de maneira emergencial, transferindo para o espaço virtual atividades que antes dependiam de interações presenciais. Esse processo evidenciou a importância da flexibilidade pedagógica e da incorporação de novas tecnologias ao ensino, mas também revelou as fragilidades estruturais e emocionais dos sistemas educacionais. De acordo com Souza, Santos e Rodrigues (2024), o retorno às aulas presenciais não significou um retorno à normalidade anterior, mas sim o início de uma nova fase de reconstrução pedagógica e emocional. Os docentes precisaram desenvolver estratégias de acolhimento, reconstruir vínculos sociais e enfrentar as defasagens cognitivas e comportamentais deixadas pelo período de isolamento. Além disso, o processo de readaptação

foi marcado por sentimentos de ansiedade, incerteza e exaustão, decorrentes das exigências de conciliar o presencial com elementos híbridos de ensino.

Nesse contexto, as respostas institucionais mais promissoras foram aquelas que alinharam cuidado psicossocial, gestão do tempo e revisão de metas, articulando formação continuada, supervisão de equipes e políticas de valorização. A consolidação de rotinas de acolhimento, de práticas colaborativas e de monitoramento de indicadores de bem-estar emerge como estratégia sustentável para fortalecer a saúde mental dos profissionais e assegurar a qualidade das experiências educativas no cenário pós-pandêmico.

A compreensão dos fatores de risco e das manifestações clínicas do burnout no ambiente educacional requer uma leitura articulada entre condições de trabalho, exigências psicossociais e respostas subjetivas dos profissionais. Nesse sentido, a análise deve integrar dimensões organizacionais, pedagógicas e de saúde do trabalhador, a fim de elucidar como demandas cumulativas e prolongadas incidem sobre a experiência docente e produzem quadros de esgotamento.

Oliveira (2023) assinala que o monitoramento sistemático de indicadores de saúde do trabalhador e a rastreabilidade das ocorrências são dispositivos centrais para identificar tendências e orientar intervenções precoces no contexto escolar. Fialho et al. (2025) acrescentam que o mapeamento de riscos deve contemplar carga horária, distribuição de tarefas, mecanismos de avaliação e participação docente em decisões, uma vez que esses elementos modulam tanto a percepção de justiça organizacional quanto a autoeficácia.

Ou seja, o enfrentamento das consequências psicossociais do burnout demanda uma abordagem sistêmica que reconheça a interdependência entre saúde do trabalhador, qualidade do ensino e relações escolares. A consolidação de ambientes pedagógicos sustentáveis exige a integração de ações de cuidado, gestão e formação, orientadas para a preservação do vínculo educativo e para a promoção de experiências de aprendizagem socialmente significativas.

A formulação de políticas institucionais voltadas à promoção da saúde ocupacional dos educadores emerge como um requisito essencial diante do aumento expressivo de casos de adoecimento mental e de síndrome de burnout no contexto pós-pandêmico. As instituições educacionais, inseridas em um cenário de intensificação do trabalho e de novas exigências pedagógicas, passaram a reconhecer a necessidade de estruturar estratégias permanentes de prevenção, acompanhamento e promoção do bem-estar docente.

Mohamed-amar et al. (2023) indicam que programas psicoeducativos, grupos de apoio entre pares e a reorganização do tempo de trabalho contribuem para reduzir exaustão e despersonalização, favorecendo a autorregulação emocional e a reapropriação do sentido do trabalho. Em convergência, a percepção de qualidade de vida docente melhora quando há equilíbrio entre demandas e recursos, com inclusão de rotinas de descanso e de práticas de cuidado incorporadas ao planejamento semanal (Dias; Branco, 2024).

Sendo assim, o fortalecimento emocional no contexto escolar depende da combinação entre práticas individuais de autorregulação e dispositivos coletivos de apoio, articulados por uma gestão que reconheça o cuidado como parte constitutiva do trabalho docente e como condição para a sustentabilidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de atingir os objetivos delineados, esta pesquisa realizou uma investigação aprofundada acerca da saúde mental dos profissionais da educação no contexto pós-pandêmico, tendo como método principal a revisão narrativa da literatura. A análise das fontes possibilitou uma compreensão abrangente do tema, fornecendo bases relevantes para a

reflexão crítica sobre os dados coletados. A análise desenvolvida possibilitou compreender o fenômeno em suas múltiplas dimensões, abarcando tanto os fatores individuais quanto as condições institucionais que contribuem para o adoecimento docente no período posterior à pandemia.

Ao final da investigação, verificou-se que o contexto pós-pandêmico intensificou as pressões psicológicas, pedagógicas e organizacionais sobre os profissionais da educação, provocando um aumento expressivo nos índices de esgotamento emocional e nas manifestações da síndrome de burnout. As transformações nas práticas pedagógicas, a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições laborais e a ausência de políticas efetivas de apoio psicossocial configuraram-se como elementos centrais para a compreensão desse quadro. Além disso, observou-se que o retorno às atividades presenciais exigiu dos educadores uma readaptação constante, marcada pela necessidade de conciliar exigências institucionais, demandas afetivas e a recomposição dos vínculos escolares.

Constatou-se também que o burnout não se restringe a uma experiência individual, mas reflete um problema coletivo que se enraíza nas estruturas de gestão, nas práticas institucionais e na cultura educacional vigente. A exaustão emocional, a despersonalização e a sensação de ineficácia profissional emergem como sintomas de um modelo de trabalho que, em muitos casos, desconsidera os limites humanos e prioriza o desempenho em detrimento do cuidado. Nesse sentido, a promoção da saúde mental docente deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre instituições, políticas públicas e a própria comunidade escolar, demandando ações integradas e sustentáveis.

Contudo, destaca-se a importância de manter o desenvolvimento de pesquisas nessa área, a fim de ampliar o conhecimento acumulado e incentivar novas discussões acadêmicas acerca do tema. O aprofundamento teórico e empírico sobre a síndrome de burnout entre docentes pode contribuir para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas, além de favorecer a criação de estratégias preventivas que promovam a saúde mental e o equilíbrio emocional no ambiente escolar. Dessa forma, o debate permanece aberto, exigindo continuidade investigativa e compromisso científico com a transformação das práticas institucionais e humanas que sustentam o campo educacional.

REFERÊNCIAS

- DA SILVA FARIAS, Beatriz Heitich; WAGNER, Flávia. Saúde docente em contexto pandêmico e pós-pandêmico. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 20, p. e11913– e11913, 2025.
- DE MORAES CASTRO, Maria Isete; DA SILVA, Virlene Batista; CRUZ, Ann Caroline Nascimento. Síndrome de burnout pós-COVID-19: impactos na atenção à saúde dos enfermeiros. *Revista Foco*, v. 18, n. 6, p. e8784–e8784, 2025.
- DIAS, Débora; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. Pandemia e pós-pandemia: percepção dos docentes frente ao seu trabalho e sua qualidade de vida em decorrência da COVID-19. *Mal-Estar e Sociedade*, v. 14, n. 2, 2024.
- DOURADO, Simone; RIBEIRO, Ednaldo. Metodologia qualitativa e quantitativa. Editora chefe Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial, p. 12, 2023.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; PINTO, Arliene Stephaniem Menezes Pereira; DA COSTA, Maria Aparecida Alves. Síndrome de burnout e a precarização do trabalho docente: evidências na revisão de literatura brasileira. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 27, 2025.
- GARCIA, Joicyanne Larissa Moura Barroso. Impacto da síndrome de burnout em bancários no período pós-pandêmico: um estudo em bancos privados de Fortaleza/CE. 2024.

HOLANDA, Bianca Feitosa et al. Saúde mental pós-pandemia: RAPS, burnout e atenção básica. *Revista Interdisciplinar de Cuidados e Inovação em Saúde (RICIS)*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2025.

JÚNIOR, José Iracy Macário Barros et al. Burnout entre profissionais da saúde no pós-pandemia: o legado invisível da COVID-19. *Asclepius International Journal of Scientific Health Science*, v. 4, n. 8, p. 49–57, 2025.

LUBANCO, Giliana Assad. A síndrome de burnout como consequência da hiperconexão: uma análise pós-pandemia da COVID-19. *Revista Transformar*, v. 17, n. 1, p. 39–50, 2023.

MOHAMED-AMAR, Horía; MOHAMED-AMAR, Rachida; AMAR, Ahmida Mohamed. Burnout syndrome in university professors in the COVID-19 post-pandemic period. *South Florida Journal of Development*, v. 4, n. 10, p. 3968–3980, 2023.

OLIVEIRA, Nayara Gomes de. Notificações de síndrome de burnout: comparativo antes e após a pandemia de COVID-19. Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2023.

OSTOS, Luisa Fernanda Becerra et al. Consideraciones de intervención de los factores de riesgo psicosocial en docentes universitarios en post-pandemia. *Gestión de la Seguridad y la Salud en el Trabajo*, v. 6, n. 1, p. 5–14, 2024.

PARENTE, Natália Menezes Aguilar et al. Saúde mental e burnout em profissionais da saúde pós-pandemia. *ERR01*, v. 10, n. 4, p. e8244–e8244, 2025.

SANTOS, Thais Aparecida et al. Docência em tempos de pandemia: impactos na saúde mental do educador. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 18, n. 52, p. 462–485, 2024.

SOUZA, Katia Reis de; SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES, Andréa Maria dos Santos. A educação no retorno às aulas pós-pandemia: a visão de professores em exercício de direção sindical. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 28, p. e240035, 2024.

ZBANCA, A. D. et al. A literature review of burnout in the post-pandemic era among teachers (2020–2023). *Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IX: Sciences of Human Kinetics*, p. 235–246, 2024.

APAE AS A SOCIAL MOVEMENT AND A SPACE FOR IDENTITY FORMATION, AND ITS CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION

A APAE COMO MOVIMENTO SOCIAL E ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Roselei Teresinha Voss dos Santos Pereira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: voss.roselei@gmail.com

Renato Da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: renatopsilva15@gmail.com

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the role of the Association of Parents and Friends of Exceptional People (APAE) as a social movement and a space for identity construction, analyzing its contributions to the consolidation of inclusive education in contemporary Brazil, being theoretical-reflective and qualitative in nature, based on bibliographic review and institutional observation, it is grounded in the understanding that inclusion is also built beyond school environments, through community and social interaction practices. From the historical context of APAEs and the experience of APAE Blumenau, the study discusses the institution as a place of belonging and affirmation of the rights of people with disabilities, articulating the dimensions of social assistance, health, and education. The analysis is supported by theoretical frameworks that address identity, culture, social space, and emancipatory educational practices — such as Hall, Da Matta, Freire, Mantoan, and Santos — aiming to understand how everyday and intersectoral practices contribute to building a more inclusive society. The study contributes to the debate on inclusive education by highlighting the identity dimension of community practices within APAE.

Keywords: social movement; identity; inclusion; APAE; education.

INTRODUÇÃO

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) constitui-se historicamente como um dos mais significativos movimentos sociais voltados à defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Criada a partir da mobilização de famílias e da sociedade civil, a primeira APAE foi fundada no Rio de Janeiro, em 1954, marcando o início de uma rede que se expandiu por todo o país.

Desde então, o movimento ultrapassa a dimensão institucional de atendimento especializado, configurando-se como espaço de convivência, pertencimento e construção de identidade. Sua trajetória revela um compromisso coletivo com a participação plena e a valorização da diferença, articulando, em suas práticas, as áreas da assistência social, saúde e educação. Como destaca Mendes (2010), a história das APAEs está profundamente relacionada às lutas por reconhecimento e cidadania das pessoas com deficiência no país, refletindo seu papel na promoção de direitos e integração social.

Ao longo de sua trajetória, o movimento apaeano desempenha papel fundamental na ampliação do debate sobre deficiência e participação social das pessoas com deficiência no país. Originadas em um contexto de ausência de políticas públicas voltadas à pessoa com deficiência, as APAEs representaram um marco na luta pela dignidade e pela atuação social desse público. Com o passar dos anos, consolidou-se como importante espaço de defesa de direitos, de produção de conhecimento e de transformação cultural, influenciando políticas educacionais e sociais, inspirando a criação de diversas entidades semelhantes em todo o território nacional.

A dimensão e a capilaridade do movimento apaeano o consolidaram como uma das mais expressivas redes de mobilização social do Brasil. A própria Federação Nacional das APAEs

reconhece o movimento como “o maior movimento social do Brasil e da América Latina, na sua área de atuação” (APAE BRASIL, [s.d.]). Essa área compreende a defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, consolidando a relevância social e política do movimento. Essa autodeclaração institucional evidencia a força política e social da APAE, cuja presença em todos os estados brasileiros demonstra seu papel articulador entre família, comunidade e poder público. Mais de 2.255 unidades compõem atualmente a rede nacional, atendendo mais de 1,6 milhão de pessoas.

Compreender a APAE como espaço de transformação social é reconhecer que a participação das pessoas com deficiência não se limita ao espaço escolar, envolvendo processos culturais e sociais que promovam sentidos de pertencimento e legitimação. A educação inclusiva pressupõe o respeito às diferenças e a valorização das singularidades humanas, o que demanda ações que transcendam o âmbito educacional e se articulem às vivências familiares, comunitárias e institucionais. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelas APAEs, especialmente em articulação com políticas públicas, amplia as possibilidades de participação e de formação de subjetividades das pessoas com deficiência.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (Mantoan, 2003, p. 12).

A APAE de Blumenau, fundada há seis décadas, tem se consolidado como uma referência na articulação de ações intersetoriais que ampliam as possibilidades de interação social das pessoas com deficiência e de suas famílias. Sua atuação demonstra como a integração social se constrói cotidianamente, por meio de negociações, conquistas e desafios presentes no espaço institucional. Além disso, são desenvolvidos projetos pedagógicos, terapêuticos e culturais que visam promover autonomia, participação significativa e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

O espaço da APAE favorece a afirmação de identidades individuais e coletivas, em consonância com Hall (1997), que entende esse conceito como um processo contínuo de representação e reconhecimento social, mostrando que práticas concretas de convivência e participação reforçam a formação de subjetividades. Nesse mesmo sentido, Hall (2003) amplia a discussão ao compreender a identidade como um fenômeno histórico e relacional, essencial para reconhecer a pluralidade e o movimento que caracterizam os sujeitos. O autor afirma que:

Entretanto, o fato é que nem os indivíduos enquanto entidades livres e sem amarras nem as comunidades enquanto entidades solidárias ocupam por inteiro o espaço social. Cada qual é constituída na relação com aquilo que é outro ou diferente dela própria (ou através dessa relação). (HALL, 2003, p. 89).

Essa concepção amplia a compreensão da dimensão simbólica e cultural dos educandos da APAE. Trata-se de um processo dinâmico de construção social e cultural, marcado pela convivência, experiências e vínculos estabelecidos no espaço institucional.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a APAE como espaço de construção identitária e social das pessoas com deficiência, destacando suas contribuições para a consolidação da educação inclusiva. De natureza teórico-reflexiva, o estudo dialoga com autores que discutem identidade, cultura e educação emancipadora, buscando compreender como o movimento APAE, especialmente a experiência de Blumenau, reafirma o direito à diferença e produz práticas que transformam o cotidiano em campo de resistência e diálogo. Diante desse contexto, questiona-se: de que modo a APAE, ao articular assistência, saúde e educação, consolida-se como espaço de construção de identidades e de práticas emancipatórias?

Nessa perspectiva, compreender a inclusão como processo que se estende ao cotidiano e às relações comunitárias significa reconhecer na APAE um campo fértil para o desenvolvimento das dimensões pedagógicas, culturais e políticas, que respeitam e fortalecem as singularidades de cada indivíduo, consolidando-a como um espaço coletivo de aprendizagem, participação e afirmação da diferença.

A noção de identidade, conforme Hall (2003), é compreendida como processo histórico e relacional; aplicada à APAE, essa concepção revela a instituição como espaço de produção simbólica e social de sujeitos diversos. Nessa perspectiva, a identidade não é algo fixo nem essencial, mas construída nas relações de reconhecimento e diferença. Assim, compreender a APAE a partir dessa ótica significa perceber o espaço institucional como um ambiente de trocas simbólicas, culturais e afetivas, em que se formam subjetividades e se consolidam pertencimentos. Essa leitura teórica permite analisar o movimento apaeano não apenas como uma organização assistencial, mas como um campo de produção de sentidos e identidades sociais.

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, baseada em revisão bibliográfica e na observação institucional da associação. A análise busca articular conceitos de identidade, cultura e inclusão com práticas sociais e educacionais observadas na instituição, em diálogo com autores como Freire (1996), Mantoan (2003), Hall (1997, 2003), Da Matta (1981) e Santos (2010).

A CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS NA APAE

A inclusão de pessoas com deficiência no Brasil é sustentada por um arcabouço legal e político que busca garantir direitos e promover a participação plena na sociedade. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), sancionada em julho de 2015, representa um marco jurídico ao assegurar, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência. Esta legislação estabelece diretrizes para a educação inclusiva, acessibilidade, saúde, trabalho e convívio social, orientando as práticas institucionais e políticas públicas em todo o território nacional.

A Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, desempenha um papel central na promoção da educação inclusiva no estado. Sua atuação abrange tanto o atendimento e o apoio aos educandos das instituições especializadas, como as APAEs, quanto a implementação de políticas públicas voltadas aos estudantes da rede regular de ensino, assegurando acesso, permanência e desenvolvimento em diferentes contextos educativos. Além disso, a FCEE articula políticas públicas e formações que fortalecem as práticas inclusivas nas instituições parceiras, ampliando a capilaridade e o impacto dessas ações.

Embora as políticas de inclusão reconheçam o papel das instituições especializadas, ainda persiste o desafio de articular plenamente essas ações com as redes regulares de ensino, evitando a segregação e fortalecendo o caráter formativo e emancipatório das APAEs. Essa tensão entre a política e a prática evidencia a necessidade de uma integração mais efetiva entre os sistemas públicos e as instituições especializadas, garantindo que a inclusão seja, de fato, vivida como um processo social e educativo compartilhado.

A atuação da FCEE inclui a formação continuada de professores e profissionais da educação, por meio de cursos de especialização, workshops e seminários que abordam estratégias pedagógicas inclusivas, recursos de acessibilidade e metodologias adaptadas às necessidades dos estudantes. Além disso, a fundação mantém um acompanhamento constante

dos centros de atendimento especializado, apoiando a adaptação curricular, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a construção de equipes multidisciplinares capacitadas para lidar com a pluralidade. Essa articulação permite que se ofereça uma educação de base equitativa e de qualidade, promovendo experiências de aprendizagem significativas e a construção de identidades sociais e cognitivas.

Inserida nesse contexto, a APAE de Blumenau, fundada em 25 de março de 1965, destaca-se como um espaço de construção identitária. Atendendo atualmente mais de 800 pessoas com deficiência intelectual, múltipla e Transtorno do Espectro Autista, oferecendo serviços especializados por meio do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP), oficinas culturais, terapias, atividades recreativas e projetos com atividades laborais.

O espaço oferece uma gama completa de serviços e programas que evidenciam sua atuação integral e interdisciplinar. No âmbito educacional, disponibiliza atividades de estimulação precoce, voltadas para o desenvolvimento inicial das crianças com deficiência, além de programas especializados como Atendimento Educacional Especializado (AEE), Serviço Pedagógico Específico (SPE), que atendem educandos com diferentes perfis e necessidades em idade escolar. O Serviço de Atendimento Educacional (SAE) oferece suporte para educandos a partir de 18 anos de idade, promovendo estratégias pedagógicas adaptadas e acompanhamento próximo para favorecer aprendizagens, desenvolvimento e manutenção de habilidades.

O Serviço de vivências laborais oferece experiências práticas para educandos com habilidades laborais que, juntamente com suas famílias, não buscam a inserção no mercado de trabalho. Para aqueles que desejam se preparar para ocupações profissionais, a inserção no mercado de trabalho é promovida por meio do programa PROEP - Preparação para o mercado de trabalho - com iniciativas que fortalecem a autoestima e o engajamento social, preparando os educandos para funções compatíveis com suas habilidades e interesses. O Serviço de Convivência é voltado a educandos com mais de 40 anos, em processo de envelhecimento, promovendo a ampliação de vínculos sociais, incentivando a interação e oferecendo experiências culturais e recreativas que ampliam sua participação na vida comunitária.

No campo das disciplinas específicas, a APAE desenvolve atividades de artes, musicoterapia, educação física, psicomotricidade, informática educativa, dança e coral, conduzidas por profissionais especializados em cada área. Essas disciplinas são planejadas de forma integrada, permitindo que os educandos desenvolvam competências cognitivas, emocionais, sociais e físicas de maneira significativa. Além de estimular a criatividade e a expressão pessoal, as atividades favorecem a socialização, a autoestima, a percepção corporal e a construção de habilidades, contribuindo para uma formação ampla, alinhada às necessidades e potencialidades de cada educando.

Na área da saúde, a APAE dispõe de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de nutrição, psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia, odontologia, fisioterapia e terapia ocupacional. Esses profissionais atuam de forma integrada, oferecendo acompanhamento contínuo e personalizado, que articula cuidado clínico, reabilitação, promoção da autonomia e bem-estar dos educandos. O trabalho interáreas permite identificar necessidades individuais, planejar intervenções específicas e acompanhar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de cada pessoa, garantindo uma abordagem abrangente que integra saúde e aprendizagem.

Essas ações exemplificam o que Hall (2003) chama de *identidade relacional*: a construção de si a partir do reconhecimento do outro e da diferença. No cotidiano institucional, cada prática educativa, terapêutica ou social reforça vínculos e reconhece singularidades,

revelando como o pertencimento e a convivência contribuem para a formação de identidades pessoais e coletivas.

A atuação da APAE abrange também a assistência social, com foco na garantia efetiva de direitos das pessoas com deficiência. São oferecidos benefícios como passe livre intermunicipal e interestadual, apoio nos processos para obtenção de isenção de IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados) na compra de automóveis e orientação para a redução da jornada de trabalho de servidores públicos que têm filhos com deficiência. Essas ações demonstram o compromisso com a promoção do acesso e do engajamento social, assegurando que educandos e famílias usufruam de seus direitos sociais e legais.

A compreensão da APAE como espaço de construção de identidade se sustenta em autores que valorizam o conhecimento gerado nas práticas sociais e na experiência cotidiana. A APAE constitui um território simbólico de trocas, afetos e aprendizados, conceito que dialoga com Lefebvre (2006), para quem o espaço é produzido socialmente e reflete relações históricas e culturais. Nessa perspectiva, reafirma-se a importância de uma educação que reconheça e valorize o respeito às diferenças humanas, compreendendo a instituição como um espaço de convivência cultural, intelectual e afetiva. Nesse cenário, Mantoan (2003, p. 20) destaca:

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!

O cotidiano da APAE de Blumenau evidencia a interseção entre as diferentes áreas de atuação. Essa convivência produz trocas simbólicas e culturais que ampliam a percepção do outro e de si mesmo. De acordo com Da Matta (1981, p. 68), de fato é impossível separar e tornar-se independente sem a consequente busca de uma identidade — vale dizer, de uma busca no sentido de justificar, racionalizar e legitimar diferenças internas. Nessa perspectiva, essas práticas cotidianas favorecem o desenvolvimento da autodeterminação e a valorização das singularidades de cada educando, promovendo um espaço de humanização e de aprendizados mútuos.

A atuação institucional ocorre de maneira integrada, garantindo acompanhamento contínuo e personalizado. Essa dinâmica possibilita reconhecer necessidades individuais e acompanhar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de cada pessoa. Trata-se de uma abordagem que amplia as experiências de pertencimento e participação social, envolvendo não apenas os educandos, mas também suas famílias e a comunidade. Desse modo, fortalece vínculos de convivência e contribui para a construção de identidades coletivas e profissionais.

O trabalho com famílias constitui um pilar importante. A APAE promove reuniões, grupos de apoio, orientação familiar, visitas domiciliares, acompanhamento social e participação em atividades pedagógicas e culturais, fortalecendo vínculos e ampliando as redes de suporte aos cuidadores. Também desenvolve uma atuação colaborativa junto aos profissionais do ensino regular, oferecendo orientações pedagógicas e estratégias que favorecem práticas educativas mais acessíveis e participativas. Além disso, realiza acompanhamento do trabalho desenvolvido nesses espaços, em conjunto com a equipe multidisciplinar, junto aos educandos atendidos por ambas as instituições. Essa articulação fortalece a atuação entre setores, amplia o diálogo entre diferentes redes de ensino e contribui para a consolidação de uma cultura escolar acolhedora e democrática.

Consideramos que o movimento apaeano, ao mesmo tempo que promove inclusão, enfrenta o desafio de renovar suas práticas diante das críticas ao modelo assistencialista.

Reconhecer tais tensões é essencial para fortalecer uma atuação que una o cuidado especializado à defesa da autonomia e da cidadania das pessoas com deficiência.

As APAEs carregam em sua trajetória ambiguidade histórica: ao mesmo tempo em que representam avanços significativos na defesa de direitos e na criação de oportunidades para pessoas com deficiência, também enfrentam o desafio de superar resquícios de um modelo assistencial que, em alguns momentos, reforçou a separação entre o “normal” e o “especial”. Essa reflexão é fundamental para compreender o processo de transformação institucional que o movimento vem assumindo nas últimas décadas.

Conforme observa Mantoan (2003, p. 20), as ações educativas devem se pautar pelo convívio com as diferenças e pela aprendizagem participativa:

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Essa passagem reforça a compreensão da docência como prática de liberdade, diálogo e valorização do protagonismo dos educandos, princípios que orientam e fundamentam as ações pedagógicas da APAE.

A articulação entre políticas públicas, serviços especializados e práticas institucionais evidencia a importância de iniciativas que efetivam direitos, promovem equidade e ampliam oportunidades de participação social. A APAE de Blumenau configura-se como espaço inspirador de como organizações comprometidas podem transformar experiências individuais e coletivas, consolidando a inclusão como prática dinâmica e significativa, construída cotidianamente em espaços de convivência, aprendizagem e interação.

A APAE também se afirma como movimento social de relevância política, atuando ativamente na formulação, defesa e implementação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Por meio de sua articulação com famílias, profissionais e gestores públicos, consolida-se como um espaço de mobilização que influencia debates nacionais sobre inclusão, cidadania e direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a APAE de Blumenau como um movimento social e espaço de construção de identidade, reforçando sua importância na promoção da participação social e valorização das diferenças de pessoas com deficiência. A análise demonstrou que a instituição transcende a esfera do atendimento educacional formal, articulando a atuação integrada entre as diferentes áreas profissionais e promovendo experiências que fortalecem a autonomia, a convivência e o protagonismo dos educandos.

A atuação da APAE se destaca pelo trabalho interdisciplinar, pelo acompanhamento contínuo das famílias, pela orientação aos professores da rede regular de ensino e pela sensibilização da comunidade sobre as diferenças e a diversidade, assim como pela promoção de atividades culturais, artísticas e recreativas e pela preparação para o mercado de trabalho. Essas práticas consolidam experiências que fortalecem pertencimento, autoestima e valorização das singularidades de cada indivíduo, evidenciando que o desenvolvimento humano e social ocorre de forma interdependente e coletiva.

Dessa forma, a APAE Blumenauense constitui um exemplo expressivo de como movimentos sociais comprometidos podem transformar experiências individuais e coletivas, consolidando a participação social efetiva como prática dinâmica e significativa. Como observa Boaventura de Sousa Santos (2010), a emancipação social depende da valorização das experiências que emergem “de baixo”, dos sujeitos historicamente marginalizados e de suas

formas de resistência cotidiana. Nesse sentido, a APAE representa uma experiência emancipatória, em que a educação se concretiza em práticas solidárias, afetivas e transformadoras, alinhando-se à perspectiva de Freire (1996) de que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Além disso, a instituição revela-se como um espaço de articulação intersetorial, integrando saúde, educação, assistência social e cultura, consolidando redes de apoio que fortalecem vínculos comunitários e familiares. A APAE contribui, assim, para a formação de cidadãos críticos, ativos e conscientes de seus direitos, demonstrando que o cuidado, a convivência e o ensino especializado podem ser motores de transformação social e cultural.

Por fim, o papel da APAE vai além do atendimento especializado: ela se consolida como um espaço de referência, onde diferentes saberes e práticas se entrelaçam para afirmar a dignidade humana em sua totalidade. A experiência da APAE reafirma que a verdadeira integração social nasce do encontro entre o saber técnico, a empatia e o compromisso ético com a vida, consolidando-se como prática educativa que transforma sujeitos, comunidades e o tecido social como um todo.

Pesquisas futuras podem aprofundar a análise comparativa entre APAEs de diferentes contextos regionais, investigando como as práticas intersetoriais se articulam às políticas educacionais e às redes públicas de ensino. Tais estudos podem contribuir para ampliar a compreensão do papel político e pedagógico das instituições especializadas na consolidação de uma educação inclusiva mais equitativa e participativa.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DO BRASIL. História. Brasília, DF: APAE Brasil, [s.d.]. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/historia>. Acesso em: 18 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DO BRASIL. Documento norteador de direitos: movimento social. Brasília, DF: APAE Brasil, 2018. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/DOCUMENTO-NORTEADOR-DIREITOS-MOB-SOCIAL-MIOLO-edit231118.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE BLUMENAU. Instituição. Blumenau, 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/view/apaedeb Blumenau/institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 19 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 out. 2025.
- DA MATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE). Fundação Catarinense de Educação Especial. Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/unidades-prestadoras/fundacao-catarinense-de-educacao-especial--381>. Acesso em: 23 out. 2025.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

- LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. Campinas: Moderna, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação especial no Brasil: história e políticas públicas. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KNOWLEDGE, EPISTEMOLOGY, AND THE TRAINING OF EDUCATORS

CONHECIMENTO, EPISTEMOLOGIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Leonir Aparecida Stano

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: leonirstano@yahoo.com.br

Renato Da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: renatopsilva15@gmail.com

ABSTRACT: The article discusses teacher education as a broad and multifaceted process that integrates epistemological, pedagogical, cultural, and social dimensions. Based on a bibliographical methodology, the study analyzes how teacher training goes beyond the mere acquisition of content or techniques, requiring a critical understanding of how knowledge is produced, validated, and applied in educational practice. Knowledge is understood as an active construction situated within historical, social, and cultural contexts, which demands constant reflection from teachers on their conceptions of teaching and learning. The text examines different epistemological perspectives—such as empiricism, rationalism, pragmatism, and constructivism—highlighting how each approach shapes pedagogical practices, assessment methods, and forms of interaction with students. Furthermore, the article underscores the relevance of cultural and social dimensions in education, recognizing the plurality of knowledge, identities, and experiences present in the school environment. It concludes that teacher education should integrate theory, practice, and ethics, fostering the development of a critical and contextualized professional knowledge. Thus, the educator acts as a mediator of knowledge, valuing diversity, promoting the active construction of knowledge by students, and contributing to meaningful learning in cognitive, social, and cultural domains.

Keywords: Educator training. Epistemology. Teacher knowledge.

INTRODUÇÃO

A formação do educador configura-se como um campo de estudo multifacetado, que envolve dimensões epistemológicas, pedagógicas, culturais e sociais. Mais do que aprender conteúdos ou metodologias, o professor em formação precisa compreender como o conhecimento é produzido, validado e aplicado na prática educativa. Essa compreensão epistemológica orienta a forma como o educador interpreta o ensino, a aprendizagem e o papel do estudante na construção do saber. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, dinâmicos e socialmente construídos. Essa complexidade exige que o educador reflita sobre suas práticas, reconheça seus pressupostos e adapte seus conhecimentos às demandas concretas da sala de aula.

Além disso, ao observar a formação docente sob uma perspectiva mais ampla, é possível dialogar com autores que refletem sobre identidade, cultura e práticas sociais. Stuart Hall (2006), por exemplo, destaca que a identidade é construída de forma contínua e marcada por múltiplos fatores históricos e culturais, o que implica reconhecer que os sujeitos presentes no ambiente escolar são diversos e complexos. Nesse mesmo sentido, Da Matta (1997) contribui ao discutir como as relações sociais e culturais moldam comportamentos, valores e formas de interação — elementos essenciais para compreender o cotidiano escolar.

A epistemologia, enquanto área da filosofia dedicada ao estudo do conhecimento, oferece ao educador instrumentos conceituais para analisar criticamente sua própria prática e as teorias que a sustentam. Segundo Demo (2015), conhecer significa interpretar o mundo, produzir sentidos e reconstruir informações de maneira crítica; por isso, a formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve promover a autonomia intelectual e a capacidade reflexiva.

Nesse contexto, compreender a relação entre conhecimento, epistemologia e formação do educador torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes, intencionais e fundamentadas. Refletir sobre essa relação permite identificar como diferentes concepções epistemológicas influenciam o processo de ensinar e aprender, moldando a identidade profissional do professor e sua atuação na escola contemporânea

EPISTEMOLOGIA E CONHECIMENTO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A epistemologia pode ser compreendida como o campo filosófico que investiga os processos de construção do conhecimento, suas bases de validade e seus critérios de verdade. Trata-se de uma área que busca compreender não apenas o que conhecemos, mas como conhecemos e por que determinados saberes são legitimados como verdadeiros em determinadas épocas e contextos. Como afirma Demo (2015, p. 23), "conhecer é reconstruir criticamente", o que significa que o conhecimento não é uma simples reprodução da realidade, mas uma interpretação ativa produzida pelos sujeitos.

Para diferentes correntes epistemológicas — como empirismo, racionalismo, pragmatismo e construtivismo — o conhecimento é produzido de modos distintos, influenciando diretamente as concepções de ensino e aprendizagem. O empirismo considera que o conhecimento provém da experiência sensorial. Como afirma Locke (1978, p.25), “nada existe no intelecto que antes não tenha passado pelos sentidos”, reforçando a centralidade da experiência na formação das ideias. Já o racionalismo enfatiza o papel da razão como fonte principal do conhecimento; nesse sentido, Descartes (2001, p.42) declara que “é pela razão que alcançamos o verdadeiro conhecimento”, indicando que a certeza deriva de princípios internos e universais.

O pragmatismo, por sua vez, entende o conhecimento como fruto da ação e de suas consequências. Dewey (1959, p.89) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “aprendemos na medida em que fazemos”, destacando que pensamento e experiência prática são inseparáveis no processo educativo. Já o construtivismo, amplamente discutido na educação contemporânea, compreende o conhecimento como construção ativa do sujeito em interação com o meio. Piaget (1976, p.14) descreve que “conhecer é modificar, transformar o objeto e compreender o processo dessa transformação”, evidenciando o caráter ativo e processual do aprender.

Essas distintas perspectivas oferecem bases teóricas que moldam práticas pedagógicas diversas. Um educador que se apoia em fundamentos empiristas, por exemplo, tenderá a valorizar métodos repetitivos e demonstrações práticas, enquanto um professor de orientação construtivista privilegiará situações de investigação, problematização e construção coletiva do saber. Como explica Tardif (2014), os saberes docentes são sempre plurais e resultam da articulação entre conhecimentos teóricos, experiências práticas e contextos socioculturais, revelando que não existe uma única forma de conhecer ou ensinar.

No âmbito educacional, essas correntes fundamentam diferentes práticas pedagógicas, modos de avaliação e compreensões sobre o papel do professor e do estudante. Ao dialogar com autores contemporâneos, é possível perceber que o conhecimento não se restringe a uma dimensão estritamente cognitiva, mas está profundamente articulado aos contextos culturais, sociais e históricos. Stuart Hall (2006) contribui ao destacar que o conhecimento é sempre produzido a partir de posições culturais e identitárias, o que reforça a necessidade de reconhecer a diversidade de experiências presentes no ambiente escolar. Assim, o ato de conhecer não é neutro, mas atravessado por identidades, discursos e relações de poder.

Bhabha (1998), por sua vez, amplia essa discussão ao introduzir o conceito de hibridismo, demonstrando que o conhecimento emerge frequentemente de encontros entre diferentes culturas. Na prática educativa, essa concepção aponta para a importância de

considerar os múltiplos referenciais culturais trazidos pelos estudantes, valorizando saberes não hegemônicos e compreendendo o espaço escolar como território de negociações, reinvenções e produções identitárias.

Nesse sentido, Da Matta (1997), ao analisar a cultura brasileira e seus sistemas de sociabilidade, contribui para a compreensão de como valores, normas e práticas culturais influenciam o modo como o conhecimento é percebido e legitimado no cotidiano. Para o educador, reconhecer essas dinâmicas é fundamental para interpretar o comportamento dos alunos, compreender seus repertórios culturais e promover aprendizagens que dialoguem com sua realidade.

A epistemologia, nesse sentido, não se limita ao estudo abstrato do conhecimento, mas envolve a análise das condições concretas em que ele é produzido e aplicado. Como destaca Michel de Certeau (1994), as práticas cotidianas — muitas vezes invisíveis ou subestimadas — são também formas legítimas de produção de saber. Assim, o professor deve reconhecer que o aluno não é um sujeito passivo, mas produtor de conhecimentos que emergem de suas vivências, estratégias e interações.

No campo educacional, compreender epistemologia implica analisar as formas pelas quais o educador entende o ato de ensinar, o papel do aluno, a função da escola e as relações entre teoria e prática. Essa compreensão ampliada permite que o professor interprete criticamente sua ação pedagógica, identifique os pressupostos que orientam suas escolhas didáticas e desenvolva práticas mais reflexivas, dialógicas e contextualizadas.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR E CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

A formação do educador é um processo complexo que integra dimensões teóricas, práticas e éticas na constituição do saber profissional. A dimensão teórica envolve a compreensão das bases epistemológicas do conhecimento, permitindo ao docente refletir sobre como o saber é produzido, reconstruído e aplicado na prática pedagógica. A dimensão prática refere-se às experiências cotidianas em sala de aula, nas quais o professor transforma a teoria em ação e produz novos conhecimentos por meio da interação com os alunos. A dimensão ética, por sua vez, diz respeito à responsabilidade social, política e moral que orienta o compromisso do educador diante dos desafios da educação contemporânea e da diversidade presente no contexto escolar.

No que se refere à construção do saber docente, Tardif (2014, p. 49) destaca que o conhecimento do professor é complexo, englobando não apenas o saber científico ou técnico, mas também os conhecimentos adquiridos na prática, sobre os alunos, a instituição e o currículo. Esses saberes são constantemente mobilizados e reconstruídos na ação pedagógica. Assim, a formação docente deve valorizar essa diversidade de saberes, incentivando a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática.

Tal perspectiva evidencia que formar-se professor não consiste apenas na aquisição de informações ou técnicas, mas na integração contínua e contextualizada de saberes diversos. Nesse sentido, Schön (1983) destaca a importância do profissional reflexivo, aquele que pensa sobre sua prática, interroga suas próprias ações e produz conhecimento a partir da experiência. Inspirado nessa abordagem, o educador reflexivo-investigativo reconhece o valor de suas vivências, dialoga criticamente com teorias pedagógicas e constrói um conhecimento profissional que é, ao mesmo tempo, individual, coletivo e socialmente legitimado. Assim, a docência se configura como um processo permanente de investigação sobre a própria prática, no qual o professor assume postura analítica, criativa e eticamente comprometida com a transformação das realidades educativas.

Nesse sentido, estudos como os de Marques (2017) ressaltam a contribuição da neurociência cognitiva para a compreensão dos processos de aprendizagem, mostrando que a organização do conhecimento no cérebro influencia diretamente as estratégias pedagógicas utilizadas. No entanto, é fundamental considerar tais aportes com cautela, evitando interpretações reducionistas que tratem o cérebro como única instância explicativa da aprendizagem.

Como apontam diversos autores críticos desse campo, o risco de uma “neurolização” da educação reside na crença de que evidências biológicas, por si só, seriam suficientes para orientar práticas pedagógicas, desconsiderando os aspectos culturais, sociais, históricos e subjetivos que constituem o ato de aprender. Assim, a neurociência oferece contribuições importantes, mas deve ser compreendida como uma entre várias perspectivas que dialogam com a complexidade do fenômeno educativo — e não como um modelo determinista ou normativo.

A articulação entre teoria, prática e ética se consolida, portanto, como elemento central da formação docente, pois possibilita ao professor atuar de modo crítico, criativo e responsivo às realidades escolares. Reconhecer os limites e potencialidades de cada abordagem — incluindo a neurocientífica — fortalece uma prática educativa mais reflexiva e menos suscetível a modismos ou generalizações.

Compreender epistemologia, no campo educacional, significa analisar como o educador concebe o ato de ensinar, o papel do aluno, a função da escola e as relações entre teoria e prática. A epistemologia oferece, assim, um referencial que orienta a interpretação crítica da ação pedagógica, sustentando a construção de um saber docente coerente, consciente de seus pressupostos e adequado aos contextos socioculturais nos quais se insere.

A INFLUÊNCIA DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As concepções epistemológicas do educador exercem influência decisiva sobre sua prática pedagógica, orientando formas de ensinar, avaliar e interagir com os estudantes. Elas determinam não apenas métodos e estratégias, mas também a compreensão do professor sobre o papel do aluno, do currículo e da própria escola. Por exemplo, um educador com perspectiva empirista tende a valorizar a observação direta, a experiência sensorial e a repetição de atividades, privilegiando a memorização e a aplicação prática de conteúdos. Já um professor com orientação construtivista enfatiza a construção ativa do conhecimento, o incentivo à investigação, à resolução de problemas e à reflexão crítica. Com isso Tardif ressalta que:

Os professores não apenas aplicam teorias; eles as reinterpretam e as adaptam ao contexto de sua prática. Cada concepção de conhecimento traz implicações diretas sobre o que é ensinado, como é ensinado e como se avalia a aprendizagem dos alunos. (TARDIF, 2014,p.76)

Essa afirmação evidencia que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos: o docente atua como mediador do conhecimento, reinterpretando, ajustando e contextualizando teorias conforme as necessidades dos estudantes e da prática cotidiana. O trabalho pedagógico exige, portanto, reflexão crítica, flexibilidade e consciência das próprias escolhas epistemológicas.

Autores como Demo (2015) destacam que reconhecer a própria perspectiva epistemológica permite ao professor promover aprendizagens significativas, adequando estratégias pedagógicas às necessidades reais dos alunos. Marques (2017) complementa afirmando que o entendimento sobre processos cognitivos favorece práticas mais eficazes e alinhadas ao modo como o cérebro organiza e consolida o conhecimento.

A dimensão cultural e identitária também exerce impacto decisivo sobre a prática pedagógica e é aqui sistematizada em um único bloco analítico. Bhabha (1998) e Hall (2006) demonstram que a educação é atravessada por identidades, tradições e contextos socioculturais que moldam as interações e a aprendizagem, influenciando diretamente como o conhecimento é produzido, interpretado e validado no ambiente escolar. Da Matta (1997) e Certeau (1994) evidenciam que o cotidiano escolar e as práticas culturais influenciam a participação dos alunos e a construção de sentidos. Lefebvre (1991) e Elias (1994) apontam para o papel das dinâmicas sociais na configuração da escola e de suas relações. Já Ribeiro (2017) destaca a necessidade de compreender a formação histórica e social do Brasil como elemento fundamental para interpretar criticamente o contexto de atuação docente.

Assim, refletir sobre a própria perspectiva epistemológica é essencial para que o educador desenvolva uma prática coerente, fundamentada e transformadora, capaz de integrar saberes teóricos e culturais, valorizar a diversidade e promover aprendizagens significativas em múltiplas dimensões — cognitivas, sociais e culturais.

CONCLUSÃO

A formação do educador vai além da simples aquisição de conteúdos ou técnicas pedagógicas. Compreender como o conhecimento é produzido, validado e aplicado permite que o professor reflita criticamente sobre sua prática e articule suas ações de forma ética, reflexiva e contextualizada.

As diferentes formas de compreender o conhecimento influenciam diretamente o modo de ensinar, a relação com os alunos e a construção do saber docente. O professor é um sujeito ativo na produção do conhecimento, integrando teoria, prática e experiência cotidiana.

Além disso, o contexto cultural e social em que a escola está inserida desempenha papel central na educação. Reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas possibilita que o educador promova aprendizagens significativas e estimule a construção ativa do conhecimento pelos estudantes.

Dessa forma, a formação docente deve ser vista como um processo contínuo e integrador, em que a reflexão sobre a prática, o diálogo com diferentes abordagens pedagógicas e a atenção aos contextos sociais contribuem para o desenvolvimento de um saber profissional crítico, ético e transformador. O educador formado dessa maneira não apenas ensina, mas também ajuda os alunos a elaborar interpretações próprias e a compreender criticamente a realidade com autonomia.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1387>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/sites/ea.fflch.usp.br/files/inline-files/A%20invenc%CC%A7a%CC%83o%20do%20cotidiano.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- DA MATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2015.
- DEMO, Pedro. Educação e Epistemologia. São Paulo: Cortez, 2015.
- DEWEY, John. Democracia e educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959. (Original de 1916).
- DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- HALL, Stuart. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://arquivos.ufrj.br/arquivos/202005413781492333576a4f319f68e66/HALL_Stuart._Identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 19 nov.2025.
- LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MARQUES, José R. *Neurociência Cognitiva: a ciência do aprendizado e da educação*. Brasília: Instituto Brasileiro de Coaching, 2017. Disponível em: <https://www.example.com/neurociencia-cognitiva>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2017.
- SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. Disponível em: <https://infed.org/mobi/donald-schon-learning-reflection-change>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GREAT THINKERS IN EDUCATION: INFLUENCES AND LEGACIES

GRANDES PENSADORES DA EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS E LEGADOS

Arlene Cristina Fagundes

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: fagundesarlene55@gmail.com

Ramon Olímpio

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: ramonolimpio@gmail.com

ABSTRACT: Philosophical thought in education critically reflects on the foundations of pedagogical practices throughout history. This study examines the contributions of major educational thinkers, such as Plato, Aristotle, Rousseau, Freire, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Vygotsky, and Piaget, highlighting their influences and legacies that continue to this day. This bibliographic study demonstrates how their ideas have shaped different conceptions of teaching and learning, promoting a more critical and participatory approach to education. By revisiting these theories, we seek to understand their relevance to contemporary educational challenges and the improvement of teaching quality.

Keywords: Philosophy. Education. Thinkers.

INTRODUÇÃO

O pensamento filosófico caracteriza-se em um contexto que conduz à reflexão, em outras palavras, significa a busca de algo por si mesmo através da especulação, examinando e analisando de forma detalhada. Ao definir a filosofia como reflexão, ela pode ser definida como um conhecimento do conhecimento, isto é, filosofar é atuar sobre o próprio conhecimento científico, em vias de interrogação e problematização. (Santos; Bonin, 2018).

Já em relação ao campo da educação, os princípios que a norteiam devem ser submetidos à reflexão filosófica, pois a filosofia não tem uma limitação sobre o que pode ser observado pelos sentidos, e se orienta em direção aos princípios que não se encontram com a percepção sensorial. Em Filosofia da Educação, a filosofia se destaca como uma forma específica de conhecimento, e nesse sentido, a educação é tratada como um problema filosófico. Os dois termos juntos resultam no estudo dos fundamentos que embasam as teorias e práticas educativas na sociedade. (Santos; Bonin, 2018).

No entanto, é importante levar em consideração que a própria determinação dos problemas não deve ser refletida de forma simples e desconexa, isto é, não se deve iniciar o processo de reflexão que não irá levar a lugar algum. Em verdade, o processo de reflexão direciona para determinados resultados que se consubstanciam em concepções de mundo. Por isso a filosofia é também compreendida como concepção de mundo que se expressa em seu nível mais elaborado, logicamente consistente e coerente. (Saviani, 1990).

Posto isto, o presente estudo tem como finalidade abordar o tema "Grandes Pensadores da Educação: Influências e Legados", buscando compreender as contribuições desses teóricos para a construção das teorias e práticas educacionais ao longo da história. Para tanto, priorizará um estudo bibliográfico, analisando sobre as reflexões que tratam sobre o tema, a fim de destacar as ideias centrais e o impacto desses pensadores para a área da educação. Por meio dessa abordagem, pretende-se revisitar suas teorias, além de oferecer uma reflexão concisa e pertinente sobre sua relevância para os desafios educacionais presentes na contemporaneidade.

Objeto e objetivos

O objeto deste estudo se define pela análise das contribuições dos grandes pensadores da educação, destacando suas influências e legados para a construção das teorias e práticas

pedagógicas no decorrer da história. A partir de uma abordagem crítica e reflexiva, busca-se compreender como as ideias desses teóricos foram moldando os paradigmas educacionais ao longo do tempo, além de continuarem no processo de influência em relação à educação nos dias atuais.

Como objetivo, têm-se a identificação e contextualização sobre os principais conceitos e ideias transmitidos por esses pensadores. Isso possibilitará uma melhor compreensão sobre como suas teorias surgiram e quais problemas educacionais ou sociais eles buscavam resolver.

Por fim, busca-se refletir sobre o legado que foi deixado por esses teóricos, destacando como suas ideias podem inspirar novas perspectivas e soluções para os problemas educacionais do século XXI, como a inclusão, a facilitação ao acesso do conhecimento e a formação de cidadãos preparados para os desafios impostos pela modernidade.

METODOLOGIA

O presente estudo define-se por bibliográfico, caracterizando-se como pesquisa de materiais já elaborados e dispostos na literatura. A escolha por essa abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de compreender as contribuições teóricas dos principais pensadores para a educação, além de evidenciar suas influências e legados, a partir de fontes já consolidadas no campo acadêmico.

A pesquisa será realizada após o acesso às fontes seguras e fidedignas que ofereçam obras clássicas e contemporâneas sobre as ideias e teorias dos pensadores estudados, como Platão, Aristóteles, Rousseau, Freire, entre outros. A análise dos conceitos será apresentada de forma qualitativa, com foco na interpretação e reflexão crítica sobre as ideias apresentadas nas fontes consultadas.

Por fim, os resultados serão organizados de forma a destacar as influências e legados desses pensadores teóricos, oferecendo conceitos precisos sobre o tema proposto.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A filosofia se apresenta como uma forma de conhecimento, enquanto a educação se configura como um problema filosófico. Nesse sentido, ambos os termos, em conjunto, representam o estudo dos fundamentos das teorias e práticas educativas na sociedade. Assim, sustenta-se que a filosofia na educação consiste em uma reflexão profunda, rigorosa e abrangente sobre os conceitos presentes na educação. (Santos; Bonin, 2018).

Segundo Oliveira et al. (2023), a filosofia da educação oferece desafios constantes as práticas educacionais, tendo como finalidade transformá-las em meios mais efetivos que contribuem para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Entre os filósofos que se destacaram na filosofia da educação, alguns tiveram seus nomes como referências por terem apresentado ideias inovadoras e promovido um impacto duradouro. Em seguida serão citados e brevemente discutidos alguns desses pensadores, cujas contribuições ajudaram a moldar os paradigmas educacionais e continuam a inspirar educadores e pesquisadores em todo o mundo.

Platão, nascido em Atenas, no ano de 428 a.C., e falecido em 348 a.C., foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de uma de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental. Ao fundar a academia, iniciava seu projeto de reforma social tendo como ponto de partida a educação, através da qual ele acreditava que estaria promovendo uma

renovação nas bases de uma democracia que se apresentava corrompida pela injustiça social e transformada em uma tirania. (Santos et al., s.d).

A justiça, segundo ele, é a base de uma civilização, mas, para que a justiça se transforme em ação justa, é necessário adquirir profundidade de conhecimento teórico, tornando possível dessa forma criar leis justas que possam ser observadas por todos. A quem compete fazer leis justas? Somente aqueles que possuem o conhecimento teórico da justiça. Aos outros, cabe a obediência e a observância na prática da aplicação das leis. (Santos et al., s.d).

A educação segundo os conceitos propostos por Platão servia, portanto, para, de um lado, construir homens (filósofos) capazes de compreender o conceito de justiça e, assim, governar a cidade de forma justa e, de outro, oferecer treinamento a todos os cidadãos para a prática da justiça. Assim, alguns nasceram para governar, filósofos detentores do conhecimento do que era considerado justo, e outros para serem governados, cidadãos capazes de praticar a justiça. (Santos et al., s.d).

Aristóteles nasceu em 384 a.C., em Estagira, na Macedônia, e faleceu em 322 a.C. Foi um dos mais importantes filósofos da Grécia Antiga e um dos pilares do pensamento ocidental. Suas reflexões sobre diversos campos do conhecimento, incluindo a educação, são profundamente influentes. Em obras como "Ética a Nicômaco" e "Política", ele conceitua sobre a necessidade e importância da educação no que concerne ao desenvolvimento moral e intelectual dos indivíduos, bem como para o bem-estar da polis (cidade-estado). Seguindo sua linha de raciocínio, a educação não se define apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas um processo em completude que tem como finalidade cultivar a virtude e a excelência moral. (Spadaro, 2024).

Segundo suas concepções, o professor é uma peça central no avanço do conhecimento, pois o papel do educador contribui para ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades naturais e alcançar a excelência. Ele entendia que a relação entre professor e aluno era o pilar central no processo educativo, evidenciando a importância do exemplo e da orientação moral. (Aristóteles, 1997, p.1331).

Jean-Jacques Rousseau, escritor e filósofo francês, nasceu em Genebra, Suíça, no dia 28 de junho de 1712 e faleceu em 1778. Os pressupostos básicos propostos por Rousseau em relação à educação se solificavam sobre a crença na bondade natural do homem, além de atribuir à civilização a responsabilidade pela origem do mal. A educação deveria levar o homem a agir tendo sempre em vistas interesses naturais e não por imposição de regras impostas exteriormente de forma mecânica, pois só dessa forma o homem poderia ser dono de si próprio. (Souza, 2001).

Outro aspecto da educação natural se concentrava em não aceitar uma educação intelectualizada, levando ao ensino formal e livresco. Ele pontuava que o homem não é constituído apenas por intelecto, pois suas disposições primitivas, tais como os sentidos, os instintos, as emoções e os sentimentos existentes do pensamento elaborado são dimensões que mereciam maior confiabilidade. (Souza, 2001).

Além disso, ele também elaborou determinados princípios educacionais que permanecem até os dias atuais, principalmente quando afirmava: que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança sobre as formas adequadas de viver, abrangendo a aprendizagem para exercer liberdade. Pode-se afirmar que essas ideias influenciam diferentes correntes pedagógicas, principalmente as tendências não diretivas, no século XX. (Souza, 2001).

Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em Zurique em 12 de janeiro de 1746 e faleceu em 1827. Foi um grande educador suíço que dedicou sua vida a crianças carentes e à valorização

do ser humano. Destacou-se como visionário revolucionário, tendo em vista que democratizou a educação, anunciando-a como direito que deveria ser garantido à toda criança. Ademais, defendeu a educação não deveria ser repressiva, mas completamente isenta de punições, além de apresentar o ensino como meio para desenvolver as capacidades humanas. Contestou a pedagogia tradicional, dedicou sua vida em ajudar crianças desamparadas a terem a educação elementar e foi o primeiro a enfatizar a necessidade da inserção social como condição necessária para as atividades escolares. (Corrêa et al., 2023).

Friedrich Froebel nasceu em Oberweissbach, no sudeste da Alemanha, em 21 de abril de 1782 e faleceu em 1852. Para Froebel, a formação do homem, desde sua infância, é concebida na relação com o grupo: a família, o professor e os colegas. Via a relação da criança com a mãe e a vida familiar como modelo que tinha como finalidade orientar a pedagogia escolar. Ele compreendia que a escola deve constituir-se como uma grande família, provendo relações de proximidade, apoio e cuidado à criança. Por isso, o principal meio de realização da educação escolar era a união da escola com a vida familiar, princípio que buscou afirmar no decorrer de sua vida. (Cardoso et al., 2023).

John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, nasceu em 20 de outubro de 1859 em Burlington e faleceu em 1952, deixando enormes contribuições educacionais que foram disseminadas em diversas publicações científicas. Com a teoria da Escola Nova, Dewey ofereceu resistência e oposição ao sistema tradicional de educação, propondo um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno como sujeito ativo do processo. Sua teoria defende que a aprendizagem tem seu início na problematização dos conhecimentos prévios do aluno, incentivando a reflexão e a construção do conhecimento de forma mais aprofundada. (Pereira et al., 2009).

Além de suas contribuições pedagógicas, Dewey foi um importante ativista que defendeu a democracia, participando de forma ativa em movimentos que defendiam as causas sociais. (Pereira et al., 2009).

Maria Montessori, nascida em 31 de agosto de 1870 em Chiaravalle falecida em 1952, foi uma educadora, médica e pedagoga italiana. Ela reconheceu a infância como um período de fertilidade em que as potencialidades se desenvolvem de forma constante e rápida, ressaltando a liberdade para se expressar em um ambiente que fosse adequado e motivador para promover o desenvolvimento da inteligência das crianças, de forma a prepará-las para a vida adulta. Ao considerar que a criança é um pequeno explorador do mundo ao seu redor, defendeu a liberdade de ação nos processos de interações, para a qual propôs a educação dos sentidos como extremamente necessário ao trabalho do professor. O tripé atividade-individualidade-liberdade formava a base de seu trabalho e os estímulos externos eram considerados como fatores que determinavam o avanço no desenvolvimento infantil. (Paschoal; Machado, 2019).

Lev Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, Império Russo (atual Bielorrússia) e morreu em 1934. Foi um renomado psicólogo que realizou inúmeras pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem, tendo em vista a finalidade das relações sociais no processo denominado socioconstrutivista. (Frazão, 2017).

Vygotsky propôs uma teoria que defendia o aprendizado através da interação social, conceituando que o desenvolvimento do indivíduo é uma consequência da relação que mantém com o outro e com o mundo que o cerca. Neste sentido, a educação profissional e tecnológica tinha como foco promover uma articulação na relação dinâmica existente entre a história e cultura das sociedades em busca da formação humana em sua forma completa. (Santos et al., 2021).

Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896 em Genebra, e faleceu em 1980. Foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. A teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo divide o processo em quatro estágios principais, cada um com características específicas. No estágio Sensório-Motor (0 a 2 anos), a criança desenvolve habilidades motoras e sensoriais, passando por três fases: reflexos, organização de percepções e hábitos, e o surgimento da inteligência sensório-motora. No estágio Pré-Operatório (2 a 7 anos), ocorre o aparecimento da linguagem, a primeira poda sináptica, o início da socialização e a interiorização das ações, marcando o começo do pensamento simbólico. No estágio Operatório-Concreto (7 a 12 anos), a criança desenvolve a capacidade de realizar operações lógicas, evidenciando avanços na socialização, no pensamento racional e na afetividade. Por fim, no estágio Operatório Formal (a partir dos 12 anos), inicia-se a adolescência, com o cérebro atingindo seu tamanho máximo e continuando a desenvolver conexões sinápticas, permitindo o pensamento abstrato, a autonomia e o aprendizado contínuo.

Nesse sentido, houve uma revolução no ensino porque ele acreditava que a absorção do aprendizado era como as características de cada pessoa, individual e que precisava ser revisto continuamente e passar por modificações caso fossem necessárias, para que dessa forma a consciência crítica e a assimilação do conhecimento se tornassem fatores que promovessem estímulos ao raciocínio e à consciência sobre o meio em que vivem, podendo inclusive, questioná-lo, já que o “adquirir o saber” proporcionou tal liberdade de pensamento. (Dias, 2021).

Paulo Freire nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921 e faleceu em 1997. Ficou conhecido como um dos mais importantes educadores brasileiros e sua obra impactou e redefiniu os conceitos de aprendizagem. Em suma, ele buscava oferecer uma educação que oferecia liberdade na forma de aprender. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem não tinha como foco apenas o repasse mecânico de conhecimento, mas uma maior conscientização, compreensão e emancipação dos indivíduos durante todo o processo. Seguindo essa linha, deveria haver constante diálogo entre educador e educando, onde ambos pudessem aprender e ensinar de forma mútua. (Freire, 1987).

Para Castro e Cordeiro (2021), Freire defende uma educação pautada na liberdade, na qual tanto o aluno quanto o professor são agentes ativos na busca constante pelo conhecimento. Esse processo de aprendizagem também não se restringe à sala de aula, mas ocorre em diversos espaços, como no caminho de casa para a escola, na pracinha do bairro, no trabalho e em outros ambientes, ultrapassando os muros da escola. Esses ensinamentos contribuem para formação de indivíduos mais críticos e conscientes das realidades que os cercam.

José Carlos Libâneo, um intelectual, educador e escritor brasileiro, nasceu em Angatuba, interior de São Paulo, em 1945. Libâneo se destaca por seu profundo interesse em formar professores dentro de uma perspectiva humanista e emancipatória. Para ele, o educador não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador atento às múltiplas dimensões que compõem o ser humano, incluindo as dimensões cognitivas (relacionadas ao pensamento e ao aprendizado) e as dimensões subjetivas (ligadas às emoções, valores e identidades). (Ávila, 2021).

Ele também enfatiza que a prática docente deve ser reflexiva e crítica, preparando os professores para atuar de forma consciente e transformadora em contextos educacionais diversos. Sua abordagem valoriza a formação integral do educador, capacitando-o tecnicamente, mas também ética e politicamente, para enfrentar os desafios da educação contemporânea e contribuir para o avanço do conhecimento na sociedade. (Ávila, 2021).

Conforme apresentado, a filosofia da educação tem sido um campo fértil para reflexões profundas sobre os fundamentos das teorias e práticas educativas. Como destacam Santos e Bonin (2018), a filosofia se apresenta como uma forma de conhecimento, enquanto a educação se apresenta como um problema filosófico. Essa relação entre os dois campos permite uma análise crítica e abrangente dos conceitos que permeiam a educação, buscando transformar as práticas pedagógicas em meios mais efetivos para a formação integral dos indivíduos. (Oliveira et al., 2023). Nesse contexto, diversos pensadores contribuíram de forma significativa para moldar os paradigmas educacionais, deixando um legado que continua a inspirar educadores e pesquisadores em todo o mundo.

Entre esses pensadores, destacam-se figuras como Platão, que via a educação como um instrumento de renovação política e justiça social; Aristóteles, que enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento moral e intelectual; e Jean-Jacques Rousseau, que defendia uma educação natural, centrada na liberdade e no desenvolvimento integral do indivíduo. Além deles, Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel trouxeram contribuições revolucionárias ao valorizar a educação como um direito universal e ao destacar a importância do ambiente familiar e social no processo educativo.

No século XX, pensadores como John Dewey, Maria Montessori, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire e José Carlos Libâneo ampliaram essas reflexões, propondo abordagens que priorizam a autonomia, a criticidade e a transformação social. Esses autores, dentro de suas particularidades, reforçam a ideia de que a educação deve se consolidar por intermédio de um processo constante, reflexivo e comprometido com a emancipação humana, preparando indivíduos para atuar de forma consciente e transformadora em suas realidades. Assim, a filosofia da educação continua a ser um campo importante para repensar e reinventar as práticas pedagógicas, sempre em busca da evolução do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Política. Tradução de Benjamin Jowett. Mineola, NY: Dover Publications, 1997.
- ÁVILLA, Cristina. Resenha -José Carlos Libâneo: um guerreiro sem espada em defesa da educação pública. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.37. 2021.
- CASTRO, Mariana Cunha; CORDEIRO, Andria Magalhães. Paulo Freire e suas contribuições para a educação. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v.2, n.3, p.1-5. 2021.
- CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves *et al.* O Pensamento Educacional de Friedrich Froebel. Revista Valore, Volta Redonda, n.8, e-8080. 2023.
- CORRÊA, Avani Maria de Campos *et al.* O legado de Pestalozzi. Revista Valore, Volta Redonda, n.8, e-8084. 2023.
- DIAS, Vagner Neves. As Contribuições De Piaget Para A Educação No Mundo Contemporâneo. REASE Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v.7, n.4. abr. 2021.
- FRAZÃO, D. Lev Vygotsky psicólogo bielorrusso. E-biografia, 2017. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/. Acesso em: 19 fev. 2025.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância. Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v 21, n.1. 2019. DOI: 10.22483/2177-5796.2019v21n1p203-220.
- PEREIRA, Eliana Alves *et al.* A contribuição de John Dewey para a educação. Revista Eletrônica de Educação, v.3, n.1, mai. 2009. ISSN 1982-7199.

SANTOS, Adélcio Machados dos; BONIN, Joel Cezar. Filosofia da educação: implicações e impactos na pedagogia. *Revista Educere Et Educare*, v.23, n.27, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v13i27.16850>.

SANTOS, Letícia Rodrigues *et al.* As contribuições da Teoria da Aprendizagem de Lev Vygotsky para o desenvolvimento da competência em informação. *Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação*, n.17, p.1–15. 2021.

SANTOS, Patrícia Batista dos *et al.* Filosofia Platônica: apontamento sobre Educação. *Revista EA*. Disponível em: <https://revistaea.org/pf.php?idartigo=3435>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais, ano.9, n.45, jan./mar. 1990.

SOUZA, Agnes Cruz de. Rousseau: A arte da Filosofia, Literatura e Educação. UNICAMP. 2001.

SPADARO, Débora Cristina Paza. Aristóteles e a Educação: Fundamentos e relevância contemporânea. *Revista & Educação*, ago. 2024.

EXPRESSIVENESS THROUGH POETRY: THE ART OF FEELING AND COMMUNICATING THROUGH WORDS

EXPRESSIVIDADE ATRAVÉS DA POESIA: A ARTE DE SENTIR E COMUNICAR POR MEIO DAS PALAVRAS

Ana Maria Vieira de Melo

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: AVAVIEIRAMG2022@gmail.com

Viviane Sousa

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: viviannesousa@gmail.com

ABSTRACT: This article aims to discuss the role of poetry as a means of self-expression and as an incentive for reading and writing in the contemporary school setting. It is based on the understanding that reading is a pleasurable and liberating act, and that early exposure to literary texts—especially poetry—contributes to students’ cognitive, emotional, and social development. The research is grounded in theoretical frameworks that highlight the importance of reading education (Zilberman, 1993), digital literacy (Almeida, 2000), and the influence of media on the construction of the reader. The proposal for a poetry recital, integrating technological resources and musical practices, proved effective in promoting poetic literacy and reviving literary expressiveness amidst new media languages. It is concluded that the incorporation of digital technologies into poetry instruction enables new forms of interaction and creation, enhancing students’ interest and broadening their aesthetic and cultural experiences.

Keywords: Reading; Poetry; Technology; Expressiveness; Poetic literacy.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são práticas sociais essenciais para o desenvolvimento intelectual e humano, constituindo-se como pilares da formação crítica e cidadã. Contudo, observa-se que o hábito da leitura ainda enfrenta desafios significativos no ambiente escolar, sobretudo em um contexto em que as tecnologias digitais reconfiguram as formas de comunicação e interação. Nesse cenário, a poesia se apresenta como uma ferramenta pedagógica potente para promover a expressividade, o prazer estético e o letramento literário dos estudantes.

O presente artigo tem como tema a expressividade através da poesia e busca refletir sobre o papel da poesia como instrumento de incentivo à leitura e à escrita, destacando as possibilidades de integração entre linguagem poética e tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo.

A relevância deste estudo reside na necessidade de repensar as práticas de ensino da leitura e da escrita, considerando as transformações provocadas pela sociedade tecnológica. Ao articular poesia e recursos midiáticos, propõe-se resgatar o prazer da leitura literária, aproximando os alunos da linguagem poética de forma criativa e significativa.

Dessa forma, o artigo tem como objetivo geral analisar o potencial da poesia como meio de expressividade e de estímulo ao letramento poético no ambiente escolar, por meio de práticas mediadas pelas tecnologias digitais. Como objetivos específicos, busca-se: (a) discutir a importância da leitura como prática social formadora; (b) compreender o impacto do letramento digital nas novas formas de leitura e escrita; e (c) apresentar a experiência pedagógica do recital de poesias como estratégia de aproximação entre poesia, música e tecnologia.

Ao propor uma reflexão sobre a poesia como linguagem viva e transformadora, pretende-se demonstrar que a inserção das mídias digitais no ensino literário pode ampliar o interesse dos estudantes e fortalecer a formação de leitores críticos, criativos e sensíveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Leitura e a escrita, compreendidas como práticas sociais, constituem elementos fundamentais na formação do sujeito e no desenvolvimento do pensamento crítico. A literatura, especialmente a poesia, representa um espaço privilegiado de expressão, sensibilidade e construção de sentido. Segundo Zilberman (1993), o contato com os livros deve iniciar-se ainda na infância, antes mesmo da alfabetização formal, de modo que a criança descubra o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. A autora enfatiza que esse contato precoce desperta a imaginação e a curiosidade, sendo a base para a formação de leitores competentes.

O ambiente escolar tem papel determinante nesse processo. Historicamente, a escola assumiu a responsabilidade não apenas de alfabetizar, mas também de formar leitores autônomos e críticos. Conforme Freire (1989), o ato de ler vai muito além da simples decodificação de palavras; trata-se de compreender o mundo, de interagir com a realidade e transformá-la por meio da reflexão. Nessa perspectiva, a leitura literária — e especialmente a poesia — favorece a humanização, a empatia e o desenvolvimento estético do estudante.

A poesia, enquanto forma artística, oferece múltiplas possibilidades de interpretação, ampliando o repertório cultural e linguístico do leitor. De acordo com Candido (2000), a literatura é um direito universal, pois humaniza ao permitir o contato com diferentes experiências, emoções e modos de ver o mundo. Nesse sentido, trabalhar o texto poético na escola significa também possibilitar ao aluno o encontro com a diversidade e a subjetividade humana, fortalecendo sua expressividade e autonomia.

Contudo, o cenário contemporâneo impõe novos desafios à prática da leitura e da escrita. As transformações tecnológicas alteraram profundamente a forma como as pessoas se comunicam, leem e produzem textos. Almeida (2000) destaca que as rápidas evoluções socioculturais e tecnológicas geram mudanças no pensamento humano, criando novas formas de representação e compreensão do conhecimento. Assim, o letramento digital emerge como uma competência essencial, pois possibilita que o indivíduo interaja criticamente com os diversos gêneros e linguagens mediadas pelas tecnologias.

Nessa perspectiva, a criança chega à escola já imersa em um universo multimidiático, no qual imagens, sons e palavras se entrelaçam. Esse contexto amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também exige que o professor atue como mediador, ajudando o estudante a interpretar e produzir textos em diferentes suportes. Como afirma Rojo (2013), o trabalho com multiletramentos deve integrar as dimensões culturais, linguísticas e tecnológicas da comunicação, reconhecendo que os textos digitais possuem uma natureza multissemiótica, que envolve leitura de imagens, sons e gestos, além da palavra escrita.

Ao refletir sobre a expressividade poética no contexto das mídias digitais, McLuhan (2002) observa que os novos meios de comunicação são extensões dos sentidos humanos, capazes de transportar o indivíduo para uma experiência estética total, envolvendo aspectos visuais, táteis e sonoros. Essa ideia reforça a pertinência de aproximar a poesia das tecnologias, transformando o ato de ler e recitar em uma vivência sensorial e interativa.

De modo semelhante, Campos (1997) aponta para o “renascimento da poesia oral” em performances multimídia, nas quais a palavra poética se combina a elementos sonoros e visuais, ampliando sua expressividade. Esse fenômeno dialoga com o conceito de poesia performática, que alia literatura, música e imagem em uma experiência estética e comunicativa.

A integração da poesia com recursos tecnológicos, portanto, não apenas moderniza o ensino da literatura, mas também ressignifica o papel do leitor e do autor no processo educativo. Conforme Cosson (2018), o letramento literário deve promover a experiência estética e crítica

da leitura, permitindo que o estudante se aproprie do texto literário como sujeito criador e não apenas como receptor passivo.

Assim, o presente estudo fundamenta-se na articulação entre os conceitos de leitura como prática social (Freire, 1989), letramento literário (Cosson, 2018), letramento digital (Almeida, 2000) e expressividade poética (Campos, 1997; McLuhan, 2002), propondo a valorização da poesia como meio de expressão, criatividade e formação integral do aluno.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória, com abordagem bibliográfica e prática, tendo como foco compreender a expressividade por meio da poesia como ferramenta de desenvolvimento linguístico, emocional e criativo.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos e documentos que abordam o ensino da poesia, a expressividade e o papel da arte na formação do sujeito. Autores como Antonio Candido (2000), Nelly Novaes Coelho (2018) e Cecília Meireles (1994) fundamentaram a reflexão teórica, possibilitando compreender a poesia como linguagem de sensibilidade e instrumento pedagógico.

Em seguida, desenvolveu-se uma etapa prática, com a análise de produções poéticas elaboradas por alunos do ensino fundamental. As atividades foram conduzidas em ambiente escolar, em momentos de leitura, interpretação e criação de textos poéticos, buscando observar como a poesia desperta a expressividade e a subjetividade dos participantes.

Os dados foram analisados de forma interpretativa e descritiva, valorizando a qualidade das manifestações expressivas, o uso de figuras de linguagem e os elementos de criatividade. Essa análise permitiu identificar a poesia como um meio de expressão de emoções, ideias e percepções do mundo, além de favorecer o desenvolvimento da oralidade, da escrita e da sensibilidade estética.

Assim, a metodologia adotada buscou unir o embasamento teórico e a observação prática, de modo a compreender o papel da poesia na formação expressiva dos sujeitos e na ampliação das competências comunicativas e artísticas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados são as conclusões e informações obtidas a partir da análise e interpretação dos dados coletados durante o estudo. Eles devem estar diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa e às perguntas de pesquisa formuladas. Os resultados podem ser qualitativos ou quantitativos, dependendo do tipo de pesquisa e dos dados coletados. Podem incluir descobertas, novas informações, correlações, associações, entre outros achados relevantes para a área de estudo. Os resultados devem ser descritos de forma clara e objetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa permitiu compreender a relevância da poesia como instrumento de desenvolvimento da expressividade e da sensibilidade linguística. Observou-se que o trabalho com textos poéticos favoreceu a manifestação de sentimentos, emoções e percepções pessoais, possibilitando aos participantes uma maior liberdade criativa e uma comunicação mais autêntica.

Durante as atividades, os alunos demonstraram envolvimento e interesse em explorar as possibilidades da linguagem poética. A leitura de poemas de autores consagrados, como Cecília Meireles e Vinicius de Moraes, despertou reflexões e inspirou produções próprias, nas quais foi possível identificar o uso espontâneo de metáforas, comparações e construções simbólicas.

Esses elementos revelaram um amadurecimento na compreensão da linguagem literária e um avanço na capacidade de expressão pessoal.

Além disso, notou-se que a poesia atuou como mediadora no processo de ampliação do vocabulário e de fortalecimento da autoestima, uma vez que os alunos se reconheceram como autores e criadores. A escrita poética possibilitou a valorização da subjetividade e do olhar individual sobre o mundo, favorecendo o desenvolvimento da empatia e do senso estético.

Os resultados corroboram o que afirmam autores como Coelho (2018) e Candido (2000), ao destacarem que a literatura, especialmente a poesia, é um espaço privilegiado para o exercício da sensibilidade, da imaginação e da construção de significados. Assim, a prática poética, além de estimular a criatividade, promove o desenvolvimento integral do sujeito, articulando emoção, pensamento e linguagem.

Dessa forma, a análise demonstra que a poesia, quando inserida de maneira significativa no contexto educativo, ultrapassa o aspecto técnico do texto literário e se transforma em uma ferramenta de expressão, reflexão e transformação pessoal e social.

A pesquisa evidencia que a poesia é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da expressividade, da criatividade e da sensibilidade linguística dos alunos. Por meio da leitura, interpretação e produção de textos poéticos, os estudantes ampliam suas capacidades de comunicação, fortalecem a autoestima e desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais.

A integração da poesia com recursos tecnológicos e práticas multimídia mostrou-se eficaz para aproximar os alunos da linguagem poética, tornando o aprendizado mais envolvente, significativo e lúdico. Dessa forma, o estudo reforça a importância de incluir a poesia como prática educativa permanente, resgatando a tradição literária e potencializando a formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. O computador na escola: contextualizando sua utilização. Campinas: Papirus, 2000.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- CAMPOS, Augusto de. Poesia, Antipoesia, Antropofagia & Cia. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2018.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

THE IMPORTANCE OF THE MULTIFUNCTIONAL LEARNING ROOM IN DEVELOPING LOGICAL REASONING AND IMPROVING CONCENTRATION IN STUDENTS WITH ADHD

A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO E NA MELHORIA DA CONCENTRAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH

Claucia Comerlato

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: claucomerlato@gmail.com

Cassiano Rocha de Lara Picolotto

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: cassianopicolotto@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article reviews the literature on the relevance of the Multifunctional Resource Room (SRM) in improving logical reasoning and improving the concentration of students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The analysis is based on official documents, manuals from the Ministry of Education and scientific research that addresses executive functions and Specialized Educational Assistance (AEE). It discussed how SRM resources, environments and pedagogical practices can promote cognitive skills, with an emphasis on sustained attention, working memory and planning, considered essential for the development of logical reasoning. It is concluded that, when SRMs work together with the regular classroom, with a trained team and interventions based on diagnostic assessments, there is evidence of improvement in attentional performance and problem-solving skills, although the magnitude of these effects may vary depending on contextual conditions and teacher training.

Keywords: Multifunctional Resource Room. TDAH. Logical reasoning. Attention.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil tem registrado avanços significativos nas últimas décadas, por meio de políticas e programas que buscam assegurar o direito à aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse cenário, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) surgem como um espaço escolar destinado à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a finalidade de complementar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que são o público-alvo da educação especial, abrangendo deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A implementação e regulamentação das Salas de Recursos Multifuncionais SRM pelo Ministério da Educação (MEC) têm como objetivo proporcionar materiais, recursos de acessibilidade e profissionais especializados, com a intenção de atuar em conjunto com a sala de aula convencional, sem substituí-la.

Estudantes diagnosticados com TDAH demonstram padrões de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade que comprometem seu desempenho escolar, especialmente em atividades que requerem atenção contínua, memória de trabalho e controle inibitório, elementos fundamentais das funções executivas que sustentam o raciocínio lógico.

O desafio pedagógico reside em estruturar ambientes e intervenções que diminuam as barreiras atencionais e fortaleçam as estratégias cognitivas. Nesse contexto, as Salas de Recursos Multifuncionais SRM, devido a suas características de disponibilização de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos especializados, pode exercer um papel significativo nessas intervenções.

A presente pesquisa objetivou investigar, através de uma revisão da literatura, de que maneira a Sala de Recursos Multifuncional contribui para o aprimoramento do raciocínio lógico e para a elevação da concentração de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FUNÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A educação inclusiva constitui um direito assegurado legalmente e respaldado por políticas públicas que têm como objetivo garantir a igualdade de oportunidades. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96 determinam que o ensino deve atender à diversidade dos educandos, respeitando suas necessidades específicas (Brasil, 1996).

O Decreto nº 7.611/2011 define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o conjunto de recursos, serviços e estratégias que complementam ou suplementam a formação dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades.

Segundo o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2010, p.4), a SRM é “um espaço dotado de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos para a oferta do AEE”, e deve funcionar de forma articulada à sala regular, favorecendo a inclusão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Mantoan (2003, p. 14) destaca que,

a inclusão não se limita a matricular o aluno com deficiência, mas exige reorganização curricular e pedagógica, garantindo que todos aprendam juntos”, e acrescenta que a inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas toda a escola

A inclusão precisa começar pelo ambiente, que deve se adaptar às necessidades do estudante. Quando a escola oferece condições de apoio, o aprendizado acontece de forma mais fluida, respeitando o ritmo de cada aluno. É nesse contexto que o aprendizado se torna significativo. As Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), é o ambiente pedagógico que possibilita o suporte, com intervenções individualizadas e materiais de apoio.

De acordo com o MEC (2010, p.10), cabe ao professor do AEE “identificar as necessidades específicas do aluno e elaborar o plano de atendimento especializado, criando recursos e estratégias que eliminem barreiras”. Isso implica compreender as particularidades cognitivas de estudantes com TDAH e organizar ações voltadas à atenção e ao raciocínio lógico.

O TDAH E SUAS IMPLICAÇÕES COGNITIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

O TDAH é um transtorno neurobiológico descrito pelo DSM-5 (APA, 2013, p.59) como “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento”.

Segundo Barkley (2014, p.88), o TDAH “não está relacionado à incapacidade intelectual, mas sim à dificuldade de controlar o comportamento e a atenção”. Assim, os alunos com TDAH possuem potencial cognitivo preservado, porém apresentam dificuldades em organizar tarefas e manter o foco, o que prejudica o desenvolvimento do raciocínio lógico. Vinhas e Muzetti (2001, p.25) observam que,

o funcionamento intelectual dessas crianças não difere das outras; o transtorno parece não afetar as capacidades cognitivas gerais, mas sim o desempenho, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas específicas.

Diamond (2013, p.137) afirma que: “o TDAH está associado a déficits nas funções executivas como: atenção, memória de trabalho, controle inibitório e planejamento que está diretamente ligada as habilidades de aprendizagem e ao raciocínio lógico”.

A intervenção pedagógica deve, concentrar-se no aprimoramento dessas funções empregando metodologias ativas que estimulam o aprendizado, jogos lógicos que desafiam mente e materiais manipulativo que favoreçam a concentração esses sistematizem o pensamento de forma mais eficaz e divertida

A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E ATENCIONAL

As Sala de Recursos Multifuncional (SRM) constituem ambientes favoráveis ao aprimoramento das funções cognitivas, uma vez que possibilitam intervenções individualizadas e a utilização de recursos adequados às demandas do estudante.

O MEC (2010, p.12) orienta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve “organizar recursos pedagógicos que eliminem barreiras à aprendizagem”. Nessa perspectiva, atividades de raciocínio lógico podem ser planejadas para promover a atenção e a memória, por meio de jogos de estratégia, quebra-cabeças, desafios matemáticos e dinâmicas de sequência lógica. Pimentel (2012, p.67) defende que as práticas na Sala de Recursos Multifuncional devem “estimular o desenvolvimento cognitivo através da exploração de diferentes linguagens e resolução de problemas”, fortalecendo as habilidades de atenção e ação lógica.

Lima e Barbosa (2015, p.43) acrescentam que jogos de lógica e atividades manipulativas “favorecem a concentração, o controle de impulsos e o raciocínio dedutivo”, aspectos fundamentais para o desempenho do estudante.

Ao serem integrados às metodologias de ensino, esses recursos aumentam as oportunidades de aprendizado, promovendo a autonomia intelectual e favorecendo a elaboração de estratégias cognitivas que fortalecem de maneira significativa o desenvolvimento educacional.

De acordo com Barkley (2014, p.112), “o ambiente estruturado e previsível é essencial para alunos com TDAH.” Por isso, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) deve oferecer organização, rotina e controle de estímulos externos, facilitando o foco e o engajamento.

O aprendizado construído na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) deve ser passado para sala de aula regular, assegurando sua continuidade de modo que as aprendizagens adquiridas no local de suporte possam ser amplamente integradas aos contextos de ensino regular. Promovendo um elo entre as práticas pedagógicas diferenciadas na Sala de Recursos Multifuncional e sala de aula regular.

O PAPEL DO PROFESSOR E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA SRM

O professor da Sala de Recursos Multifuncional é o mediador entre o conhecimento e o estudante. Cabe a ele planejar intervenções que estimulem o raciocínio lógico e mantenham o estudante concentrado, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Mantoan (2015, p.51) ressalta que “o professor do AEE deve criar condições pedagógicas que favoreçam o aprendizado, respeitando as peculiaridades cognitivas e emocionais dos alunos, sem rotulá-los”.

As estratégias recomendadas incluem: Atividades curtas e segmentadas, com objetivos claros e feedback imediato ao estudante. .

Essas ações tornam a SRM um espaço de prática e treino de habilidades cognitivas, que, ao serem levadas para a sala regular, impactam positivamente o aprendizado e a autonomia do estudante.

RACIOCÍNIO LÓGICO E CONCENTRAÇÃO COMO FUNÇÕES INTEGRADAS

O pensamento lógico está relacionado a habilidade de manter a concentração, examinar ligações e encontrar soluções para desafios. Segundo Piaget (1978, p.54): “o pensamento lógico matemático se forma a partir da ação e a interação com o meio.”

O papel do professor na SRM é oferecer mediações relevantes, utilizando recursos visuais, concretos e tecnológicos que auxiliam o aluno com TDAH na organização do seu pensamento. Como enfatiza Vygotsky (1998, p.97): “o desenvolvimento cognitivo ocorre pela mediação social e linguística.”

Dessa forma, a SRM opera como um ambiente adequado e enriquecedor para o desenvolvimento cognitivo, promovendo a autorregulação e oferecendo um espaço de aprendizagem colaborativa e crescimento pessoal, onde os indivíduos têm a oportunidade de explorar e aprofundar conhecimentos de maneira significativa e interativa, o pensamento lógico e o aprimoramento das funções executivas, que são essenciais para o processo de aprendizagem em contextos escolares.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa com o propósito de uma investigação bibliográfica de natureza qualitativa, originando-se da necessidade de aprofundar a compreensão acerca da contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais para a aprendizagem de estudantes diagnosticados com TDAH.

Ao coletar, analisar e interpretar saberes já elaborados por vários autores respeitáveis, se pretende construir uma visão mais atenta e crítica sobre este ambiente tão complexo, avaliando não só suas potencialidades e limitações, mas principalmente sua relevância e importância no contexto escolar atual. Essa análise aprofundada permitirá entender melhor os desafios e as oportunidades que se apresentam.

Mais do que simplesmente expor teorias, este estudo empenha-se em se conectar com a realidade desses estudantes, reconhecendo os obstáculos que enfrentam e as habilidades que dispõe, além de valorizar práticas que possam efetivamente provocar um impacto positivo em seus trajetos educacionais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem bibliográfica, de natureza qualitativa, motivada pela necessidade de compreender, com profundidade e sensibilidade, o papel das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de aprendizagem de estudantes com TDAH. Ao reunir contribuições de diferentes autoras e pesquisadores, buscamos construir uma leitura mais humana e cuidadosa sobre esse espaço, reconhecendo não apenas sua função pedagógica, mas também seu impacto no desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos.

Como observa Mantoan (2003, p. 14), “a inclusão escolar exige uma reorganização profunda das práticas pedagógicas para que todos os estudantes possam realmente aprender.” Nesse sentido, compreender o papel da SRM torna-se essencial. As Salas de Recursos Multifuncionais configuram-se como ambientes que favorecem a concentração, promovem maior regulação cognitiva e estimulam o pensamento lógico, contribuindo ainda para o

aprimoramento das funções executivas tão necessárias ao processo de aprendizagem de estudantes com TDAH.

Os estudos analisados mostram que muitos estudantes apresentam avanços significativos quando têm acesso ao atendimento especializado, especialmente quando as intervenções são planejadas de forma intencional, sensível e adaptada às necessidades individuais. Glat (2011, p. 27) reforça que: “a efetividade da educação inclusiva depende da articulação entre diferentes profissionais e da construção de uma escola que acolhe, acompanha e oferece condições reais de desenvolvimento para cada estudante.”

As práticas pedagógicas mais bem-sucedidas combinam intervenções cognitivas, um ambiente organizado e acolhedor e um suporte contínuo que fortaleça a atenção, a autorregulação e o raciocínio lógico. Observa-se que a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular é determinante para o sucesso do processo. Quando o professor do AEE atua em parceria com o docente da sala regular, o estudante tende a apresentar melhorias significativas no comportamento intencional e na concentração, revelando a força do trabalho colaborativo.

Entretanto, alguns desafios persistem. A ausência de formação docente continuada, a falta de materiais didáticos adequados e a inexistência de monitoramento sistemático do desenvolvimento dos alunos limitam o potencial das Salas de Recursos Multifuncionais. Tais obstáculos evidenciam a necessidade de políticas públicas mais consistentes e investimentos que garantam a qualidade e a continuidade do atendimento oferecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As salas de recursos multifuncionais desempenham um papel importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas de estudantes com TDAH, particularmente em áreas como concentração e raciocínio lógico.

O atendimento educacional especializado, quando integra a sala de aula regular é baseado em práticas pedagógicas personalizadas, favorecem a inclusão efetiva e ajuda a superar obstáculos cognitivos. No entanto, para que essas salas alcancem seus objetivos esperados, é essencial assegurar condições adequadas de funcionamento, que inclui informação contínua para os professores, infraestrutura apropriada, tempo para atividades pedagógicas e suporte técnico.

Além disso, é extremamente recomendável que haja uma expansão significativa de investigações empíricas detalhadas sobre os impactos variados das práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado nas capacidades cognitivas e no desenvolvimento geral de Estudantes com TDAH. Essa ampliação das pesquisas visa reforçar as evidências que fundamentam a eficácia das abordagens utilizadas e, assim, contribuir para a melhoria contínua das políticas públicas que são voltadas à inclusão efetiva desses estudantes nas escolas. A inclusão deve ser cada vez mais promovida e garantida, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2013. Acesso em 13/10/2025
- BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 14/10/2025

- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o AEE. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 14/10/2025
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC/SEESP). Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://feapaesp.org.br/material_download/568_MEC%202010%20%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20para%20salas%20de%20recursos%20multifuncionais.pdf Acesso em 15/10/2025
- DIAMOND, A. Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135–168, 2013
- FONSECA, V. *Psicopedagogia da Atenção*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- GLAT, R. *Educação Inclusiva: construindo um conceito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 27.
- LIMA, M. & BARBOSA, L. *Jogos e desenvolvimento do raciocínio lógico na educação inclusiva*. São Paulo: Cortez, 2015.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 14.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão: O caminho do meio*. Campinas: Papirus, 2015.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIMENTEL, A. *Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado*. Curitiba: Ibpx, 2012.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VINHAS, R.; MUZETTI, M. *Transtornos de atenção: diagnóstico e intervenção pedagógica*. São Paulo: Memnon, 2001.

SKILLS AND DIGITAL ENVIRONMENTS IN INCLUSIVE EDUCATION PROCESSES

COMPETÊNCIAS E AMBIENTES DIGITAIS NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aclenielle Vital Santana Duarte

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: acleniellevs@hotmail.com

Eliete Francisca da Silva Farias

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: franliete@terra.com.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article aimed to discuss how the integration of digital skills and digital environments in inclusive education processes has proven essential to guarantee equal opportunities and access to learning for all students. The main objective of the study was to verify how digital skills and environments can favor inclusive education processes. The methodology used was a bibliographic study with a theoretical survey of authors who address the issue of inclusion and the use of digital resources in inclusive education classrooms. The results showed that digital technologies offer varied resources that allow for the adaptation of content and methodologies, meeting the specific needs of each student, especially those with disabilities or learning difficulties. Furthermore, the development of digital skills by educators and students is fundamental for the effective use of these tools, promoting autonomy, engagement, and social inclusion. In conclusion, virtual learning environments, adaptive software, multimedia resources, and collaborative platforms are examples of technologies that enrich the inclusive educational process, facilitating communication, interaction, and the personalization of teaching. However, for these benefits to be fully realized, ongoing teacher training, investment in technological infrastructure, and the development of educational policies that encourage the use of these technologies are necessary. Therefore, the articulation between digital skills and digital environments constitutes a promising path for building a more effective, democratic, and accessible inclusive education that respects diversity and empowers students.

Keywords: Education. Inclusion. Technology.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais ao contexto educacional tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionando mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nos modelos de organização da aprendizagem. No âmbito da educação inclusiva, esse movimento torna-se ainda mais relevante, uma vez que o uso planejado de recursos digitais pode contribuir para reduzir barreiras, ampliar oportunidades e garantir a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo. Conforme destaca Kenski (2012), as tecnologias não apenas reconfiguram o modo como o conhecimento é produzido e compartilhado, mas também criam novos ambientes e linguagens capazes de atender a diferentes perfis e necessidades dos educandos.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como as competências digitais e os ambientes digitais podem atuar de forma estratégica na promoção da inclusão, especialmente para estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A literatura demonstra que o uso de softwares adaptativos, recursos multimídia e plataformas colaborativas potencializa a aprendizagem ao permitir adaptações curriculares, personalização das atividades e acessibilidade comunicacional (MORAN, 2018; SILVA; SANTOS, 2020). Dessa forma, investigar esses recursos torna-se fundamental para subsidiar práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas às diversidades presentes na escola contemporânea.

A relevância do estudo também se justifica pelo fato de que a inclusão educacional, prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), demanda não apenas adaptações físicas ou curriculares, mas a criação de condições reais para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, interação e participação ativa. Nesse sentido, as competências digitais de professores e estudantes assumem um papel determinante. Como argumenta Pretto (2013), a formação docente em tecnologias digitais é condição indispensável para que o uso desses recursos se torne significativo e efetivo no cotidiano escolar, rompendo com práticas tradicionais excludentes.

Além disso, em um cenário marcado pela expansão dos ambientes virtuais de aprendizagem e pela necessidade de acessibilidade digital, torna-se urgente refletir sobre as potencialidades e os desafios que permeiam a relação entre tecnologia e inclusão. A ausência de infraestrutura adequada, a falta de investimento em formação continuada e a dificuldade de integração pedagógica das tecnologias ainda representam entraves à efetivação de práticas inclusivas (CASTELLS, 2017; ALENCAR; COSTA, 2021). Assim, compreender como os recursos digitais podem favorecer a inclusão fortalece o debate acadêmico e auxilia na construção de políticas educacionais mais eficientes e alinhadas às demandas atuais.

Diante desses elementos, o presente estudo tem como objetivo analisar de que forma as competências digitais e os ambientes digitais podem contribuir para os processos de educação inclusiva. A partir de uma revisão bibliográfica, busca-se discutir as contribuições das tecnologias digitais para o desenvolvimento da autonomia, da interação, do engajamento e da aprendizagem de estudantes com diferentes perfis, evidenciando sua importância para uma educação democrática, acessível e comprometida com a equidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Com o avanço das tecnologias, surgiram novas oportunidades para acolher às necessidades específicas de alunos com deficiências e com dificuldades de aprendizagem. Este artigo pretende explorar como a tecnologia pode ser um aliado na promoção da inclusão no meio educacional. A educação inclusiva com tecnologia visa agregar todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, em um ambiente de aprendizagem equitativo e acessível (AUTOR, ANO).

Essa abordagem utiliza ferramentas tecnológicas para suprimir barreiras e promover a participação ativa de todos os estudantes. Com essa visão precisamos ter mais conhecimento das tecnologias assistivas. A inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional regular é uma questão que tem sido amplamente discutida nas últimas décadas. Apesar dos avanços significativos nas políticas públicas e na conscientização sobre a importância da educação inclusiva, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. A resistência de algumas instituições, a falta de formação adequada dos professores e a escassez de recursos tecnológicos adequados são barreiras que dificultam a implementação efetiva da inclusão. Além disso, o uso de tecnologias assistivas, que poderia facilitar o acesso ao currículo e promover um aprendizado mais equitativo, ainda não é amplamente difundido nas escolas (AUTOR, ANO).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em 6 de julho de 2015, representa um marco significativo na promoção dos direitos e da inclusão social de pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), a inclusão deve ser assegurada em todas as áreas da vida, incluindo a educação, a cultura e o trabalho, refletindo uma convenção com a dignidade e a igualdade de oportunidades para todos.

Essas leis reforçam o conceito de que a inclusão não é apenas uma responsabilidade das instituições educacionais, mas um comprometimento social que envolve o compromisso de toda a sociedade em criar um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Conforme destacado pela Política Nacional de Educação Especial, a inclusão deve ser uma prática cotidiana nas escolas, que deve se adaptar às necessidades dos alunos (BRASIL, 2007). Não é o aluno especial que tem que se adaptar ao ambiente escolar, é a escola que deve adaptar-se às necessidades dos alunos com necessidade especiais.

A Educação Inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, vendo assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. É a modificação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, (PEREIRA 2022). Segundo a autora, a educação inclusiva tem que ser modificada através dos hábitos, da cultura, do convívio em meio sistemas de ensino.

A Lei de Inclusão também traz à tona a importância da formação contínua de professores. Bezerra *et al*, (2024) aponta que “para que os docentes possam efetivamente aplicar as diretrizes da Lei, é necessário que recebam formação adequada e contínua”. É importante que os professores sejam habilitados a lidar com a demanda dos alunos com necessidades especiais, para isso é fundamental que todos tenham formação continuada direcionada para educação Inclusiva.

Para Pereira (2022), as inclusões estimulam o sentimento de pertencimento, respeitam as diferenças e promovem a diversidade para todos que participam da experiência de aprendizagem. De acordo com o Programa Nacional de Educação Especial (PNEE 2020), há também metas como a garantia do direito constitucional à educação e o apoio à educação profissional para alunos com deficiência. É um direito do aluno ter assistência garantida nas escolas, na sociedade em todo o meio.

De acordo Giroto, (2012) com essa nova política, a Educação Especial deve ser ofertada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que disponibiliza recursos, serviços e estratégias pedagógicas diferenciadas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superlotação, bem como garante as condições de acesso, permanência e, principalmente, de aprendizagem desses alunos nas salas regulares de ensino, junto com os colegas da mesma faixa etária. Todavia a sala do AEE, atendimento educacional especializado, atende todos os alunos englobando todas as deficiências, é uma sala preparada e equipada para esse público.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico com um levantamento teórico de autores que tratam da questão da inclusão e do uso de recursos digitais em sala de educação inclusiva, visando compreender as experiências de professores e alunos em ambientes inclusivos, bem como a efetividade das tecnologias assistivas na prática pedagógica. A revisão de literatura versou sobre educação inclusiva, tecnologia assistivas, comunicação alternativa e formação de professores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor desenvolvimento dos resultados foram elaborados tópicos dos achados sobre competências e ambientes digitais nos processos de educação inclusiva contemplando itens como: a política de formação de professores em meio a inclusão; tecnologias assistivas; e ambientes virtuais de aprendizagem na educação inclusiva.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MEIO A INCLUSÃO

Nessa tendência de direitos sociais, a Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria inculcar em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que permitisse entender o que as escolas poderiam conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio (BRUNO, 2007). De acordo com essa declaração de Salamanca, visava a formação para todos os educadores visando o conhecimento sobre deficiência, pois os professores, são educadores da rede, e com esse propósito pode atuar em qualquer ciclo e estarão preparados para ensinar, independentemente da área.

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse Decreto, há também a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina "*Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*" prioritariamente em todos os cursos de licenciatura (PLETSC, 2009). Para o autor, é preciso implementar essa disciplina de aspectos ético-político educacional da normalização da pessoa portadora de necessidades especiais, pois com o conhecimento na graduação oferecida, irá facilitar o trabalho do educando para lidar com esse público de pessoas com necessidades especiais, sobretudo além da forma de ensinar será mais prazerosa, tem ainda a interação dos alunos com os assuntos.

É necessária, além de uma diferenciação pedagógica inclusiva, por parte dos professores, a apropriação da cultura digital que pode se constituir em um fator facilitador para a mediação que objetiva a aprendizagem significativa (GIROTO, 2012). Segundo o autor, é preciso ter um conhecimento mais profundo apropriado no meio digital, facilitando a interação por parte do receptor que no caso os alunos, com isso facilita o ensino aprendizagem.

Para Bruno 2007, coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o "saber" como o "saber fazer" pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência. De acordo com o autor os desafios são muitos para a formação dos professores em relação a educação inclusiva, é preciso estar qualificada, atualizada para lidar com os desafios educacionais.

A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Antes de tudo, portanto, seria um professor, encarregado de auxiliar o professor regular (PLETSC, 2009). De acordo com o autor a formação pedagógica, deve ser contínua, aprofundada e precisa de acompanhamento de toda equipe.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

A tecnologia assistivas é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionadas à atividade e participação de pessoas com deficiência,

incapacidades ou mobilidade reduzidas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Para Bezerra et al, (2024) as Tecnologias Assistivas (TAs) são essenciais para promover a inclusão educacional de alunos com deficiência, proporcionando recursos que facilitam o acesso ao conhecimento. Para tais os autores, as metodologias usadas como as tecnologias assistivas é um dos meios que facilita a interação dos alunos com deficiência, facilitando o processo de aprendizagem.

Em geral, as inovações mais constantes impostas pelo Ministério da Educação a nível federal, ou pelas secretarias de educação, a nível municipal e estadual se referem à dimensão de infraestrutura e de equipamentos segundo Giroto *et al*, (2012). As questões referentes à aplicação da tecnologia e de metodologias inovadoras não estão basicamente relacionadas apenas ao espaço físico e sim na dimensão do todo. Para estar em consonância com o contexto atual, é necessário oferecer espaço físico adequado, professores capacitados e com formações continuadas, pais presentes e alunos frequentando.

A inclusão das TAs no ambiente educacional também exige um investimento adequado por parte das instituições de ensino. A aquisição de equipamentos e softwares, bem como a manutenção e atualização das tecnologias, são fatores essenciais para garantir que as escolas possam oferecer um ensino inclusivo de qualidade Bezerra *et al*, (2024). Para os autores os equipamentos contribuem bastante para a sala de recursos AEE, assim permitirá um ensino de qualidade e de equidade.

No entanto para Alves (2017), os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam e foram desenvolvidas para finalidades distintas que na presente classificação de TA seguem redefinições por categorias com uma finalidade didática. Destaca-se como categorias de tecnologias assistivas: auxílios para a vida diária e vida prática; CAA - comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mobilidade; auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal; auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo e adaptações em veículos. Dessa maneira, a escola deve se organizar para ofertar uma gama de serviços em tecnologia assistivas (TA). Os recursos são destinados de acordo com a finalidade e necessidade dos usuários, no caso os alunos com necessidades especiais.

Porém, num outro tipo de reflexão em relação às tecnologias, desejo propor e apresentar aqui uma análise resumida acerca de uma nova dimensão e tipo de tecnologia que vem sendo crescentemente estudado nos dias atuais, e que também aponta para a autonomia e desenvolvimento do ser humano, enquanto sujeito dos seus processos, e também para a construção de uma Escola Inclusiva. Trata-se da recentemente chamada Tecnologia Assistivas, utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta mesmo, para o “empoderamento”, para a equiparação de oportunidades e para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade atual GIROTO *et al*, 2012). De acordo com os autores é necessário mediar o protagonismo do estudante, a tecnologia assistivas oportuniza a todos os alunos com necessidade especiais a se destacarem dentro das suas limitações, enfrentando as dificuldades em sala.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para os autores Cardoso, Giraffa (2019), uma escola inclusiva é aquela com oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que os estudantes possam desenvolver seu potencial. Por isso, pretende-se oferecer, por meio da observação de um modelo real, pistas que colaborem com a reflexão sobre a educação inclusiva

na ótica das tecnologias digitais associadas à educação, de modo especial como suporte às melhores práticas pedagógicas para a educação inclusiva. Segundo os autores as tecnologias digitais na educação inclusiva, serve de metodologia para aplicação das práticas pedagógicas, favorecendo uma qualidade de ensino adequada para os alunos da inclusão. Dentro desse contexto, o termo Inclusão Digital jamais foi tão usado como se mostra hoje em dia. Isso faz com que governos e organizações não governamentais se mostrem a cada momento mais empenhados em disseminar conveniências de acesso às ferramentas tecnológicas (GUIMARÃES, *et al.* 2023). Para os autores o meio digital é de suma importância usado na Inclusão escolar, os governos estão cada vez mais implantando políticas educacionais no meio digital para adequar todo o ensino.

Para tanto, os autores falam da importância do acolhimento onde envolve mudanças de conteúdos com abordagens significativas para aprendizagem, com o intuito de oferecer um ensino de equidade. Com base nos conceitos de Educação Inclusiva, pretende-se com o uso de jogos eletrônicos realizados a partir do computador nas aulas da Educação Inclusiva, potencializar cada vez mais a qualidade do processo de ensino-aprendizagem voltado para alunos com necessidades educacionais específicas (GUIMARÃES, *et al.* 2023).

É importante salientar que este texto tem como finalidade, ser consultado por profissionais tanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como professores do ensino comum, com intuito de viabilizar o acesso à Tecnologia assistivas digital para os estudantes com deficiência e desta maneira, possibilitar o acesso ao currículo escolar com equidade (SOARES; MENEZES; QUEIROZ, 2021). Segundo os autores com o uso das tecnologias, os alunos do regular, como também da educação inclusiva poderão receber oportunidades iguais para melhorar o ensino.

Na perspectiva da educação inclusiva, a parte mais fácil de realizar é a que se relaciona com os equipamentos (hardware). Existem, por exemplo, protocolos¹⁰ relacionados à acessibilidade que devem ser observados na elaboração de uma plataforma pedagógica. No entanto, para o uso adequado das tecnologias digitais, não basta apenas a garantia do acesso; é preciso desenvolver a capacidade crítica, o discernimento, a análise e a compreensão dos meios utilizados, bem como a compreensão das informações que são difundidas por meio deles. Ou seja, “[...] dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (CARDOSO, GIRAFFA 2019, p.33). De acordo com os autores as tecnologias digitais é uma plataforma pedagógica usada para melhorar a acessibilidade das pessoas com deficiência, mais não basta só as utiliza, é preciso conhecer, compreender as informações e saber as usar.

Para os autores como Soares, Menezes e Queiroz (2021), a popularização dos smartphones possibilitou a reapropriação de suas funções de acessibilidade possibilitando seu uso como TA. A interação entre pessoas e artefatos digitais se dá através de softwares e aplicativos que são, na verdade, instruções lógicas escritas através de linguagens de programação “daí a importância que esse elemento assume na atualidade, tanto nas dimensões sociais, quanto culturais e econômicas”. Para tal os recursos digitais, aplicativos programas de softwares são ferramentas que estão interligados diretamente com o ensino da educação inclusiva, e nos dias atuais a tecnologia é um aporte a mais para possibilitar a acessibilidade de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no meio digital é uma porta aberta para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver por completo. A ligação desses

instrumentos no ambiente escolar não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os discentes para um futuro mais igualitário.

A educação inclusiva está em harmonia com o que determina a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Nessa perspectiva, as escolas propõem-se a ampliar satisfatoriamente às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Para tanto, entende-se que seja necessária uma nova visão organizacional, com currículos e conhecimentos flexíveis, estratégias metodológicas eficientes, sistema de avaliação diferenciado, recursos pedagógicos atualizados, além de pessoas compassivas a essa realidade. E existe seres humanos portadores de uma ou de diversas formas de preconceito, mesmo que de forma unitária. Diante dessa comprovação, entende-se que seja necessário auxiliar os professores a amadurecer profissional e humanamente. Logo, surge a necessidade da educação continuada de professores relacionada ao entendimento do que significa a educação inclusiva.

O acesso à TA precisa ser mais acessível, sua utilização gera acessibilidade, autonomia e inclusão para o indivíduo que dela necessita. A Tecnologia assistivas faz parte da solidificação da construção de uma educação na perspectiva inclusiva é garantir o direito à educação e acesso à tecnologia por parte das pessoas com deficiência. Para tal, se tratando de TAD é necessário que procuremos por mais inclusão e igualdade.

Assim, as soluções que buscam o aperfeiçoamento com maior responsabilidades de sucesso do trabalho com os portadores de necessidades específicas são compreendidas como tecnologias assistidas, apresentando como linguagem que devem ser usadas as de sinais, os textos audíveis, os simuladores de teclado e ainda os vocalizadores. Outras ferramentas tecnológicas que podem ser usadas na Educação Inclusiva, por exemplo, são os aparelhos eletrônicos de massa, os quais apresentam hoje em dia determinados recursos que tornam possível que os deficientes auditivos interpretem vídeos por meio de apresentação nas TV's e DVD's que disponibilizam as legendas.

As limitações das pessoas não tiram seus direitos: são sempre cidadãos que fazem parte da sociedade como todos os outros. Ver-se atualmente a necessidade de a sociedade qualificar-se ainda mais para lidar com as diversidades humanas. Nessa perspectiva, escolas, professores e sociedade precisam criar condições para que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação possam acessar e utilizar todos os espaços e serviços de forma autônoma. Enfim, ensinar e aprender diz respeito também às emoções. Se não houver um envolvimento emocional, um olhar mais aprofundado no processo de ensino e aprendizagem, ousa-se dizer que o estudante, sobretudo o estudante de inclusão, não irá aprender de uma forma que o aprendizado seja significativo para a sua vida. Por isso a luta é grande para implementar e aceitar que a educação especial pode e deve ser de qualidade, equidade e afetividade e com as tecnologias implementadas o ensino fica mais proveitoso e prazeroso.

Concluindo que ambientes virtuais de aprendizagem, softwares adaptativos, recursos multimídia e plataformas colaborativas são exemplos de tecnologias que enriquecem o processo educacional inclusivo, facilitando a comunicação, a interação e a personalização do ensino. Entretanto, para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é necessária a formação continuada dos professores, o investimento em infraestrutura tecnológica e a elaboração de políticas educacionais que incentivem o uso dessas tecnologias. Portanto, a articulação entre competências digitais e ambientes digitais constitui um caminho promissor para a construção de uma educação inclusiva mais eficaz, democrática e acessível, que respeite a diversidade e potencialize o protagonismo dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Geovana Maria; COSTA, Maria Glaucia da Silva. Tecnologias Digitais e Inclusão Escolar: desafios e possibilidades na educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2021.
- ALVES, Maria Dolores Fortes; PEREIRA, Guilherme Vasconcelos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Tecnologia Assistiva Na Perspectiva De Educação Inclusiva: O Ciberespaço Como Locus De Autonomia E Autoria. *Laplace em Revista*, vol. 3, núm. 2, 2017.
- BEZERRA, Erich Teles; CHAVES, Joelma Pereira dos Anjos; DAMACENA, Rosana; FONSÊCA, Jorayna Ruana Maciel da; SILVA, Giselly Nascimento da. FREITAS, Romulo Goes; SANTANA, Daniele Pereira; GRACIANO, Maria Amélia Catossi; RODRIGUES, Iracy Maria; SANTOS, Maria de Nazaré Duarte dos; PEDROSA, Geceilma Oliveira; CRUZ, Alessandro Gonzales Devidé Ferreira da; MONTEIRO, Arlice Lopes; PINHEIRO, Juliana Monteiro. A Formação De Professores Para O Uso De Tecnologia Assistiva E Comunicação Alternativa Na Educação Inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 10, n. 10, out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. "Educação Inclusiva: Componente Da Formação De Educadores." *Benjamin Constant* 38 (2007).
- BRASIL, 2015. Lei n. 13.146, de 6 de jul.de 2015 .Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; acesso em: 15 setembro de 2024.
- BRASIL. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: agosto de 2024.
- CARDOSO, Gilson.Oliveira.; GIRAFFA, Luia. Maria. Martins. Educação Digital E Educação Inclusiva. *Rev. Educ.*, Brasília, ano 42, n. 158, p. 153-177, jan./jun. 2019.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GIROTO, Claudia Regina. Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. As Tecnologias Nas Práticas Pedagógicas Inclusivas. Oficina Universitária, São Paulo Cultura Acadêmica, 2012.
- GUIMARÃES, Ueudison Alves; BURIGO, Danielle Salvador Melo; DUARTE, Rafaela Silva Nogueira; CRISOSTOMO, Divanir Aparecida Franco; SILVA, Doudman; LUZ, Josely Marques. A inclusão escolar, a educação especial e as novas tecnologias. *Revista Científica Multidisciplinar –Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia*v.4,n.12,2023.
- KENSKI, Vania Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PEREIRA, Jhenifer Fernanda Rodrigues Ferreira. Educação inclusiva: educação inclusiva no ensino aprendizagem na escola regular. Piracicaba, dia de junho de 2022.

PLETSC, Márcia Denise . A Formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. EDUCAR, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

PRETTO, Nelson De Luca. Formação docente e culturas digitais. Salvador: EDUFBA, 2013.

SILVA, Ana de Lúcia de Souza; SANTOS, Rodrigo de Carvalho. Tecnologias educacionais e inclusão: práticas e reflexões. Revista Educação & Linguagem, v. 25, n. 2, 2020.

SOARES, Crislane dos Santos; MENEZES, Karina. Moreira; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. Tecnologia Assistiva Digital Com Softwares Livres: Convergências Para A Educação Inclusiva. Revista Iberoamericana De Educación, 85(2), 2021.

MULTICULTURALISM AND DIVERSITY IN THE SCHOOL CURRICULUM

MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Ermelina Pires Ferreira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: ermelinapiresferreira@gmail.com

Renato da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: renatopbsilva15@gmail.com

ABSTRACT: The article analyzes multiculturalism and diversity as central principles of both Brazilian and Santa Catarina school curricula, highlighting the school as a space of coexistence, recognition, and appreciation of sociocultural pluralities. It is based on the understanding that the school environment brings together multiple identities, histories, and ways of life, which requires ethical, dialogical, and inclusive pedagogical practices. Historically, however, Brazilian curricula have been anchored in logics of cultural standardization, addressing diversity in an occasional manner and often linked to commemorative dates, which limited the recognition of structural differences that permeate society. With the emergence of intercultural approaches in recent decades, space has opened for a curricular conception that values dialogue among cultures, equity, and curricular justice. The study adopts a qualitative, documentary approach, using as its corpus the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), the Santa Catarina Curricular Proposal (2014), and the High School Territorial Curriculum Base of Santa Catarina (2021). The analysis of these documents reveals efforts to incorporate diversity as a formative axis, either as an ethical-political principle or as a guideline for pedagogical practices that value subjects and their territories. However, the study also identifies limitations in the effective implementation of these guidelines, particularly related to the need for continuous teacher training, the expansion of democratic management processes, and the development of assessment practices sensitive to diverse school realities. It concludes that the consolidation of an intercultural education depends not only on curricular orientations but also on the concrete conditions of implementation within educational systems.

Keywords: Multiculturalism. Diversity. Curriculum. School.

INTRODUÇÃO

A escola constitui-se como um espaço de encontro entre sujeitos diversos, atravessado por múltiplas identidades, culturas e modos de ser. Nesse ambiente, alunos, professores e demais agentes escolares se observam, interagem e aprendem a conviver, o que transforma a sala de aula em território plural, marcado pela diferença. Reconhecer essa diversidade exige refletir sobre o modo como a instituição acolhe e trabalha as diferenças, especialmente considerando gênero, raça, linguagem e condição social, dimensões que demandam práticas pedagógicas éticas e inclusivas.

Ao longo da história, a escola assumiu a tarefa de organizar e aplicar currículos voltados à padronização cultural, com o objetivo de manter a harmonia e a coesão social em seu interior. Embora reconhecessem a diversidade cultural, muitas propostas raramente garantiam um ambiente de pertencimento e valorização das pluralidades. As expressões culturais de diversos grupos eram tratadas de modo pontual, muitas vezes reduzidas a eventos comemorativos previstos pelo calendário escolar, enquanto o racismo e outras formas de discriminação eram compreendidos como problemas individuais, e não como manifestações de desigualdades históricas e estruturais.

Com o surgimento das abordagens críticas e pós-críticas do currículo, consolida-se a perspectiva intercultural, que propõe um olhar mais sensível e inclusivo para as diferenças. Essa concepção orienta práticas pedagógicas que favorecem o diálogo, a equidade e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o espaço educativo. Nessa direção, o currículo intercultural se baseia na ideia de justiça curricular, articulando políticas de igualdade

e de reconhecimento e promovendo uma educação comprometida com a diversidade, o respeito e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida os documentos curriculares a BNCC (2018), PCSC (2014) e Currículo do Ensino Médio de Santa Catarina (2021) materializam um currículo intercultural crítico e como tais diretrizes se traduzem (ou não) em práticas escolares?

Defendemos que a diversidade, enunciada como princípio nos documentos normativos, demanda dispositivos de implementação para tornar-se prática: formação docente continuada, materiais didáticos representativos, avaliação com recortes de equidade e gestão curricular com tempo e metas. Sem isso, o multiculturalismo corre o risco de permanecer no plano discursivo.

Partindo do pressuposto de que o multiculturalismo e a escola caminham conjuntamente, é fundamental compreender de que maneira essa relação se manifesta nas políticas curriculares que orientam o trabalho pedagógico nas redes públicas de ensino. O reconhecimento da diversidade cultural, étnica, regional e social como princípio educativo exige que o currículo vá além da mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como espaço de diálogo, inclusão e valorização das múltiplas identidades que compõem o contexto escolar.

Nesse sentido, propõe-se analisar como o multiculturalismo está disposto nos documentos curriculares que estruturam o Ensino Médio brasileiro e catarinense, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Proposta Curricular de Santa Catarina e, mais recentemente, no Currículo do Território Catarinense do Ensino Médio. A leitura desses referenciais permite identificar continuidades, rupturas e diferentes interpretações do papel da escola diante da diversidade, bem como problematizar de que modo as diretrizes oficiais incorporam ou limitam uma perspectiva verdadeiramente intercultural, comprometida com a equidade e o respeito às diferenças no cotidiano escolar.

MULTICULTURALISMO E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Para compreender como o multiculturalismo se entrelaça aos conteúdos formais de cada componente curricular, é necessário reconhecer que o currículo constitui o principal mediador entre a cultura e a escola. É por meio dele que se materializam escolhas políticas, epistemológicas e pedagógicas que definem quais saberes são legitimados, quais identidades são valorizadas e quais permanecem invisibilizadas. O currículo, portanto, não é um simples instrumento técnico, mas um espaço simbólico e social em que se afirmam ou se negam as diferenças, e onde se pode construir o respeito e a valorização da heterogeneidade cultural.

Como destacam Moreira e Silva (2002, p. 32), “apenas em uma perspectiva multicultural é possível criar vivências verdadeiramente democráticas”, nas quais as diferenças étnicas e culturais são reconhecidas como dimensões constitutivas do processo educativo e não como obstáculos à aprendizagem. Nessa mesma direção, Candau (2008, p.52) enfatiza que “o currículo multicultural implica o reconhecimento das culturas subalternizadas e a crítica às relações de poder que sustentam a desigualdade”, chamando a atenção para o papel transformador da escola na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Assim, o multiculturalismo escolar depende diretamente de como o currículo é concebido e praticado no cotidiano das salas de aula: se como um instrumento de homogeneização e controle ou como um campo de possibilidades para o diálogo intercultural, o reconhecimento mútuo e a emancipação dos sujeitos.

No âmbito nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), insere a diversidade no conjunto dos Temas Contemporâneos Transversais, assumindo papel essencial na construção de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e o respeito às

diferenças. Conforme o documento Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contextualização e implementação (MEC, 2019), enfatiza-se a importância da diversidade cultural e da educação para a valorização do multiculturalismo presente nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Essa abordagem deve permear todas as áreas do conhecimento e etapas da Educação Básica, promovendo a valorização das múltiplas identidades culturais, étnicas, regionais e de gênero que compõem o contexto escolar brasileiro. Nessa perspectiva, o multiculturalismo é entendido como dimensão formativa que atravessa os currículos e as práticas pedagógicas, buscando consolidar uma educação que reconheça e dialogue com a pluralidade cultural do país. Contudo, a presença do multiculturalismo na BNCC exige mais do que sua simples menção como tema transversal: requer práticas pedagógicas efetivamente inclusivas e um currículo sensível às realidades locais e às vozes historicamente silenciadas.

Como apontam Vieira et al. (2022), a efetivação desse princípio ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente, à elaboração de materiais didáticos contextualizados e à superação de modelos pedagógicos centrados na homogeneização cultural. Há, ainda, tensões estruturantes, como a relação entre uma BNCC fortemente prescritiva e a autonomia curricular local, o desenho dos itinerários formativos e a equidade, bem como a articulação entre avaliações externas (ENEM/SAEB) e a justiça curricular.

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014) apresenta a diversidade como um dos eixos fundantes da atualização curricular, entendendo-a não apenas como reconhecimento das diferenças humanas, mas como princípio formativo essencial à construção de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade social. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o documento afirma que a Educação Básica deve ser concebida como direito de todos, associando-se à ideia de universalidade e respeito à diferença. Como argumenta Cury (2002), o adjetivo básica remete à noção de base, isto é, ao fundamento que sustenta o percurso formativo do cidadão.

Sob essa perspectiva, a diversidade deixa de ser categoria meramente descritiva e passa a representar uma dimensão ética, política e pedagógica do currículo. Conforme Bhabha (1998), as diferenças culturais, raciais e de gênero não seriam problemáticas em si, se não fosse o fato de serem socialmente hierarquizadas, transformando-se em desigualdades. A Proposta Curricular catarinense sustenta que a escola não pode se limitar a tolerar as diferenças, mas deve transformá-las em potência educativa, em fonte de aprendizagem e convivência plural.

O texto da proposta é contundente ao afirmar que a diversidade é uma construção histórica, cultural e social das diferenças (Gomes (2007)), aponta o que implica compreender que o modo como classificamos, nomeamos e hierarquizamos os sujeitos é resultado de processos culturais e políticos e não de características naturais ou biológicas. Assim, assumir a diversidade como princípio curricular significa rever criticamente os mecanismos de exclusão e invisibilização historicamente presentes nas escolas brasileiras, marcadas por currículos eurocêntricos, masculinos, brancos e heteronormativos.

A proposta reconhece que todos somos sujeitos da diversidade, mas enfatiza a necessidade de visibilizar grupos historicamente discriminados, como afro-brasileiros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, mulheres, populações do campo, povos e comunidades tradicionais e sujeitos LGBTQIA+. Essa perspectiva é coerente com a compreensão de que o direito à diferença é desdobramento do direito à igualdade, e não sua negação. Discutir a diversidade, portanto, é discutir o currículo como campo de disputa simbólica, onde se decidem quais saberes são legítimos e quais sujeitos têm o direito de se ver representados.

Entre as políticas e modalidades que materializam essa concepção, destacam-se a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a Educação para as Relações de Gênero e Diversidade Sexual, a Educação Ambiental, a Educação Especial na perspectiva inclusiva e as Educações Escolar Indígena, Quilombola e do Campo. A ERER, amparada nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, propõe uma reorientação curricular baseada em três princípios: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos e combate ao racismo e às discriminações, Silva (2007).

Da mesma forma, a Educação para as Relações de Gênero e Diversidade Sexual propõe uma abordagem crítica das desigualdades sociais entre homens e mulheres, questionando as bases culturais e simbólicas do patriarcado, da misoginia e da homofobia. Inspirada nos estudos feministas de Scott (1995), Furlani (2011) e Louro (1997), a proposta ressalta que o gênero é uma construção social e histórica, e não um dado biológico, e que a escola deve ser um espaço de debate, respeito e reconstrução de sentidos. A política estadual do nome social (Resolução CEE/SC nº 132/2009) é apresentada como marco para o reconhecimento da cidadania de travestis e transexuais no sistema educacional catarinense.

No campo da Educação Especial, a Proposta Curricular de 2014 reafirma o paradigma da Educação Inclusiva, deslocando o foco da deficiência para as barreiras ambientais, pedagógicas e atitudinais. Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a política de inclusão propõe a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a adaptação curricular e a co-regência como estratégias de efetivação do direito à aprendizagem. Aqui, o conceito de diversidade aparece como contraponto ao modelo excludente e discriminatório, defendendo o reconhecimento da diferença como expressão da condição humana.

As modalidades da Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola concretizam o diálogo entre diversidade cultural e território. No caso indígena, a proposta valoriza princípios de interculturalidade, bilinguismo e especificidade, assegurando o protagonismo dos povos Kaingang, Xokleng (Laklanõ), Guarani e Xetá em seus processos educativos (Santa Catarina, 2014). A Educação do Campo, de base freiriana Caldart (2004, 2011), reivindica uma escola vinculada à vida, ao trabalho e à emancipação dos sujeitos. Já a Educação Quilombola é apresentada como política de resistência, herdeira das lutas por liberdade e dignidade, fundada em princípios de igualdade, diversidade e valorização das culturas afro-brasileiras.

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021) surge como continuidade desse movimento, reforçando e aprofundando ideias que já apareciam na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Ele trata a diversidade como valor essencial da formação e da educação, reconhecendo as juventudes e os territórios como eixos estruturantes do processo educativo.

Inspirado em autores como Dayrell (2007) e Carrano (2003), o Currículo do Território Catarinense propõe uma escola mais aberta, que reconheça as juventudes como sujeitos ativos, e não apenas como alunos que devem se adaptar a normas e regras previamente estabelecidas. O texto enfatiza que cada jovem vive experiências únicas, influenciadas por fatores como classe social, gênero, etnia, território e condições de vulnerabilidade. Por isso, a escola precisa aproximar o conhecimento das vivências reais dos estudantes, entendendo que aprender não é apenas memorizar conteúdos, mas dar sentido ao que se aprende, conectando o conhecimento escolar com seus projetos de vida.

O documento também reconhece que não existe apenas uma juventude, mas várias, com condições de vida muito diferentes, jovens urbanos, rurais, quilombolas, indígenas, com deficiência ou em situações de vulnerabilidade. Cada grupo traz suas próprias formas de ver o

mundo e de aprender. Por isso, o currículo precisa garantir oportunidades justas e adequadas a cada realidade, alinhando-se a uma educação voltada à equidade, capaz de reduzir desigualdades e valorizar saberes e culturas locais.

Quadro 1 -Comparativo dos Documentos Curriculares sobre Diversidade e suas Implicações

Documento	Como enuncia a diversidade	Implicações curriculares	Lacunas/ Desafios
BNCC (2018)	Tema Contemporâneo Transversal; princípio formativo	Competências gerais; projetos interdisciplinares; articulação com itinerários.	Risco de superficialidade; materiais ainda pouco representativos; ausência de diretrizes operacionais mais claras.
PCSC (2014)	Diversidade como eixo ético-político; combate a hierarquias.	ERER, gênero e sexualidade, inclusão, campo/indígena/quilombola.	Formação docente; gestão do tempo coletivo; atualização dos PPPs e enfrentamento do currículo oculto.
Currículo EM/SC (2021)	Juventudes e territórios; pedagogia do reconhecimento	Itinerários formativos; projetos de vida; vínculo entre território, cultura e aprendizagem	Monitoramento da equidade; apoio às escolas vulneráveis; avaliação sensível às diferenças.

Mesmo com avanços conceituais importantes, o maior desafio permanece em transformar essas idéias em práticas concretas nas escolas. Muitos professores ainda atuam com base em modelos tradicionais de ensino, que dificultam o diálogo com a diversidade e com as realidades juvenis. Para que o currículo multicultural seja efetivo é necessário investir na formação docente, estimular o trabalho coletivo e promover uma educação que dialogue com os territórios, as culturas e os projetos de vida dos estudantes. Nesse sentido, o currículo catarinense, em diálogo com a PCSC (2014) e a BNCC (2018), representa um passo importante para a construção de uma escola que reconhece e valoriza as diferenças, formando cidadãos críticos, solidários e conscientes de seu papel na sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental e analítico-interpretativo, orientada pelos pressupostos da pesquisa educacional proposta por autores como Gil (2008) e Cellard (2008), para quem a análise documental permite compreender políticas, normativas e discursos que configuram práticas curriculares. O corpus do estudo é constituído por três documentos oficiais que orientam a política curricular brasileira e catarinense: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 2014) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). A seleção desses documentos justifica-se por sua centralidade na organização do Ensino Médio contemporâneo e por sua relevância no tratamento da diversidade como princípio formativo.

A análise documental seguiu as etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, foram identificados, nos três documentos, os trechos que explicitam concepções de diversidade, multiculturalismo, justiça curricular e reconhecimento das identidades juvenis. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, categorizando os registros em três dimensões de análise: a) como cada documento enuncia a diversidade; b) implicações curriculares decorrentes dessas concepções;

c) lacunas, tensões ou desafios de implementação. Essas categorias foram definidas a partir do diálogo entre o referencial teórico adotado e os conteúdos presentes nos textos normativos.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, realizou-se a interpretação dos achados à luz de autores que discutem diversidade, interculturalidade e currículo, como Moreira e Silva (2002), Candau (2008), Gomes (2007), Bhabha (1998), Scott (1995), Louro (1997) e Caldart (2004; 2011). Essa triangulação entre documentos e literatura especializada permitiu compreender de que maneira as diretrizes curriculares expressam avanços conceituais, tensões estruturantes e desafios para a consolidação de uma perspectiva intercultural no cotidiano das escolas. A análise, portanto, não se limita à descrição dos documentos, mas busca interpretar seus sentidos, coerências e contradições, considerando as políticas nacionais e as especificidades do território catarinense.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos documentos curriculares evidencia que a diversidade ocupa lugar central na organização do ensino, ainda que com distintas densidades conceituais. A BNCC (2018) reconhece a pluralidade sociocultural brasileira ao tratar a diversidade como dimensão formativa transversal, mas sua orientação prescritiva e fortemente padronizadora tende a restringir a autonomia das redes e a contextualização necessária para abordagens interculturais. A ênfase na mensurabilidade das aprendizagens e nas avaliações externas também tensiona a construção de práticas que valorizem identidades, territórios e experiências juvenis.

A PCSC (2014) aprofunda esse debate ao conceber a diversidade como eixo ético-político, incorporando a ERE, as relações de gênero e sexualidade, a inclusão e as modalidades indígena, quilombola e do campo, aproximando-se das perspectivas interculturais críticas discutidas por Candau (2008) e Gomes (2007). Já o Currículo do Território Catarinense do Ensino Médio (2021) avança ao colocar juventudes e territórios como eixos estruturantes, alinhado a autores como Dayrell (2007) e Carrano (2003). Ao enfatizar projetos de vida, itinerários formativos e vínculos entre conhecimento escolar e vivências concretas, esse currículo rompe com a visão homogênea de estudante e reforça a equidade como princípio.

Apesar dos avanços conceituais presentes nos três documentos, a implementação prática ainda enfrenta obstáculos significativos, como formação docente insuficiente para mediação intercultural, materiais didáticos pouco representativos, escassez de tempo coletivo para planejamento e permanência de lógicas avaliativas homogeneizadoras. Além disso, escolas de territórios vulneráveis lidam com barreiras adicionais, o que evidencia que o compromisso com a diversidade exige políticas estruturantes que articulem formação docente, gestão curricular, condições de trabalho e monitoramento contínuo das redes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analisado mostra que há uma continuidade coerente entre a PCSC (2014), a BNCC (2018) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021): a diversidade deixa de ser tema periférico e passa a orientar a própria ideia de currículo. Nessa chave, o multiculturalismo não é um acréscimo ao conteúdo, mas o modo como se ensina, aprende e convive, articulando conhecimento escolar, experiências dos estudantes e contextos socioculturais.

Do ponto de vista pedagógico, a principal virada é tratar as juventudes como sujeitos concretos, com histórias e condições de vida diferentes, e não como um aluno abstrato. Isso exige práticas que conectem o estudo aos territórios, às culturas e aos projetos de vida, fortalecendo o sentido do que se aprende. Onde o currículo se abre para a experiência e para o

diálogo intercultural, cresce a participação, o pertencimento e a possibilidade de aprendizagem com equidade.

Ao mesmo tempo, evidenciam-se obstáculos estruturantes: formação docente insuficiente para mediação intercultural, materiais didáticos pouco contextualizados, rotinas escolares homogeneizadoras e avaliações que pouco traduzem processos e trajetórias. Sem enfrentar esses pontos, o multiculturalismo corre o risco de permanecer no plano discursivo.

Nesse cenário, três frentes se mostram estratégicas: (1) formação continuada, apoiando o professor em planejamento por problemas do território, metodologias ativas, avaliação formativa e trabalho com projetos e itinerários; (2) gestão curricular, com tempo protegido de trabalho coletivo, revisão dos PPPs e seleção de materiais que representem sujeitos e saberes historicamente silenciados; (3) acompanhamento e avaliação, usando dados de conselhos de classe, avaliações externas e diagnósticos locais para ajustar percursos, com foco em permanência, aprendizagem e redução de desigualdades.

Há, ainda, um compromisso ético e político: enfrentar o racismo, o sexismo, a LGBTfobia, o capacitismo e demais formas de discriminação não apenas por normas, mas por práticas pedagógicas que reconheçam identidades, memórias e produções culturais como parte do conhecimento escolar. A escola que ultrapassa seus muros, integrando cidade, campo e comunidades, amplia repertórios, ressignifica conteúdos e cria condições reais de participação.

Por fim, a qualidade social da educação, no horizonte catarinense e nacional, depende de manter o currículo em movimento: um processo vivo, revisitado à luz das evidências, das vozes dos estudantes e das demandas do território. Assumir a diversidade como princípio não é apenas falar sobre ela, mas construir com ela: planejar, ensinar, avaliar e cuidar de percursos formativos que façam sentido, produzam conhecimento relevante e ampliem direitos. Esse é o caminho para um ensino médio que forma sujeitos críticos, solidários e capazes de intervir no mundo com responsabilidade e esperança.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contextualização e implementação. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Estado de Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação (CEE/SC). Resolução CEE/SC nº 132, de 2009. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos e dá outras providências. Florianópolis: CEE/SC, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. (orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2011.

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CARRANO, P. Juventude e escola: os sentidos do ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: fundamentos jurídicos e políticos. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 22-31, 2002.
- DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.
- FURLANI, Júlia. Educação sexual na escola: uma questão de gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006.
- SANTA CATARINA. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Florianópolis: SED, 2021.
- SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Florianópolis: SED/SC, 2014.
- SANTOS, José Luiz dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 110).
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: Educação das relações étnico-raciais: experiências e desafios. Brasília: MEC/SECAD, 2007.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.
- VIEIRA, F. R. C. et al. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 27, n. 1, p. 1–15, 2022.

**THE PARADOX OF EXCESS ACCESS:
WHY DEPENDENCE ON AIS AND UNRESTRAINED USE OF TECHNOLOGY
INTENSIFY THE “NEW” FUNCTIONAL ILLITERACY?**

**O PARADOXO DO EXCESSO DE ACESSO:
POR QUE RAZÃO A DEPENDÊNCIA DA IA E O USO DESENFREADO DA TECNOLOGIA
INTENSIFICAM O «NOVO» ANALFABETISMO FUNCIONAL?**

Marcos Fernando da Silva

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: marcos.fdsilva@professor.educacao.pe.gov.br

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

Abstract: This study aims to examine the substantial effects of excessive reliance and dependence on “Artificial Intelligences” (AIs), as well as the unrestrained use of technological resources, on human and educational development. Its general objective is to understand how cognitive outsourcing, cognitive offloading, and cognitive debt weaken intellectual autonomy, thereby intensifying the emergence of the “new” functional illiteracy. This qualitative and bibliographical research employed a systematic analysis of theoretical works (Morin, Freire, Bauman, Carr, etc.) and an interpretative reading of the data obtained in the MIT Media Lab study “*Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task*.” The methodology included investigating the mental engagement of 54 adult participants (aged 18 to 39), divided into three groups (ChatGPT, Google, and Brain-only) while writing SAT-style essays, with their brain activity monitored through electroencephalography (EEG). The findings showed that the group using ChatGPT displayed lower brain activity and reduced neural connectivity, indicating minimal cognitive effort and confirming a silent regression of higher-order mental functions. Additionally, AI users reported a limited sense of authorship and significant difficulty recalling parts of their own text (with up to an 88% failure rate in the AI group), demonstrating that the generated content was not integrated into long-term memory. The study concludes that dependence on AI, when adopted as a substitute for effort, jeopardizes the foundations of reflective learning, characterizing the new functional illiteracy by the inability to interpret, question, and construct autonomous reasoning. A balanced and conscious use of AI is therefore imperative — one that treats it as a complementary tool to “work out the brain” and stimulate critical thinking, not as a replacement for genuine intellectual effort. It is recommended that future research explore pedagogical methods capable of harmonizing technological use with the development of higher-order cognitive skills.

keywords: Artificial Intelligence. Functional Illiteracy. Cognitive Learning. Cognitive Offloading. Critical Thinking.

INTRODUCTION

With the rapid advancement of technology, the era of informatics (*informatique* = information + automatic) and the integration of “artificial intelligences” into human processes, education and cognition are undergoing one of the deepest transformations in contemporary history. “Artificial Intelligence” (AI) is no longer merely a technical tool but has become an everyday agent in task execution, text production, decision-making, idea formulation, and even in the creation of applications through the recent practice of *vibe coding* — an approach in which the user describes their intention in natural language while AI agents translate that intention into functional code. This programming mode shifts the focus from technical writing to the core idea of the project, placing the concept — not the coding — at the center of the process. In this context, it is undeniable that AI offers significant gains in time, efficiency, and access to information.

However, the true challenge does not lie in AI itself, yet, but in how human beings have been relating to it — a relationship marked by growing dependence, cognitive outsourcing, and intellectual alienation, which may be paving the way for a new form of functional illiteracy. The digital age promised to expand access to “knowledge”, yet what we observe is the paradox of excess access: the easier it is to obtain information, the less individuals seem to cognitively engage with the learning process. This technological convenience, combined with the erosion of cognitive autonomy, reduces mental effort and retention capacity, fostering what scholars call **cognitive offloading** — the habit of delegating to technology tasks that require reasoning, memory, or concentration. What was once occasional has become daily and systemic. This process generates **cognitive debt**, that is, the accumulation of mental deficits resulting from the constant **outsourcing of thought**, as well as **creative dependence**, in which individuals come to believe they can only produce or create when assisted by AI. Thus, an urgent question arises: are we becoming more intelligent with the help of machines, or merely more dependent on them?

In the past, learning required **reading, research, filtering, and elaboration** — actions that trained and strengthened the brain, developing reasoning, memory, and creativity. After the “*birth of the internet in 1969*” (STOKEL-WALKER, 2024), we entered the era of **Ctrl+C/Ctrl+V**, marked by the mere reproduction of information without reflection. Today, we have advanced into the “**prompt generation**”, in which typing a simple command allows AI to automatically produce texts, ideas, and even interpretations, bypassing individual human cognitive effort.

This historical progression reveals a growing latent risk: the gradual replacement of *thinking* with *requesting*, of *elaborating* with *generating*, and of *understanding* with *copying*. And the inevitable question is: what comes next? If before we needed to read, then copy, and now merely request, the next step may be even more concerning from a neuropsychological perspective — the full delegation of cognitive consciousness. At this stage, we would not only outsource tasks but also intentions, desires, choices, judgments, and even technical creative thinking.

Thus, without critical vigilance, AIs could evolve from mere assistants into a form of **general digital assistance**, guiding pathways, decisions, projects, and even personal aspirations — approaching the symbolic figure of an “**online digital deity**”: always available, always consulted, and dangerously influential. However, it is essential to remember that despite their increasing power, such systems are *not* empathetic, altruistic, or sentient — and perhaps may never be conscious. In this scenario, human autonomy is no longer exercised and begins to be replaced. The continuous advance of mental automation places us at a historical inflection point: as we delegate increasingly essential stages of thinking to machines, we not only simplify cognitive effort but initiate a deliberate process of cognitive regression. Consequently, the brain — once strengthened by rigorous reading, analysis, and reflection — begins to operate in a superficial, accelerated, and dependent manner. This cognitive regression can be understood within a broader phenomenon: degenerative AI, a term that refers to the deterioration of critical thinking and creativity resulting from the indiscriminate use of artificial intelligences. Technological convenience, when used without balance, reduces cerebral stimulation, encourages mental laziness, and leads to cognitive atrophy — a state in which the brain, deprived of exercise, gradually loses its ability for effort and abstraction. In this context emerges the need to reflect: crutch or tool? AI can be a powerful ally when used as support, but it becomes a threat when it takes the place of human intellect.

Empirical evidence deepens the concern. The MIT Media Lab study “Your Brain on ChatGPT” (54 adults writing SAT essays with ChatGPT, Google, or no tools) showed that AI

users displayed lower neural activity, reduced cognitive effort, weak authorship, and difficulty recalling their own text. This loss of retention and explanation indicates reduced cognitive engagement and demonstrates how outsourcing thinking generates intellectual passivity, weakens working memory, and produces cognitive debt. It warns that technological dependence gradually diminishes critical capacity and atrophies cognitive functions.

This reveals a contradiction: while AIs increase efficiency, they can erode cognitive autonomy and intensify the new functional illiteracy. Automation creates an illusion of competence while masking mental impoverishment. Declines in curiosity, concentration, and creative autonomy reflect **cognitive entropy**—a regression of higher mental functions when thought is not trained. The article examines how cognitive offloading, cognitive debt, and creative dependence undermine intellectual autonomy, weaken active knowledge construction, and fuel this new illiteracy. It emphasizes the need to “work out the brain” through reading, writing, effort, and reflection to avoid automated reproduction of answers. The warning is clear: digital convenience hides cognitive regression and turns apparent efficiency into gradual ignorance. Drawing on Freire, Bauman, Morin, Carr, and digital cognition research, the discussion shows that uncritical AI use transforms students into passive receivers, deepens superficial learning, fragments thought, and weakens memory, concentration, and autonomous reasoning. MIT findings reinforce that recurrent AI use reduces brain activity, neural connectivity, and authorship, increasing cognitive debt and harming the production of original ideas.

Thus, the article adopts a critical, interdisciplinary view to assess how generative AIs shape or hinder the formation of critical, autonomous individuals. The challenge is to redefine AI’s role—from cognitive crutch to a tool that expands human intelligence. Technology must serve thought, not replace it. Balanced, reflective, and ethical use can support learning, but passive dependence risks transforming knowledge into convenience and replacing critical thought with automated passivity. Ultimately, the more access we have, the less we may think for ourselves.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework is grounded in classical and contemporary authors who examine the relationship between technology, cognition, and education, seeking to understand how the advancement of Artificial Intelligences (AIs) and the indiscriminate use of digital tools have reconfigured—and often compromised—formative and cognitive processes. This phenomenon demands an interdisciplinary approach, articulating critical pedagogy, philosophy, sociology, neuroscience, and digital culture. Paulo Freire (1996), in criticizing “banking” education, warns about the risk of practices that eliminate reflective effort, turning the student into a passive recipient. The uncritical use of AI reproduces this logic by providing ready-made answers that dispense with dialogue, questioning, and active participation. Such superficiality converges with Bauman’s (2001) notion of “liquid modernity,” marked by instability and fragmented learning, intensified by the speed and instant consumption of information typical of AI systems.

In the same direction, Edgar Morin (1999) defends complex thought and demonstrates that dependence on automatic systems weakens the capacity to contextualize, integrate, and critically examine knowledge. Algorithmic practicality reduces cognitive effort and undermines deep understanding. Pierre Lévy (1999) and Lucia Santaella (2004) recognize the potential of cyberculture and collective intelligence but stress that such benefits only materialize through critical mediation; otherwise, dispersion, superficiality, and confusion between access and understanding prevail. From a neuroscience perspective, Nicholas Carr (2011) shows that

technologies that simplify thinking alter cognitive architecture, reducing reflective depth through cognitive offloading. This effect is confirmed by the study *Your Brain on ChatGPT* (KOSMYNA et al., 2025), which identified declines in brain activity, working memory, and authorship when participants used AI for writing tasks. Conversely, Mueller and Oppenheimer (2014) demonstrate that handwriting activates deeper cognitive processes and enhances conceptual understanding.

In the pedagogical sphere, Emilia Ferreiro (1991) emphasizes that true literacy involves interpretation, meaning-making, and autonomous reasoning. Automatic text generation and passive consumption reinforce the new functional illiteracy—individuals who are alphabetized but unable to understand, analyze, or construct independent thought. In this context, José Moran (2013) highlights the teacher's role as a mediator capable of balancing technology, critical thinking, and creativity. Don Tapscott (2010) notes that young people live in a state of hyperconnectivity, but such connectivity does not guarantee meaningful learning; on the contrary, it fosters distraction, anxiety, and an illusion of knowledge. Jonathan Haidt (2024) demonstrates the harmful effects of a hyperconnected childhood, such as fragmented attention, increased anxiety, and impairments in emotional and cognitive development—factors directly linked to the decline of intellectual autonomy.

This debate is deepened in works such as *Tecnologia na infância* (Shimi Kang, 2021), which warns about digital addiction, excessive stimulation, irritability, and the replacement of real human experience by constant screen interaction. Her research shows that uncontrolled technology use disrupts biological, cognitive, and emotional routines, fostering digital dependency from early childhood.

More advanced technologies introduce broader structural risks. Mustafa Suleyman and Michael Bhaskar, in *A Próxima Onda* (2025), argue that AI is initiating a new civilizational cycle in which machines may assume critical decision-making roles, shape perceptions, and influence global social and political structures. The central challenge is preventing humanity from falling into deep dependence fueled by “quasi-divine powers” attributed to technology.

Kai-Fu Lee (2019) adds that fully autonomous AI will transform work, relationships, creativity, and human identity. Ethan Mollick (2025) introduces the concept of *cointeligência*, showing that humans and AIs now collaborate, but warns that this coexistence requires critical awareness so the machine enhances—rather than replaces—human thought. Chris Stokel-Walker (2024), tracing the history of the internet, demonstrates how each technological wave—from reading, to copying, to prompting—has progressively reshaped how we learn and think, intensifying cognitive regression.

In sum, these authors show that uncritical use of digital technologies and AI not only reorganizes learning but structurally alters human cognition. Through mental outsourcing, loss of authorship, digital anxiety, superficiality, and declining deep reflection, emerges the paradox of excess access: the more information available, the greater the risk of functional ignorance.

Thus, it becomes urgent to reframe the use of technology so that humans preserve their intellectual autonomy—using technology as a tool, without allowing it to become a guide, a filter of consciousness, or a substitute for critical thinking.

METHODOLOGY

This research, qualitative, exploratory, and bibliographic in nature, adopts an analytical-interpretative approach to understand the cognitive and pedagogical effects of the *paradox of excess access*, especially how the recurrent and uncritical use of digital tools and Artificial

Intelligence (AI) fosters the new functional illiteracy, marked by the loss of intellectual autonomy, the weakening of active memory, and the reduction of critical reasoning.

The study articulates principles from critical pedagogy, cognitive neuroscience, sociology of education, and digital-technology studies, drawing on authors such as Paulo Freire, Edgar Morin, José Moran, Bauman, Carr, Ferreiro, Pierre Lévy, and Santaella, in addition to research on cognitive offloading, mental outsourcing, and hyperconnectivity (HAIDT; KANG). This theoretical framework makes it possible to analyze how the culture of convenience and digital immediacy affects higher mental functions such as attention, memory, and creativity.

The methodology unfolded in three main stages:

(1) Data Collection:

Survey of books, articles, technical documents, and emphasis on the neurophysiological study by the MIT Media Lab (KOSMYNA et al., 2025), which examined—via EEG—the impact of AI on the writing performance of 54 participants. The results compared three conditions (AI use, Google use, and autonomous writing) and revealed cognitive debt, identified by a decrease in brain activity when complex tasks are delegated to AI.

(2) Analysis:

Critical confrontation between empirical data and theoretical references, showing that passive use of AI generates mental comfort, reduces working-memory engagement, and compromises intellectual authorship. Texts produced via ChatGPT showed homogeneity and lower depth, confirming the weakening of cognitive rigor—corroborating Carr (digital superficiality), Ferreiro (critical literacy), and Moran (inquiry and critical thinking).

(3) Interpretation:

Integration of the data with studies on memory consolidation and brain plasticity (MUELLER; OPPENHEIMER, 2014), demonstrating that practices such as active reading, handwriting, and problem-solving are indispensable to higher-order cognitive skills. The phenomenon analyzed goes beyond technology: it represents a cognitive reconfiguration that threatens deep and independent thinking.

The study concludes that the new functional illiteracy does not emerge from lack of schooling, but from excessive dependence on automated systems that replace—rather than stimulate—human thought. The methodology reinforces that AI must act as a complementary tool, never as a substitute for intellectual effort, and that preserving cognitive autonomy depends on pedagogical intentionality, reflective practices, and strengthening the competencies that distinguish human thinking from mechanical automation.

ANALYSIS AND DISCUSSION OF RESULTS

This section describes and interprets the results obtained from the critical and systematic analysis of the literature and empirical data, as outlined in the exploratory and bibliographic methodology. The findings are directly linked to the central objective of the research: understanding how the *paradox of excess access* and dependence on Artificial Intelligence (AI) contribute to the emergence of the new functional illiteracy.

NEUROPHYSIOLOGICAL EVIDENCE OF COGNITIVE DEBT

The most striking finding of this research is the empirical reinforcement of the concepts of cognitive offloading and cognitive debt, provided by the MIT Media Lab study *Your Brain on ChatGPT*.

The weakening of essential pedagogical practices

Technological dependence has displaced practices fundamental to cognitive autonomy. The reduced use of handwriting, for example, decreases brain activation linked to long-term information retention. Activities such as summarizing, problem-posing, and active questioning—which require deep reading and analysis—are being outsourced to AI, a direct

form of outsourcing reflection. Without this systematic exercise, skills such as concentration, synthesis, and authorship decline, undermining meaningful knowledge construction.

The new functional illiteracy: when “knowing how to access” replaces “knowing how to think”

The ease of access to information—one of the pillars of the digital age—creates a false sense of mastery. The abundance of digital resources has become a shortcut to avoid effort and delegate reflection, making students reliant on mechanisms that provide answers but do not generate thought. Emilia Ferreiro (1991) already distinguished technical literacy from critical literacy. Excessive reliance on AI-generated answers threatens this literacy, leading to individuals who “can read, but do not understand what they read.” This inability to build autonomous reasoning and interpret a simple text is at the core of the new functional illiteracy.

Balance as a condition to avoid cognitive entropy

The analysis shows that the problem lies in *how* AI is used, not in the technology itself. The MIT study revealed that when participants first made an initial cognitive effort (“Brain-only”) and only then used ChatGPT, there was a peak in brain connectivity, suggesting that AI acted as reinforcement, not substitution. Thus, the challenge of education is to restore the value of genuine intellectual effort, cultivating the student’s cognitive protagonism. AI must be seen as a complementary tool to “work out the brain” and develop critical thinking, rather than as a substitute leading to cognitive entropy and the decline of autonomy.

Table 1 — Comparative Analysis

Observed Phenomenon	Primary Cause	Evidence	Pedagogical Consequence
Low Neural Activity	Excessive dependence on AI	Cognitive Offloading; Reduced Neural Connectivity	Reduction in Critical Thinking
Loss of Authorship and Memory	Outsourcing of Creation	Cognitive Debt; Low Claim of Authorship	Weakening of Meaning-Making and Superficial Knowledge Construction
Abandonment of Foundational Practices	Culture of Convenience and Immediacy	Replacement of Handwriting; Outsourcing of Summaries	New Functional Illiteracy

Dependence on AIs—when they *replace* cognitive effort—undermines reflective learning and turns informational fluidity into intellectual fragility. Avoiding cognitive regression requires critical and intentional pedagogical mediation (Moran). Metaphorically, indiscriminate AI use resembles riding in a self-driving car: we arrive fast, but by never driving we lose navigation, adaptability, and memory—an image of cognitive decline. Without “training the brain,” convenience weakens intellectual autonomy. This illustrates the paradox of excess access: delegating thinking to machines reduces the exercise of human intelligence. The “new” functional illiteracy no longer concerns decoding skills, but the loss of interpreting, questioning, filtering, and discerning ready-made outputs. Cognition—once strengthened by reading, researching, and writing—was diluted in the “copy-and-paste era” and deteriorates further in the age of prompts, where texts, ideas, and decisions are outsourced. Cognitive outsourcing turns the brain from protagonist into spectator.

Thus, technology—especially AI—must enhance, not replace, human abilities. Intelligent use requires learning *with* AI while preserving practices that “train the brain”: deep reading, reflective writing, independent thinking, problematization, active memory, comparison

of sources, and deliberate problem-solving. In a hyperconnected, automated world, the key question is how much we allow technology to shape—or erode—our ability to think.

FINAL CONSIDERATIONS

The findings show that the Paradox of Excess Access reduces cognitive effort, weakens intellectual autonomy, and intensifies the new functional illiteracy. Neurophysiological evidence indicates that indiscriminate AI use increases cognitive offloading, creates cognitive debt, and encourages superficial learning. The *Your Brain on ChatGPT* study (MIT Media Lab) confirms decreased neural activity in regions linked to memory, creativity, and semantic processing—signs of silent cognitive regression. However, when used after initial effort and as a complementary tool, AI can still enhance learning. Pedagogically, it is vital to restore practices that sustain intellectual protagonism and critical autonomy, such as active reading, handwriting, and authorial production. Moran and Freire argue that technology must mediate—not replace—thinking, while Morin and Ferreiro warn that cognitive superficiality harms the formation of critical subjects. Neuroscience reinforces that unmanaged digital convenience deepens cognitive entropy, reducing concentration, analysis, and synthesis. Therefore, 21st-century education must balance advanced technologies with cognitively demanding practices to maintain critical thinking and autonomy.

The study is limited by its bibliographic scope and the small MIT sample (54 participants). Future research should examine AI's effects on memory, creativity, writing fluency, and study habits. Overall, technological innovation must pair with deliberate intellectual effort: used consciously, AI enhances learning; used passively, it accelerates the decline of autonomy and reinforces functional illiteracy. As Peter J. Bentley notes, “AI is here—and likely here to stay.” The choice is whether we coexist with it as thinking subjects or as intellectually dependent users.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENTLEY, Peter J. *A história da inteligência artificial para quem tem pressa: o nascimento de uma nova era em 200 páginas!* Tradução: André Gordirro. 1. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2025. p.10.
- CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- FAUSTINO, Felipe. *Uso de IA reduz o aprendizado e pensamento crítico, revela pesquisa*. Tecnoblog, 20 jun. 2025. Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/uso-de-ia-reduz-aprendizado-e-o-pensamento-critico-revela-pesquisa/>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- FERREIRO, Emilia. *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo XXI Editores, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HAIDT, Jonathan. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. Tradução: Lígia Azevedo. - 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. *Terceirizar nossa capacidade cognitiva é um risco: “A gente se torna bom naquilo que a gente faz”*. Sul21, Porto Alegre, 29 set. 2015. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias-geral-areazero-2/2015/09/terceirizar-nossa-capacidade-cognitiva-e-um-risco-a-gente-se-torna-bom-naquilo-que-a-gente-faz/>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- KANG, Shimi. *Tecnologia na infância: criando hábitos saudáveis para crianças em um mundo digital*. Tradução: Tássia Carvalho. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.
- KOSMYNA, Nataliya; HAUPTMANN, Eugene; YUAN, Ye Tong; SITU, Jessica; LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

- LEE, Kai-Fu. Inteligência artificial: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos. Tradução de Marcelo Barbão. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- MARCONI, Estela. Estudo do MIT revela que IA pode comprometer atividade cerebral e criatividade. Exame, 23 jul. 2025. Disponível em: <https://exame.com/inteligencia-artificial/estudo-do-mit-revela-que-ia-pode-comprometer-atividade-cerebral-e-criatividade/>. Acesso em: 30 jul. 2025
- MOLLICK, Ethan. Cointeligência: a vida e o trabalho com IA. Tradução: Roberta Clapp. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2025.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 1999.
- MUELLER, Pam A.; OPPENHEIMER, Daniel M. The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, Thousand Oaks, v. 25, n. 6, p. 1159–1168, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>. Acesso em: 19 ago. 2025.
- SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- TAPSCOTT, Don. Geração digital: a crescente desconexão entre professores e alunos. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- STOKEL-WALKER, Chris. A história da internet para quem tem pressa: de onde veio, para onde vai e como transformou o mundo em 200 páginas! Tradução: André Gordirro. 1. ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2024.
- SULEYMAN, Mustafa; BHASKAR, Michael. A próxima onda: Inteligência artificial, poder e o maior dilema do século XXI. Tradução: Alessandra Bonrruquer. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2025.
- UFSM. A dependência das IAs: estamos perdendo nossa capacidade de pensar? 18 ago. 2025. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pet/sistemas-de-informacao/2025/08/18/a-dependencia-das-ias-estamos-perdendo-nossa-capacidade-de-pensar/>. Acesso em: 10 set. 2025.

UNCOMPLICATING SHAKESPEARE: EXPLORING HAMLET THROUGH THE LION KING

DESCOMPLICANDO SHAKESPEARE: EXPLORANDO HAMLET ATRAVÉS DO REI LEÃO

Arthur Barbosa da Silva

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: arthur.silva1@professor.pb.gov.br

Maryedja Priscilla Santos Lima

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: Maryedja@hotmail.com

Jouse Greyce Maria dos Santos

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: Jgreyce@hotmail.com

ABSTRACT: This article proposes an innovative pedagogical approach for teaching classical literature, using the intertextuality between William Shakespeare's "Hamlet" and its film adaptation, Disney's "The Lion King". The main objective is to simplify access to the Shakespearean text by demonstrating how canonical narratives dialogue with contemporary pop culture. Grounded in theories of adaptation (Hutcheon), aesthetics of reception (Iser), and multiliteracies (BNCC, Cosson), the work argues that familiarity with the film serves as a "scaffold" (Vygotsky) for understanding the original tragedy. The comparative methodology aims to encourage the reading of the printed text, develop critical sense, and promote a meaningful literary experience by connecting literature, cinema, and reflections on life projects. It is concluded that this strategy is an effective tool for forming more confident readers and reflective citizens, reinventing the teaching of classics through creative and interdisciplinary practices.

Keywords: Hamlet. The Lion King. Intertextuality. Film Adaptation. Literature Teaching

INTRODUÇÃO

A obra *Hamlet, o príncipe da Dinamarca*, de William Shakespeare, é um clássico da literatura universal que transcendeu séculos, inspirando inúmeras adaptações em diferentes linguagens artísticas, incluindo o cinema. Entre essas releituras, destaca-se *O Rei Leão* (1994), da Disney, que reinterpreta de forma lúdica e acessível os principais conflitos do drama shakespeariano. Este trabalho tem como objetivo principal descomplicar Shakespeare, demonstrando como a narrativa de *Hamlet* foi adaptada para o universo audiovisual, a fim de estimular a leitura do texto original por meio de uma abordagem comparativa e intertextual. A relevância deste estudo está em enriquecer a prática de leitura de textos clássicos, mostrando aos estudantes que obras literárias canônicas serviram de base para produções contemporâneas que fazem parte de seu repertório cultural.

Nesse sentido, busca-se despertar o interesse pelo texto impresso, incentivando uma leitura mais aprofundada que permita analisar as nuances dos personagens, do enredo e das mensagens transmitidas tanto na obra original quanto em suas adaptações. Ao relacionar *Hamlet* e *O Rei Leão*, espera-se facilitar o acesso ao universo shakespeariano, demonstrando que a literatura clássica não está distante da cultura pop, mas, sim, dialoga com ela de maneira criativa e significativa. Além disso, este artigo visa lançar um desafio aos leitores: após reconhecerem as semelhanças entre as duas obras, que se aventurem na leitura do texto original, comparando-o com as versões cinematográficas e refletindo sobre como diferentes mídias reinterpretam uma mesma história. Dessa forma, pretende-se promover uma experiência literária mais rica e crítica, conectando passado e presente por meio da arte.

A proposta deste trabalho baseia-se em pressupostos teóricos que sustentam a eficácia da intertextualidade e da adaptação cinematográfica como ferramentas pedagógicas para o ensino de literatura clássica. Diversos estudiosos discutem como a transposição de obras

literárias para outras mídias pode facilitar o acesso a textos complexos, despertando o interesse dos estudantes e ampliando sua compreensão crítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo estrutura-se em um sólido arcabouço teórico que perpassa a Estética da Recepção, os estudos sobre Intertextualidade e Adaptação, a teoria dos Multiletramentos e os fundamentos da aprendizagem significativa. Este conjunto de pressupostos fornece as lentes através das quais a relação entre *Hamlet* e *O Rei Leão* é analisada e proposta como ferramenta pedagógica.

A fundamentação deste trabalho dialoga, primordialmente, com a Estética da Recepção, escola teórica que desloca o foco da obra em si para a interação dinâmica entre o texto e o leitor. Wolfgang Iser (1996), um de seus principais expoentes, postula que o texto literário não carrega em si um significado imutável, mas sim "lugares de indeterminação" que devem ser preenchidos pela imaginação e experiência do leitor. É no ato da leitura que a obra se concretiza. Aplicando esse conceito à proposta pedagógica, o estudante não é um receptor passivo de *Hamlet*, mas um agente ativo que constrói sentido a partir de seu repertório. Nesse contexto, *O Rei Leão* atua como um repertório prévio, um conhecimento já assimilado que facilita o preenchimento desses "lugares de indeterminação" do texto shakespeariano. A mediação do filme torna o clássico menos hermético, convidando o leitor a uma participação mais confiante e menos intimidada no processo de interpretação.

O diálogo entre *Hamlet* e *O Rei Leão* é um caso perfeito de intertextualidade, conceito criado por Julia Kristeva (1974) e desenvolvido por Gérard Genette (1982). Para Kristeva, "todo texto é um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto". Genette, por sua vez, categoriza essa relação, e a adaptação cinematográfica de uma obra literária enquadra-se no que ele denomina de hipertextualidade – onde um texto posterior (o hipertexto, *O Rei Leão*) se constrói a partir de um texto anterior (o hipotexto, *Hamlet*), transformando-o de maneira evidente.

Linda Hutcheon (2006) avança nessa discussão ao defender que uma adaptação não é uma mera reprodução infiel, mas uma recriação e uma reinterpretação. Para Hutcheon, a adaptação é uma "repetição com variação", um processo que celebra o texto original ao mesmo tempo que o reinventa para um novo contexto, público e meio. *O Rei Leão*, portanto, não trai *Hamlet*; antes, o homenageia e o revitaliza, transpondo seus temas universais – como a traição, a vingança, o conflito de consciência e o amadurecimento – para uma linguagem e um universo simbólico (a savana africana, os arquétipos animais) acessíveis ao público infantil e juvenil.

A proposta alinha-se perfeitamente às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que enfatiza a importância dos multiletramentos. Esse conceito reconhece que a leitura no século XXI não se restringe ao texto verbal impresso, mas deve abranger a diversidade de linguagens e mídias que permeiam a cultura contemporânea. Rildo Cosson (2014) defende que a aproximação entre a literatura e outras mídias é um caminho eficiente para formar leitores críticos. Ao permitir que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes formas de narrar, desenvolve-se uma competência leitora mais ampla e flexível. A análise comparada de *Hamlet* (teatro/literatura) e *O Rei Leão* (cinema/audiovisual) é, assim, uma prática de letramento que valoriza a cultura digital e a multimodalidade, preparando os estudantes para decodificar criticamente os diversos textos com os quais interagem.

Por fim, a estratégia encontra respaldo na teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978). Vygotsky postula que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que um aprendiz pode realizar

sozinho e o que é capaz de realizar com a mediação de um parceiro mais experiente ou de ferramentas culturais. Neste trabalho, *O Rei Leão* atua como uma base cultural que media o contato do estudante com o texto complexo de Shakespeare. O filme, enquanto conhecimento prévio e familiar, cria uma ZDP, permitindo que o educando avance em sua compreensão do clássico com maior segurança e autonomia. Essa ponte entre o conhecido (a animação) e o desconhecido (a peça teatral do século XVII) é a essência de uma aprendizagem significativa, conforme definida por David Ausubel, na qual novas informações se ancoram de forma não arbitrária em conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Dessa forma, o referencial teórico aqui exposto não apenas valida a comparação entre as duas obras, mas a posiciona como uma metodologia pedagogicamente fundamentada para descomplicar os clássicos, formar leitores críticos e promover uma educação literária dialogante com o seu tempo.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, pautada na análise interpretativa e comparativa de textos e obras audiovisuais. A abordagem metodológica adotada é fundamentalmente exploratória e analítico-descritiva, uma vez que se propõe a investigar as relações de intertextualidade entre duas obras específicas, sem a intenção de generalizar resultados, mas de aprofundar a compreensão sobre um fenômeno cultural e pedagógico.

O trabalho foi desenvolvido em três etapas principais:

Revisão Bibliográfica e Fundamentação Teórica: Foi realizada uma revisão sistemática da literatura para construir o referencial teórico que sustenta a análise. Foram consultadas obras fundamentais sobre Estética da Reecção (ISER, 1996), Intertextualidade (KRISTEVA, 1974; GENETTE, 1982), Teoria da Adaptação (HUTCHEON, 2006) e Multiletramentos (COSSON, 2014; BNCC, 2018). Esta etapa permitiu estabelecer as categorias de análise que orientariam a investigação.

Seleção e Análise do *Corpus*: O *corpus* de análise foi composto por:

Hipotexto: A tragédia *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*, de William Shakespeare.

Hipertexto: O longa-metragem de animação *O Rei Leão* (1994), produzido pela Walt Disney Pictures.

A análise centrou-se na comparação sistemática entre as duas narrativas, identificando e examinando as transposições de elementos como:

Estrutura Narrativa: A jornada do herói, os pontos de virada e o desfecho.

Personagens e Arquétipos: As correspondências entre Simba/Hamlet, Scar/Cláudio, Mufasa/Rei Hamlet, Timon e Pumba/Rosencrantz e Guildenstern, entre outros.

Temas Centrais: A traição, o conflito de consciência, o dever da vingança, a loucura (real ou fingida) e o amadurecimento.

Análise Interpretativa e Síntese: Os dados coletados na análise comparativa foram interpretados à luz do referencial teórico, com o objetivo de discutir como a adaptação opera enquanto ferramenta de descomplicação e mediação pedagógica. A síntese buscou articular as evidências encontradas nas obras com os pressupostos teóricos, validando a eficácia da estratégia proposta.

Por se tratar de um estudo centrado na análise discursiva e audiovisual, não foram utilizadas técnicas de coleta de dados empíricos. A confiabilidade da análise é garantida pela

transparência na exposição do método e pela consistência na aplicação das categorias teóricas definidas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise comparativa entre *Hamlet* e *O Rei Leão* confirmou a eficiência da adaptação como uma ferramenta pedagógica valiosa, formando a hipótese central do trabalho. Os resultados demonstram que o filme da Disney não apenas mantém a essência da tragédia shakespeariana, mas a reformula de maneira acessível, funcionando como um suporte de aprendizagem, conforme proposto por Vygotsky (1978).

1. Transposição de Estrutura e Personagens: Ficou evidente que *O Rei Leão* realiza uma transposição fiel da estrutura dramática de *Hamlet*. A cena do fantasma do Rei Hamlet ecoa na aparição de Mufasa nas nuvens, ambas instigando o protagonista à ação e ao confronto com seu destino. Scar incorpora a ambição e a vilania de Cláudio, enquanto a relação de Simba com Timão e Pumba representa uma releitura lúdica, porém funcional, da ambiguidade presente em Rosencrantz e Guildenstern. Esta releitura, longe de empobrecer a obra, simplifica arquétipos complexos para um público menos familiarizado, facilitando o entendimento inicial da trama.

2. Ressignificação de Temas Complexos: Um dos resultados mais significativos foi observar como temas densos e psicológicos são ressignificados. O conflito interno de Hamlet, seu dilema entre a ação e a inércia ("Ser ou não ser"), é traduzido no conflito de Simba entre a responsabilidade e o estilo de vida despreocupado ("Hakuna Matata"). A adaptação suaviza a violência e a loucura explícitas da peça, mas mantém a carga dramática dos temas de culpa, redenção e dever. Isso demonstra a capacidade da adaptação, como discute Hutcheon (2006), de ser uma "repetição com variação", preservando o núcleo temático universal enquanto altera sua apresentação para um novo contexto.

3. Validação como Ferramenta de Mediação: A discussão à luz da Estética da Recepção (ISER, 1996) revela que o conhecimento prévio de *O Rei Leão* preenche os "lugares de indeterminação" do texto shakespeariano. O estudante que chega a *Hamlet* após assistir ao filme já possui um mapa mental da narrativa, o que reduz a ansiedade e a resistência perante a linguagem arcaica e a complexidade psicológica. Este resultado está em perfeita sintonia com as diretrizes da BNCC (2018) sobre multiletramentos, pois valida o uso de linguagens midiáticas familiares ao estudante como ponto de partida para a leitura de textos canônicos.

Em síntese, a análise demonstrou que a ponte estabelecida entre as duas obras não é superficial, mas estrutural e temática. A estratégia mostrou-se capaz de promover um letramento crítico, onde o aluno é incentivado a comparar as escolhas narrativas de cada mídia, desenvolvendo assim uma compreensão mais rica e contextualizada tanto do clássico literário quanto da linguagem cinematográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar que a abordagem intertextual, utilizando *O Rei Leão* como mediador para o estudo de *Hamlet*, constitui uma metodologia vigorosa e fundamentada para "descomplicar Shakespeare". Os objetivos propostos foram plenamente atendidos, uma vez que a análise confirmou a viabilidade de usar a cultura pop como uma porta de entrada afetiva e intelectual para a literatura clássica, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada com as competências previstas na BNCC.

Conclui-se que a estratégia é bem-sucedida por criar uma **Zona de Desenvolvimento Proximal** (VYGOTSKY, 1978) eficaz, onde o filme atua como um suporte que permite ao estudante transitar com maior segurança do universo midiático contemporâneo para o universo literário do século XVII. A principal contribuição deste trabalho reside em oferecer um modelo

pedagógico concreto, respaldado teoricamente, que pode ser replicado e adaptado para o ensino de outras obras canônicas, combatendo a aversão inicial que muitos alunos nutrem pelos clássicos.

Reconhece-se, como limitação do estudo, o fato de se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica e teórica. A validação empírica da eficácia desta metodologia em sala de aula, através de pesquisas de campo que meçam o engajamento e a proficiência leitora dos estudantes submetidos à proposta, constitui um caminho natural e necessário para futuras investigações.

Perspectivas futuras incluem a elaboração de sequências didáticas específicas baseadas nesta intertextualidade, a extensão da análise para outras adaptações shakespearianas no cinema (como *Romeu e Julieta* em *A Guerra dos Tronos* ou *Rei Lear* em *Ran*), e a investigação do uso de outras mídias, como os *games* e as histórias em quadrinhos, no ensino de literatura. Por fim, reafirma-se a relevância de se reinventar o ensino da literatura, transformando-o em uma prática dialógica, crítica e conectada com o mundo experiencial do aluno, formando assim leitores não apenas mais capacitados, mas verdadeiramente encantados pela força atemporal das grandes narrativas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- COSSON, Rildo. Ler e gostar: estratégias para formar o leitor literário na escola. São Paulo: Contexto, 2014.
- GENETTE, Gérard. Palimpsestos: a literatura de segunda mão. São Paulo: Editora UNESP, 1982.
- HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. São Paulo: UNESP, 2006.
- ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- KRISTEVA, Julia. La révolution du langage poétique. Paris: Seuil, 1974.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

THE CONTRIBUTION OF FAMILIES TO THE TEACHING AND LEARNING PROCESS DURING REMOTE LEARNING AMID THE COVID-19 PANDEMIC

A CONTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID-19

Luiz Marcelino de Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: marcelinodeoliveiraluiz@gmail.com

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

E-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

ABSTRACT: This study aims to understand the contribution of families to the teaching and learning process during remote learning in the Covid-19 pandemic. Methodologically, the research is a literature review, conducted in databases such as: Portal Capes Periódicos, Virtual Health Library (BVS), and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), using the following descriptors: Covid-19; Remote Learning; Learning; Family. The results present the profile of the studies selected for the literature review, which highlighted the following topics: General context of the pandemic, Challenges of remote learning during the pandemic period, and Learning process during the pandemic period and family participation. Regarding the year of publication, 1 article was published in 2020, 2024, and 2025, respectively; 4 were published in 2021; and 3 were published in 2022 and 2023, respectively. Regarding the type of publication of the 13 selected studies, 11 are scientific articles and 2 were dissertations. It is concluded that the family played a primary role in student learning during the pandemic, providing support for the content taught by teachers, as well as the conditions that enabled remote classes, such as the appropriate environment and digital resources. However, it is observed that parents and guardians of students often lacked the adequate knowledge to assist their children and, in other contexts, were in situations of social vulnerability.

Keywords: Covid-19. Remote Education. Learning. Family.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem pode ser compreendida como um processo pelo qual o sujeito se apropria de conhecimentos a partir de suas experiências sociais. No contexto escolar, ela assume papel essencial para o desenvolvimento infantil, envolvendo aspectos cognitivos, linguísticos, sociais e outros elementos fundamentais ao cotidiano educacional. Contudo, com o surgimento do novo coronavírus, responsável pela COVID-19 e por sintomas que variam de febre, fadiga, dificuldade respiratória e Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), as escolas precisaram ser fechadas devido à necessidade de distanciamento físico, visto que, a doença transmitida por secreções respiratórias não possuía tratamentos comprovadamente eficazes (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022).

Segundo Queiroz, Sousa e Paula (2021), no início de 2020, a sociedade enfrentou a maior crise sanitária da história da humanidade, ocasionada pela pandemia da Covid-19. Isso provocou diversas repercussões sociais, entre estas, a reestruturação educacional. A pandemia do Coronavírus se alastrou mundialmente, impactando a sociedade brasileira, exigindo-nos isolamento social rígido como método de controle e diminuição de infecções. Desse modo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), orientou o encerramento das aulas presenciais em escolas e universidades, afetando mais de 90% do público discente global, culminando assim na maior interrupção da aprendizagem da história, trazendo a paralisação das atividades em salas de aula para quase 1,6 bilhão de estudantes em mais de 190 países.

Diante desta problemática, Laguna et al. (2021), acrescentam que a partir da suspensão das atividades presenciais nas escolas em detrimento da pandemia, muitas famílias enfrentaram

desafios no auxílio das atividades escolares em formato remoto. Esta situação atingiu pessoas de diferentes idades, porém famílias com crianças que vivenciam o período da primeira infância (0 a 6 anos) enfrentaram desafios ainda maiores, pois, nesta fase inicia-se à alfabetização. Dessa forma, exigem-se adaptações à nova realidade que privilegia as atividades remotas de ensino. Com isso, além do *home office* e das tarefas domiciliares, pais e/ou responsáveis ficaram com a responsabilidade de exercer o papel de professores em casa, tornando-se ensinantes dos próprios filhos.

Pensando a respeito desta temática, nota-se a relevância de apresentá-la, visto que, o processo de ensino aprendizagem sofreu impacto direto ao longo do período pandêmico e a família precisou se adaptar de muitas formas para que as crianças pudessem acompanhar as aulas remotas. Desta forma, o estudo tem como objetivo compreender a contribuição das famílias para o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONTEXTO GERAL DA PANDEMIA

Em dezembro de 2019, foram reportados, na Ásia, os primeiros casos de infecção causada pelo coronavírus Sars-CoV-2. O vírus espalhou-se rapidamente ao redor do mundo e chegou ao Brasil em fevereiro de 2020. No dia 11 de março de 2020, uma grave crise sanitária afetou todo o mundo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou como pandemia o surto de Covid-19, identificada pela primeira vez em seres humanos em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. Em virtude do elevado número de infectados e pela falta de vacina ou tratamento eficaz contra a doença na época, as autoridades de saúde ao redor do mundo começaram a implementar medidas de distanciamento social, com o intuito de reduzir a propagação do vírus, causando grande impacto no estilo de vida da população (Magalhães, 2021; Andrade et al., 2023).

Conforme Laguna et al. (2021), o coronavírus, responsável por levar a óbito milhares de pessoas em todo o mundo, foi o causador de síndromes respiratórias graves que colocava a população em emergente estado de saúde. O novo vírus pode ser transmitido por gotas de saliva, espirro, tosse, secreção nasal, objetos ou superfícies contaminadas e por um simples aperto de mão. Diante desta situação, o distanciamento físico foi uma das medidas tomadas pelos governos de todos os países, com intuito principal de mitigar a propagação do vírus, contudo, o distanciamento físico imposto pela pandemia evidencia uma série de problemas que atingem diferentes âmbitos, como a economia e a educação. As instituições de ensino básico a superior, permaneceram temporariamente fechadas, fator que impactou a vida de 1,5 bilhões de estudantes em 174 países.

Barbosa, Anjos e Azoni (2022), explicam que o cancelamento das aulas aconteceu em aproximadamente 60% das escolas ao redor do mundo, prejudicando mais de um bilhão de estudantes a nível global e cerca de cinquenta e dois milhões no Brasil. Campos et al. (2025) apontam que no Brasil, os efeitos significativos da pandemia foram influenciados por fatores como a falta de planejamento estratégico para controle e mitigação de surtos e emergências em saúde pública, a falta de integração entre as três esferas de governo e por cenários políticos nefastos. Situações como a escassez de recursos, o descumprimento das medidas de isolamento e os desafios da vacinação levaram o país a ocupar o sexto lugar no mundo em número de casos e o segundo em número de mortes por Covid-19.

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NO PERÍODO PANDÊMICO

A pandemia de Covid-19 acabou fazendo com que houvesse a necessidade de implementar o uso do ensino remoto emergencial (ERE) como estratégia de manutenção de atividades acadêmica, garantida pela Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, recomendando a utilização dessa estratégia de ensino até 31 de dezembro de 2020, sendo realizada de forma transitória e emergencial para o período de isolamento social. Esse tipo de ensino é indicado em situações de crises, de pandemias e de catástrofes que incitam a uma mudança temporária e emergencial, não havendo tempo viável para o seu planejamento (Fernandes et al., 2021).

A educação remota é uma possibilidade de o aluno estar em um espaço geográfico diferente do docente, sendo implantada de maneira emergencial, em virtude dos docentes e dos alunos serem proibidos por meio de decretos municipais, estaduais e federais, de frequentarem instituições educacionais, para evitar a disseminação do SARS-CoV-2 (Winters et al., 2023). Silva (2023), discorrem que a partir do ERE, as tecnologias digitais ganharam uma nova roupagem na educação e os professores precisaram se adaptar a esse novo método de ensino, utilizando metodologias diferentes das já aplicadas em sala de aula convencional.

Tendo como base Sousa et al. (2022), entre os recursos digitais e tecnológicos usados nas aulas remotas durante a pandemia, estão os seguintes: Google, Google Classroom, Google meet, Google Suite, Google Drive, Zoom, Skype, Moodle, Microsoft Teams, o Onenote from Microsoft, Seesaw, ManageBac, Ed Dojo EdModo, Mediawijs, entre outras e também as mídias sociais como é o caso do YouTube, Instagram e WhatsApp, as quais permitiram o acesso remoto às atividades.

Cabe ressaltar que a grande parte dos estados brasileiros adotou o ensino mediado por tecnologias durante o período pandêmico para sanar a suspensão de aulas presenciais. Assim, os estudantes tiveram contato com o professor através de diversas ferramentas digitais. Todavia, no Brasil, ainda existe uma grande desigualdade social em relação ao uso da internet, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, desta forma, a decisão por parte dos Estados em escolherem os meios digitais para aulas remotas acabou sendo também um processo de exclusão aos alunos que não possuem acesso à internet (Fernandes; Isidório; Moreira, 2020).

PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO PERÍODO PANDÊMICO E A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR

Em 2020, o processo de ensino e de aprendizagem escolar nas escolas brasileiras aconteceu mediante a inter-relação de duas variáveis: o distanciamento social, como medida de segurança sanitária em virtude da pandemia ocasionada pelo SARS-CoV-2, e o ensino remoto, como um modo específico de enfrentamento dos desafios educacionais surgidos com a pandemia. Todavia, o “ensino” remoto, evidenciou “lacunas” e “atrasos” na formação de professores e no sistema educacional brasileiro, na medida em que ambos não utilizavam de forma sistemática e ampliada as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Outro desafio trazido pela pandemia para a educação, foi a necessidade dos professores passarem por um processo de adaptação, recriação, reinvenção, além de serem criativos e terem jogo de cintura para executar o processo de ensino aprendizagem (Nascimento, 2021).

Barbosa, Anjos e Azoni (2022), dizem que como forma de dar continuidade a este processo, diversas escolas adotaram recursos digitais, mas, seu efeito é limitado e requer a união de esforços entre os professores e os familiares. Dentre as limitações encontradas no ensino online, destacam-se as seguintes: dificuldades para ensinagem de habilidades, dificuldades de receber *feedback* dos estudantes, tempo de atenção limitado e falta de disciplina no acompanhamento das aulas. Além disso, é preciso se ter uma atenção especial às desigualdades existentes no sistema educacional, visto que estudantes de baixo nível socioeconômico tiveram

dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as atividades, impossibilitados de receber estimulação durante o período pandêmico.

Lopes (2024), justifica que a situação causada pela pandemia causou diferentes impactos na vida das pessoas. As famílias que em sua constituição têm como membro pessoas com deficiência vivem situações particulares, conforme a gravidade do caso. Tendo como apoio o estudo realizado por Araújo (2023), nota-se que a mudança na educação ocorreu de maneira rápida e pouco planejada, em virtude do caráter emergencial com que este tipo de ensino surgiu, em que os professores tiveram que começar a lecionar de suas casas, usando seus próprios recursos tecnológicos e, muitas vezes, pouco conhecimento sobre a área.

Diante desse cenário desafiador, os pais começaram a ter que ensinar aos filhos conteúdos que pouco se recordavam ou nem chegaram a estudar; e as crianças tiveram que se adaptar com os estudos em casa, sem relações com seus amigos e professores. Frente a responsabilidade pelas dificuldades escolares das crianças atribuída aos pais, é necessário que nos questionemos sobre até que ponto é, de fato, responsabilidade dos pais procurar todas as saídas e formas de melhorar o desempenho dos filhos, ou seja, serem responsabilizados inteiramente pelo desempenho escolar das crianças. Os conteúdos do ambiente familiar devem ser continuados na escola, evitando que haja uma ruptura muito forte entre um processo educativo e outro, pois a falta de semelhanças entre o que se aprende pode ocasionar um estranhamento na criança que a impeça de se adaptar, atrapalhando, como consequência, em seu desenvolvimento (Araújo, 2023).

METODOLOGIA

A pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica, Cavalcante e Oliveira (2020) explicam que este tipo de estudo se caracteriza pelo uso e análise de documentos de domínio científico, como é o caso de livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos, ou seja, utiliza-se de fontes secundárias, para apresentar as contribuições de autores sobre determinado tema.

A revisão bibliográfica foi realizada em bases de dados, como: Portal Capes Periódicos, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para otimizar a busca por materiais com temas correlatos ao objetivo traçado na pesquisa, realizou-se o cruzamento dos seguintes descritores: Covid-19; Ensino Remoto; Aprendizagem; Família. Os cruzamentos dos termos citados ocorreram mediante o uso do descritor booleano *and*.

A revisão bibliográfica teve os seguintes critérios de inclusão: artigos científicos, monografias, dissertações e teses que abordassem o tema, bem como, aqueles que fossem publicados em língua portuguesa e inglesa, apresentassem texto completo e que foram publicados entre os anos de 2020 a 2025.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados a partir dos cruzamentos dos descritores apresenta no Quadro 1 as variáveis referentes ao(s) autor(es), ano da publicação, título do estudo, objetivo da pesquisa e tipo da publicação.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos elencados na revisão bibliográfica, destacando as variáveis: Autor(es), ano da publicação, título do estudo, objetivo, tipo da publicação

Autor(es)	Ano	Título do estudo	Objetivo	Tipo da publicação
Fernandes;	2020	Ensino remoto em meio à	Demonstrar os diversos	Artigo



Isidório; Moreira		pandemia do COVID-19: panorama do uso de tecnologias.	aspectos provenientes da educação remota emergencial durante o período da pandemia do coronavírus, além de discutir sobre as vantagens e desvantagens da implantação deste sistema de ensino	científico
Fernandes et al.	2021	O Uso do Ensino Remoto Emergencial Durante a Pandemia da Covid-19: Experiência de Docentes na Educação Superior em Enfermagem.	Relatar a experiência de docentes na implantação do ensino remoto emergencial em Enfermagem no início da pandemia de Covid-19.	Artigo científico
Laguna et al.	2021	Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia.	Caracterizar o processo de ensino-aprendizagem das crianças na primeira infância ensinadas por seus pais e/ou cuidadores em educação em modo remoto, em diferentes contextos sociais, durante a pandemia de COVID-19.	Artigo científico
Magalhães	2021	Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais.	Discutir a adoção de modalidades de ensino remoto no contexto da pandemia de covid-19 e a potencialização das desigualdades educacionais no Brasil	Artigo científico
Nascimento	2021	Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia	Discutir possíveis heranças da relação entre pandemia e ensino remoto para o trabalho pedagógico escolar, especialmente para a rede pública.	Artigo científico
Barbosa; Anjos; Azoni	2022	Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19	Identificar na literatura mundial artigos que relatam os impactos deste isolamento na aprendizagem de crianças e adolescentes da educação básica.	Artigo científico
Sousa et al.	2022	Estratégias tecnológicas utilizadas no ensino durante a pandemia	Realizar um estudo bibliográfico para conhecer quais as estratégias tecnológicas foram mais utilizadas para dar continuidade ao ensino durante a pandemia.	Artigo científico
Winters et al.	2022	O ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: repercussões sob o olhar docente	Compreender as repercussões do trabalho docente no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 em	Artigo científico

			Instituições Superiores de Ensino do Norte de Santa Catarina.	
Andrade et al.	2023	Mudanças nos marcadores da alimentação durante a pandemia de covid-19 no Brasil.	Analisar mudanças na alimentação da população brasileira e seus determinantes durante a pandemia de covid-19.	Artigo científico
Araújo	2023	Relação escola-família: os desafios contemporâneos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (Covid-19)	Investigar as práticas educativas dos profissionais e das famílias de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental perante as dificuldades encontradas no processo de consolidação da relação escola-família.	Dissertação
Silva	2023	Ensino remoto emergencial na pandemia: avanço ou retrocesso?	Investigar as percepções de professores da educação básica sobre o ensino remoto emergencial, considerando desafios, potencialidades e impactos para o processo educativo.	Artigo científico
Lopes	2024	Vivências das famílias de crianças com autismo durante a pandemia da Covid-19	Compreender as vivências de famílias de crianças com TEA durante a pandemia da COVID-19 no município de Sobral, Ceará, Brasil.	Dissertação
Campos et al.	2025	Impacts of the COVID-19 pandemic on excess deaths: descriptive study, Pernambuco, 2020-2022.	Estimar o excesso de mortes durante a pandemia de COVID-19 em Pernambuco entre 2020 e 2022.	Artigo científico

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

De acordo com o perfil dos estudos elencados para a revisão bibliográfica, o ano de publicação apresentou: 1 artigo publicado em 2020, 2024 e 2025, respectivamente, 4 foram publicados em 2021 e 3 foram publicados em 2022 e 2023, respectivamente. Quanto ao tipo de publicação dos 13 estudos escolhidos, 11 são artigos científicos e 2 foram dissertações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período pandêmico foi um momento de inúmeros desafios para a sociedade e também para os seus diversos setores, como é o caso da economia, saúde e educação, entre outros. Falando especialmente da educação, houve a dificuldade em lidar com as aulas remotas, o distanciamento social e a sobrecarga física e mental oriundas de todo o contexto referente a pandemia.

Diante desse cenário de perdas e adaptações, conclui-se que a família teve um papel primordial para a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia, dando o suporte aos conteúdos repassados pelos professores, como também, as condições que viabilizasse as aulas remotas, como o ambiente e os recursos digitais adequados, contudo, observa-se que os pais e

responsáveis dos estudantes muitas das vezes não tinham conhecimento adequado para auxiliarem seus filhos e que em outros contextos estavam em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, este estudo pode contribuir para melhorar a nossa compreensão acerca da participação dos pais na vida escolar dos filhos durante a pandemia, auxiliando no processo de ensino aprendizagem, além de servir de base para que pesquisas de campo possam ser desenvolvidas para aumentar o conhecimento acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Giovanna Calixto et al. Mudanças nos marcadores da alimentação durante a pandemia de covid-19 no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, v. 57, n. 54, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/rsp/2023.v57/54/pt>. Acesso em: 15 out. 2025.
- ARAÚJO, Caroline de Souza. Relação escola-família: os desafios contemporâneos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (Covid-19). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1f413c0e-bee2-4376-bff4-8d9363e51b79/content>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Impactos na aprendizagem de estudantes da educação básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. *Revisão Crítica ou Revisão de Escopo*, v. 34, n. 4, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.
- CAMPOS, Hélder Limeira et al. Impacts of the COVID-19 pandemic on excess deaths: descriptive study, Pernambuco, 2020-2022. *Epidemiologia e serviços de saúde (Impresso)*, v. 34, Sep., 2025. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12404601/>. Acesso em: 22 set. 2025.
- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr., 2020.
- FERNANDES, Ana Paula Campos; ISIDORIO, Allisson Roberto; MOREIRA, Edney Ferreira. Ensino remoto em meio à pandemia do COVID-19: panorama do uso de tecnologias. CIET – Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. 2020. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/902/899>. Acesso em: 28 set. 2025.
- FERNANDES, Sâmara Fontes et al. O Uso do Ensino Remoto Emergencial Durante a Pandemia da Covid-19: Experiência de Docentes na Educação Superior em Enfermagem. *Revista Saúde em Redes*, v. 7, p. 01-10, 2021.
- LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil*, Recife, 21, maio., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2025.
- LOPES, Jéssica Fernandes. Vivências das famílias de crianças com autismo durante a pandemia da covid-19. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Sobral, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/78035/3/2024_dis_jflopes.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.
- MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *Testemunhos Covid-19*, v. 28, n. 4, p.1263-

1267, out.-dez. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30 out. 2025.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. Dossiê: Gestão educacional e trabalho pedagógico no contexto de pandemia da Covid-19. Linhas Críticas, Brasília, v. 27, Out., 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312021000100703&script=sci_arttext.

Acesso em: 15 nov. 2025.

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA,

Genegleisson Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057/5383>. Acesso em:

16 out. 2025.

SILVA, Lidiany Freire da. Ensino remoto emergencial na pandemia: avanço ou retrocesso?

EmRede - Revista e Educação a Distância, v. 10, 2023. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/927/761>. Acesso em: 22 set. 2025.

SOUSA, Socorro de Maria Rodrigues et al. Estratégias tecnológicas utilizadas no ensino

durante a pandemia. Research, Society and Development, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/rsd/article/view/24762/21800>. Acesso em: 16 jul. 2025.

WINTERS, Joanara Rozane da Fontoura et al. O ensino remoto durante a pandemia de

COVID-19: repercussões sob o olhar docente. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 76, p. 01-08, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/reben/a/h36cMcTq3L8ZrYdzWgJGqqC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 22 set. 2025.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A CENTRAL ELEMENT IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

A AFETIVIDADE COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Silvia Bartinelly Sousa da Silva Melo

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: silviabartinellysilvinha@gmail.com

Viviane Sousa

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: viviannesousa@gmail.com

ABSTRACT: The individual is, by nature, a social being and, as such, builds, develops, and perfects their knowledge through the relationships they establish with others in their lives. In this sense, it is undeniable that the school environment is highly conducive and suitable for the practice of these bonds, not only for pedagogical reasons and theoretical assimilation, but above all for the human learning that occurs through affective practice, especially by the main protagonists of this environment: students and teachers. Failing to provide opportunities for affection, ignoring situations in which affection appears imminent, or omitting them, in order to atrophy motivation and stimulation, especially on the part of the student, ultimately inhibits and stagnates, if not regresses, their cognitive, emotional, human, and social development, substantially compromising their learning, in the truest sense of the word. Given this understanding, the present study aims to analyze affection in relationships. The study will focus on the relationship between teacher and student, highlighting its main impacts on learning, listing the most relevant challenges faced, and proposing effective interventions. This is a descriptive study with a qualitative and quantitative approach. The research subjects will be 10 teachers and 50 first-year high school students from the Teresa Torres High School (EREM) in Itapetim, Pernambuco, totaling 60 participants. The aim is to consolidate not only the research's thoughts but also, above all, the practice of affective actions in the school environment, given that affectivity must be present more frequently and intensely in the educational context, especially in situations of adversity. We must seek to build and ground our learning broadly and understand that this learning occurs continuously, whether in pleasant moments or amid adversity. Finally, understand that, especially in the current scenario, affection brings with it countless ramifications, among them resilience, which does not only seek to face challenges, but to confront them and, at the end of the battle, regardless of the outcome, always learn from them!

Keywords: Affectivity. Learning. Interaction. Adaptation. Education.

INTRODUÇÃO

A afetividade como protagonista refere-se à ideia de que os sentimentos e as emoções são elementos centrais que impulsionam a ação, a motivação, a aprendizagem e as relações interpessoais, atuando como força motriz e essencial para o desenvolvimento humano. A afetividade não é apenas um complemento, mas a própria essência que move os processos cognitivos e o desenvolvimento global da pessoa, sendo fundamental em diversas áreas como a educação, a família e a vida em sociedade.

Piaget (1999,p.22) aponta que “existe com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual”, assim o educador deve trabalhar a afetividade, desse modo se desenvolverá a intelectualidade.

De acordo com as colocação mencionada, é notório que a afetividade está frequente nas relações estabelecidas nos mais variados segmentos da sociedade e, por assim ser, também, e principalmente, no âmbito escolar, pois este, não apenas é ambiente receptor da prática afetiva, mas, sobretudo, estimulador e propagador desta no meio social, na medida em que colabora expressivamente para a formação do indivíduo, na promoção de sua cidadania.

Dessa forma, a sala de aula revela-se como um espaço onde essa interação acontece de forma mais frequente. Ali, as relações são estabelecidas e produzem aprendizado, a partir do conhecimento prévio que confronta-se com os conteúdos teóricos disciplinares apresentados pelo professor. E, para essa associação ser correspondida eficazmente, a prática afetiva é protagonista à prática exitosa.

A afetividade vai além de sentimentos de amor, ternura e carinho; ela está relacionada a emoção, estados de humor, motivação, atenção, personalidade, temperamento, dentre outros termos. Ela exerce papel fundamental nas relações, influenciando o interesse na aprendizagem, a autoestima, a memória, a percepção, a vontade e as ações, favorecendo a construção da personalidade humana.

Para Vygotsky (1998, p. 42), a afetividade é um elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito à motivação e a relação entre o professor e aluno.

A afetividade, seja na família, escola ou outro ambiente, sempre será a protagonista da motivação, do acolhimento e do desenvolvimento humano. Afetividade e aprendizagem, uma parceria indispensável na formação dos indivíduos.

E é justamente nessa parceria de reciprocidade, onde a presença da afetividade revela-se intrínseca e inseparável da própria relação entre docente e discente, que ocorre a construção desse vínculo interativo.

De acordo com Vygotsky, Piaget e Wallon, a afetividade é indispensável para o ato de ensinar, facilitando o processo de aprendizagem.

Para Wallon, a afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado, positiva ou negativamente, por sensações internas e externas. É um conjunto funcional essencial para o desenvolvimento humano, que integra as esferas motora e cognitiva, sendo um elemento fundante na formação da pessoa e na sua relação com o mundo e com o outro. A afetividade é o aspecto central do desenvolvimento do ser humano.

Dessa forma, práticas educacionais que fazem uso da afetividade promovem, de maneira mais natural e satisfatória, a compreensão do aluno, bem como inúmeros outros aspectos decorrentes dessa interação. Como também, independentemente, da disciplina trabalhada, do eixo temático, a presença da afetividade favorece significativamente ao aprendizado, de modo amplo e diverso; inicialmente, no sentido pessoal, mas, a partir desse, transcendendo também, dentre outros, para com o pedagógico.

Essa prática afetiva, como forma metodológica a ser vivenciada, não somente, mas, especialmente, em sala de aula não deve ocorrer de maneira premeditada, como algo forçado e obrigatório, mas sim, como uma normalidade natural que, por sua vez, impacta nos desfechos educacionais. Assim, ressaltando os conceitos defendidos por Wallon destacando o poder da afetividade, a partir do vínculo escolar, consolida-se, cada vez mais, que o aprendizado é algo que perpassa a teoria de um conhecimento mecanizado, atingindo a diversidade e amplitude de um aprendizado para a vida.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

Promover o protagonismo para que o aluno se sinta valorizado e seguro, tornando-se um agente ativo em seu processo de aprendizagem, mostrando mais interesse e participação.

Objetivos Específicos:

- ▶ Fortalecer o vínculo afetivo e o respeito entre professor e aluno, permitindo que o docente atue como mediador e que o aluno se sinta acolhido e compreendido;
- ▶ Motivar a vontade de aprender, tornando o processo mais significativo e estimulante para o estudante;
- ▶ Facilitar a compreensão num ambiente afetivamente positivo e ajudar o aluno a se abrir para novas ideias, a lidar com o desequilíbrio que o novo conhecimento causa e buscar o equilíbrio de forma mais eficaz, conforme proposto por Piaget;
- ▶ Desenvolver habilidades socioemocionais no ambiente escolar afetivo, que envolve a interação entre alunos e entre alunos e professores, para o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação e resolução de conflitos;
- ▶ Conhecer a realidade e as experiências afetivas dos alunos para permitir ao professor planejar as atividades que façam sentido para eles, aumentando o engajamento e a relevância do aprendizado;
- ▶ Prevenir dificuldades de aprendizagem através do suporte emocional e a presença afetuosa para evitar ou minimizar problemas como desatenção, indisciplina e evasão escolar.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

Na perspectiva de alicerçar nosso trabalho em bases teóricas sólidas e condizentes ao ensino de qualificar a pesquisa, iniciamos nossa fundamentação abordando a respeito da relevância na integração existente entre a afetividade, ciência e educação, naquilo que tange não somente à existência conceitual, mas, sobretudo, na prática do cotidiano e que, dessa forma, podem determinar, significativamente, o desfecho da aprendizagem aos protagonistas diretamente ligados nesse processo, especialmente, ao aluno.

A concepção acerca de cada tema desses três, vislumbrado de forma isolada, traz amplas definições e conceituações, as quais podem ser contextualizadas ao dia a dia. Ou seja, há um campo muito vasto para ser abordado a respeito tanto da afetividade, quanto da ciência e da educação. Não basta ressaltarmos seus significados de forma isoladas e inertes à realidade; o mais essencial, certamente, é estabelecer as relações desse “tripé”, no entanto, torna-se indispensável, antes de associá-los, estabelecermos significados básicos acerca de cada um.

Segundo o Mini Dicionário Luft (2010, p. 37), afetividade é a “qualidade de afetiv[o], sentiment[o]; afeição profunda, o objeto dessa afeição, zelo, cuidado”. A palavra afeto vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e é o elemento básico da afetividade.

Desta forma, podemos relacionar o aspecto afetivo diretamente com as relações sociais; onde, de acordo com Engelmann (1978, p.130-131), parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. Aponta que são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.

Nesse sentido, ressalta-se, de forma ainda mais substancial, os impactos da prática afetiva não somente no momento isolado de sua ação, mas repercutindo em âmbitos mais amplos e diversos dos atores envolvidos nesse processo; daí, afirmar que há repercussões sociais na interação estabelecida entre esses agentes. E, não restam dúvidas de que o campo educacional revela-se preponderante nessa formação e preparação.

Dessa forma, de acordo com Cerizara (1990, p.166), a educação deve ter como objetivo o encaminhamento do indivíduo, de forma que ele esteja preparado para viver em uma nova

sociedade, enfrentando a realidade e utilizando sensatamente tanto a razão quanto o sentimento, sempre respeitando seu próximo. Visto que o professor é uma das figuras mais importantes da vida do indivíduo, pois é com ele que a criança tem suas primeiras noções de independência e autonomia, seria ele o principal agente desta transformação.

Tabelas e gráficos

Funcionando como um processo continuado e, ao mesmo tempo recíproco e com tendência evolutiva, a afetividade impacta, inicialmente, na abertura, na confiança, na desenvoltura do aluno e, por conseguinte, no desempenho escolar do estudante. Assim, sobre o olhar do docente acerca da contribuição da afetividade no processo de aprendizagem, conforme apresenta o Quadro 1, 20% (P5, P7) afirmam que isso se caracteriza, especialmente pelo desenvolvimento emocional; 10% (P1) disse ser o relacionamento entre os sujeitos; enquanto que 70% (P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10) enfatizaram que essa contribuição ocorre de forma múltipla.

Tabela 1 – Respostas dos professores presentes na pesquisa sobre a contribuição da afetividade no processo de aprendizagem. Itapetim/PE.

CÓDIGO	RESPOSTAS DOS PROFESSORES
P1	“Em muitos pontos, pois com um bom relacionamento com os alunos temos uma melhor participação e conseguimos fazer com que tenhamos um melhor resultado”.
P2	“A afetividade forma uma conexão na relação professor-aluno, quanto mais afinidade houver entre eles, mais fluência do processo, pois os alunos irão compreender melhor os ensinamentos”.
P3	“Quanto maior o afeto existente entre professor e aluno, mais facilidade os alunos terão para compreender o que está sendo apresentado pelo professor”.
P4	“A união e comportamento de todos”.
P5	“A afetividade contribui principalmente no desenvolvimento emocional do indivíduo e assim desenvolve uma aprendizagem significativa”.
P6	“Em muitos aspectos, principalmente, na relação que se estabelece: de confiança, amizade e que faça o aluno se sentir também responsável (em parceria com o professor) pelo desfecho do processo educativo”.
P7	“A afetividade impacta, principalmente, na questão emocional”.
P8	“A afetividade tem o poder de aproximar os sujeitos envolvidos na situação vivenciada, neste caso, professor e aluno”.
P9	“A afetividade traz repercussões benéficas não apenas na questão emocional, mas, para o indivíduo, como um todo”.
P10	“Influencia em muitos aspectos: psicológico, pedagógico, social, etc.”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

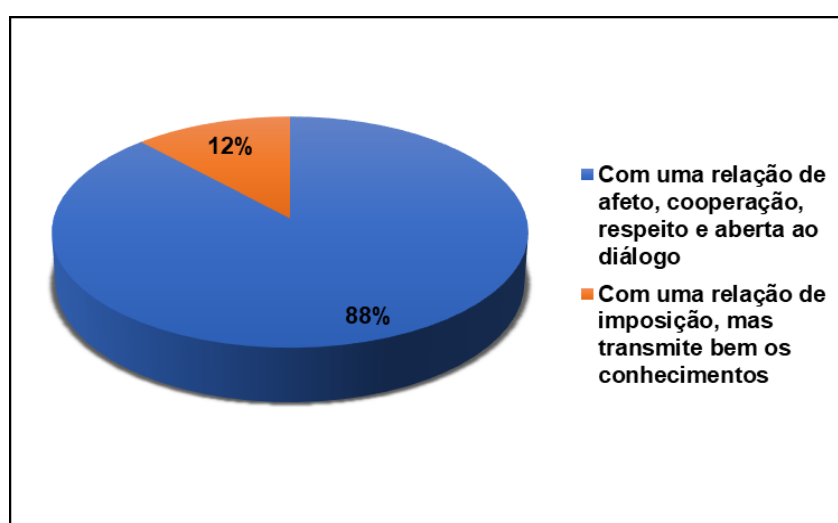
O envolvimento do aluno torna-se mais intenso quando as aulas são desenvolvidas de forma dinâmica, diversificada e contextualizada, pois, a interação flui mais naturalmente e os conhecimentos são confrontados e evoluem reciprocamente. Para Viegas (2018), as relações afetivas se manifestam nas situações de ensino por envolver a interação entre pessoas, (professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno e outras), e, conseqüentemente, o afeto estará presente na relação professor-aluno, onde compete ao professor, fazendo uso da empatia, mediar essa relação com qualidade para que haja uma interação no desenvolvimento de experiências variadas.

É crucial entender qual a concepção do estudante a respeito do bom professor, no sentido daquele que atende às suas expectativas, não somente, na questão da segurança e propriedade na transmissão de conteúdo, mas também, em aspectos de convivência e relacionamento.

Um dos maiores desafios do professor é despertar a atenção do seu aluno para sua aula, porém, de acordo com a realidade atual, muitos buscam se reinventar em relação ao seu comportamento e métodos usuais em sala, com formas convencionais e não convencionais, de

modo que incentive e inspirem seus alunos a se tornarem mais interessados pelos estudos. No entanto, na perspectiva de saber de que modo o professor pode contribuir para seu aprendizado, como mostra o Gráfico 1, observamos que 88% apontam que quando o docente estabelece uma relação de afeto, cooperação, respeito e quando se abre ao diálogo, já 12% diz que isso ocorre quando o docente estabelece uma relação de imposição, mas que transmite bem os conhecimentos.

GRÁFICO 1 – Percentagem de alunos em relação à forma com que o professor contribui para o seu aprendizado. Itapetim.PE.



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para abordarmos sobre a presença e importância da afetividade como propulsora do processo educacional, nada mais natural que iniciarmos essa fundamentação, ressaltando sobre as principais concepções teóricas que discorrem a respeito da afetividade.

Exemplificando a prática de afetividade, Salla (2011) aponta que: quando uma mãe abre os braços para receber um bebê que dá seus primeiros passos, expressa com gestos a intenção de acolhê-lo e ele reage caminhando em sua direção. Com esse movimento, a criança amplia seu conhecimento e é estimulada a aprender a andar. Assim como ela, toda pessoa é afetada tanto por elementos externos - o olhar do outro, um objeto que chama a atenção, uma informação que recebe do meio - quanto por sensações internas - medo, alegria, fome - e responde a eles.

Por meio de um exemplo totalmente adequado e feliz, a autora menciona um dos primeiros sinais de autonomia do ser humano e a importância do acolhimento para que esse aprendizado se concretize e possa desenvolver-se ao longo do tempo. Quando o indivíduo encontra-se num ambiente novo pra ele, necessita que, por meio da afetividade, sinta segurança, proteção e, sobretudo, orientação para que encare o desconhecido, na perspectiva de aprimorar e evoluir o seu conhecimento cada vez mais.

E esse aprendizado ascendente é construído em decorrência de um estímulo constante produzido em dois sentidos mútuos: tanto de fora pra dentro (aquilo que recebe) quanto de dentro pra fora (aquilo que produz ao meio). Essa reciprocidade afetiva acaba impactando diretamente na evolução do aprendizado do indivíduo aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O âmbito educacional traz pra nós, diariamente, desafios constantes; e isso não é novidade pra ninguém. Saber que existem barreiras e, geralmente, intensos e persistentes obstáculos, os quais, muitas vezes, imaginamos ser intransponíveis, isso também é fato. Sair um pouco da inércia das lamentações e engatinhar rumo a buscar diagnosticar os problemas, já configura um avanço plausível, porém, ainda insuficiente. A partir daí, buscar coletivamente medicar de forma efetiva esses cenários passa a ser o nosso propósito mais essencial.

Assim, produzir um trabalho que promove como eixo central o partilhar do relato de experiência no ambiente escolar da nossa instituição é favorecer ao convite à necessária e contínua autoavaliação (na perspectiva de uma continuidade exitosa), bem como na possibilidade de um aprendizado proveniente da interação na coletividade.

Ressaltamos, mais uma vez, que a vivência aqui descrita revela que tantas metas ensejadas: planejamento coletivo; autoavaliação; valorização do ser; parcerias fortalecidas; etc. devem considerar que, nas relações estabelecidas, não necessariamente, para um ganhar o outro precise perder; nessas convivências, não há lados; enfim, como acontece na ligação química denominada covalente, todos os átomos ganham; ninguém perde.

Por fim, o relato aqui abordado descreve uma teia de conquistas, mas que esta, a priori, se fecunda no encontro do acolhimento e afeto docente e o protagonismo estudantil; e esse sistema embrionário do pertencimento (outrora, feto), literalmente, dar-se a luz na concepção da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- PIAGET, J. (2014). Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- PIAGET, J. (1986). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- PIAGET, J. (1977). Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: Zahar.
- VYGOTSKY, L. S. (2001). Psicologia pedagógica. São Paulo: Artmed.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (com LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.). São Paulo: Ícone.
- CERIZARA, Ana Beatriz. Rousseau: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Coleção Leitura.
- RICHARDSON, R. J., e Colaboradores. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. 2011. Disponível online, em: https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon#=_. Consultado em 17/11/2020.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

THE INFLUENCE OF SOCIAL MOVEMENTS ON DEMOCRACY AND THE FORMATION OF IDENTITIES IN CONTEMPORARY BRAZIL

A INFLUÊNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA DEMOCRACIA E NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Dilma Rodrigues Bueno

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail dilmarodrigues@sed.sc.gov.br

Vanderlei Luiz Schneider

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: vanderlei.schneider@unoesc.edu.br

Renato da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University – Flórida - USA
e-mail: renatopsilva15@gmail.com

ABSTRACT: In recent decades, Brazil has undergone profound political, economic, and cultural transformations that have redefined forms of social participation. In this context, social movements stand out as agents of advocacy, resistance, and rights-building, acting in the consolidation of democracy and the affirmation of collective identities. With the advancement of digital technologies, new forms of mobilization have emerged, broadening the reach and organizational capacity of these collectives, which now operate in both physical and virtual spaces. This article analyzes the historical trajectory of social movements, their new forms of mobilization, and their role in recognizing diversity and expanding citizenship. The discussion draws on authors such as Gohn (2019), Castells (2013), Tilly (2010), Tarrow (2009), Habermas (1997), and Sousa Santos (2002), seeking to understand how these mobilizations contribute to strengthening democracy and promoting human rights in contemporary Brazil. It concludes that understanding social movements is essential for interpreting the conflicts, challenges, and advances of Brazilian society, recognizing their role in building a more just, participatory, and egalitarian society.
Keywords: Social movements; Democracy; Human rights; Identities.

INTRODUÇÃO

O Brasil tem vivenciado, nas últimas décadas, profundas transformações sociais, políticas e culturais que impactaram diretamente as formas de organização coletiva e de expressão das demandas sociais. Nesse cenário, os movimentos sociais assumem papel estratégico como mediadores entre a sociedade civil e o Estado, atuando na reivindicação de direitos, na crítica às estruturas de poder e na construção de identidades coletivas. Compreender a influência dessas mobilizações na democracia brasileira e na afirmação de identidades no contexto contemporâneo constitui um tema de grande relevância científica e social.

Historicamente, os movimentos sociais desempenharam papel fundamental na ampliação da cidadania no país — das lutas trabalhistas do início do século XX às mobilizações contra o regime militar. A redemocratização fortaleceu novas formas de participação e impulsionou agendas identitárias relacionadas à igualdade racial, de gênero, diversidade sexual, direitos territoriais e questão ambiental. Para Gohn (2019), esses movimentos constituem formas organizadas de ação coletiva que visam transformar realidades marcadas por injustiças, articulando consciência crítica e intervenção social.

No cenário contemporâneo, a difusão das tecnologias digitais e a centralidade das redes sociais introduziram novas dinâmicas de mobilização, ampliando o alcance, a velocidade da informação e a capacidade de articulação entre diferentes grupos. Essas mudanças fortalecem modalidades horizontais de participação e transformam a construção das identidades coletivas, que passam a circular e a se afirmar em ambientes presenciais e virtuais. Castells (2013) observa que os movimentos em rede remodelam os repertórios de ação política, diversificando estratégias e ampliando a visibilidade das lutas sociais.

Os movimentos sociais também são essenciais na consolidação democrática, pois promovem a participação cidadã, pressionam por políticas públicas inclusivas e questionam estruturas históricas de exclusão. A democracia, entendida como processo contínuo de ampliação de direitos, depende da atuação desses grupos para que vozes marginalizadas sejam reconhecidas no espaço público. Como destaca Dagnino (2004), a construção democrática brasileira é marcada pela tensão constante entre a abertura de espaços participativos e a persistência de modelos tradicionais de poder.

A afirmação de identidades — étnicas, raciais, de gênero, territoriais, sexuais e culturais — tornou-se eixo central das lutas sociais contemporâneas. Movimentos como o movimento negro, feminista, indígena e LGBTQIA+ têm desempenhado papel decisivo no enfrentamento de desigualdades históricas e na defesa de políticas afirmativas, reconhecimento simbólico e justiça social. Fraser (2006) ressalta que as lutas por redistribuição e reconhecimento são indissociáveis, reforçando a necessidade de articular pautas econômicas e identitárias.

Investigar a influência dos movimentos sociais na democracia e na construção de identidades no Brasil é, portanto, fundamental para compreender tanto os desafios quanto as possibilidades de transformação social. Essa análise permite identificar como diferentes grupos constroem discursos, estratégias de resistência e formas de intervenção que impactam o debate público, as políticas estatais e os processos de formação de pertencimento.

Assim, este estudo propõe refletir sobre o papel dos movimentos sociais como agentes estruturantes da democracia brasileira e como espaços de afirmação de identidades historicamente silenciadas. Ao articular aspectos históricos, sociológicos, políticos e culturais, busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre participação social, cidadania e desigualdades no Brasil, tema relevante não apenas no campo acadêmico, mas também nos âmbitos político, social e educacional.

MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Os movimentos sociais podem ser definidos como agrupamentos organizados de indivíduos que se articulam para reivindicar direitos, denunciar desigualdades e promover mudanças estruturais na sociedade.

No Brasil, esses movimentos apresentam uma trajetória histórica significativa, marcada pela luta contra desigualdades e pela conquista de direitos civis, políticos e sociais. Segundo Gohn (2019, p. 67), “a participação objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades e discriminações”.

Ainda no período colonial e imperial, movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), a Balaiada (1838–1841) e a Revolta dos Malês (1835) expressavam tensões políticas, econômicas e raciais. Embora não se enquadrem nos moldes dos movimentos sociais contemporâneos, configuram importantes antecedentes de organização coletiva.

Do início do século XX, com os movimentos trabalhistas, até as mobilizações pela redemocratização na década de 1980, diferentes grupos desempenharam papel essencial na construção da cidadania e na ampliação da participação política.

Durante a ditadura militar (1964–1985), movimentos estudantis, sindicais, comunitários e de base eclesial constituíram importantes formas de resistência ao autoritarismo. Para Tilly (2010, p.19), “Ação coletiva consiste em esforços coordenados por parte de indivíduos ou grupos para alterar, resistir ou reproduzir relações de poder existentes.”

Com o processo de abertura política e posterior redemocratização, novas agendas ganharam visibilidade, como o movimento negro, o movimento feminista, o movimento

indígena, o movimento LGBTQIA+ e os movimentos socioambientais. Essas mobilizações contribuíram diretamente para conquistas expressivas, entre elas a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Conforme destaca Sousa Santos (2002), a Carta Constitucional representou um marco na ampliação dos direitos sociais, no reconhecimento da diversidade cultural e na institucionalização de mecanismos de participação popular, consolidando a importância das lutas sociais para a democracia brasileira.

De acordo com a Constituição brasileira (BRASIL, 1988, art. 1º, caput) “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.”

MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS E NOVAS FORMAS DE MOBILIZAÇÃO

Com a expansão da internet e das redes sociais, surgiram novas dinâmicas de articulação e engajamento. Castells (2013, p. 21) afirma que “O poder das redes sociais está na capacidade de mobilizar, informar e conectar milhares de pessoas rapidamente, criando solidariedade em torno de objetivos comuns.”

Além disso, eventos recentes — como as Jornadas de Junho de 2013, as marchas feministas, as mobilizações antirracistas e os atos em defesa da democracia — evidenciam como o ambiente digital influencia a construção de identidades coletivas e amplia o alcance das reivindicações.

Essas manifestações demonstram, na prática, a integração entre ações presenciais e digitais, caracterizando o que Gohn (2019) denomina de lógica híbrida. Segundo a autora, essa combinação de espaços físicos e virtuais redefine a atuação dos movimentos sociais no século XXI, fortalecendo estratégias de resistência, visibilidade e pressão política.

As redes sociais também possibilitam a transnacionalização das pautas, conectando lutas locais a agendas globais, como:

- I. direitos indígenas;
- II. direitos das mulheres;
- III. justiça climática;
- IV. combate ao racismo.

Tarrow (2009, p. 21) reforça essa perspectiva ao afirmar que: “Movimentos sociais consistem em ações coletivas de longa duração, que operam em contextos de oportunidade política e constroem repertórios de ação que ampliam a capacidade de grupos organizados de influenciar políticas e normas sociais.”

Dessa forma, observa-se que o envolvimento digital não substitui as práticas tradicionais de mobilização, mas as complementa, diversificando estratégias e permitindo que diferentes grupos encontrem meios acessíveis e eficazes de intervenção social.

Em síntese, percebe-se uma convergência entre o virtual e o presencial, que potencializa a capacidade de mobilização e articulação de demandas no século XXI, ampliando o impacto das ações coletivas e fortalecendo a participação social em múltiplos níveis.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

No Brasil contemporâneo, a afirmação de identidades tornou-se uma pauta central dos movimentos sociais. Grupos historicamente marginalizados buscam reconhecimento cultural,

garantia de direitos e valorização de suas formas de existência, enfrentando estigmas e desigualdades estruturais. De acordo com Almeida (2019, p. 25):

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Ou seja, o racismo é um fenômeno estrutural.

A compreensão do papel dos movimentos sociais no fortalecimento da democracia brasileira exige a análise de exemplos concretos que evidenciem suas formas de atuação, suas pautas e seus impactos na esfera pública. Esses movimentos, entendidos como ações coletivas organizadas para a defesa de direitos e para a transformação social, resultam da mobilização de indivíduos e grupos em torno de causas comuns.

Para fins didáticos, pode-se considerar a situação em que um grupo de estudantes se organiza para denunciar práticas de **bullying** em sua instituição escolar, dialogando com a gestão e propondo ações de enfrentamento. Embora em escala reduzida, tal manifestação é representativa do princípio que orienta os movimentos sociais: a ação coletiva em defesa de direitos e contra formas de opressão.

O Movimento Negro desempenha papel central no enfrentamento ao racismo estrutural e na promoção da igualdade racial. Entre suas conquistas, destacam-se a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, e a ampliação das políticas de ações afirmativas no ensino superior. Mobilizações como a Marcha Zumbi dos Palmares e a atuação do Movimento Negro Unificado (MNU) tiveram papel decisivo na visibilização das desigualdades raciais e na consolidação dessa pauta na agenda pública.

O Movimento Feminista tem contribuído significativamente para a ampliação dos direitos das mulheres, sobretudo no que se refere à equidade de gênero, ao combate à violência e à participação política. Mobilizações feministas influenciaram políticas fundamentais, como a Lei Maria da Penha (2006) e a criação das Delegacias da Mulher. No ambiente digital, campanhas como **#MeuPrimeiroAssédio** e **#EleNão** ampliaram a visibilidade das desigualdades de gênero e reforçaram a importância da denúncia e da conscientização social.

O Movimento Indígena tem como foco principal a defesa dos direitos territoriais, culturais e ambientais. Sua atuação foi fundamental para a inclusão, na Constituição de 1988, do reconhecimento das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. Organizações como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) têm ampliado a visibilidade nacional e internacional das lutas indígenas, especialmente diante do avanço do desmatamento e da violência no campo.

O **Movimento LGBTQIA+**, voltado para o reconhecimento de direitos e a garantia de cidadania plena, o Movimento LGBTQIA+ atua pela criminalização da LGBTfobia e pela promoção de uma sociedade mais inclusiva. Entre suas conquistas, destacam-se o reconhecimento da união estável homoafetiva pelo STF (2011) e a consolidação do uso do nome social. As Paradas do Orgulho LGBTQIA+ tornaram-se importantes espaços de mobilização política e cultural, ampliando o debate sobre diversidade e direitos humanos.

O Movimento Ambientalista pauta-se pela defesa do meio ambiente e pelo enfrentamento da degradação ambiental. Entre suas contribuições estão a pressão pela criação de unidades de conservação, o fortalecimento da legislação ambiental e a conscientização sobre mudanças climáticas. A presença de jovens ambientalistas nas redes sociais tem ampliado a conexão entre questões ambientais globais e o contexto brasileiro, tornando o debate mais acessível e mobilizador.

O Movimento Estudantil com longa tradição no cenário político brasileiro, o Movimento Estudantil tem historicamente atuado em defesa da educação pública, dos direitos civis e da democracia. Entidades como a UNE e a UBES protagonizaram lutas importantes, como a campanha pelas *Diretas Já* e, mais recentemente, mobilizações contra cortes orçamentários na educação. As ocupações escolares de 2015–2016 evidenciaram o protagonismo juvenil e sua capacidade de reivindicar políticas educacionais mais justas e participativas.

De acordo com Sousa Santos (2002,p.19), “Os movimentos sociais são fundamentais para a construção de formas de sociabilidade e de subjetividades políticas alternativas, que desafiam a ordem dominante e produzem novas formas de conhecimento e de justiça social.”

MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA

Os movimentos sociais constituem componentes essenciais para a consolidação e o aprofundamento da democracia brasileira, uma vez que se configuram como formas organizadas de ação coletiva orientadas à defesa de direitos, à ampliação da cidadania e à transformação das estruturas sociais. Em contextos marcados por desigualdades históricas, tais movimentos assumem a função de tensionar o Estado, demandar políticas públicas e ampliar os mecanismos de participação política.

Conforme argumenta Habermas (1997, p. 101), “a esfera pública deve captar os problemas sociais, tematizá-los de modo convincente e eficaz, a ponto de serem assumidos pelo poder público”, indicando que os movimentos sociais atuam como mediadores entre as demandas da sociedade civil e a agenda estatal.

Nesse sentido, esses grupos configuram-se como canais legítimos de participação e contestação das estruturas vigentes, desempenhando papel central na democratização dos processos decisórios. Ao promoverem mobilização, visibilidade e pressão política, contribuem para o fortalecimento de práticas participativas e para a construção de uma cultura política mais inclusiva. Sua atuação envolve tanto a denúncia de injustiças sociais quanto a proposição de alternativas que visam ampliar a efetividade dos direitos garantidos constitucionalmente.

Adicionalmente, os movimentos sociais exercem influência significativa no aprimoramento das políticas públicas ao integrarem espaços institucionais de deliberação, tais como conselhos, fóruns e conferências. Nesses ambientes, desempenham funções consultivas, propositivas e fiscalizadoras, ampliando o controle social sobre as ações governamentais.

Como enfatiza Gohn (2019), a participação desses coletivos fortalece os processos democráticos ao diversificar os atores presentes no debate público, assegurando que grupos historicamente excluídos tenham suas demandas legitimadas nas instâncias formais de decisão.

A relevância destes movimentos é ainda corroborada por Tarrow (2009, p. 32), ao afirmar que “os movimentos sociais são forças essenciais de democratização, pois desafiam elites estabelecidas e dão voz aos grupos sub-representados.” Dessa forma, evidencia-se que sua atuação transcende a contestação episódica, contribuindo para a formação de identidades coletivas, o desenvolvimento de novos repertórios de ação política e a ampliação da esfera pública contemporânea.

Assim, os movimentos sociais desempenham papel estrutural na consolidação da democracia, promovendo práticas baseadas na pluralidade, no respeito aos direitos humanos e na defesa da igualdade. Sua presença no cenário político brasileiro reafirma a compreensão de que a democracia é um processo dinâmico, em constante construção, que depende da participação ativa de diferentes sujeitos sociais e de sua capacidade de intervir criticamente na vida pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que os movimentos sociais desempenham papel indispensável na construção e no fortalecimento da democracia brasileira, bem como na formação e afirmação de identidades coletivas no contexto contemporâneo. A partir do referencial teórico examinado, verificou-se que tais movimentos não atuam apenas como instâncias de reivindicação, mas como sujeitos políticos capazes de tensionar estruturas históricas de desigualdade, contestar práticas excludentes e promover novas formas de participação social.

Os debates bibliográficos analisados demonstram que, ao longo da história brasileira, diferentes movimentos sociais se constituíram como respostas organizadas a processos de opressão, exclusão e silenciamento. No período republicano, nas lutas operárias, nas resistências à ditadura militar e nas mobilizações pela redemocratização, observou-se que esses grupos exerceram influência direta na ampliação dos direitos civis, sociais e políticos. A Constituição Federal de 1988, reconhecida como marco democrático, foi resultado da atuação persistente desses coletivos, que pressionaram o Estado e incluíram na agenda pública pautas relacionadas à diversidade, equidade e justiça social.

No cenário contemporâneo, marcado pela intensificação das tecnologias digitais, a literatura enfatiza que novas formas de mobilização têm emergido, possibilitando maior alcance, visibilidade e articulação das lutas sociais. As redes digitais, ao promoverem fluxos rápidos de informação, favorecem a formação de redes horizontais, fortalecem identidades coletivas e ampliam as possibilidades de engajamento, especialmente entre jovens e grupos historicamente marginalizados. Essa reconfiguração da esfera pública revela que a democracia, no século XXI, passa necessariamente pela interação entre ambiente virtual e práticas políticas presenciais.

Observou-se também que os movimentos sociais desempenham papel central na afirmação de identidades, especialmente no enfrentamento a estigmas e desigualdades estruturais. As demandas antirracistas, feministas, indígenas, ambientais e LGBTQIA+ demonstram que a luta por reconhecimento é parte constitutiva da busca por cidadania plena. Ao reivindicarem direitos, visibilidade e respeito às diferenças, esses movimentos produzem deslocamentos significativos na sociedade brasileira, questionando privilégios, desigualdades e práticas discriminatórias historicamente arraigadas.

Conclui-se que compreender os movimentos sociais é compreender dimensões fundamentais do desenvolvimento democrático no Brasil. Esses grupos ampliam a esfera pública, produzem transformações culturais, influenciam políticas públicas e contribuem para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. Apesar dos desafios enfrentados — como criminalização, deslegitimação midiática, conflitos institucionais e tentativas de enfraquecimento da participação popular —, os movimentos sociais continuam sendo pilares da democracia e agentes essenciais na produção de identidades e na construção de novos horizontes de justiça social.

Em síntese, o estudo evidencia que a vitalidade democrática brasileira depende da capacidade de reconhecer, valorizar e fortalecer a atuação dos movimentos sociais, compreendendo-os como expressões legítimas da sociedade civil e como instrumentos fundamentais para a promoção dos direitos humanos, da igualdade e da dignidade humana. Assim, reafirma-se a necessidade de aprofundar pesquisas que articulem movimentos sociais, democracia e identidade, contribuindo para a consolidação de uma sociedade verdadeiramente plural, participativa e comprometida com a emancipação social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CASTELLS, Manuel. Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DAGNINO, Evelina. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: _____. Redistribuição ou reconhecimento? Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- GOHN, Maria da Glória. Participação e Democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019.
- HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 63, 2002.
- TARROW, Sidney. *O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- TILLY, Charles. Movimentos sociais, 1768–2004. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

KNOWLEDGE INTEGRATION: THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY

INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS: O PAPEL DA INTERDISCIPLINARIDADE

Alexandra Soraya Bucci Mayer

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: alexandrasorayabucci@gmail.com

ABSTRACT: Interdisciplinarity and the interconnection of knowledge have emerged as central elements in the contemporary world, serving as essential strategies for understanding and engaging with a reality marked by complexity, dynamism, and interdependence among different fields of knowledge. Overcoming disciplinary fragmentation enables the development of integrative approaches that bring together scientific, technological, cultural, and social knowledge, fostering the development of critical and creative individuals capable of analyzing phenomena holistically. In this context, education plays a fundamental role in promoting pedagogical practices that stimulate dialogue across disciplines, collaboration among professionals, and the appreciation of diverse perspectives, contributing to the production of new knowledge and to the solution of global and local problems in innovative and context-specific ways.

Keywords: interdisciplinarity; connection of knowledge; contemporary society; complexity.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por transformações sociais, científicas e tecnológicas que desafiam as estruturas tradicionais de organização e produção do conhecimento. A crescente complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade demanda abordagens que ultrapassem os limites disciplinares, promovendo articulações entre diferentes campos do saber. Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como um princípio norteador de práticas acadêmicas, científicas e educacionais, buscando superar a fragmentação do conhecimento e fomentar a construção de perspectivas integradas. Tal movimento reflete não apenas uma necessidade epistemológica, mas também uma exigência ético-social diante das demandas por soluções inovadoras e contextualizadas.

A emergência de questões globais, como as mudanças climáticas, a pandemia de Covid-19, as desigualdades sociais e as dinâmicas culturais, evidencia a insuficiência dos modelos disciplinares estanques para compreender e intervir na realidade. A interconexão entre fenômenos naturais, sociais e tecnológicos desafia a linearidade e a especialização excessiva, exigindo abordagens que valorizem a pluralidade epistêmica e a colaboração entre diferentes áreas do saber. Dessa forma, a interdisciplinaridade se consolida como estratégia fundamental para a análise crítica, a produção de conhecimento e o enfrentamento de desafios complexos em múltiplos contextos.

No âmbito educacional, a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e intervir em realidades multifacetadas impulsiona a busca por práticas pedagógicas que promovam a conexão entre saberes. A superação da fragmentação curricular, a valorização das experiências dos estudantes e a promoção do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento tornam-se pilares de uma educação comprometida com a formação integral. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se restringe a uma metodologia, mas se configura como uma postura epistemológica e pedagógica orientada para a construção coletiva do conhecimento e para a ampliação das possibilidades de compreensão do mundo.

A literatura científica tem apontado para a importância da integração interdisciplinar como resposta à crescente especialização e compartimentalização do conhecimento. Diversos autores destacam que, apesar dos avanços proporcionados pela especialização, ela tende a

limitar a compreensão de processos complexos ao restringir a análise a recortes disciplinares. A interdisciplinaridade, por sua vez, propicia a emergência de respostas inovadoras, ao possibilitar a síntese de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e práticas, favorecendo a construção de soluções mais abrangentes e contextualizadas.

A discussão sobre interdisciplinaridade e conexão dos saberes na contemporaneidade exige, portanto, uma análise aprofundada de seus fundamentos teóricos, de sua evolução histórica e das práticas que a materializam, especialmente no campo educacional. É fundamental compreender os desafios impostos pela fragmentação do conhecimento, assim como as potencialidades advindas da integração interdisciplinar, a fim de delinear caminhos para a promoção de uma ciência e uma educação capazes de responder, de forma crítica e criativa, às demandas do século XXI.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade, enquanto conceito teórico, emerge do reconhecimento da insuficiência dos paradigmas disciplinares tradicionais para a apreensão da complexidade dos fenômenos contemporâneos. Sua fundamentação epistemológica se ancora na crítica à compartimentalização do saber, propondo a superação das fronteiras rígidas entre as disciplinas e a promoção de um diálogo produtivo entre diferentes campos do conhecimento (COSTA, 2022). Autores como Edgar Morin (2000) e Basarab Nicolescu (1999) defendem a necessidade de um pensamento complexo, capaz de articular múltiplos olhares e níveis de realidade, em oposição à lógica reducionista e fragmentária dominante na modernidade. (SOMBRA e PEREIRA RODRIGUES, 2022).

Do ponto de vista histórico, o movimento pela interdisciplinaridade pode ser compreendido como reação às dinâmicas de hiperespecialização que marcaram o desenvolvimento científico a partir do século XIX (SILVA, 2024). O surgimento das grandes áreas disciplinares, associado à profissionalização e institucionalização da ciência, gerou avanços significativos, mas também acentuou a fragmentação do conhecimento e a dificuldade de comunicação entre áreas. A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o advento das ciências ambientais, sociais e cognitivas, intensificou-se o debate acerca da necessidade de abordagens integrativas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade ganha contornos de estratégia metodológica e epistemológica, propondo-se a recompor o tecido do conhecimento e a responder de maneira mais efetiva aos desafios sociais, científicos e tecnológicos (SOMBRA e PEREIRA RODRIGUES, 2022).

A literatura indica que a interdisciplinaridade se diferencia de conceitos correlatos, como multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, por pressupor não apenas a justaposição, mas a integração efetiva de saberes. Enquanto a multidisciplinaridade promove a colaboração entre disciplinas sem, necessariamente, produzir síntese ou interpenetração conceitual, e a transdisciplinaridade busca ultrapassar as próprias fronteiras disciplinares em direção a uma lógica mais holística, a interdisciplinaridade se caracteriza pela articulação dialógica e pela busca de novas sínteses teóricas e metodológicas. (SILVA, 2024).

O debate teórico contemporâneo acerca da interdisciplinaridade é enriquecido por diferentes correntes e perspectivas, que enfatizam ora sua dimensão epistemológica, ora seus aspectos metodológicos, curriculares ou institucionais. Autores como Japiassu (1976) e Fazenda (2011) destacam a natureza relacional e processual da interdisciplinaridade, concebendo-a como movimento dinâmico de construção do conhecimento, sustentado pela problematização, pelo diálogo e pela negociação de sentidos (SILVA, 2024).

No âmbito da filosofia da ciência, a interdisciplinaridade é frequentemente associada à ideia de ecologia dos saberes, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007), que

reivindica o reconhecimento da diversidade epistêmica e a valorização de conhecimentos produzidos em diferentes contextos culturais e sociais. Essa perspectiva amplia o horizonte teórico da interdisciplinaridade, ao situá-la não apenas como estratégia metodológica, mas como postura ética e política diante da pluralidade de formas de conhecer. Assim, os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade articulam, de modo complexo, dimensões epistemológicas, metodológicas, curriculares e ético-sociais, constituindo-se em referência central para a reconfiguração das práticas de produção e circulação do conhecimento na contemporaneidade.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO

O conceito de interdisciplinaridade possui uma trajetória histórica marcada por transformações profundas no modo como se concebe a produção e a circulação do conhecimento. Suas raízes podem ser identificadas ainda no período renascentista, quando o ideal humanista valorizava a integração entre as artes, as ciências e a filosofia, em uma perspectiva holística do saber. No entanto, foi apenas com o avanço da Revolução Científica e a consolidação da ciência moderna, nos séculos XVII e XVIII, que se iniciou o processo de especialização e compartimentalização dos campos do conhecimento, resultando na emergência das disciplinas acadêmicas como unidades autônomas e relativamente estanques (VIEIRA e SILVA, 2024).

No século XIX, a institucionalização das universidades e dos sistemas de pesquisa consolidou a divisão disciplinar, pautando currículos, metodologias e estruturas organizacionais (BORGES, 2021). A partir desse contexto, surgiram as primeiras críticas à fragmentação do saber, sobretudo entre pensadores ligados à filosofia, à sociologia e à educação. Autores como Wilhelm Dilthey e Émile Durkheim apontaram para a necessidade de abordagens integrativas, capazes de articular diferentes perspectivas teóricas e metodológicas na compreensão dos fenômenos humanos e sociais (MENDONÇA, 2025).

A emergência da interdisciplinaridade como conceito articulador do conhecimento ganhou força na segunda metade do século XX, impulsionada por transformações sociais, culturais e científicas (BORGES, 2021). O surgimento de áreas de fronteira, como a biotecnologia, a cibernética, a ecologia e as ciências cognitivas, evidenciou a insuficiência dos enfoques disciplinares tradicionais para dar conta de problemas multifacetados e sistêmicos. Nesse contexto, organismos internacionais como a UNESCO passaram a promover debates e políticas voltadas à integração dos saberes, destacando a importância da interdisciplinaridade na formação de profissionais e pesquisadores aptos a enfrentar os desafios da modernidade tardia (MENDONÇA, 2025).

A partir das décadas de 1970 e 1980, a interdisciplinaridade passou a ser tematizada de forma sistemática na literatura científica, especialmente no campo da educação. Pesquisadores como Jean Piaget, Ivani Fazenda e Hilton Japiassu contribuíram para a consolidação de referenciais teóricos e metodológicos voltados à superação da fragmentação curricular e à promoção de práticas pedagógicas integrativas. O debate internacional também foi enriquecido pelas contribuições de Edgar Morin, que propôs o paradigma da complexidade como alternativa à lógica linear e reducionista, defendendo a articulação de saberes e a transversalidade como princípios orientadores da produção científica e da formação humana (VIEIRA e SILVA, 2024). Nesse período, multiplicaram-se experiências interdisciplinares em diferentes níveis de ensino, bem como iniciativas de pesquisa e extensão voltadas à resolução de problemas sociais complexos (SANTOS e SILVA e PINTO, 2023).

Mais recentemente, no contexto da globalização, da emergência das tecnologias digitais e da intensificação dos fluxos culturais e informacionais, o conceito de interdisciplinaridade

tem adquirido novas dimensões. A necessidade de respostas rápidas e inovadoras aos desafios contemporâneos, como as crises ambientais, sanitárias e sociais, reforça a centralidade da integração dos saberes para a construção de soluções sustentáveis e socialmente relevantes (MENDONÇA, 2025). Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade é ressignificada à luz das discussões sobre diversidade epistêmica, justiça cognitiva e inclusão de múltiplos saberes, conforme propõem autores como Boaventura de Sousa Santos (VIEIRA e SILVA, 2024).

CONEXÃO DOS SABERES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A conexão dos saberes no contexto contemporâneo manifesta-se como uma necessidade imperativa diante da complexidade e da interdependência dos fenômenos sociais, culturais, ambientais e tecnológicos (MENDONÇA, 2025). A contemporaneidade é caracterizada pelo fluxo intenso de informações, pela globalização dos processos econômicos e culturais e pelo surgimento de desafios transversais, como as crises ambientais, as pandemias e as mudanças rápidas nos paradigmas do trabalho e da comunicação. Nesse cenário, torna-se evidente que a compreensão e a intervenção sobre tais problemas demandam a articulação entre diferentes campos do conhecimento, superando a lógica setorial e fragmentada das disciplinas tradicionais (VIEIRA, SILVA e VIEIRA, 2024).

A literatura aponta que a fragmentação do conhecimento, resultante do processo histórico de especialização e autonomização das disciplinas, apresenta limites significativos no enfrentamento das questões contemporâneas (MENDONÇA, 2025). Autores como Morin (2000) e Santos (2007) salientam que a compartimentalização impede a análise holística dos fenômenos, dificultando a compreensão das relações de interdependência e das dinâmicas complexas que caracterizam a realidade atual (FERREIRA JUNIOR, 2022).

A conexão dos saberes na contemporaneidade é impulsionada, ainda, pelo avanço das tecnologias digitais e pela intensificação dos processos de comunicação e colaboração em escala global. As redes digitais facilitam o acesso e a circulação de informações de diferentes áreas, possibilitando a construção de comunidades epistêmicas transdisciplinares e o desenvolvimento de projetos colaborativos interinstitucionais e internacionais. Essa dinâmica potencializa a integração dos saberes, ao mesmo tempo em que exige novas competências, como a capacidade de transitar entre diferentes linguagens e referenciais teóricos, a aptidão para o trabalho em equipe e a disposição para o diálogo intercultural. (MENDONÇA, 2025).

O reconhecimento da necessidade de conexão dos saberes também se traduz em movimentos institucionais e políticos voltados à promoção da interdisciplinaridade e da inovação. Diversas universidades e centros de pesquisa têm investido na criação de programas, laboratórios e redes interdisciplinares, estimulando a cooperação entre áreas e a formulação de projetos integrados para o enfrentamento de desafios sociais relevantes. Organismos internacionais, como a UNESCO, defendem a importância da integração dos saberes para a promoção do desenvolvimento sustentável, dos direitos humanos e da justiça social, reconhecendo que a fragmentação do conhecimento constitui um obstáculo à construção de sociedades mais equitativas e resilientes (PARCA e MUNHOZ e NORONHA, 2024).

A conexão dos saberes no contexto contemporâneo implica o reconhecimento e a valorização dos múltiplos modos de conhecer, incluindo saberes populares, indígenas, ancestrais e comunitários (VIEIRA, SILVA e VIEIRA, 2024). A ecologia dos saberes, conforme proposto por Santos (2007), enfatiza a necessidade de diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, rompendo com a hierarquização e a exclusão de formas de conhecimento consideradas subalternas pelo paradigma científico ocidental. Esse enfoque amplia o horizonte da interdisciplinaridade, promovendo a inclusão, a justiça cognitiva e a

construção de soluções mais sensíveis às realidades locais e às demandas das populações historicamente marginalizadas (PARCA e MUNHOZ e NORONHA, 2024).

Potencialidades da Integração Interdisciplinar

A integração interdisciplinar apresenta potencialidades singulares para a produção de conhecimentos mais amplos, contextualizados e inovadores, especialmente diante da complexidade dos desafios contemporâneos. Ao articular diferentes campos do saber, a interdisciplinaridade possibilita a construção de sínteses teóricas e metodológicas que transcendem os limites das disciplinas isoladas, promovendo a emergência de novas formas de compreensão e intervenção sobre a realidade. Esse movimento favorece o desenvolvimento de abordagens holísticas, capazes de apreender a multiplicidade de fatores e relações que constituem os fenômenos atuais, e de responder de maneira mais eficaz às demandas sociais, ambientais, culturais e tecnológicas (FREIRE e ALMEIDA, 2018).

No âmbito científico, a integração interdisciplinar estimula a criatividade e a inovação, ao combinar referenciais, métodos e técnicas de distintas áreas do conhecimento. Essa fertilização cruzada potencializa o surgimento de soluções originais para problemas complexos, que frequentemente escapam à lógica linear e à especialização disciplinar (CURAN, 2024). Pesquisas interdisciplinares têm demonstrado maior capacidade de gerar produtos, práticas e tecnologias socialmente relevantes, sobretudo quando orientadas pela colaboração efetiva entre especialistas, pela negociação de paradigmas e pela abertura ao inusitado (BRANDÃO, 2024).

No campo educacional, a integração interdisciplinar potencializa aprendizagens significativas, críticas e criativas, ao promover a articulação entre conteúdos, experiências e contextos diversos. Práticas pedagógicas interdisciplinares favorecem o desenvolvimento de competências integradoras, como o pensamento sistêmico, a resolução colaborativa de problemas e a capacidade de transitar entre diferentes linguagens e modos de conhecimento (FRANCELIN, 2005). Dessa forma, a interdisciplinaridade contribui para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente engajados, aptos a compreender a complexidade do mundo contemporâneo e a atuar de modo ético, crítico e inovador. (FREIRE e ALMEIDA, 2018).

A integração interdisciplinar também se revela fundamental para a promoção de justiça cognitiva e de maior equidade na produção e na circulação do conhecimento. Ao valorizar saberes diversos incluindo os oriundos de contextos populares, indígenas e tradicionais, a interdisciplinaridade amplia o repertório epistêmico disponível para a análise e a resolução de problemas, promovendo o diálogo horizontal entre diferentes epistemologias. O reconhecimento da legitimidade de múltiplos modos de conhecer, para a inclusão de perspectivas historicamente marginalizadas e para a construção de soluções mais sensíveis às realidades locais e às demandas de grupos vulnerabilizados (CURAN, 2024).

Finalmente, a integração interdisciplinar potencializa a capacidade de resposta institucional e social diante de desafios emergentes e imprevisíveis. Em contextos de crise como pandemias, catástrofes ambientais ou transformações tecnológicas disruptivas, a articulação entre áreas e saberes distintos permite a formulação de estratégias mais adaptativas, resilientes e sustentáveis. A efetividade das políticas públicas, das inovações científicas e das práticas educativas depende, cada vez mais, da capacidade de mobilizar conhecimentos transversais e de promover cooperação entre diferentes setores (FREIRE e ALMEIDA, 2018).

Práticas Interdisciplinares na Educação

As práticas interdisciplinares na educação constituem um campo dinâmico e multifacetado, caracterizado pela busca de articulação entre diferentes áreas do conhecimento

no processo de ensino-aprendizagem (BARBOSA, 2023). Essa abordagem implica a reconstrução dos processos curriculares, metodológicos e avaliativos, visando à superação da fragmentação disciplinar e à promoção de experiências educativas integradas e significativas. A literatura destaca que a efetivação da interdisciplinaridade no cotidiano escolar demanda a criação de espaços coletivos de planejamento, reflexão e ação, nos quais professores de distintas áreas possam dialogar, compartilhar saberes e construir projetos pedagógicos em comum. (MUÑOZ, 2014).

A implementação de práticas interdisciplinares exige uma profunda revisão dos currículos, tradicionalmente organizados em torno de disciplinas estanques e sequências lineares de conteúdos. Experiências relatadas em diferentes contextos educacionais evidenciam que projetos interdisciplinares, oficinas temáticas, estudos de caso e trabalhos de campo são estratégias eficazes para promover a integração dos saberes. Essas práticas privilegiam a problematização de temas complexos, muitas vezes extraídos do cotidiano dos estudantes ou de demandas sociais relevantes, mobilizando múltiplos conhecimentos para sua compreensão e intervenção (BARBOSA, 2023).

A centralidade do trabalho docente na promoção da interdisciplinaridade é amplamente reconhecida pela literatura (CORREIA e SOUZA, 2023). O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, articulador e pesquisador, responsável por fomentar o diálogo entre diferentes áreas e por criar condições para a aprendizagem colaborativa. A formação inicial e continuada dos docentes, portanto, é elemento fundamental para o desenvolvimento de competências interdisciplinares, exigindo não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também habilidades de comunicação, negociação, escuta ativa e abertura ao novo (BARBOSA, 2023).

As práticas interdisciplinares, embora repletas de potencialidades, enfrentam múltiplos desafios, como a resistência institucional, a ausência de políticas públicas consistentes, a sobrecarga de trabalho docente e a dificuldade de articulação entre áreas. A superação desses obstáculos requer o engajamento de gestores, professores, estudantes e comunidade, bem como o desenvolvimento de políticas institucionais que incentivem a inovação curricular, a flexibilização dos tempos e espaços escolares e o reconhecimento da interdisciplinaridade como princípio norteador da ação educativa (BARBOSA, 2023).

Estratégias Pedagógicas

A implementação de estratégias pedagógicas interdisciplinares exige uma reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem, pautada por práticas que promovam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento (LUNA e SANTOS, 2022). Uma das estratégias mais recorrentes é o desenvolvimento de projetos temáticos, nos quais problemas reais e complexos são abordados coletivamente por professores e estudantes, mobilizando saberes diversos para a construção de soluções integradas. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa, pois estimula o protagonismo dos estudantes, a contextualização dos conteúdos, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica sobre temas relevantes à realidade social, cultural e ambiental. (AZEVEDO e QUEIROZ, 2024).

Outra estratégia pedagógica central consiste na adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP), estudos de caso, oficinas interdisciplinares e projetos de pesquisa-ação. Essas metodologias colocam os estudantes no centro do processo educativo, desafiando-os a investigar, analisar e propor respostas a questões que transcendem os limites disciplinares (CORREIA e SOUZA, 2023). O trabalho em equipes multidisciplinares é incentivado, promovendo o diálogo entre diferentes linguagens e a negociação de sentidos. Tal dinâmica contribui para o desenvolvimento de competências transversais, como a

comunicação, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de articular diferentes referenciais teóricos e práticos (AZEVEDO e QUEIROZ, 2024).

O currículo flexível e integrado também figura entre as estratégias pedagógicas que fomentam a interdisciplinaridade (AZEVEDO e QUEIROZ, 2024). A organização curricular por eixos temáticos, áreas de conhecimento ou campos de experiência permite a elaboração de itinerários formativos que dialogam com os interesses dos estudantes e com as demandas sociais. Esse modelo curricular incentiva a superação da fragmentação disciplinar, possibilitando o planejamento coletivo entre docentes, o compartilhamento de objetivos e a criação de experiências de aprendizagem mais conectadas com a vida cotidiana e com os desafios contemporâneos (CORREIA e SOUZA, 2023).

A integração de saberes também pode ser promovida pela valorização de experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, reconhecendo as múltiplas formas de saber presentes em seus contextos familiares, comunitários e culturais (COUTINHO, 2018). Estratégias como rodas de conversa, mapeamento de saberes locais e inserção de temas da atualidade no cotidiano escolar possibilitam o estabelecimento de pontes entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares, indígenas e tradicionais. Essa valorização da diversidade epistêmica amplia o repertório formativo, legitima diferentes modos de conhecer e contribui para a construção de uma educação mais plural, democrática e inclusiva, alinhada ao princípio da ecologia dos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes na contemporaneidade evidencia a centralidade dessas abordagens para a superação dos limites impostos pela fragmentação do conhecimento. O panorama apresentado na literatura indica que as dinâmicas sociais, culturais, tecnológicas e ambientais atuais exigem respostas que transcendem a lógica disciplinar e demandam a articulação de múltiplos referenciais teóricos e metodológicos (DOS SANTOS e PITOMBEIRA, 2025).

Os desafios enfrentados na efetivação da interdisciplinaridade, tanto no âmbito científico quanto educacional, remetem à persistência de estruturas institucionais e paradigmas que privilegiam a especialização e o isolamento dos saberes. A literatura aponta que a resistência à integração decorre, em grande medida, de fatores históricos, culturais e organizacionais, como a configuração dos currículos, os processos de avaliação tradicionais e a própria formação dos profissionais da educação e da ciência (DOS SANTOS e PITOMBEIRA, 2025).

A potencialidade transformadora da interdisciplinaridade manifesta-se, sobretudo, na capacidade de promover aprendizagens mais significativas e no fortalecimento da formação integral dos sujeitos (RAYNAUT, 2014). Ao articular diferentes campos do saber e valorizar a experiência, a criatividade e a participação ativa dos estudantes, as práticas interdisciplinares favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. A integração dos saberes amplia o repertório formativo, legitima múltiplos modos de conhecer e contribui para a construção de identidades mais complexas, solidárias e democráticas.

No campo da pesquisa e da inovação, a interdisciplinaridade tem se mostrado fundamental para a compreensão e a resolução de problemas complexos, que escapam à análise unidimensional e exigem abordagens colaborativas. Projetos interdisciplinares têm demonstrado maior capacidade de gerar soluções criativas e socialmente relevantes, ao incorporar diferentes perspectivas, saberes locais e formas de conhecimento tradicionalmente marginalizadas (DOS SANTOS e PITOMBEIRA, 2025).

Diante das demandas e desafios do século XXI, a promoção da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes emerge como condição indispensável para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e preparadas para enfrentar a complexidade contemporânea (DOS SANTOS e PITOMBEIRA, 2025).

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. W. de M.; FERREIRA, F. J. A.; SANTOS, M. P. M. Interdisciplinaridade e conexão dos saberes na contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024, v. 10, n. 9, p. 552-564. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i9.15536>. Acesso em: 10 set. 2025.
- ANDRIOLI, A. I. A epistemologia da educação popular em diálogo com a educação ambiental. *Educação Popular: epistemologias, diálogos e saberes (Volume II)*, CLAEC e-Books, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284321.5>. Acesso em: 10 set. 2025.
- AUCAR, B.; ROCHA, E. Uma história cultural da publicidade: primeiros movimentos do campo no Brasil. *A produção do conhecimento nas ciências da comunicação*, Atena Editora, 2021, p. 239-251. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.41021201222>. Acesso em: 10 set. 2025.
- AZEVEDO, M. V. de; QUEIROZ, M. E.; DANTAS, V. X. Interdisciplinaridade e conexão dos saberes na contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024, v. 10, n. 1, p. 442-448. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i1.12731>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BARBOSA, A. de L. Interdisciplinaridade e a construção do conhecimento: a reorganização da produção do conhecimento à luz do pensamento interdisciplinar. *Revista SL Educação, Even3*, v. 5, n. 2, p. 229-255, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/256920.5.2-1>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BORGES, L. F. R. Pré-história do CD e da digitalização e desmaterialização do áudio nas páginas da revista Somtrês. *A produção do conhecimento nas ciências da comunicação*, Atena Editora, 2021, p. 270-282. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.41021201224>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRANDÃO, E. N. História de Moçambique independente: análise comparativa da produção de conhecimento do CEA e do CEEI. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, Universidade Estadual do Maranhão, v. 21, n. 38, p. 220-247, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ot.v21i38.1118>. Acesso em: 10 set. 2025.
- CORRÊA, P. S. D. A. Ensino e produção de conhecimento na disciplina história da educação ministrada no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará. *História da Educação*, Editora Realize, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46943/viii.conedu.2022.gt03.007>. Acesso em: 10 set. 2025.
- CORREIA, C. do C.; SOUZA, R. X.; FERREIRA, M. A. B. A importância da interdisciplinaridade nos espaços das Clínicas FAMETRO. *Diálogos interdisciplinares: uma ferramenta importante na produção do conhecimento - Volume 1*, Editora Poisson, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-292-1.cap.02>. Acesso em: 10 set. 2025.
- CORREIA, C. do C.; SOUZA, R. X.; FERREIRA, M. A. B. A importância da interdisciplinaridade nos espaços das Clínicas FAMETRO. *Diálogos interdisciplinares: Uma ferramenta importante na produção do conhecimento - Volume 1*, Editora Poisson, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-292-1.cap.02>. Acesso em: 10 set. 2025.
- COSTA, E. A história e os desafios do telejornalismo em tempos de pandemia. *A produção do conhecimento nas ciências da comunicação 2*, Atena Editora, 2022, p. 238-253. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.55422110315>. Acesso em: 10 set. 2025.

- COUTINHO, S. M. V. Reflexões sobre a produção do conhecimento, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. *Tecnologia e Sociedade: um olhar multidisciplinar*, Editora In House, 2018, p. 179-184. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/212347.1-21>. Acesso em: 10 set. 2025.
- CURAN, F. H. A corte interamericana de direitos humanos e a execução das sentenças no direito brasileiro. *FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO: UM DIÁLOGO ENTRE DISCIPLINAS*, Epitaya, 2024, p. 151-160. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024486p151>. Acesso em: 10 set. 2025.
- DOS SANTOS, W. L. dos S.; PITOMBEIRA, C. V. Auto-heteroecoformação de professores da educação básica à luz da epistemologia da complexidade. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 12, n. 31, p. 208-222, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v12i31.22770>. Acesso em: 10 set. 2025.
- FALCÃO, P. R. de L. A historiografia cética do conhecimento em Nietzsche enquanto modelo de uma historiografia jurídico-crítica. *Direito e contemporaneidade: estudos, interdisciplinaridade e perspectivas*. Volume 3, Pimenta Cultural, 2022, p. 115-129. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.029.115-129>. Acesso em: 10 set. 2025.
- FERREIRA JUNIOR, A. Elogio da loucura e produção do conhecimento: acumulação de bens simbólicos e sofrimento na universidade. A importância da interdisciplinaridade frente aos desafios atuais, Editora Omnis Scientia, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47094/978-65-5854-688-7/29-43>.
- FRANCELIN, M. M. Abordagens em epistemologia: Bachelard, Morin e a epistemologia da complexidade. *Transinformação, FapUNIFESP (SciELO)*, v. 17, n. 2, p. 101-109, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-37862005000200001>. Acesso em: 10 set. 2025.
- FREIRE, L. D. A.; ALMEIDA, R. D. S. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. *Percurso Acadêmico*, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v. 7, n. 14, p. 436-452, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/p.2236-0603.2017v7n14p436-452>.
- FREIRE, M. M.; PETRAGLIA, I. Complexidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, v. 23, n. 78, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.078.ds01>.
- KURTZ, F. D.; SILVA, S. P. da Hibridismo, interdisciplinaridade e construção do conhecimento na escola: enfoques de complexidade. *Projetos interdisciplinares no modelo educacional híbrido: fundamentos e relatos de experiências*, Editora Metrics, 2023, p. 23-39. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/978-65-5397-101-1.23-39>. Acesso em: 10 set. 2025.
- LUNA, J. M. F. de; SANTOS, J. M. da S. A convergência entre complexidade e diálogo. *Revista Diálogo Educacional*, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, v. 22, n. 72, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.072.ds06>. Acesso em: 10 set. 2025.
- MENDONÇA, C. J. L. Interdisciplinaridade e conexão de saberes na contemporaneidade: fundamentos teóricos, políticas curriculares e desafios formativos. *REVISTA SISTEMÁTICA*, Seven Events, v. 14, n. 12, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/rcsv14n12-006>. Acesso em: 10 set. 2025.
- MUÑOZ, M. A. D. Núcleo de humanidades: da interdisciplinaridade ao diálogo de saberes. *Revista Tecer*, Belo Horizonte: Instituto Metodista Izabela Hendrix, v. 7, n. 12, p. 48-58, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15601/1983-7631/rt.v7n12p48-58>. Acesso em: 10 set. 2025.
- PARCA, A. V.; MUNHOZ, L. L. de S.; NORONHA, J. J. P. Enfrentamento da equipe de enfermagem sobre a violência obstétrica. *Fronteiras do conhecimento: um diálogo entre*

disciplinas, Epitaya, 2024, p. 47-56. Disponível em:

<https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024486p47>. Acesso em: 10 set. 2025.

PIRES, J. A. Do privado ao público: identidades femininas católicas na contemporaneidade e seus sentidos. *A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas*, Atena Editora, 2019, p. 90-103. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.92019260410>. Acesso em: 10 set. 2025.

RAYNAUT, C. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 11, n. 1, p. 1, 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n1p1>. Acesso em: 10 set. 2025.

RAYNAUT, C. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 11, n. 1, p. 1, 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/interthesis.v11i1.33919>. Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, M. T. F.; LOIOLA, E. Gestão do território e desenvolvimento: um convite à reflexão e ao exercício do diálogo entre saberes. *Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar*, Salvador: EDUFBA, 2009, p. 186-225. Disponível em:

<https://doi.org/10.7476/9788523209322.0007>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, E. A.; SILVA, G. G. O processo de inclusão dos estudantes deficientes e com necessidades específicas na escola regular de ensino. *Fronteiras do conhecimento: um diálogo entre disciplinas*, Epitaya, 2024, p. 137-150. Disponível em:

<https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024486p137>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, M. R. C. dos; SILVA, S. S. Interdisciplinaridade e conexão dos saberes na contemporaneidade: novos desafios advindos das novas tecnologias. *Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea*, Aya Editora, 2023, p. 191-202. Disponível em: <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.206.14>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, É. L. S. da. A “peste gay”: imprensa aracajuana e os primeiros casos da AIDS no Brasil. *Fronteiras do conhecimento: um diálogo entre disciplinas*, Epitaya, 2024, p. 25-40. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024486p25>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, F. M. da. Translação do conhecimento na pós-graduação em enfermagem. *Fronteiras do conhecimento: um diálogo entre disciplinas*, Epitaya, 2024, p. 133-136. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024486p133>. Acesso em: 10 set. 2025.

SOMBRA, D.; PEREIRA RODRIGUES, G.; PINHO, D. do R. Cartografia participativa como diálogo entre saberes. *Ensaio de Geografia, Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduacao e Inovacao - UFF*, v. 8, n. 16, p. 45-74, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.22409/eg.v8i16.52257>. Acesso em: 10 set. 2025.

TÁLAMO, M. D. F. G. M. Produção do conhecimento, interdisciplinaridade e estruturalismo. *RECIIS, Fundacao Oswaldo Cruz*, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em:

<https://doi.org/10.3395/reciis.v3i3.271pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

VIEIRA, M. A.; SILVA, P. C. da; VIEIRA, V. A. Análise do discurso: um olhar sobre as propagandas. *Fronteiras do conhecimento: um diálogo entre disciplinas*, Epitaya, 2024, p. 119-126. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024486p119>. Acesso em: 10 set. 2025.

VIEIRA, M. A.; SILVA, P. C. da; VIEIRA, V. A. Língua portuguesa do Brasil: uma língua de vários "brasis". *Fronteiras do conhecimento: um diálogo entre disciplinas*, Epitaya, 2024, p. 127-132. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024486p127>. Acesso em: 10 set. 2025.

INTERDISCIPLINARITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Karine Locatelli Dinon Stumpf

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: karine.dinon@sed.sc.gov.br

Liane Jaehn Buss

Veni Creator Christian University – Flórida – USA

e-mail: l.jaehn@yahoo.com

Roseli Weis Heck

Veni Creator Christian University – Flórida - USA

e-mail: roseliheck@sed.sc.gov.br

ABSTRACT: The purpose of this paper is to analyze interdisciplinarity as a potential approach to the teaching-learning process. It presents a literature review on the topic of interdisciplinarity, emphasizing its implications, functions, and main theoretical aspects. The specific objectives of the research are to discuss the role of interdisciplinarity in teacher education and to explore the possibilities for integrating interdisciplinarity with active methodologies. The methodology is qualitative in approach, bibliographic in nature, and descriptive in character. It was concluded that interdisciplinarity transcends the traditional boundaries between academic disciplines and emerges as a concrete possibility for constructing a more holistic body of knowledge that is aligned with social demands and the broader reality experienced by students.

Keywords: Interdisciplinarity; Teaching-Learning; Teacher Education; Active Methodologies.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar a interdisciplinaridade como possibilidade para o processo ensino-aprendizagem. Apresenta uma revisão bibliográfica de literatura sobre o tema da interdisciplinaridade, enfatizando seus impactos e principais aspectos teóricos. Os objetivos específicos da pesquisa são discutir a interdisciplinaridade em relação à formação do professor e discorrer sobre a interdisciplinaridade na aprendizagem ativa dos estudantes, analisando como esse campo pode ser combinado a métodos de aprendizagem ativa para impulsionar uma educação de fato significativa e o maior engajamento dos alunos.

As disciplinas muitas vezes quando investigadas de forma isoladas, para solução de suas próprias especificidades, não conseguem dar conta da resolução de problemas complexos existentes na realidade concreta e no tecido social, havendo a necessidade de se compreender processos em sua inteirização de modo articulado com outras áreas do conhecimento. Assim, um sociólogo pode sentir a necessidade de compreender determinado fenômeno a partir de uma perspectiva histórica e, por isso mesmo, se apropriar de instrumentos e metodologias da disciplina de História para construir uma análise mais complexa sobre determinado evento sociológico examinado.

Da mesma forma, o próprio historiador pode se apropriar de instrumentos da psicanálise, por exemplo, para aprimorar seus conhecimentos sobre eventos históricos, buscando compreender a fenomenologia coletiva de determinado acontecimento do passado ou mesmo contemporâneo. Essa união entre diferentes áreas do conhecimento é identificada como interdisciplinaridade, podendo contemplar diversas áreas, como a educação, a pesquisa e a pedagogia, e implica entre outras coisas no trabalho em equipe para a integração da ciência, buscando entender problemas complexos e apresentar novas perspectivas para solucioná-los.

Neste trabalho, buscamos compreender a importância da interdisciplinaridade para proporcionar maior aprendizagem e um ensino eficaz, bem como os fatores que influenciam no interior desse processo, como a formação dos professores e a construção de metodologias ativas

para a sala de aula. A metodologia consiste na abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, baseado no conjunto da literatura especializada. Buscamos um aporte teórico diversificado, com autores que trabalhassem a interdisciplinaridade em diferentes perspectivas e aplicada a diferentes níveis de ensino.

Nosso objetivo não é destacar uma rede ou grau de ensino específicos, mas de abordar a interdisciplinaridade a partir de distintas dimensões, para compreendê-la em relação ao movimento concreto da educação. A hipótese desta pesquisa é que a interdisciplinaridade, quando implementada de maneira eficaz, e por meio de metodologias ativas, potencializa o processo ensino-aprendizagem, melhorando a compreensão e a aplicação prática de conteúdos, interferindo positivamente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na capacidade crítica do aluno, e aumento o engajamento do estudante. Destacamos, portanto, a importância das metodologias ativas para um trabalho mais eficaz com a interdisciplinaridade.

O artigo está dividido em três partes, organizadas da seguinte forma: na primeira discute-se aspectos gerais sobre a interdisciplinaridade na educação, como conceito, origem, possibilidades e desafios; a segunda parte discorre sobre o papel da interdisciplinaridade na formação dos professores e como isso influencia positivamente no processo ensino-aprendizagem de forma geral; na terceira e última parte, aponta-se para as possibilidades de se trabalhar a interdisciplinaridade a partir da construção de metodologias ativas de ensino, enfatizando as potencialidades engendradas dessa relação.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

O que entendemos por interdisciplinaridade está relacionado a um conjunto de pensamentos e princípios teóricos desenvolvidos principalmente por autores que buscaram analisar a partir de uma abordagem crítica o modelo positivista da produção científica, para enfatizar o caráter da totalidade desse conhecimento. A interdisciplinaridade se instituiu enquanto um campo educacional relevante, impulsionando transformações na forma como os educadores constroem sua didática pedagógica, se atentando mais profundamente à contextualização da realidade, à interatividade presente entre as ideias e as disciplinas, e à articulação entre o conhecimento teórico e prático (Thiesan, 2008).

Conceitualmente, a interdisciplinaridade significa a integração entre duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento, visando a compreensão de fenômenos e a resolução de problemas, além de contribuir para a construção de novas perspectivas sobre determinados temas. Refere-se ao movimento no qual diferentes áreas científicas reúnem-se, cada qual com suas especificidades, para juntas trabalharem na formulação de uma nova perspectiva do conhecimento. Uma disciplina, por sua vez, pode ser compreendida como uma atividade de investigação ou mesmo como um dos campos que compõem a ciência. Trata-se de um conjunto de conhecimentos com características específicas e construído a partir de métodos investigação dotados com rigor que formulam uma atomização da realidade analisada (Silva, 2017).

Essa perspectiva resgata a complexidade das interações entre os sujeitos, a natureza e a sociedade, estabelecendo conexões entre as ciências e demonstrando as possibilidades de se trabalhar os diferentes conceitos e teorias em articulação entre si. Nesse sentido, a interdisciplinaridade busca e se sustenta na criatividade humana, na problematização, nos processos dinâmicos, no diálogo e em uma visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar hierárquico em direção a uma construção crítica e refletiva do conhecimento (Thiesen, 2008). Portanto, a interdisciplinaridade é uma perspectiva potencializadora do processo ensino-aprendizagem, desafiando aos educadores para que se sintam impulsionados a repensarem suas metodologias, conteúdos, avaliações e estratégias em sala de aula.

Os problemas práticos do mundo real geralmente não envolvem apenas conceitos e também não são resolvidos com apenas conhecimentos de uma ou outra disciplina. A interdisciplinaridade prepara os alunos para os desafios da vida cotidiana, onde se faz necessária a integração de diferentes conhecimentos e áreas diversas para soluções eficazes. Um aspecto fundamental da interdisciplinaridade para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes é que ela geralmente demanda um trabalho em equipe, possibilitando maior dinâmica e engajamento, bem como estimulando a comunicação, colaboração e habilidades sociais, características cruciais para o desenvolvimento pessoal e profissional, enriquecendo a experiência educacional dos alunos. (Sousa, 2024).

A interdisciplinaridade caracteriza-se pelas trocas intensas entre os especialistas e os níveis de integração concreta entre as disciplinas (Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023). Quanto às suas origens, o movimento em torno da reivindicação de articulação entre os conhecimentos se dá na Europa, sobretudo na França e na Itália, a partir da década de 1960, e visava uma reorientação no ensino e na pesquisa que ultrapassasse o conhecimento fragmentado e o deslocasse para a realidade do cotidiano. O período da década de 1960 nesses países foi marcado pela efervescência dos movimentos estudantis, que reivindicavam entre outras coisas uma educação de qualidade e aliada às questões sociais, políticas e econômicas mais amplas (Souza Junior; Assis, 2022).

A disciplinaridade, enquanto organização do currículo, impulsionou o movimento que busca articular os diversos campos em níveis diferenciados, estabelecendo as possibilidades de uma integração curricular. Embora tenha seu valor de investigação, a fragmentação do conhecimento por disciplina também acabou implicando negativamente em uma especialização que muitas vezes impõe limites ao entendimento de determinados fenômenos da realidade, pela incapacidade de ultrapassar sua explicação puramente por único viés ou perspectiva. Nesse sentido, emerge a interdisciplinaridade, com intuito de interconexão entre as disciplinas, de maneira dialógica, valorizando os diferentes saberes, como o intuitivo, mas também o teórico e o saber popular. Dessa forma, a interdisciplinaridade rompe com práticas formativas que se baseiam no modelo de especialização, onde cada disciplina, em suas devidas caixinhas do conhecimento, assume um repertório próprio, mas sem qualquer mediação com outros campos ou mesmo com a realidade objetivada (Silva, 2017).

A interdisciplinaridade tem por finalidade fornecer aos estudantes instrumentos capazes de proporcioná-los distintas concepções acerca do mundo. Nessa abordagem, os indivíduos desenvolvem a capacidade de compreensão de um problema através de diferentes caminhos e perspectivas para resolvê-lo (Souza Junior; Assis, 2022). Sua abordagem é múltipla, porque é dessa forma que se movimenta o mundo em sua complexidade e, nesse sentido, a perspectiva de interdisciplinaridade precisa e implica no diálogo com a dinâmica concreta da sociedade.

A Interdisciplinaridade na Perspectiva Freiriana: Uma Abordagem Crítica para a Mudança Social

A escola é o espaço de produção e divulgação do conhecimento científico, mas para tanto se faz necessário o processo de didatização desse conhecimento, o que significa organizá-lo de maneira didática definindo-o em grandes áreas, de acordo com as especificidades que dão conta, e dessa forma surgindo as disciplinas. Ou seja, elas também ocupam uma importância dentro desse processo, tendo métodos especializados e atendendo às necessidades e objetivos de estudo. Essa compartimentação em torno das disciplinas foi necessária para delimitar o que se deve ser ensinado em cada uma das etapas da formação e desenvolvimento humano (Bezerra; Santana, 2025).

A interdisciplinaridade, no entanto, não significa negar a importância das especificidades de cada disciplina, e os limites de cada uma dessas disciplinas continuam sendo respeitados. Existe na verdade uma relação dialética entre ambas, no sentido de que não é possível tratar da interdisciplinaridade sem se aportar aos saberes disciplinares, da mesma forma que não se pode falar de disciplinas sem que se compreenda as relações que existem entre elas na realidade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade indica os elementos de aproximação e cooperação entre as disciplinas, enfatizando a influência que exercem umas sobre as outras (Sousa, 2024).

Para que haja interdisciplinaridade é importante que haja o desenvolvimento de disciplinas, pois a partir das conexões entre suas próprias especificações é possível uma visão mais geral do mundo (Souza Junior; Assis, 2022). Ademais, promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz não se limita a jogar fora tudo que se aprendeu ao longo das experiências humanas, descartando o conhecimento já existente. É Preciso transformá-lo, não abandoná-lo por completo, reproduzindo uma lógica hierárquica e pouco dialógica. Necessário é empreender um novo olhar, trazer novas perspectivas, tendo a consciência da importância da diversidade de saberes (Mansur; Fitaroni; Gomes, 2020).

Por outro lado, esse formato de ensino baseado nas disciplinas vai se tornando cada vez mais prejudicial para aprendizagem na medida em que é feito de maneira isolada, desconsiderando por completo o diálogo e aplicação prática de conhecimentos (Bezerra; Santana, 2025). Na prática, o que ocorreu com esse modelo de ensino tradicional, baseado fundamentalmente nas diferenças e não na cooperação entre as disciplinas, foi a mera reprodução e repasse automático de informações, o que Paulo Freire chamou de educação bancária, cuja função primordial é apenas a de depositar nos alunos saberes já prontos, sem considerá-los enquanto sujeitos criativos e capazes de construir o conhecimento de forma dialógica, crítica e reflexiva. Segundo Freire, nesse tipo de educação bancária:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 1987, p. 37).

Para Freire (1987), o professor não é o que detém todo o conhecimento e o aluno um mero recipiente pronto para ser preenchido. Os indivíduos carregam experiências individuais e coletivas ao longo de suas vidas, adquirem diversas formas de conhecimento e produzem muitas outras nesse caminho. Dessa forma, não estamos falando de estudantes vazios, potes sem conteúdos, mas de indivíduos autônomos, capazes à reflexão, na medida em que também são estimulados ao pensamento crítico. Todos temos conhecimentos para compartilhar e as experiências e vivências dos sujeitos são fundamentais para a construção do conhecimento. Ele critica veementemente a educação que não cria, que não transforma e que não dialoga, cujo saber é enjaulado, fixado e estático. Nessa acepção, a educação não passa de uma atividade de depositar, transferir valores e conhecimentos, negando a atuação dos sujeitos e a perspectiva dialógica do processo ensino-aprendizagem. Não há espaço para o desenvolvimento pleno do estudante.

Esse autor parte de uma realidade social opressora, e explica que esse tipo de educação só serve para manutenção das estruturas de poder dominantes, pois mantém os indivíduos na ignorância, impedidos de questionar e de compreender a realidade tal como ela é. Para ele, a educação é eminentemente política e implica na construção da participação radical dos sujeitos na vida social e constante problematização da realidade objetiva, com vistas à libertação transformadora dos seres humanos. Essas contribuições são fundamentais para pensar a interdisciplinaridade, pois permite politizá-la, percebendo a sua capacidade de transformação social. A interdisciplinaridade pensada por Paulo Freire:

É o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada (Costa; Loureiro, 2017, p. 117)

Isso significa que a interdisciplinaridade, tal como formulada pelo pensamento freiriano, deve partir de situações concretas vivenciadas pelos próprios sujeitos oprimidos na sociedade capitalista, buscando a transformação dessa sociedade, engajando-se na luta de classes, elevando a sua consciência política e contribuindo na construção coletiva. A prática da interdisciplinaridade, portanto, não se refere apenas a uma normativa, mas a uma perspectiva de mudança das condições materiais de vida e de aspiração de uma sociedade com maior justiça social. Ela também não se refere exclusivamente a integração de disciplinas acadêmicas, mas a articulação de saberes marginalizados ou subalternizados, visando uma perspectiva mais pluralista e democrática do conhecimento produzido (Sousa, 2024).

A interdisciplinaridade não somente endossa questões sobre justiça social, como igualmente potencializa os processos de inclusão de diversos grupos sociais. A cooperação entre especialistas de campos como educação, assistência sócia, direito e saúde, pode encaminhar a elaborações de políticas públicas abrangentes que enfrentam e combatam de forma efetiva as desigualdades, exclusões e a pobreza (Queiroz et al., 2024).

Não obstante, para que essa perspectiva seja de fato efetiva é de suma importância que os professores conheçam a interdisciplinaridade e encontrem formas significativas de aplicá-la de acordo também com a sua realidade. A escola e a equipe pedagógica devem contribuir criando condições favoráveis para iniciativas por parte dos docentes. O trabalho colaborativo e em equipe se mostra fundamental para a concretização da interdisciplinaridade enquanto instrumento de ensino-aprendizagem. Não basta o trabalho coletivo, demanda-se igualmente uma postura pessoal de engajamento de cada um dos envolvidos no processo educacional (Mansur; Fitaroni; Gomes, 2020).

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A interdisciplinaridade vai atuar na integração das disciplinas autônomas para a construção de conhecimentos ao mesmo tempo consistentes e flexíveis. Essa interação ocorre de forma mais intensa quanto maior for a afinidade entre as áreas, por origem, tradição, foco temático ou necessidade de suporte mútuo, como por exemplo a geografia e as ciências sociais (Sousa, 2024). A experiência do docente se mostra decisiva nessa prática, tendo em vista que é no diálogo que estabelece com os estudantes que esse consegue promover a cooperação entre as áreas, impedindo a fragmentação e elucidando a realidade do mundo, uma vez que essa é múltipla e não apenas única (Bezerra; Santana, 2025).

Contudo, isso não é feito sem desafios. Uma das dificuldades enfrentadas pelas equipes pedagógicas de aplicar ao conhecimento a interdisciplinaridade está na ausência da compreensão por parte dos próprios professores sobre como aplicar essa metodologia de forma eficaz no seu trabalho pedagógico. Muitos docentes tiveram uma formação bastante

especializada, que não os preparam para trabalhar de forma interdisciplinar. Ademais, não se pode esquecer os fatores estruturais, como carga horária exaustiva, que constitui um verdadeiro obstáculo para que os professores não tenham tempo de qualidade para planejarem de forma articulada seus conteúdos e implementarem ações educativas inovadoras (Souza Junior; Assis, 2022).

O professor, via de regra, atua como um mediador da aprendizagem, considerando que todos compartilham do conhecimento. Assim, é fundamental refletir sobre o papel do docente para a aplicação significativa da prática interdisciplinar, o que nos leva a pensar sobre de que maneira essa metodologia impacta na formação desse profissional ou pode contribuir para sua atuação em sala de aula (Bezerra; Santana, 2025).

No mundo globalizado em que vivemos, onde a informação e a comunicação ocorrem de maneira cada vez mais acelerada, importa uma formação cidadã e profissional que possibilite aos indivíduos desenvolverem autonomia, capacidade crítica, relação interpessoal propositiva, iniciativa, capacidade de interferir de forma resolutiva frente aos problemas globais, multidimensionais, transversais e que demandam um posicionamento embasado e ações orientadas. Assim, a formação acadêmica dos professores constitui um elemento essencial, pois impacta diretamente na sua atuação profissional, bem como a interdisciplinaridade desponta como um fator indispensável para o desenvolvimento do processo educacional, uma vez que possibilita aos profissionais de educação uma formação com as características demandadas pela sociedade atual. Além de promover novos saberes, ela favorece a contextualização e aproximação da realidade sociocultural, garantindo o movimento da educação em diálogo com a dinâmica concreta da sociedade (Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023).

A efetivação de políticas voltadas para promover a interdisciplinaridade exige atenção a um conjunto de condições materiais, demanda mudanças nas estruturas institucionais e sugere novas relações entre os especialistas, fundamentadas na colaboração e não na hierarquização. Estimula que as Instituições de Ensino Superior (IES) e o ensino se articulem com as demais esferas da sociedade, como por exemplo, com o meio ambiente. Ao decidir pela interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, as instituições e os profissionais, sobretudo educadores, são convidados a repensarem métodos de ensino e sugerirem mudanças nas atitudes e nas relações entre os docentes. Os professores que se formam a partir de uma perspectiva mais interdisciplinar, tendem a desenvolver maior capacidade de enfrentar problemas que ultrapassam os limites da sua disciplina, para detectar e resolver problemas sociais e científicos mais amplos, com os quais não estão habituados a lidar (Souza, 2024).

As IES exercem papel fundamental dentro desse processo, pois se torna em grande medida formadora e gerenciadora das ações que orientam esse desenvolvimento sociocultural dos docentes, formados dentro dessas instituições. A ação educativa nesse contexto é compreendida como um processo multifacetado que envolve interações complexas e dinâmicas, onde se articulam conhecimentos e relações entre aspectos políticos, culturais, institucionais e pedagógicos. Essa ação pressupõe uma abordagem que abrange uma variedade de significados e perspectivas, sendo orientada por duas tensões essenciais: a relação entre a individualidade e a coletividade, e a interconexão entre o específico e o geral (Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023).

Todavia, mesmo nos espaços da IES, muitas vezes o conhecimento é reproduzido de maneira automática, e o ensino, engessado, baseado em informações prontas que não conseguem ultrapassar os muros das instituições, e que são abordadas sem que sejam feitas mediações com a realidade vivida pelo futuro docente. Como fator para esse ensino engessado cita-se a própria estrutura de disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de

graduação e que já orienta a formação desses profissionais. Nesse sentido, a fragmentação é tomada como a regra, enquanto a interdisciplinaridade aparece na melhor das hipóteses como uma possibilidade, quando não em completo estado de carência (Guimarães; Magalhães; Oliveira, 2023).

Ao nos referirmos sobre a necessidade de um processo formativo docente baseado em uma abordagem interdisciplinar, estamos tratando da necessidade de integrar as experiências cognitivas acumuladas, estabelecendo as conexões entre os conteúdos das diferentes disciplinas com os hábitos, habilidades, atitudes, padrões de conduta, padrões construídos socialmente, sentimentos e valores humanos que compartilham os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Sousa, 2024).

A formação do professor exige que não esteja atento apenas aos conceitos teóricos de sua disciplina, mas que seja capaz de compreender os mais variados aspectos da realidade. Não se trata aqui de cobrar desse profissional um conhecimento sobre todo e qualquer assunto, mas de perceber, analisar e enfrentar a complexidade do mundo real em que vivemos e com o qual nos relacionamos. Para tanto, é necessário que ele domine os próprios conceitos da sua disciplina, para a partir disso conseguir estabelecer as relações interdisciplinares existentes no processo de construção do conhecimento (Moura; Rosa; Massena, 2021).

Nessa direção, a formação continuada tem o potencial de aprofundar conhecimentos e de gerar novas práticas educativas. A participação de professores em cursos de formação continua pode permitir que acompanhem as transformações mais atuais, expandindo os aspectos teórico-práticos da sua disciplina. Dessa forma, esse processo formativo deve ser considerado como parte de um processo de desenvolvimento global da educação, contemplando desde as inovações tecnológicas até as diferentes mudanças ocorridas nos mais diversos setores da sociedade, assegurando uma formação continuada alinhada com a realidade escolar (Flôr et al., 2024).

Entendemos também que a formação continuada de professores não depende unicamente de esforços sinceros por parte desses indivíduos, mas envolve uma gama de ações e políticas capazes de criar as condições estruturais favoráveis no que tange a uma verdadeira reforma curricular que inclua abordagens interdisciplinares cada vez mais patentes (Soares, 2024).

Nesse sentido, uma das dimensões fundamentais para a implementação efetiva da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem consiste nos professores revisitar criticamente os modelos de ensino e as metodologias pedagógicas em vigência, priorizando abordagens metodológicas que estimulem a participação ativa dos estudantes, tais como as metodologias ativas, as quais se caracterizam por estimular a autonomia, a reflexão crítica e a resolução de problemas de forma colaborativa.

INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A interdisciplinaridade se mostra potencializadora do processo ensino-aprendizagem na medida em que permite a interação de conteúdos de áreas de diferentes e favorece para a construção de metodologias ativas, impulsionando aos professores a buscarem resoluções criativas e dinâmicas (Teixeira; Barbosa, 2021). As metodologias ativas são caracterizadas por colocarem o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem, promovendo autonomia e uma participação mobilizadora. Sua aplicação pode se efetivar por meio de diferentes estratégias, a exemplo da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), sala invertida e gamificação. A partir dessas possibilidades, o objetivo é desafiar aos alunos a engajarem-se com os temas e abordagens de maneira prática e

reflexiva, para que desenvolvam não apenas conhecimentos técnicos, mas habilidades sociais (Bernardo; Silva, 2024).

Contribuindo para a promoção significativa da aprendizagem ao longo da vida, as metodologias ativas e a perspectiva da interdisciplinaridade conformam para deixar o aprendizado mais significativo, com os estudantes de fato envolvidos e contribuindo com os processos pedagógicos. Ainda sobre as metodologias ativas, elas colocam o professor junto ao aluno em condições de compartilhamento e aprendizado mútuo, tendo em vista que o planejamento das aulas é pensado e elaborado por meio de uma práxis pedagógica que considera as necessidades e especificidades dos educandos, bem como seus interesses. Os profissionais que decidem por pensar estratégias de ensino envolvendo essas perspectivas, tendem a rejeitar o pensamento único, marcado por práticas reducionistas e fragmentadas (Flôr et al., 2024).

O uso das metodologias ativas para a integração das disciplinas baseada na interdisciplinaridade pode ocorrer por meio de projetos que abordem os temas de forma transversal, tais como os projetos de preservação ambiental envolvendo conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Geografia, Matemática, Artes, e possibilitando aos alunos que desenvolvam soluções criativas e reflexivas sobre as questões ambientais. As habilidades de refletir criticamente cria condições favoráveis para que os alunos analisem informações, questionem suposições e assumam uma postura ativa frente às decisões. Contudo, a aplicação de metodologias ativas em relação à interdisciplinaridade demanda um planejamento atencioso e adaptação das práticas pedagógicas à realidade de cada turma. Os educadores precisam se munir de estratégias variadas, atentando-se aos temas transversais, tais como saúde, cidadania e sustentabilidade (Bernardo; Silva, 2024).

No que se referem às ferramentas pedagógicas, a interdisciplinaridade permite a utilização de múltiplas linguagens e diferentes mídias digitais (Teixeira; Barbosa, 2021). As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) constituem espaços de produção, pesquisa e divulgação de informações, servindo como aporte metodológico importante para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, seus usos não dependem apenas da sua inserção em sala de aula, mas implicam na formulação de estratégias pedagógicas e no diálogo constante entre educadores e comunidade escolar (Schuartz; Sarmiento, 2020).

Dentro dessa perspectiva, novamente a interdisciplinaridade aparece como possibilidade, sobretudo a partir do envolvimento de professores de áreas distintas, pois nessa abordagem os alunos são convidados a interpretar determinado fenômeno de maneira complexa e fazendo conexões com a realidade a sua volta. Dessa forma, quando se utilizam das ferramentas digitais, assim o fazem não apenas para recolher informações soltas ou isoladas, ou mesmo para somente aprenderem a lidar com os recursos tecnológicos, mas também para contextualizar as mídias, problematizar os seus limites, apontar suas perspectivas e identificar formas interativas de construir o conhecimento (Loss et al., 2022).

As propostas pedagógicas envolvendo a interdisciplinaridade se encontram em forte alinhamento com as proposições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), tendo em vista que a mesma estabelece a necessidade de um ensino que se oriente pela:

superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 15).

Na BNCC é possível identificar que a interdisciplinaridade aparece como um importante caminho metodológico, que norteia a organização curricular, fortalece as competências pedagógicas e coloca o estudante como protagonista do processo ensino-aprendizagem. À

equipe pedagógica cabe criar as condições favoráveis aos docentes para que esses usem de estratégias mais dinâmicas, interativas e cooperativas em relação à construção do conhecimento (Souza Junior; Assis, 2022).

As formas de conhecimento são compostas por um todo e toda disciplina pode contribuir ou mesmo operacionalizar com os métodos e abordagens das demais. Um exemplo disso são as áreas de linguagens, tendo em vista que elas são diversas. Os cálculos matemáticos, por exemplo, exigem muitas vezes uma interpretação e compreensão dos textos para sua resolução. Esse conhecimento constitui como um facilitador para os alunos desenvolverem fórmulas matemáticas e responderem aos cálculos de forma mais eficiente (Bezerra; Santana, 2025).

Buscar romper com a fragmentação que aprisiona os conhecimentos em caixas separadas e isoladas estimula a contextualização e aplicação do conhecimento em relação à realidade vivenciada pelo estudante. Além de ensinar diferentes conteúdos, a escola deve se atentar ao desenvolvimento de diversas competências e habilidades dos indivíduos, que demanda aspectos cognitivos, sociais, psicoemocionais e comunicativos. Nessa direção, as atividades escolares devem possibilitar aos alunos que aprendam a codificar, relacionar o conhecimento, organizar os pensamentos de forma conecta, empregar o conhecimento de maneira eficaz tanto na escola como no contexto social (Teixeira; Barbosa, 2021).

Dessa forma, nota-se os impactos e a importância da elaboração e desenvolvimento de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem, pautadas nos pressupostos da interdisciplinaridade. A didática interdisciplinar sugere um ensino criativo, reflexivo da sociedade, crítico e propositivo de transformações. Considera o sujeito de suas múltiplas dimensões e promove atividades de cooperação, colaboração e construção coletiva do conhecimento. As metodologias ativas, por sua vez, materializa práticas, estratégias metodológicas concretas e recursos pedagógicos necessários à implementação da prática interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou analisar a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, enfatizando as implicações da prática interdisciplinar na formação de professores e as possibilidades de articulação entre interdisciplinaridade e metodologias ativas. Na primeira parte do texto discutiu-se os conceitos de interdisciplinaridade, sua funcionalidade e perspectivas para a educação, evidenciando as contribuições de Paulo Freire para se pensar o papel da integração interdisciplinar no processo de formação crítica do sujeito social. A interdisciplinaridade, dentro da perspectiva freiriana, atua como instrumento de construção reflexiva do conhecimento para a transformação libertadora da realidade social marcada pela desigualdade e opressão de classe. Como método pedagógico, a interdisciplinaridade tem muita potência para uma educação libertadora.

Na segunda parte do artigo abordou-se sobre a atuação fundamental do professor para a concretização eficaz da interdisciplinaridade. Como resultado das interações e articulações entre as disciplinas para o planejamento de estratégias pedagógicas e construção de conhecimentos científicos, a interdisciplinaridade se mostra um elemento fundamental para a formação integral do docente, considerando as dimensões filosóficas, subjetivas e práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Ela prepara esses profissionais para que construam conhecimentos que lhes possibilitem ampliar seu repertório teórico e suas atividades em sala de aula, lidando melhor com os conflitos, debates e dúvidas que surjam entre os alunos.

Na terceira parte do trabalho analisou-se a integração interdisciplinar em relação às metodologias ativas. A adoção dessas metodologias pode contribuir significativamente para a construção de conhecimentos de forma mais dinâmica e integrada, permitindo que os estudantes desenvolvam competências essenciais para a compreensão e intervenção em contextos

complexos e multifacetados. Além disso, a integração de metodologias ativas na prática pedagógica interdisciplinar pode potencializar a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões significativas entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e relevante.

Conclui-se que a interdisciplinaridade transcende os limites tradicionais entre as disciplinas acadêmicas e emerge como uma possibilidade concreta de construção de um conhecimento mais holístico e articulado com as demandas sociais e com a realidade mais ampla vivenciada pelos estudantes. Por conta dessas características, ela permite um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e engajado, estimulando o trabalho em equipe, o diálogo entre os sujeitos, um planejamento articulado e metodologias estratégicas que possibilitam uma educação eficaz e qualitativa, caracterizada pela formação pessoal, profissional e cidadã dos indivíduos. Assim, a interdisciplinaridade ultrapassa os muros das instituições para situar-se na vida real, permitindo que os sujeitos desenvolvam uma postura ativa frente aos problemas contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Mayara de Souza; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Metodologias ativas e interdisciplinaridade no ensino fundamental: fomentando competências críticas, criativas e artísticas. *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP*, Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024.
- BEZERRA, Ilma Cristina Sobral; SANTANA, Flávio Carreiro de. Desafios do ensino interdisciplinar para crianças de primeiro ao quinto ano durante a pandemia do Covid 19: reflexões iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 11, n. 4, abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.
- COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2017.
- FLÔR, Cleunice Ribeiro Pontes et al. Formação Continuada: Metodologias Ativas e a Didática Transdisciplinar. *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória, v. 22, n.03, p. 09-24, ago./dez. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, Patricia Baldow; MAGALHÃES, Antônio de Pádua; OLIVEIRA, Altamir Fernandes de. Do projeto pedagógico à sala de aula: a interdisciplinaridade no contexto do curso BC&T. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.39, p. 1-25, 2023.
- LOSS, Taniele; SILVA, Josyleine Aparecida Bento da; MOTTA, Marcelo Souza; HUSSEIN, Fabiana Roberta Gonçalves e Silva. Tecnologias Digitais e Interdisciplinaridade: Articulações entre Matemática e Arte por meio da utilização de objetos de aprendizagem. *ALEXANDRIA: R. Educ. Ci. Tec.*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 147-164, novembro. 2022. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2022.e83009>.
- MANSUR, Georgia Santana da Silva; FITARONI, Márcia de Oliveira Lima; GOMES, Geórgia Regina Rodrigues. A interdisciplinaridade nas salas de recursos multifuncionais: uma integração em busca da promoção do aluno com necessidades especiais no atendimento educacional especializado. *Imagens da Educação*, v. 10, n.2, p. 80-91, mai./ago.,2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.51234>.
- MOURA, João Henrique de.; ROSA, Maria Inês Petrucci; Massena, Elisa Prestes. Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores de ciências da natureza: contextos distintos, indagações similares. *Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-16, 2021.

- QUEIROZ, Katia Rubia dos Santos et al. A interdisciplinaridade no Ensino Médio como facilitadora da aprendizagem de alunos nas escolas públicas de Inaciolândia-GO. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 10, n.5, p. 01-26, 2024.
- SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020.
- SILVA, Marcus Osório. A interdisciplinaridade como uma possibilidade no processo ensino: aprendizagem da educação profissional de nível tecnológico para o mundo do trabalho. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 12, n. 13, p. 13-30, 2017.
- SOARES, Wender Imperiano Ribeiro. Uma proposta interdisciplinar: metodologias ativas aplicadas à educação ambiental. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 10, n. 11, nov. 2024.
- SOUSA, Roxanny Tenório de. A interdisciplinaridade no processo de formação dos professores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v.10.n.04.abr. 2024.
- SOUZA JUNIOR, Pedro Ivanildo Corrêa de; ASSIS, Sheila Crystei de. A programação linear como ferramenta interdisciplinar para turmas do ensino médio.
- CONTRAPONTO: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação, Blumenau/SC, v. 3, n. 4, Julho/Dezembro 2022.
- TEIXEIRA, Sabrina Anacleto; BARBOSA, Juliana Neves. Produção de Histórias em Quadrinhos on-line na abordagem interdisciplinar de ensino de Biologia e Linguagens. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 44-68, mai. 2021.
- THIESAN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39, 545-554, set./dez. 2008.

COGNITION, AFFECTIVITY, AND THE HUMANIZATION OF LEARNING IN CONTEMPORARY EDUCATION

COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E HUMANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Cledi Benatti

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: cledyb@hotmail.com

Fabieli Simone Lange Grabin

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: fabiele.grabin@gmail.com

Juliane Cristina Paludo Christoff

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: julianecp@sed.sc.gov.br

Lucas Raquel Appelt

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: appeltlucas17@gmail.com

Silvane Teresinha Da Silva Prestes De Oliveira

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: silvaneprestes@sed.sc.gov.br

Renato Da Silva Oliveira

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: renatopsilva15@gmail.com

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between cognition and affect in learning processes, highlighting their inseparable nature in human development and pedagogical practices. It begins with a theoretical review ranging from the classic contributions of Piaget, Wallon, and Vygotsky to contemporary approaches expressed in the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Santa Catarina State Core Curriculum (CBTC). Throughout the analysis, it becomes evident that learning is not limited to the acquisition of knowledge but constitutes an experience of meaning-making mediated by affective bonds and social interactions. Affectivity thus emerges as a structuring dimension of the educational act, capable of promoting engagement, a sense of belonging, and the empowerment of individuals. It is concluded that integrating emotion and reason into the educational process is an essential condition for a humanizing pedagogical practice that recognizes the student in their entirety and reaffirms the school as a space for encounter, dialogue, and transformation. **Keywords:** Teacher education; Meaningful learning; Social-emotional competencies.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem humana constitui um fenômeno complexo e multidimensional, atravessado por dimensões biológicas, cognitivas, emocionais, sociais e culturais que interagem de forma dinâmica e contínua. Entre essas dimensões, a cognição e a afetividade se destacam como eixos estruturantes, pois nelas se articulam o pensar e o sentir, o conhecer e o significar. Aprender, portanto, não se limita à simples aquisição de informações, mas implica uma construção de sentidos que mobiliza tanto a razão quanto as emoções, configurando um processo profundamente humano. Ao longo da história da pedagogia e da psicologia, contudo, essas duas dimensões foram frequentemente dissociadas. A tradição racionalista, influenciada pelo pensamento cartesiano, atribuiu primazia à razão e ao intelecto, compreendendo a aprendizagem como um processo essencialmente lógico e cumulativo. Nesse contexto, o afeto foi relegado a um plano secundário, muitas vezes associado apenas à motivação ou à sensibilidade, e raramente reconhecido como parte constitutiva do ato de conhecer.

Essa fragmentação entre razão e emoção produziu uma visão reducionista do ser humano e de seus processos de aprendizagem. Ao privilegiar a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, desconsiderou-se o fato de que o pensamento nasce impregnado de emoção, e que é no encontro entre sentir e pensar que o conhecimento se humaniza. Conforme ressalta Wallon (1979), a afetividade é o primeiro plano funcional do desenvolvimento e permanece presente ao longo de toda a vida, influenciando a atenção, a memória, a percepção e a tomada de decisões. Na mesma direção, Vygotsky (1998) afirma que não há pensamento desprovido de emoção, pois toda atividade mental carrega uma tonalidade afetiva que lhe confere sentido. Assim, compreender a aprendizagem humana requer superar as dicotomias históricas que separaram emoção e razão, corpo e mente, indivíduo e sociedade.

Diante desse cenário, torna-se indispensável compreender como a história do pensamento psicológico e educacional abordou a relação entre cognição e afetividade, buscando superar as fragmentações que marcaram a construção do conhecimento sobre o aprender humano. Investigar essa relação implica revisitar as contribuições teóricas que, ao longo do tempo, procuraram integrar emoção e razão como dimensões indissociáveis do desenvolvimento, conferindo à aprendizagem um caráter simultaneamente racional, sensível e social.

Assim, este artigo propõe-se a analisar, em perspectiva histórica e teórica, as principais concepções que elucidam essa interdependência, destacando autores clássicos e contemporâneos, especialmente as produções brasileiras, que reafirmam a importância do equilíbrio entre o pensar e o sentir como condição essencial para uma aprendizagem significativa e humanizadora.

Entre os pensadores que mais influenciaram essa compreensão, sobressaem Piaget, Wallon e Vygotsky, cujas obras constituem fundamentos indispensáveis para os estudos educacionais atuais. Compreender o percurso dessa construção teórica é também reconhecer que a educação, em suas múltiplas formas, reflete visões de homem e de mundo. As concepções sobre cognição e afetividade revelam não apenas modos de explicar o desenvolvimento humano, mas também maneiras de compreender o papel da escola, do professor e do estudante.

Nessa perspectiva, revisitar essas teorias significa resgatar o sentido mais profundo do ato educativo: aquele que reconhece o sujeito em sua totalidade e entende a aprendizagem como processo vivo, atravessado por experiências, emoções e relações. Ao recuperar o diálogo entre emoção e razão, o presente estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que unam sensibilidade e rigor, pensamento e sentimento, pilares de uma educação verdadeiramente humanizadora e transformadora.

Essa reflexão conduz ao núcleo central da discussão proposta neste trabalho: compreender como cognição e afetividade se entrelaçam nos processos de aprendizagem e de que modo essa integração se manifesta nas práticas pedagógicas e nas teorias educacionais. É nesse movimento de articulação entre o pensar e o sentir que se delineia o caminho para uma educação mais sensível, significativa e voltada à formação integral do ser humano.

COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Pensar a educação sob a perspectiva da integração entre cognição e afetividade é reconhecer o estudante como sujeito integral, portador de histórias, desejos e sentimentos que atravessam o processo de aprender. O ato educativo, portanto, não pode ser entendido apenas como transmissão de conteúdos ou desenvolvimento de competências cognitivas, mas como uma experiência de encontro, um espaço em que o vínculo, o afeto e o sentido se entrelaçam à construção do conhecimento.

Como afirma Selma Garrido Pimenta (1999), ensinar é um ato de amor e compromisso com o outro; e é justamente nesse encontro entre emoção e razão que se tecem as condições para uma aprendizagem significativa, emancipadora e verdadeiramente humana. Podemos afirmar que os estudos de Jean Piaget (1973) representaram um marco na análise dos processos cognitivos, destacando a construção ativa do conhecimento pela interação entre o sujeito e o meio. Ainda que o autor reconhecesse a importância do afeto, o campo afetivo aparecia, em suas obras, como um plano motivacional que impulsionava ou inibia a ação cognitiva, e não como um componente estrutural da inteligência.

Em contrapartida, Henri Wallon (1979) concebeu a afetividade como base constitutiva da inteligência, defendendo que emoção, movimento e cognição são dimensões inseparáveis no desenvolvimento da criança. Para o autor, “a emoção está na base de toda construção do pensamento”, sendo a afetividade um elemento organizador da vida psíquica e do comportamento humano. Essa concepção rompeu com a visão tradicional que tratava a emoção como obstáculo à razão, posicionando-a como força propulsora do desenvolvimento intelectual e social. Wallon compreende que a emoção, antes de ser uma manifestação de fragilidade, é expressão de vida e condição de comunicação entre o sujeito e o meio, desempenhando papel essencial na formação da consciência e na construção das relações sociais.

Ao trazer essa perspectiva para o contexto atual, suas ideias mostram-se profundamente atuais e necessárias. Em tempos marcados por rápidas transformações tecnológicas, pela intensificação do uso de telas e pela fragilidade dos vínculos humanos, a reflexão de Wallon nos convida a revalorizar o encontro humano na escola. A emoção, o olhar atento e o gesto acolhedor do professor continuam sendo elementos insubstituíveis no processo educativo, mesmo diante dos avanços das metodologias digitais e das inteligências artificiais aplicadas à educação.

A teoria walloniana antecipa, de certo modo, as preocupações contemporâneas com a educação socioemocional, que busca desenvolver competências como empatia, autocontrole e colaboração, dimensões que ele já identificava como parte indissociável da formação da inteligência.

Na escola contemporânea, especialmente nos espaços do ensino médio noturno, onde os estudantes enfrentam sobrecarga de trabalho, cansaço físico e inseguranças quanto ao futuro, a afetividade se revela como ponte indispensável para o aprendizado. Quando o professor compreende que a emoção pode tanto impulsionar quanto bloquear o pensamento, ele amplia sua capacidade de escuta e de mediação pedagógica. Nesse sentido, a prática docente inspirada em Wallon reconhece que não há aprendizagem sem vínculo, e que o ato de ensinar envolve, necessariamente, criar condições emocionais favoráveis à construção do conhecimento.

Como destacam autores contemporâneos, como José Carlos Libâneo (2004) e Celso Antunes (2008), a escola precisa resgatar o caráter humano da educação, compreendendo que o estudante aprende com a mente, mas também com as emoções e experiências que o constituem. Assim, a atualidade do pensamento walloniano reside em sua capacidade de nos lembrar que toda aprendizagem é, antes de tudo, uma forma de relação, com o outro, com o mundo e consigo mesmo. E é nesse entrelaçamento entre razão e emoção, cognição e afeto, que a educação pode reencontrar seu verdadeiro sentido: o de formar sujeitos plenos, críticos e sensíveis à realidade em que vivem.

A partir das contribuições de Lev Vygotsky (1998), a relação entre cognição e afetividade ganha nova centralidade e profundidade teórica. O autor compreende que o pensamento e o sentimento não são instâncias separadas da psique humana, mas dimensões que se constituem mutuamente, sendo ambas mediadas pelas interações sociais e pela linguagem.

Essa concepção rompe com a tradição dualista entre razão e emoção, revelando que o desenvolvimento humano é essencialmente social, histórico e afetivo.

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar é entendida como um processo de construção cultural, no qual o sujeito internaliza os significados sociais por meio do diálogo, da cooperação e do vínculo afetivo estabelecido com o outro. Vygotsky destaca que o aprendizado só se concretiza quando o aluno encontra, na relação pedagógica, um ambiente de confiança e encorajamento que lhe permita explorar suas potencialidades. A afetividade, portanto, torna-se um elemento essencial da mediação pedagógica, sustentando o vínculo entre o estudante, o professor e o conhecimento.

É o afeto que motiva o sujeito a participar ativamente das interações e que o impulsiona a transpor a distância entre o que já sabe e o que ainda pode aprender, aquilo que o autor denomina de zona de desenvolvimento proximal. Sem essa base afetiva, o processo de ensino-aprendizagem corre o risco de se tornar mecânico, desvinculado da vida e das experiências do estudante.

Ao transpor essa compreensão para os dias atuais, percebe-se que o pensamento vygotskiano permanece profundamente pertinente. Em um contexto em que a escola convive com desafios como a evasão, o desinteresse e o distanciamento emocional entre estudantes e professores, sua teoria aponta caminhos para uma educação mais dialógica e humanizada. A afetividade, nesse sentido, não se reduz à simpatia ou à empatia ocasional, mas se traduz em atitudes pedagógicas concretas: escuta atenta, respeito às diferenças, valorização da história de cada aluno e criação de ambientes em que o erro seja visto como parte natural do processo de aprender.

Especialmente no ensino médio noturno, em que muitos jovens conciliam estudo, trabalho e responsabilidades familiares, a perspectiva de Vygotsky convida o educador a reconhecer o valor das experiências prévias desses estudantes e a transformar essas vivências em ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. O professor, ao atuar como mediador sensível, torna-se ponte entre o saber escolar e o saber da vida, ajudando o estudante a perceber que o conhecimento pode dialogar com seus sonhos, necessidades e projetos de futuro.

No contexto brasileiro, as discussões sobre afetividade e cognição foram incorporadas de forma mais sistemática a partir da década de 1980, acompanhando as transformações nos paradigmas educacionais. Pesquisadores como Pimenta (1999), Libâneo (2004) e Antunes (2008) ampliaram o debate ao situar a dimensão afetiva como componente da prática docente e da aprendizagem significativa. Para Pimenta (1999, p. 57), “ensinar é um ato de amor e compromisso com o outro”, reafirmando que o processo educativo é, antes de tudo, um encontro humano, no qual emoção e razão se interpenetram. Libâneo (2004), por sua vez, sustenta que o ensino requer a consideração de condições subjetivas, sociais e cognitivas, e que o professor precisa compreender o estudante em sua totalidade, como sujeito histórico e afetivo.

Como reforça o autor, o ensino só se torna significativo quando é capaz de articular as dimensões cognitivas e afetivas do processo educativo. Assim, ao retomar Vygotsky sob a ótica dos desafios contemporâneos, reafirma-se que a escola precisa ser espaço de mediação humana, onde o aprender se constrói no encontro, um encontro permeado de linguagem, emoção, confiança e reconhecimento. É nesse terreno fértil da afetividade que o pensamento se desenvolve e que o conhecimento se transforma em experiência viva e emancipadora.

Nas últimas décadas, estudos empíricos têm reforçado que as emoções influenciam diretamente a atenção, a memória, o raciocínio e a motivação, são considerados elementos centrais da cognição. Ferreira e Ribeiro (2021) afirmam que “não haverá aprendizagem se não

houver desenvolvimento integral, que inclui cognição e afetividade concomitantemente”. Nessa mesma linha, Moraes e Rubio (2012) apontam que “emoções e sentimentos fazem parte da vida e interferem no conhecimento e na aprendizagem”, mostrando que a afetividade atua como mediadora das funções cognitivas.

Assim, compreender a relação entre cognição e afetividade é fundamental para repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, especialmente em um tempo em que a escola se vê desafiada a dialogar com as múltiplas realidades e vulnerabilidades de seus estudantes.

No cotidiano das salas de aula, é possível perceber que muitos jovens chegam à escola física e emocionalmente exaustos, carregando demandas que ultrapassam o campo do conhecimento formal: preocupações com o trabalho, dificuldades financeiras, fragilidades familiares e, não raras vezes, a descrença de que a educação possa transformar suas trajetórias. Em especial no ensino médio noturno, onde se concentram majoritariamente os jovens trabalhadores, o desinteresse e a evasão não são apenas sintomas de falta de motivação individual, mas expressões de uma escola que, por vezes, não reconhece a dimensão humana e afetiva do aprender.

Nesse contexto, reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva da aprendizagem significa ampliar o olhar sobre o que se passa em sala de aula, compreender que cada gesto, cada palavra e cada relação pedagógica carrega potencial formativo. A aprendizagem acontece melhor quando o estudante se sente acolhido, valorizado e capaz de atribuir sentido ao que aprende. Quando o ensino desconsidera a escuta, o diálogo e o vínculo, o processo educativo tende a se esvaziar, tornando-se mecânico e desprovido de significado. Como afirma José Carlos Libâneo (2004), a ação docente não se esgota na dimensão técnica do ensino, mas envolve a sensibilidade para perceber o estudante como sujeito integral, que pensa, sente e se emociona diante do mundo.

A partir da segunda metade do século XX, as pesquisas sobre aprendizagem começaram a incorporar de modo mais consistente a dimensão emocional. David Ausubel (1982), ao propor a teoria da aprendizagem significativa, destacou que o novo conhecimento só se torna efetivo quando o estudante estabelece uma relação afetiva e de sentido com o conteúdo. Sem essa predisposição, o conhecimento tende a ser mecânico e de curta duração.

Na mesma direção, Carl Rogers (1973), ao desenvolver a abordagem centrada na pessoa, enfatiza que a aprendizagem ocorre quando há um clima de confiança e aceitação, em que o estudante se sente valorizado e emocionalmente seguro. Para Rogers, o afeto é a via pela qual a experiência pessoal se transforma em conhecimento: “somente aprendemos aquilo que nos toca profundamente”. Essa concepção inspirou movimentos educacionais voltados à humanização das práticas pedagógicas e à valorização da escuta e do diálogo em sala de aula.

Com base nessas ideias, os estudos contemporâneos sobre cognição e afetividade ampliaram o olhar sobre a escola como espaço de relações. A neurociência educacional, por exemplo, tem demonstrado que emoções positivas favorecem a atenção, a memória e a plasticidade neural (DAMÁSIO, 2011). Já as emoções negativas, como o medo e a ansiedade, tendem a bloquear o raciocínio e dificultar a aprendizagem. Assim, as evidências científicas reforçam o que Vygotsky e Wallon já intuíram: que a emoção é parte essencial do pensamento e que aprender é também um ato afetivo.

No contexto brasileiro, o debate sobre a interdependência entre cognição e afetividade ganhou força a partir das décadas de 1980 e 1990, em um cenário de redemocratização e renovação pedagógica. Libâneo (2004) argumenta que a educação deve compreender o estudante em sua totalidade, como sujeito de razão, emoção e cultura e que o trabalho docente

requer sensibilidade para lidar com as dimensões subjetivas que atravessam o aprender. Para o autor, ensinar é também cuidar da relação pedagógica, pois “a mediação docente envolve vínculos afetivos que sustentam o processo educativo”.

Pimenta (1999) reforça essa visão ao defender que o ensino é uma prática social e afetiva, na qual o professor atua como mediador e inspirador. Em sua concepção, a afetividade não é um adorno do processo de ensino, mas um elemento constitutivo da docência comprometida com a formação humana. Na mesma direção, Antunes (2008) ressalta que “ninguém aprende sem emoção”, e que o afeto é o combustível que dá sentido ao ato de aprender.

Estudos mais recentes têm aprofundado essa discussão. Moraes e Rubio (2012) observam que as emoções e sentimentos interferem na construção do conhecimento, defendendo que o processo de aprendizagem é atravessado por estados afetivos que influenciam o desempenho, a motivação e a interação em sala de aula. Para Ferreira e Ribeiro (2021), a cognição e a afetividade são faces complementares do desenvolvimento humano e devem ser consideradas de forma integrada na organização das práticas pedagógicas.

Outras pesquisas, como a de Affonso (2012), enfatizam que a dimensão emocional não apenas interfere na aprendizagem, mas também estrutura o pensamento, determinando a forma como o sujeito percebe, interpreta e age sobre o mundo. Essa concepção dialoga com estudos da Psicologia da Educação que defendem uma visão holística do aprender, na qual o raciocínio lógico e o vínculo afetivo se entrelaçam no ato educativo.

Ao longo das últimas décadas, observa-se um avanço na compreensão da aprendizagem como fenômeno integral, no qual o cognitivo e o afetivo se co-determinam. Dos modelos clássicos de Piaget, Wallon e Vygotsky às produções brasileiras contemporâneas, consolidou-se a noção de que a emoção não é apenas um complemento da razão, mas uma condição para o pensamento e para o aprender. No campo educacional, isso implica reconhecer que o vínculo entre professor e aluno, o clima da sala de aula, a relevância do currículo e as estratégias avaliativas influenciam tanto a dimensão afetiva quanto a cognitiva da aprendizagem. O desafio contemporâneo, portanto, é traduzir essa compreensão teórica em práticas pedagógicas concretas que promovam o desenvolvimento integral do sujeito — um sujeito que pensa, sente e aprende em relação com o outro e com o mundo.

A AFETIVIDADE E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC E NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação básica brasileira, reafirma em diferentes trechos a necessidade de compreender o estudante como um ser integral, cujas aprendizagens se constroem de maneira indissociável entre os aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e éticos. Ao estabelecer dez competências gerais, a BNCC (BRASIL, 2018) evidencia que aprender não se restringe ao acúmulo de conhecimentos, mas envolve também o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições afetivas que permitem ao sujeito atuar de forma crítica, empática e solidária na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a afetividade é compreendida como elemento transversal, que perpassa todas as áreas do conhecimento e contribui para a formação humana em sua plenitude.

Entre as competências gerais, destacam-se a competência 8, que propõe “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional”, e a competência 9, que enfatiza a importância de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”, fundamentais para a convivência e o respeito às diferenças (BRASIL, 2018). Essas

competências explicitam o compromisso da educação com a dimensão socioemocional do desenvolvimento, aproximando-se das ideias de Vygotsky (1998) e Wallon (1979) ao reconhecer que o aprender é, também, um processo afetivo e relacional. Ao valorizar a empatia, a autorregulação emocional e o cuidado com o outro, a BNCC amplia a compreensão de aprendizagem para além da racionalidade instrumental, reafirmando a necessidade de uma escola que ensine a pensar, mas também a sentir e conviver.

O documento também ressalta que o desenvolvimento integral dos estudantes requer práticas pedagógicas que considerem a diversidade de experiências, contextos e ritmos de aprendizagem. Nesse sentido, a afetividade é apontada como componente essencial da mediação docente, pois sustenta o vínculo entre o professor e o aluno, favorecendo o engajamento e a construção de sentido no processo educativo. Essa visão dialoga com Libâneo (2004), ao afirmar que ensinar é um ato de relação humana, e com Pimenta (1999), para quem o afeto é parte constitutiva do ato de educar. Assim, a BNCC atualiza, em linguagem curricular, uma concepção que autores como Wallon e Vygotsky já haviam antecipado no século XX: a de que o desenvolvimento humano resulta da interação entre emoção e razão, entre o sujeito e o coletivo.

No contexto catarinense, o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC) reafirma e aprofunda esses princípios, adaptando-os às realidades locais e às especificidades da rede estadual. Logo em sua introdução, o documento enfatiza que a educação deve “formar sujeitos capazes de compreender o mundo, atuar com responsabilidade e estabelecer relações éticas e solidárias” (SANTA CATARINA, 2019, p. 12). Ao propor a formação integral, o currículo catarinense destaca a necessidade de promover aprendizagens que articulem as dimensões intelectual, emocional, física, social e ética, entendendo que o desenvolvimento cognitivo só se realiza plenamente quando o estudante encontra na escola um espaço de acolhimento e pertencimento.

Em consonância com a BNCC, o CBTC valoriza o desenvolvimento das competências socioemocionais, definidas como capacidades que permitem ao sujeito reconhecer e gerir suas emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis. O documento evidencia a importância de estimular a autoconfiança, a empatia, a resiliência, a responsabilidade e a colaboração, compreendendo que esses atributos são fundamentais não apenas para a convivência escolar, mas para a vida em sociedade. Essa perspectiva aproxima-se do que Antunes (2008) denomina de “educação da sensibilidade”, que prepara o estudante não apenas para resolver problemas intelectuais, mas também para lidar com as complexidades das relações humanas.

A presença da afetividade nas diretrizes curriculares catarinenses reflete um avanço na concepção de ensino e aprendizagem. Ao propor práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a escuta ativa e a valorização das experiências dos alunos, o CBTC reconhece que as emoções são mediadoras do conhecimento e que a aprendizagem significativa nasce do envolvimento afetivo com o objeto de estudo e com as pessoas envolvidas no processo educativo. Essa compreensão tem implicações diretas na atuação docente: o professor é visto como mediador sensível, responsável por criar ambientes de aprendizagem que integrem razão e emoção, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais de forma articulada.

Nos desafios cotidianos da sala de aula, sobretudo nas escolas públicas que atendem jovens do ensino médio noturno, tais orientações ganham especial relevância. A afetividade se torna um recurso pedagógico e ético de primeira ordem, capaz de restabelecer o vínculo de muitos estudantes com o aprender. Em um contexto marcado pela vulnerabilidade social, pelo

cansaço físico e pela falta de perspectiva, o acolhimento e o reconhecimento das emoções podem ser o ponto de partida para reconstruir trajetórias de vida interrompidas pela evasão. Quando a escola assume a formação integral como horizonte, conforme propõem a BNCC e o CBTC, ela reafirma seu compromisso com uma educação humanizadora, que acolhe o estudante em sua totalidade e o ajuda a transformar o conhecimento em instrumento de emancipação pessoal e social.

Portanto, tanto a BNCC quanto o Currículo Base do Território Catarinense convergem ao reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem não se sustenta apenas na dimensão cognitiva, mas exige o desenvolvimento das competências socioemocionais como condição para a formação integral do sujeito. Esses documentos sinalizam um caminho pedagógico que valoriza a escuta, o diálogo e o afeto como fundamentos da prática educativa, reafirmando que a escola é, antes de tudo, um espaço de relações humanas — um lugar em que o saber ganha sentido porque é compartilhado, sentido e vivido coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre cognição e afetividade nos processos de aprendizagem evidencia que o ato de aprender ultrapassa a mera assimilação de conteúdos e envolve uma profunda dimensão humana, social e emocional. Desde as contribuições clássicas de Piaget, Wallon e Vygotsky até as formulações contemporâneas expressas na BNCC e no Currículo Base do Território Catarinense, torna-se evidente que razão e emoção são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Ao reconhecer que a aprendizagem ocorre em contextos de interação, afeto e mediação, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o estudante como sujeito integral, capaz de pensar, sentir, agir e transformar a realidade que o cerca.

Os estudos analisados permitem compreender que o afeto não é um elemento acessório da educação, mas sua base estruturante. É por meio da afetividade que o conhecimento se torna significativo e que a escola se converte em espaço de pertencimento e construção de sentido. O vínculo estabelecido entre professor e estudante, a escuta sensível e a valorização das experiências individuais e coletivas são fatores determinantes para o engajamento e o sucesso escolar. A ausência desses elementos, por outro lado, contribui para o distanciamento, o desinteresse e, em muitos casos, a evasão, onde os desafios emocionais e socioeconômicos se intensificam.

A partir dessa compreensão, as políticas curriculares nacionais e estaduais assumem um papel essencial ao reafirmar o compromisso da escola com a formação integral. Tanto a BNCC quanto o Currículo Base do Território Catarinense incorporam a dimensão socioemocional como eixo transversal, orientando a prática docente para o desenvolvimento de competências como empatia, autoconhecimento, resiliência, cooperação e responsabilidade. Tais diretrizes representam um avanço na concepção de educação, pois reconhecem que a aprendizagem ocorre em um contexto de relações, em que o afeto é motor da curiosidade, da persistência e da criatividade.

Em uma sociedade marcada por incertezas, transformações tecnológicas e desigualdades crescentes, pensar a educação sob o prisma da afetividade é reafirmar seu caráter humanizador. Cabe ao professor, mediador e construtor de pontes, criar condições para que o estudante se reconheça como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Essa tarefa requer sensibilidade, escuta e compromisso ético, pois educar é, como lembra Pimenta (1999), um ato de amor e compromisso com o outro.

Assim, compreender a interdependência entre cognição e afetividade significa também repensar o papel da escola como espaço de relações humanas, de acolhimento e emancipação.

O conhecimento só se transforma em sabedoria quando é atravessado pelo afeto e pelo sentido, e é nessa intersecção entre pensar e sentir que reside a potência transformadora da educação. Mais do que transmitir saberes, a escola que integra razão e emoção ensina a viver — e essa talvez seja sua missão mais nobre e necessária no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Suselei Aparecida Bedin. *Cognição e afetividade: um estudo sobre a influência da afetividade na organização do pensamento e representação da ação*. Campinas: UNICAMP, 2012.
- ANTUNES, Celso. *A afetividade na escola: educando com sensibilidade para formar cidadãos felizes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- AUSUBEL, David Paul. *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Springer, 1982.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- DAMÁSIO, António Rosa. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1–16, 2021. DOI: 10.30715/doxa.v21i1.12003.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORAES, Vera Lúcia Cândido de; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Cognição e afeto se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Iniciação Científica da Faculdade Aldete Maria Alves, Iturama*, v. 3, n. 1, p. 1–9, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1999.
- PIAGET, Jean. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- ROGERS, Carl Ransom. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- SANTA CATARINA. *Currículo Base do Território Catarinense*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1979.

SUSTAINABILITY, TERRITORY, AND SOCIAL JUSTICE: WHAT IS AT STAKE IN THE BEACHES AMENDMENT?

SUSTENTABILIDADE, TERRITÓRIO E JUSTIÇA SOCIAL: O QUE ESTÁ EM JOGO NA PEC DAS PRAIAS?

Fabiana de Andrade Lima

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: fabiana_andrade_lima@hotmail.com

Ana Célia Querino

Veni Creator Christian University - Flórida - USA
e-mail: ana.celia.querino@hotmail.com

ABSTRACT: The Constitutional Amendment Proposal No. 03/2022, known as the *Beaches Privatization Amendment*, reopens a structural debate in Brazilian constitutional law: the possibility of privatizing marine lands — traditionally public goods of common use and high socio-environmental relevance. This article critically examines the proposal, highlighting its incompatibility with the constitutional principles of the social function of property, the prohibition of environmental regression, intergenerational justice, and universal access to collective goods. It argues that transferring ownership to private entities undermines not only the legal regime of these assets but also the intangible cultural heritage, coastal biodiversity, and the fundamental right to an ecologically balanced environment. Drawing upon constitutional and environmental doctrine, the jurisprudence of the Federal Supreme Court, and comparative international experiences, the research demonstrates that the so-called *Beaches Amendment* deepens gentrification processes, threatens traditional communities, and weakens national sovereignty, placing Brazil on a collision course with international commitments such as the Paris Agreement and the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). The study concludes that this amendment represents an unconstitutional setback with serious social, environmental, and cultural implications, whose rejection is essential to safeguard future generations and the *res publica* — the common good.

Keywords: Beaches Amendment; Constitutional Law; Environmental Law; Gentrification; Unconstitutional Setback.

INTRODUÇÃO

As praias brasileiras constituem bens públicos de uso comum do povo e desempenham papel essencial na garantia de direitos fundamentais, na proteção ambiental e na preservação de modos de vida tradicionais. A Proposta de Emenda Constitucional nº 03/2022, conhecida como PEC das Praias, pretende permitir a transferência da titularidade dos terrenos de marinha para entes privados, Estados e Municípios, promovendo uma alteração estrutural no regime jurídico desses espaços. Essa mudança legislativa reacende a tensão histórica entre interesses econômicos de exploração do litoral e a tutela constitucional do meio ambiente, do patrimônio cultural e do acesso democrático ao território costeiro.

Nesse contexto, a discussão ultrapassa o campo patrimonial. A privatização e a consequente restrição de acesso às praias afetam diretamente valores como soberania territorial, justiça social, inclusão de comunidades costeiras e conservação de ecossistemas frágeis, além de ignorar a crescente vulnerabilidade climática dessas áreas diante da elevação do nível do mar e da intensificação de eventos extremos.

O presente artigo analisa criticamente a PEC das Praias sob uma perspectiva interdisciplinar, considerando elementos constitucionais, sociais, ambientais e geopolíticos. Para isso, aborda-se o impacto da proposta no ordenamento jurídico brasileiro, nos direitos fundamentais e na proteção do patrimônio público e cultural. Também são examinadas experiências internacionais de privatização do litoral que evidenciam riscos de elitização, gentrificação e exclusão territorial das populações mais vulneráveis.

Com base nesse percurso investigativo, busca-se demonstrar que a PEC das Praias configura um retrocesso institucional, com potenciais prejuízos para o futuro socioambiental do país. A preservação do litoral como bem coletivo e espaço de convivência democrática é condição essencial para assegurar um modelo de desenvolvimento sustentável e comprometido com as gerações presentes e futuras no Brasil.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise desenvolvida neste artigo fundamenta-se em um referencial teórico interdisciplinar que articula Direito Constitucional, Direito Ambiental, políticas urbanas e estudos críticos do território costeiro. No campo jurídico-constitucional, toma-se como base a concepção de bens públicos de uso comum do povo desenvolvida por José Afonso da Silva (2010) e Paulo Affonso Leme Machado (2021), ressaltando-se que as praias desempenham função social e ambiental essencial, vinculada à realização de direitos fundamentais. Ademais, o princípio da vedação ao retrocesso socioambiental, amplamente reconhecido pela doutrina contemporânea (Sarlet, 2007; Fensterseifer, 2019; Benjamin, 2020), fornece o alicerce argumentativo para afirmar que propostas legislativas que impliquem diminuição do nível de tutela ambiental conquistado afrontam o texto constitucional.

No âmbito da sociologia urbana, a discussão se apoia nas formulações de Neil Smith (1996) e David Harvey (2008) acerca da dinâmica da gentrificação e da mercantilização dos espaços públicos, fenômenos que resultam na expulsão das populações tradicionais e na elitização do uso do território. Essa perspectiva crítica é dialogada com estudos nacionais sobre impactos socioespaciais em áreas costeiras, como os de Coriolano (2019) e Vainer (2016), que evidenciam como o avanço de empreendimentos turísticos e imobiliários altera profundamente o modo de vida e o acesso à cidade por comunidades vulneráveis.

Sob o ponto de vista ambiental e climático, há respaldo científico nos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas – IPCC (2021) e nas publicações do Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas – PBMC (2022), que demonstram a intensificação da erosão litorânea, da elevação do nível do mar e da necessidade de reforço das medidas protetivas nas zonas costeiras. Esses elementos são somados à proteção jurídica conferida às comunidades tradicionais e terrestres pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) e ao compromisso brasileiro com o enfrentamento das mudanças climáticas, assumido no Acordo de Paris (BRASIL, 2017) e na Agenda 2030 da ONU (ONU, 2015).

Desse modo, o referencial teórico adotado articula fundamentos constitucionais, ambientais, sociais e culturais, permitindo compreender que o litoral brasileiro constitui patrimônio coletivo que não pode ser submetido a processos de privatização e exclusão que afetem a sua integridade ecológica e a sua função social.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, com caráter exploratório e crítico-argumentativo. O percurso metodológico adotado foi estruturado em cinco eixos principais:

a) Análise normativa: Exame do texto constitucional, legislação infraconstitucional relativa aos terrenos de marinha e instrumentos internacionais ratificados pelo Brasil, especialmente a Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989), o Acordo de Paris (BRASIL, 2017) e a Agenda 2030 (ONU, 2015).

b) Pesquisa jurisprudencial: Seleção e análise de precedentes paradigmáticos do Supremo Tribunal Federal relativos à proteção do meio ambiente, à função social da propriedade, à tutela de comunidades tradicionais e à vedação de retrocesso.

c) Revisão bibliográfica especializada: Consulta a doutrina clássica e contemporânea das áreas do Direito Constitucional, Direito Ambiental, políticas territoriais e sociologia urbana, com destaque para autores como Silva (2010), Machado (2021), Sarlet (2007), Fensterseifer (2019), Benjamin (2020), Smith (1996), Coriolano (2019) e Vainer (2016).

d) Comparação internacional: Estudo de experiências estrangeiras de privatização e restrição do acesso às praias, com enfoque em países que adotaram modelos semelhantes ao proposto pela PEC, como a Itália (Della Lucia, 2019), possibilitando análise crítica dos impactos socioambientais decorrentes.

e) Construção crítico-argumentativa: Integração dos dados normativos, doutrinários e empíricos analisados, permitindo formular argumentos conclusivos sobre o caráter inconstitucional e regressivo da PEC das Praias e seus impactos na efetividade dos direitos fundamentais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

FUNDAMENTOS LEGAIS E CONSTITUCIONAIS DOS TERRENOS DE MARINHA E A POSSÍVEL ALTERAÇÃO/EXTINÇÃO DE SEU REGIME JURÍDICO

A Proposta de Emenda Constitucional nº 03/2022, conhecida como PEC das Praias, suscita preocupações de ordem constitucional, ao propor a transferência da titularidade dos terrenos de marinha — bens da União de uso comum do povo — para entes subnacionais e para a iniciativa privada (SENADO, 2025a; SENADO, 2025b). Essa alteração compromete o equilíbrio federativo, a unidade patrimonial do Estado e a tutela constitucional do meio ambiente e do patrimônio público.

Os terrenos de marinha possuem origem no Direito Português, sendo reconhecidos desde o período colonial como áreas de interesse da Coroa. O Decreto-lei nº 9.760, ainda vigente em muitos de seus dispositivos, regulamenta esses bens, estabelecendo-os como a faixa de 33 metros a partir da linha média da maré alta demarcada em 1831, ano em que os foros e laudêmios começaram a ser incluídos no orçamento brasileiro (BRASIL, 1946).

Esses bens não se confundem com o domínio privado do Estado, mas integram a estrutura de proteção do território nacional, possuindo função estratégica e ambiental. A sua destinação pública visa resguardar o acesso coletivo e preservar a faixa costeira como espaço essencial à defesa nacional, à conservação ambiental e à fruição democrática. A proposta de privatização rompe esse modelo, convertendo bens coletivos em ativos de mercado e esvaziando o sentido da função social da propriedade, que não se constitui mera cláusula programática, mas uma limitação constitucional vinculante que impede a mercantilização de bens públicos essenciais à coletividade (Sarlet, 2007).

Do ponto de vista jurídico, a PEC desafia princípios estruturantes da Constituição Federal, especialmente a supremacia do interesse público, a vedação ao retrocesso ambiental e o princípio da solidariedade intergeracional. Ao restringir o controle público sobre áreas de alta relevância ecológica e cultural, a proposta vulnera o direito fundamental ao meio ambiente equilibrado, reconhecido no artigo 225 da Constituição, e contraria o dever estatal de preservação dos bens de uso comum. A doutrina ambientalista destaca que o núcleo essencial do direito ambiental não pode ser reduzido por medidas legislativas que fragilizem a tutela ambiental já consolidada (Milaré, 2015).

Ademais, a transferência dos terrenos de marinha tende a reduzir a capacidade regulatória e fiscalizatória da União, fragilizando políticas ambientais e urbanísticas e comprometendo o cumprimento de compromissos internacionais de sustentabilidade. A experiência comparada demonstra que a privatização do litoral conduz à perda de controle estatal sobre áreas sensíveis, com agravamento da degradação ambiental e intensificação das desigualdades territoriais.

A proposta também afronta o princípio republicano, ao permitir a apropriação privada de bens públicos, sem adequada justificativa de interesse coletivo. Tal medida representa uma ruptura com o modelo constitucional de gestão patrimonial, cuja finalidade é assegurar a prevalência do bem comum sobre interesses econômicos individuais. Sob essa ótica, a PEC das Praias revela-se incompatível com o projeto constitucional de 1988, que consagra a dignidade da pessoa humana, a sustentabilidade e o acesso equitativo aos bens coletivos como fundamentos da ordem democrática.

REPERCUSSÕES SOCIAIS E HUMANAS DA PRIVATIZAÇÃO DOS TERRENOS DE MARINHA

A transferência dos terrenos de marinha para entes subnacionais ou para o setor privado tende a intensificar a desigualdade socioespacial no Brasil, pois reforça a lógica mercantil de apropriação do litoral e restringe o acesso à praia àqueles com maior poder aquisitivo. Esse cenário configura a negação do direito à cidade litorânea e a formação de enclaves elitizados, conforme já denunciado pela teoria do direito à cidade (Lefebvre, 2001) que alerta para o risco de transformação de territórios coletivos em mercadorias exclusivas.

Tal dinâmica aprofunda a gentrificação costeira: populações vulneráveis, historicamente ligadas ao litoral por trabalho e moradia, são removidas para áreas periféricas, enquanto empreendimentos turísticos e imobiliários de alto padrão ocupam a faixa de mar. A praia, espaço público de sociabilidade e lazer, converte-se em território privatizado e segregado, negando o direito fundamental ao lazer e à dignidade da pessoa humana.

Além do acesso físico, está em jogo a preservação de modos de vida tradicionais. Comunidades caiçaras, pescadores artesanais, marisqueiras, povos indígenas e quilombolas mantêm com o mar laços de identidade, subsistência e produção cultural. A supressão desses territórios ameaça práticas sociais e memórias coletivas, como advertido por Santos (2008; 2018) e Cunha (2019), representando violação à diversidade cultural do país.

A Constituição Federal, ao tutelar o patrimônio cultural material e imaterial (art. 216), impõe a proteção dos “modos de criar, fazer e viver” das comunidades tradicionais. Esse comando é reforçado pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989), norma supralegal no Brasil, que assegura a consulta prévia a povos impactados por alterações legislativas relativas aos seus territórios. A ausência de consulta sobre a PEC das Praias evidencia grave inadequação constitucional e internacional do processo legislativo em curso.

Há ainda repercussões intergeracionais. A privatização de áreas costeiras viola a responsabilidade estatal de garantir meio ambiente equilibrado às gerações presentes e futuras, comprometendo a sustentabilidade enquanto integração entre desenvolvimento econômico, equidade social e proteção ecológica (Sachs, 2008). No conflito entre a lógica do mercado e os valores constitucionais, a PEC das Praias privilegia ganhos imediatos e concentrados, em detrimento da herança ambiental e cultural destinada à coletividade.

Por fim, a exclusão territorial produz uma erosão simbólica do espaço democrático. As praias são um dos últimos lugares de convivência transversal entre diferentes grupos sociais. O

seu cercamento contemporâneo — na expressão crítica de Harvey (2014) — representa redução das possibilidades de encontro, participação e exercício de cidadania no espaço público.

REPERCUSSÕES CONSTITUCIONAIS E FEDERATIVAS DA PEC DAS PRAIAS. A JURISPRUDÊNCIA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL EM MATÉRIA AMBIENTAL

A Constituição Federal, no art. 20, inciso VII, inclui os terrenos de marinha no rol de bens da União. Tal qualificação não é meramente formal: corresponde a uma opção constitucional de manter sob a titularidade pública bens de relevância estratégica para a soberania, a defesa nacional e a tutela ambiental.

A titularidade da União sobre esses bens está atrelada ao princípio da supremacia do interesse público, impedindo que interesses privados se sobreponham ao acesso coletivo (Silva, 2010). A função social da propriedade não se confunde com a liberdade absoluta de uso, mas implica restrição positiva em favor da coletividade. A PEC das Praias termina por enfraquecer o poder de regulação estatal, ao propor a transferência da propriedade, desconstituindo essa dimensão de proteção constitucional, pois desconstitucionaliza bens de natureza pública essencial. Trata-se de medida que desfigura o núcleo essencial da norma constitucional a caracterizar violação ao princípio da rigidez constitucional (Canotilho, 2003).

Outro aspecto crítico é a violação ao pacto federativo. O art. 23 da Constituição Federal estabelece a competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios para proteger o meio ambiente e preservar florestas, fauna e flora. Se os terrenos de marinha passam à esfera privada, reduz-se a possibilidade de cooperação federativa, pois o ente público perde a prerrogativa de gestão direta e o controle ambiental fica sujeito a negociações administrativas ou judiciais com particulares.

O federalismo ambiental exige mecanismos de coordenação vertical e horizontal entre os entes federativos, o que se fragiliza caso a União abra mão de sua titularidade constitucional sobre áreas sensíveis (Machado, 2016).

O art. 5º, XXIII, e o art. 170, III, da Constituição Federal consagram a função social da propriedade como princípio estruturante da ordem econômica e da tutela da propriedade privada. A transferência dos terrenos de marinha para a esfera privada, sem a imposição de mecanismos rígidos de controle socioambiental, contradiz a função social e converte o espaço em simples mercadoria.

No mesmo sentido protetivo, o art. 60, §4º, da Constituição Federal dispõe que os direitos e garantias individuais não podem ser abolidos por emenda constitucional. Embora a PEC das Praias não altere formalmente o art. 225, ela esbarra em limites materiais ao poder reformador, pois, o direito fundamental ao meio ambiente equilibrado (art. 225) e a função social da propriedade (art. 170, III) são projeções imediatas de direitos fundamentais e, portanto, cláusulas pétreas. Na realidade, o efeito prático da PEC das Praias é o de esvaziar a eficácia do direito fundamental ao meio ambiente equilibrado, pois reduz as condições materiais para sua concretização e fiscalização.

O art. 5º, XV, da Constituição Federal, por sua vez, também garante a liberdade de locomoção em território nacional e o art. 10 da Lei nº 7.661/1988 – Política Nacional de Gerenciamento Costeiro – assegura o acesso livre e gratuito às praias (BRASIL, 1988). A privatização de terrenos de marinha abre espaço para práticas de restrição indireta de acesso, como cercamentos, barreiras de segurança e criação de clubes ou condomínios exclusivos. Esse processo resulta em verdadeira elitização do litoral, o que afronta não apenas a Constituição Federal, mas também o princípio republicano da igualdade no gozo dos bens públicos.

A privatização irrestrita desses terrenos favorece a especulação imobiliária em detrimento da função social e ambiental. A função social é elemento constitutivo do direito de propriedade, e não mero limite externo (Mello, 2016). Assim, um regime jurídico que confere primazia ao valor mercadológico, em prejuízo do interesse coletivo, é inconstitucional em sua essência.

Os terrenos de marinha situam-se, em regra, em áreas de grande relevância urbanística, especialmente nas zonas costeiras de expansão turística. Sua privatização compromete o direito à cidade, consoante o art. 182 da Constituição Federal e a Lei nº 10.257/2001 – Estatuto da Cidade – que exigem planejamento urbano inclusivo e sustentável (BRASIL, 1988; BRASIL, 2001).

A alienação de tais áreas resulta na intensificação da gentrificação costeira, isto é, na expulsão de comunidades tradicionais, pescadores artesanais e populações de baixa renda, que perdem acesso a territórios historicamente ocupados. Os espaços urbanos devem ser apropriados coletivamente, e não submetidos ao exclusivismo patrimonial, conforme preleciona o conceito doutrinário acerca do “direito à cidade” (Lefebvre, 2001).

Ademais, a PEC das Praias também abre precedentes perigosos: se os terrenos de marinha – bens tradicionalmente estratégicos – podem ser privatizados, outros bens da União poderiam ser alvo de propostas semelhantes, como ilhas, áreas de fronteira ou jazidas minerais.

Trata-se de um movimento de erosão do regime constitucional dos bens públicos, cuja finalidade é assegurar soberania, proteção ambiental e acesso coletivo. Tal flexibilização afronta a própria razão de ser da categoria constitucional de bens da União.

A Constituição Federal deve ser interpretada a partir de uma perspectiva de eficácia plena dos direitos fundamentais e qualquer norma que fragilize sua concretização material incorre em inconstitucionalidade (Barroso, 2018). Assim, também por esta razão, a PEC das Praias viola cláusula pétrea, uma vez que promove um enfraquecimento substancial do direito ambiental.

Em síntese, à luz da análise constitucional, a PEC das Praias: a) viola a titularidade constitucional dos bens da União (art. 20, VII); b) fere o princípio da vedação ao retrocesso ambiental (art. 225); c) contradiz a função social da propriedade (arts. 5º, XXIII, e 170, III); d) enfrenta o limite material das cláusulas pétreas (art. 60, §4º); e) erosiona direitos fundamentais de acesso e igualdade (art. 5º, XV). Dessa forma, a PEC das Praias não se limita a um debate patrimonial, mas representa um ataque frontal à ordem constitucional de 1988, corroendo seus pilares democráticos, sociais e ambientais.

A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, em matéria ambiental, é farta. Na Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 3.540 que discutiu a constitucionalidade da Lei nº 11.284/2006 – Lei de Gestão de Florestas Públicas (BRASIL, 2006), embora a Corte Constitucional tenha decidido, por maioria, manter a eficácia da lei, diversos votos dos Ministros do STF ressaltaram que o meio ambiente é bem de uso comum do povo e que sua proteção constitui dever constitucional do Estado, nos termos do art. 225 da Constituição Federal (STF, 2006).

A decisão foi um marco histórico, demonstrando que a exploração econômica de bens ambientais não é um espaço de absoluta discricionariedade legislativa ou administrativa, mas sim um campo juridicamente vinculado aos princípios constitucionais da função socioambiental e da precaução.

Esse precedente, ainda que não tenha invalidado a lei de concessão de florestas, é útil ao debate sobre a PEC das Praias, pois reforça que qualquer medida que altere o regime jurídico

de bens públicos ambientais – como os terrenos de marinha e as áreas costeiras – deve estar condicionada à proteção dos interesses difusos da coletividade e à manutenção do acesso democrático a tais espaços. Assim, a tentativa de privatização das praias, ao reduzir a fruição coletiva e potencializar riscos de degradação ambiental, encontra limites constitucionais que já foram afirmados pela Corte Suprema, em sua jurisprudência ambientalista, mesmo quando admitida alguma forma de exploração econômica supervisionada pelo Estado.

Outros exemplos paradigmáticos foram os julgamentos conjuntos das ADIs 4901, 4902, 4903 e 4937 e da Ação Direta de Constitucionalidade – ADC 42, relativos ao Código Florestal (STF, 2018).

Nessa ocasião, a Corte reconheceu que o legislador não pode promover flexibilizações normativas que resultem na fragilização da proteção ambiental ou no esvaziamento do dever estatal de tutela da natureza. Como destacou o relator Ministro Luiz Fux, trata-se de aplicar o princípio da não regressividade ecológica, que garante um patamar mínimo de proteção, inegociável diante de interesses econômicos circunstanciais

Esse julgamento conjunto tratou da constitucionalidade de alguns dispositivos da Lei nº 12.651/2012 – Novo Código Florestal – (BRASIL, 2012), relativos à redução de áreas de preservação permanente (APPs), à flexibilização de regras para Reserva Legal e à concessão de anistia às infrações ambientais passadas – temas de enorme impacto sobre a proteção ecológica. O cerne das ações era a alegada violação do art. 225 da Constituição Federal, que consagra o direito fundamental ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

O Supremo Tribunal Federal, embora tenha reconhecido a importância do princípio da vedação ao retrocesso ambiental, findou por validar a maior parte deste diploma legal, estabelecendo, em contrapartida, interpretações restritivas para preservar a força normativa da Constituição Federal.

Portanto, o entendimento firmado nesse julgado também é diretamente pertinente à discussão sobre a PEC das Praias porque evidencia a forma como o STF trata normas que impactam bens ambientais de uso comum. Ao validar a lei com condicionantes, a Corte Suprema reafirmou que a exploração econômica ou ocupacional de bens ambientais não pode se afastar dos limites constitucionais de proteção ambiental, ainda que fruto de opção legislativa. Aplicado à PEC das Praias, o precedente serve como alerta: a eventual aprovação de dispositivos que privatizem terrenos de marinha não poderia afastar a necessidade de garantir a função socioambiental desses bens. Em outras palavras, a mera opção política de permitir a venda de áreas costeiras não exime o Estado do dever de assegurar que tais medidas não comprometam o acesso público nem a integridade ambiental das praias.

Em linha semelhante, a ADPF 708 consolidou a compreensão de que a omissão do Poder Público em implementar políticas ambientais (no caso, a execução do Fundo Clima) configura violação direta da Constituição. O STF afirmou que o meio ambiente é um direito fundamental de eficácia imediata, exigindo atuação estatal positiva e contínua (STF, 2022a). Ainda mais, na ADPF 747, o Tribunal reforçou que a proteção ambiental não pode ser objeto de escolhas discricionárias puramente políticas, pois constitui dimensão essencial da dignidade da pessoa humana e da solidariedade intergeracional (STF, 2022b).

As ADPFs 708 e 747 constituem ainda julgados paradigmáticos do STF no enfrentamento da crise climática e da proteção ambiental como dever constitucional do Estado. Na ADPF 708, o Tribunal analisou a inércia estatal na execução do Fundo Nacional sobre Mudança do Clima, instituído pela Lei nº 12.114/2009 (BRASIL, 2009). O STF entendeu que a omissão governamental violava o art. 225 da Constituição, reconhecendo que o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado é direito fundamental de caráter intergeracional. A

Corte afirmou que o Estado não pode simplesmente abandonar políticas públicas ambientais, sob pena de inconstitucionalidade por omissão. Já na ADPF 747, em que se questionava a paralisação e enfraquecimento do Fundo Amazônia, o STF reafirmou que a gestão ambiental não é discricionária, mas dever jurídico-constitucional.

A pertinência desses julgados com a crítica à PEC das Praias é evidente. Se o STF já consolidou a ideia de que a omissão estatal em políticas ambientais pode configurar violação constitucional, também se deve reconhecer que a ação estatal ativa, quando direcionada a reduzir a proteção de bens ambientais de uso comum, pode igualmente afrontar a Constituição Federal. Privatizar praias e terrenos de marinha sem garantia de acesso coletivo e de preservação ambiental significaria não apenas um retrocesso ecológico, mas também um ato positivo inconstitucional, por contrariar a centralidade do art. 225. Assim, os precedentes climáticos reforçam a ideia de que o Estado tem deveres positivos e negativos: deve agir para proteger o meio ambiente e, simultaneamente, abster-se de adotar medidas que fragilizem esse patrimônio público.

Todos esses precedentes, portanto, são diretamente aplicáveis à análise da chamada PEC das Praias, já que a proposta de alienação dos terrenos de marinha representa uma forma de regressão institucional da proteção ambiental e social, reduzindo a capacidade do Estado de controlar a ocupação da orla e enfraquecendo os instrumentos de preservação de ecossistemas frágeis, como manguezais e restingas. Assim como nas ações julgadas pelo STF, a questão não se resume a uma escolha administrativa ou patrimonial, mas envolve a garantia de direitos fundamentais coletivos e difusos, que não podem ser relativizados em prol de interesses privados.

DIMENSÕES E REPERCUSSÕES AMBIENTAIS E ECOLÓGICAS DA PEC DAS PRAIAS

O litoral brasileiro compreende aproximadamente 8,5 mil quilômetros de extensão, abrigando ecossistemas de elevada complexidade e fragilidade, como manguezais, restingas, dunas, recifes de coral e estuários. Tais ambientes exercem funções ecológicas essenciais: proteção contra a erosão costeira, manutenção da biodiversidade marinha, regulação climática local com a manutenção dos ciclos hidrológicos, estabilização da linha de costa, barreira natural contra eventos extremos e suporte a comunidades tradicionais.

A privatização, sem planejamento ecológico, amplia o risco de ocupação irregular, abre caminho para construções que intensificam a degradação desses ecossistemas, à medida que suprimem vegetação nativa. Com a elevação do nível do mar, a ocupação desordenada das áreas costeiras aumenta a vulnerabilidade de comunidades inteiras a desastres ambientais. A PEC das Praias desconsidera a dimensão climática, transferindo áreas estratégicas a agentes cujo interesse principal é econômico e não preventivo ou social.

A pressão econômica sobre áreas ambientalmente sensíveis tende a comprometer a função ecológica do território, gerando danos irreversíveis (Milaré, 2015). A privatização afronta o princípio da precaução (Rio/92) ao ignorar os riscos ambientais de ocupação intensiva da orla. Além disso, fere o dever de preservação intergeracional previsto no art. 225 da Constituição, comprometendo o futuro das próximas gerações.

A Constituição Federal adotou um modelo de ecocentrismo moderado, no qual o meio ambiente não se restringe a um recurso econômico, mas a um bem essencial à vida (Silva, 2010; Milaré, 2015). Nesse sentido, a PEC das Praias ameaça a função ecológica dos terrenos de marinha, reduzindo a tutela estatal sobre áreas de preservação crítica e fragilizando os ecossistemas costeiros.

A governança ambiental brasileira pauta-se na integração entre União, Estados e Municípios, conforme previsto na Lei nº 7.661/1988 – Política Nacional de Gerenciamento Costeiro (BRASIL, 1988). Ao transferir a propriedade dos terrenos de marinha para a iniciativa privada, a PEC das Praias compromete esse modelo de gestão compartilhada, gerando uma verdadeira erosão da governança ambiental. Essa fragilização retira do Estado a capacidade de impor condicionantes ambientais mais rígidas e de garantir o acesso universal às praias, substituindo a lógica da gestão pública pela lógica mercantil.

O avanço da erosão costeira e das mudanças climáticas são problemas graves da atualidade. O litoral brasileiro é uma das regiões mais expostas aos efeitos das mudanças climáticas, como elevação do nível do mar, erosão costeira e intensificação de tempestades. Em vez de reforçar a proteção preventiva dessas áreas, a PEC das Praias fragiliza a resiliência dos ecossistemas, na medida em que abre espaço para a construção predatória e para a impermeabilização do solo.

Estudos do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas - IPCC e do Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas demonstram que o aumento do nível do mar é uma das consequências mais graves do aquecimento global (FAPESP, 2017). O Brasil já enfrenta processos intensos de erosão costeira em regiões como o Nordeste e o Sul, fenômeno que tende a se intensificar nas próximas décadas.

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, criado em 1988 pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA e pela Organização Meteorológica Mundial - OMM, constitui o principal órgão internacional encarregado de avaliar, de forma integrada, o estado do conhecimento científico sobre as mudanças climáticas. Trata-se de um corpo subsidiário das Nações Unidas, formado por cientistas de diferentes áreas do saber e de dezenas de países, com a função específica de compilar, revisar e sintetizar as pesquisas já produzidas mundialmente, oferecendo aos Estados-membros diagnósticos técnicos sólidos para embasar políticas públicas ambientais e climáticas. Embora o IPCC não realize pesquisas próprias, sua legitimidade decorre justamente da metodologia de avaliação por pares e da amplitude da literatura científica considerada em seus relatórios.

O Sexto Relatório de Avaliação – AR6, publicado em 2021, é particularmente relevante para a discussão da PEC das Praias. Nele, o IPCC reafirmou, com grau de certeza sem precedentes, que o aquecimento global é inequivocamente causado pela ação humana. O documento destacou ainda que os impactos mais severos incidem sobre regiões costeiras, incluindo: a elevação do nível médio dos oceanos, a intensificação da erosão marinha, a acidificação das águas e a multiplicação de eventos climáticos extremos, como ressacas e inundações costeiras. Tais processos representam ameaças diretas à integridade dos ecossistemas litorâneos e à sobrevivência de comunidades tradicionais que deles dependem (IPCC, 2021).

Diante desse cenário, a PEC das Praias que propõe a privatização de terrenos de marinha também se mostra incompatível com o art. 225 da Constituição Federal, na medida em que negligencia o princípio da prevenção e da precaução, ambos reafirmados pela jurisprudência constitucional e pela governança climática internacional. A transferência da propriedade de áreas estratégicas para interesses privados reduziria a resiliência socioambiental, dificultando a implementação de políticas adaptativas e restringindo o acesso da coletividade a espaços de relevância ecológica e cultural. Em linha com o diagnóstico científico consolidado, o IPCC reforça que a proteção das zonas costeiras não é mera faculdade política, mas um dever jurídico que integra o núcleo essencial do direito fundamental ao meio ambiente equilibrado.

Portanto, ao ignorar os alertas emitidos pelo principal órgão científico das Nações Unidas em matéria climática, a PEC das Praias se apresenta em claro descompasso com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil — como o Acordo de Paris — e afronta o desenho constitucional da ordem ambiental. Em termos mais amplos, a aprovação da proposta representaria um retrocesso ambiental inconstitucional, ao transferir para a lógica mercantil a gestão de áreas cuja função primordial deve ser pública, difusa e intergeracional.

A prevenção é um princípio estruturante do Direito Ambiental, devendo prevalecer sobre interesses econômicos imediatistas (Machado, 2016). A PEC das Praias, contudo, coloca o Estado em posição de inércia, restringindo sua capacidade de intervenção preventiva.

Já o Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas – PBMC, por meio de seu relatório especial sobre vulnerabilidade e adaptação das cidades costeiras brasileiras, evidencia que o aumento do nível do mar e a intensificação de eventos extremos já ameaçam diretamente áreas litorâneas do Nordeste, Sudeste e Sul do país (PBMC, 2017).

O estudo destaca que esses fenômenos erodem progressivamente a faixa de areia e comprometem a infraestrutura urbana e social costeira. Essa tendência climática é corroborada por dados do Ministério do Meio Ambiente, que estima que até 42 milhões de pessoas, cerca de 25% da população brasileira, vivem em região costeira e podem ser afetadas por uma elevação de até meio metro no nível do mar ao longo do século XXI, com erosões particularmente intensas no Nordeste (MMA, 2017). A situação ganha contornos alarmantes quando se consideram estudos, como os divulgados pela Associação Brasileira de Tecnologia para Construção e Mineração - Sobratema, que registram deslocamentos de dunas, salinização de aquíferos e perda acelerada da linha de costa, gerando impacto direto sobre o modo de vida de comunidades locais (SOBRATEMA, 2017).

A alienação de terrenos de marinha para empreendimentos privados favorece a ocupação predatória de áreas de risco, resultando em perdas humanas, patrimoniais e ambientais. A gestão costeira exige planejamento estatal rigoroso, pois a simples lógica do mercado não considera os riscos de longo prazo (Machado, 2016).

Assim, a PEC das Praias se mostra contraditória com a agenda climática internacional, colocando o Brasil em rota de colisão com compromissos assumidos no Acordo de Paris e nas metas de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas - ONU.

O Acordo de Paris, adotado em 2015, no âmbito da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima - CQNUMC e promulgado no Brasil pelo Decreto nº 9.073/2017 representa o principal marco normativo internacional no combate às mudanças climáticas (BRASIL, 2017). Seu objetivo central é manter o aumento da temperatura média global bem abaixo de 2°C em relação aos níveis pré-industriais, buscando esforços para limitá-lo a 1,5 °C. Para isso, os países signatários assumiram compromissos de mitigação e adaptação por meio das chamadas Contribuições Nacionalmente Determinadas- NDCs, vinculando a formulação de políticas públicas internas às metas internacionais de redução de emissões e de resiliência climática.

Nesse contexto, a PEC das Praias se revela contraditória com o Acordo, pois ao estimular a privatização de áreas costeiras ignora o princípio da precaução e compromete a capacidade estatal de implementar medidas de adaptação climática. Em tempos de elevação do nível do mar e intensificação de eventos extremos, conforme diagnosticado pelo IPCC, restringir a atuação pública sobre as zonas costeiras significa frustrar compromissos assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional, fragilizando sua credibilidade e sua responsabilidade climática compartilhada.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2015, estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS e 169 metas que orientam os Estados-membros na promoção do desenvolvimento humano aliado à sustentabilidade ambiental. O ODS 13 é dedicado à “Ação contra a mudança global do clima” e exige que os países adotem medidas urgentes para combater as mudanças climáticas e seus impactos, com foco em mitigação, adaptação e fortalecimento da resiliência socioambiental.

Ao permitir a mercantilização das praias e a alienação de terrenos de marinha, a PEC das Praias também contraria frontalmente o espírito do ODS 13. Em vez de fortalecer políticas públicas de adaptação costeira, inclusão social e proteção ambiental, a proposta transfere para a lógica privada áreas essenciais para a preservação ambiental e para a segurança de comunidades vulneráveis. Tal contradição não apenas enfraquece o papel do Brasil na agenda climática global, mas compromete a própria eficácia da Agenda 2030, que depende de coerência entre compromissos internacionais e a produção legislativa doméstica.

Além disso, o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais que reforçam a obrigação de proteger os ecossistemas costeiros, como a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB, 1992) e a Agenda 2030 da ONU. A PEC das Praias representa uma contradição frontal com tais compromissos, pois fragiliza a proteção jurídica dos ecossistemas costeiros e restringe a participação social no acesso a tais bens.

Nessa perspectiva, a privatização proposta projeta uma imagem de retrocesso ambiental, incompatível com o papel de liderança que o Brasil busca exercer nas negociações climáticas internacionais.

O risco do colapso da biodiversidade marinha, dos manguezais e restingas, comumente localizados em terrenos de marinha, e que, dada a sua importância, são reconhecidos pelo Código Florestal - Lei nº 12.651/2012 (BRASIL, 2012) como Áreas de Preservação Permanente - APPs. Sua destruição compromete diretamente a biodiversidade marinha e costeira, além da subsistência de pescadores artesanais que dependem desses ambientes.

A crise ambiental contemporânea decorre da “racionalidade econômica dominante, que transforma o meio ambiente em simples mercadoria” (Leff, 2006). A PEC das Praias exemplifica essa lógica, ao submeter ecossistemas vitais a interesses imobiliários, ignorando sua função ecológica. O resultado é a erosão da resiliência ambiental e o aumento da vulnerabilidade de comunidades humanas diante de desastres naturais e da perda de serviços ecossistêmicos.

No plano jurídico, a privatização dos terrenos de marinha configura retrocesso ambiental, vedado pela vasta jurisprudência consolidada do Supremo Tribunal Federal.

Além disso, a proteção ambiental, uma vez ampliada, não pode ser reduzida sem que se comprometa a eficácia mínima do direito fundamental ao meio ambiente equilibrado (Milaré, 2015). A PEC das Praias, ao retirar a titularidade pública das áreas costeiras, reduz a margem de intervenção estatal e abre espaço para a flexibilização de licenças e usos predatórios.

Portanto, sob a ótica constitucional, a proposta viola não apenas o art. 225, mas também o princípio da não regressividade dos direitos fundamentais, pilar do Estado Democrático de Direito.

O debate em torno da PEC das Praias explicita a tensão entre duas racionalidades: a econômica, voltada para a valorização imobiliária e a expansão de empreendimentos turísticos privados; e a ambiental, que busca a manutenção da função ecológica e coletiva dos espaços costeiros.

O princípio da responsabilidade adverte que as ações humanas devem ser orientadas pelo cuidado com a permanência da vida no planeta (Jonas, 2006). Nesse horizonte, a alienação de terrenos de marinha representa irresponsabilidade intergeracional, pois compromete recursos ambientais insubstituíveis em nome de ganhos imediatos.

DIMENSÃO GEOPOLÍTICA E ECONÔMICA DA PEC DAS PRAIAS

O avanço da PEC das Praias não é neutro: reflete o lobby de grupos econômicos que visam transformar o litoral em ativo de exploração imobiliária e turística. Trata-se de fenômeno de commoditização do espaço costeiro, no qual a natureza é convertida em produto rentável. A transferência para a iniciativa privada abre espaço para a aquisição de grandes extensões de terrenos por capitais estrangeiros, gerando risco de desnacionalização e perda de soberania sobre áreas estratégicas.

Defensores da PEC das Praias, no entanto, argumentam que ela reduziria gastos da União. Contudo, estudos indicam que os terrenos de marinha geram receita significativa por meio de taxas e ocupações. A alienação implica perda fiscal e aumento da dependência de impostos locais. Ou seja, a proposta compromete a sustentabilidade financeira do Estado em troca de ganhos imediatistas, além de contrariar compromissos assumidos pelo Brasil em tratados internacionais, como o Acordo de Paris e a Agenda 2030 da ONU, ambos vinculados à proteção ambiental e ao uso sustentável do território, fragilizando a imagem internacional do país, reduzindo sua autoridade em fóruns ambientais globais.

GENTRIFICAÇÃO COSTEIRA E EXCLUSÃO SOCIOESPACIAL. EXPERIÊNCIA COMPARADA

O termo *gentrificação*, cunhado por Ruth Glass (1964), descreve a transformação de bairros populares em áreas valorizadas pelo mercado imobiliário, resultando na expulsão da população de baixa renda e na substituição por grupos de maior poder aquisitivo. O conceito, ampliado por Smith (1996) e Harvey (2014), designa um processo de reconfiguração socioespacial marcado pela especulação imobiliária, valorização econômica e exclusão social.

Aplicada ao contexto costeiro, a gentrificação ocorre quando territórios tradicionalmente ocupados por comunidades locais — pescadores, caiçaras, povos indígenas e quilombolas — passam a ser apropriados por agentes do setor imobiliário e turístico, convertendo o espaço em produto de luxo destinado a uma elite econômica. Trata-se da mercantilização da natureza e da substituição do uso coletivo por uma lógica de rentabilidade.

No Brasil, as praias são bens de uso comum do povo (art. 99, I, do Código Civil; art. 22 da CF). A transferência dos terrenos de marinha à iniciativa privada rompe com esse regime, favorecendo condomínios de luxo, resorts e marinas que restringem o acesso público. Essa dinâmica reproduz o paradigma neoliberal de mercantilização do território e esvazia a função social e ambiental da propriedade. A exclusão das populações tradicionais configura violação ao “direito à cidade” e ao lazer, negando o acesso democrático ao espaço urbano-costeiro (Lefebvre, 2001).

A função social da propriedade (art. 5º, XXIII, CF) impõe limites ao uso privado, mas a PEC das Praias transfere a particulares bens coletivos e enfraquece os instrumentos de controle público. A gentrificação, assim, ultrapassa o campo sociológico: é também uma contradição constitucional que ameaça direitos fundamentais de moradia, cultura e dignidade.

No cenário nacional, a gentrificação litorânea já se manifesta. Em Florianópolis (SC), a valorização imobiliária expulsou comunidades tradicionais e elevou o custo de vida (Silva, 2010). No litoral norte da Bahia, resorts internacionais substituíram vilas pesqueiras, restringindo acessos e marginalizando populações locais (Coriolano, 2019). No Rio de Janeiro,

a orla da Barra da Tijuca e do Recreio foi convertida em espaço elitizado, fenômeno intensificado por megaeventos esportivos (Vainer, 2016).

A experiência comparada confirma que a privatização do litoral gera exclusão e degradação ambiental. Nos Estados Unidos, apesar da *public trust doctrine*, estados como Califórnia e Flórida enfrentam barreiras impostas por proprietários de imóveis costeiros. Na Europa mediterrânea, especialmente em Espanha e Itália, a concessão de praias ao setor privado provocou erosão costeira, perda de biodiversidade e exclusão social. Na Itália, mais de 60% das praias já são exploradas por operadores privados, impondo tarifas até pelo uso da areia (Della Lucia, 2019). Situação semelhante ocorre em Cancún, no México, onde resorts controlam trechos inteiros do litoral, impondo tarifas de acesso e restringindo a população local.

Esses exemplos ilustram o risco de replicar no Brasil um modelo de litoral segmentado e elitizado. Em contraponto, países como Portugal e Costa Rica adotaram legislações protetivas exemplares. Em Portugal, a Lei da Água e a Lei da Titularidade dos Recursos Hídricos tornam a orla marítima inalienável; na Costa Rica, a legislação assegura o caráter público das praias e limita severamente sua ocupação privada. Tais experiências demonstram que é possível conciliar turismo, sustentabilidade e justiça socioambiental sem abrir mão do acesso popular.

A análise comparada, portanto, revela que a gentrificação costeira é um fenômeno global que ameaça direitos coletivos e ambientais. A PEC das Praias, ao permitir a privatização dos terrenos de marinha, repete equívocos já documentados em outros países, transformando espaços de convivência e diversidade em territórios de exclusão e privilégio.

CONCLUSÕES

A análise desenvolvida neste trabalho demonstra que a PEC das Praias não se limita a uma mera alteração patrimonial sobre os terrenos de marinha. Trata-se de uma proposta que tensiona a essência do pacto constitucional brasileiro ao promover a transição de espaços tradicionalmente públicos para o domínio privado, com potenciais repercussões sociais, ambientais, culturais, econômicas e geopolíticas de grande magnitude.

No campo constitucional, verifica-se que a proposta enfraquece a proteção de bens estratégicos afetos à soberania nacional e ao interesse coletivo, ao reduzir a atuação estatal na gestão costeira e relativizar a função social da propriedade. A facilitação da privatização desses espaços compromete a garantia de acesso universal às praias, direito intrinsecamente conectado à cidadania e à dignidade da pessoa humana.

Sob a perspectiva social, o risco de aprofundamento de dinâmicas de exclusão, especulação imobiliária e elitização do litoral evidencia a tendência de transformação das praias em espaços restritos a grupos de maior poder aquisitivo, em detrimento de comunidades tradicionais, pescadores, povos originários e da população em geral. Esse fenômeno repercute diretamente na produção das desigualdades socioespaciais no Brasil.

Além disso, o litoral se configura como área de alta vulnerabilidade ecológica e climática, indispensável para a manutenção da biodiversidade e para a mitigação dos impactos do aquecimento global. A redução do controle público sobre essas áreas pode comprometer políticas de adaptação e enfrentamento à elevação do nível do mar, erosão costeira e eventos extremos, colocando em xeque as metas nacionais e internacionais de sustentabilidade.

Do ponto de vista econômico e geopolítico, a agenda de privatização não assegura benefícios estruturais ao país e pode, ao contrário, provocar enfraquecimento da arrecadação pública, da fiscalização tributária e da segurança estratégica do território marítimo. Tal cenário projeta vulnerabilidades futuras em setores essenciais como turismo, defesa e uso sustentável do patrimônio costeiro.

Também merece destaque o impacto cultural da iniciativa. As praias brasileiras constituem espaços de memória e identidade coletiva, nos quais se expressam tradições populares e modos de vida profundamente enraizados. Limitar o acesso a esses territórios representa violar dimensões imateriais da cultura nacional e comprometer o legado civilizatório que deve ser transmitido às futuras gerações.

Diante desse panorama, conclui-se que a PEC das Praias representa um retrocesso incompatível com os princípios constitucionais brasileiros e com a agenda global de desenvolvimento sustentável. Mais que rejeitar a proposta, impõe-se a necessidade de fortalecimento de políticas públicas de gestão costeira que promovam inclusão social, proteção ambiental, ordenamento territorial responsável e valorização da praia como bem comum.

Defender as praias brasileiras significa defender a democracia, a justiça socioambiental e a soberania do país. A preservação desses espaços como patrimônio coletivo é condição imprescindível para que o Brasil avance na construção de um futuro que seja, ao mesmo tempo, livre de desigualdades, ambientalmente equilibrado e comprometido com os direitos das gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luís Roberto. Curso de Direito Constitucional Contemporâneo. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- BENJAMIN, Antonio Herman de Vasconcellos e. Direito Ambiental Brasileiro. 13. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.
- _____. Direito Ambiental das Gerações Futuras. São Paulo: RT, 2020.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- CORIOLO, Luzia Neide Menezes Teixeira. Turismo, território e conflitos sociais. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas: e outros ensaios. São Paulo: Ubu Editora, 2019.
- DELLA LUCIA, Maria. Tourism and the Privatisation of Coastal Areas in Italy. *Journal of Sustainable Tourism*, v. 27, n. 12, p. 1880-1899, 2019.
- FENSTERSEIFER, Tiago. Direitos Fundamentais e Proteção do Ambiente: a dimensão ecológica da dignidade humana no marco jurídico-constitucional do Estado Socioambiental de Direito. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2019.
- GLASS, Ruth. London: Aspects of Change. London: MacGibbon & Kee, 1964.
- HARVEY, David. O enigma do capital e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014. (Tradução de Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution, 2012.)
- JONAS, Hans. O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.
- LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MACHADO, Paulo Affonso Leme. Direito Ambiental Brasileiro. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2021.
- MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Curso de Direito Administrativo. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.
- MILARÉ, Édis. Direito do Ambiente. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

_____. Rumo à Ecosocioeconomia. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SMITH, Neil. The New Urban Frontier: Gentrification and the Revanchist City. New York: Routledge, 1996.

VAINER, Carlos Bernardo. Cidade de exceção: reflexões a partir do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

DOCUMENTOS OFICIAIS E INSTITUCIONAIS

AGÊNCIA FAPESP. Nível do mar na costa brasileira tende a aumentar nas próximas décadas. Agência FAPESP, 2017. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/nivel-do-mar-na-costa-brasileira-tende-a-aumentar-nas-proximas-decadas/25414/> Acesso em: 28 set. 2025

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA PARA CONSTRUÇÃO E MINERAÇÃO (SOBRATEMA). Relatório técnico: impactos ambientais e deslocamento de dunas em regiões costeiras brasileiras. São Paulo: SOBRATEMA, 2017. Disponível em: <https://sobratema.org.br/> Acesso em 01 nov. 2025

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 set. 2025

BRASIL. Decreto nº 9.073, de 5 de junho de 2017. Promulga o Acordo de Paris. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9073-5-junho-2017-785013-publicacaooriginal-152954-pe.html> Acesso em 28 out. 2025

BRASIL. Decreto nº 9.760, de 5 de setembro de 1946. Dispõe sobre os bens imóveis da União e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9760-5-setembro-1946-417540-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 out. 2025

BRASIL. Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988. Institui o Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7661.htm Acesso em 28 out. 2025

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal (Estatuto da Cidade). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm Acesso em 28 out. 2025

BRASIL. Lei nº 11.284, de 2 de março de 2006. Dispõe sobre a gestão de florestas públicas. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111284.htm Acesso em 28 out. 2025

BRASIL. Lei nº 12.114, de 9 de dezembro de 2009. Institui o Fundo Nacional sobre Mudança do Clima. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12114.htm Acesso em 28 out. 2025

BRASIL. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa (Novo Código Florestal). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12651.htm Acesso em 28 out. 2025

CONVENÇÃO SOBRE DIVERSIDADE BIOLÓGICA (CDB). Convenção sobre Diversidade Biológica. Adotada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e

Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 5 jun. 1992. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2519.htm Acesso em 01 nov.2025

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/> Acesso em: 29 set. 2025.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). MMA apresenta estudos sobre mudanças climáticas e efeitos sobre a biodiversidade. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/mma-apresenta-estudos-sobre-mudancas-climaticas-e-efeitos-sobre-a-biodiversidade> . Acesso em: 28 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals> Acesso em: 30 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. Adotada em Genebra em 27 jun. 1989, pela 76ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho. Ratificada pelo Brasil pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em: 20 out. 2025.

PAINEL BRASILEIRO DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS (PBMCI). Impacto, vulnerabilidade e adaptação das cidades costeiras brasileiras às mudanças climáticas. Relatório Técnico, 2017. Disponível em: <https://clima.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 29 set. 2025.

SENADO FEDERAL. PEC 03/2022 (PEC das Praias) – tramitação, 2025a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151923> Acesso em: 29 set. 2025.

SENADO FEDERAL. CCJ concede vista para PEC das Praias, 2025b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/12/04/ccj-concede-vista-para-pec-das-praias> Acesso em: 27 set. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.540. Rel. Min. Celso de Mello. Julgamento em 1º fev. 2006. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/despacho104924> Acesso em: 28 set. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADIs 4901, 4902, 4903 e 4937 e ADC 42. Rel. Min. Luiz Fux. Julgamento em 28 fev. 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/> Acesso em: 28 set. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADPF 708/DF. Rel. Min. Luís Roberto Barroso. Julgamento em 1º jul. 2022, 2022a. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/> Acesso em: 28 set. 2025.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADPF 747/DF. Rel. Min. Rosa Weber. Julgamento em 30 mar. 2022, 2022b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/> Acesso em: 28 set. 2025.

DEMOCRACY UNDER SURVEILLANCE: INFORMATIONAL POWER AND THE LIMITS OF FREEDOM IN THE DIGITAL AGE

A DEMOCRACIA SOB VIGILÂNCIA: O PODER INFORMACIONAL E OS LIMITES DA LIBERDADE NA ERA DIGITAL

Fabiana de Andrade Lima

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: fabiana_andrade_lima@hotmail.com

Mhardoqueu G. Lima França

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: mhardoqueu@yahoo.com.br

ABSTRACT: This article examines the impact of the digital era on democracy through the lens of informational power, a concept that highlights the central role of algorithms and digital platforms in reshaping the public sphere. It brings together the contributions of Milton Santos, Eugênio Bucci, and Byung-Chul Han, in dialogue with Shoshana Zuboff, Manuel Castells, Michel Foucault and Jürgen Habermans, to demonstrate how technical domination operates simultaneously on macrostructural levels—global flows, loose centers of power, digital networks—and microcapillary dimensions—language, subjectivity, uncertainty, and compulsory transparency. The argument is that algorithmic capture of the public sphere weakens collective deliberation, fuels authoritarian discourses, and endangers the foundations of representative democracy. The article explores concrete cases of democratic erosion, including Brazil, the United States, and Hungary, and proposes legal and institutional responses based on algorithmic regulation, participatory governance, and digital literacy. It concludes that preserving desirable uncertainty, pluralism, and the opacity necessary for deliberation is essential for democracy's survival in the face of data sovereignty and technical governance.

Keywords: Informational power. Democracy. Algorithms. Uncertainty. Digital regulation.

INTRODUÇÃO

A crescente centralidade das tecnologias digitais na vida social transformou de forma profunda a constituição da esfera pública e os modos de exercício da cidadania. A circulação da informação, antes mediada por instituições tradicionais, passou a ser controlada por plataformas digitais que filtram, organizam e direcionam conteúdos com base em critérios algorítmicos opacos ao usuário comum. Nesse novo ambiente técnico, a autonomia individual e coletiva torna-se vulnerável a mecanismos que moldam percepções, orientam comportamentos e influenciam processos decisórios que impactam o funcionamento democrático.

O problema central desta pesquisa consiste em analisar como o poder informacional, sustentado pela atuação de sistemas algorítmicos e infraestruturas digitais, contribui para a erosão dos fundamentos democráticos, tensionando a soberania popular, a pluralidade de ideias e a deliberação pública. O estudo busca compreender os efeitos políticos da dominação técnica, bem como suas implicações para a proteção da cidadania e para a manutenção de instituições democráticas capazes de assegurar direitos fundamentais.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa e teórico-bibliográfica, com foco na análise crítica das relações entre técnica, poder e democracia, a partir de referenciais interdisciplinares do direito, da comunicação e da filosofia política. A investigação articula fenômenos macroestruturais — como a concentração do poder informacional em plataformas tecnológicas — e efeitos microcapilares que incidem diretamente sobre os indivíduos e suas formas de participação política.

Os resultados indicam que a democracia enfrenta desafios decorrentes de sistemas técnicos que escapam ao controle público e orientam a vida coletiva segundo interesses predominantemente econômicos e lógicos de vigilância. Evidencia-se, assim, a necessidade de repensar mecanismos jurídicos e institucionais capazes de assegurar que a tecnologia opere em conformidade com os princípios democráticos, garantindo liberdade, pluralidade e deliberação na era digital.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico abrange doutrina nacional e estrangeira especializada, artigos científicos e textos de referência sobre a temática, tendo como principais autores Milton Santos, Eugênio Bucci, Byung Chul Han, em diálogo interdisciplinar com as contribuições de Shoshana Zuboff, Manuel Castells, Michel Foucault e Jürgen Habermans acerca dos efeitos práticos do poder informacional e os desafios jurídicos e institucionais que ele impõe.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa e teórico-bibliográfica, orientada pela análise crítica das relações entre poder informacional, técnica e democracia na era digital.

O estudo parte de um referencial interdisciplinar que articula direito, filosofia e comunicação, buscando compreender como a lógica algorítmica e as plataformas digitais reconfiguram a esfera pública e desafiam os fundamentos democráticos contemporâneos.

A metodologia baseou-se na revisão sistemática de obras referenciais — entre elas Milton Santos (*Por uma outra globalização*), Eugênio Bucci (*A superindústria do imaginário, Razão desumana e Incerteza: um ensaio*), Byung-Chul Han (*Infocracia*) —, a partir das quais se procedeu à análise hermenêutica das categorias centrais, como globalização perversa, capitalismo de vigilância, razão desumana e infocracia. O objetivo foi identificar conexões entre a dominação técnica, a reconfiguração da subjetividade e a erosão da deliberação democrática.

O estudo realizou uma articulação teórico-jurídica entre as reflexões filosóficas e o ordenamento brasileiro, tomando como referência o Marco Civil da Internet, a Lei Geral de Proteção de Dados e decisões do Supremo Tribunal Federal – STF e Tribunal Superior Eleitoral – TSE sobre desinformação e proteção institucional da democracia. A metodologia, de natureza dedutiva e interpretativa, buscou construir uma leitura crítica e integrada do fenômeno, apta a fundamentar propostas normativas e políticas públicas voltadas à preservação da democracia frente à soberania técnica e algorítmica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA DOMINAÇÃO TÉCNICA EM MILTON SANTOS

A reflexão de Milton Santos sobre a globalização constitui um ponto de partida fundamental para compreender a lógica do poder na era digital. Sua crítica ao processo globalizante, desenvolvida sobretudo em *Por uma outra globalização* (2000), revela como a integração econômica e tecnológica, longe de ser um fenômeno homogêneo e emancipatório, engendra novas formas de desigualdade e subordinação. Para Santos, a globalização não é apenas econômica: trata-se de um processo totalizante que remodela o espaço geográfico, desumaniza os territórios e esvazia a soberania dos Estados Nacionais (Santos, 2000).

Um dos conceitos centrais de sua análise é o de “centros frouxos de poder”. Diferentemente do poder estatal clássico, caracterizado por uma localização institucional e por mecanismos de responsabilização, esses centros difusos são constituídos por corporações transnacionais, organismos multilaterais e fluxos econômicos e tecnológicos que escapam ao controle democrático. O adjetivo “frouxo” não indica fraqueza, mas justamente a ausência de

vínculos territoriais e jurídicos que os submetam a normas públicas. São centros de poder eficazes, mas sem rosto, que se impõem sobre Estados e sociedades sem serem diretamente responsabilizados por seus efeitos.

A globalização perversa, assim caracterizada por Santos, consiste na transformação dos Estados em meros gestores de interesses privados internacionais. A soberania é esvaziada, pois decisões cruciais sobre economia, tecnologia e comunicação passam a ser tomadas em esferas que não possuem controle político ou social. O espaço nacional, por sua vez, é fragmentado por fluxos que conectam territórios de forma desigual, privilegiando certos pontos do globo enquanto condenam outros à marginalidade. A lógica dos fluxos substitui a lógica dos lugares: enquanto o capital e a informação circulam livremente, os direitos e garantias permanecem limitados pelas fronteiras estatais.

Essa leitura de Santos é particularmente fecunda para compreender a era digital. Se, na virada do século, ele descrevia a centralidade das corporações transnacionais de comunicação, hoje vemos esse processo intensificado, sobremodo pelas chamadas *Big Techs*, empresas que concentram poder informacional em escala planetária. Manuel Castells complementa essa análise ao apontar que a morfologia em rede concentra o poder nos nós centrais, produzindo assimetrias estruturais e dependências informacionais (CASTELLS, 2019).

A *internet*, que surgiu como promessa de descentralização e democratização, converteu-se em um espaço dominado por poucos conglomerados capazes de estruturar fluxos de dados, de organizar a experiência informacional dos indivíduos e de influenciar diretamente nos processos políticos.

A fragmentação territorial descrita por Milton Santos encontra seu correlato na fragmentação informacional. Enquanto os Estados Nacionais tentam preservar sua soberania no espaço físico, as plataformas digitais controlam a soberania sobre os fluxos informacionais. A analogia é direta: assim como a globalização perversa reduziu o poder dos governos frente a corporações financeiras e comerciais, a digitalização global reduziu o poder das instituições democráticas frente a conglomerados algorítmicos que controlam a linguagem e a comunicação.

Dessa forma, os “centros frouxos de poder” tornam-se, na era digital, algoritmos e plataformas que, embora juridicamente configurados como empresas privadas, exercem poder público de fato. Determinam o que será visto, quais vozes terão alcance, quais narrativas serão priorizadas. Contudo, diferentemente das instituições estatais, não estão submetidas a princípios de publicidade, transparência e responsabilidade. São poderes desterritorializados que, a exemplo do que descrevia Santos, comandam decisões cruciais, sem rosto e sem voto, mas com enorme eficácia.

Esse deslocamento permite aproximar o diagnóstico de Santos de autores como Bucci, Han e Zuboff, que localizam nas plataformas digitais a atualização dos centros frouxos: espaços de poder desterritorializados que, embora invisíveis, modelam tanto estruturas institucionais quanto condutas individuais. A leitura de Santos, portanto, funciona como base macroestrutural sobre a qual se apoiarão as análises comunicacionais e subjetivas que se seguem, além de oferecer um arcabouço conceitual robusto para compreender a transição contemporânea. A lógica da globalização perversa encontra na digitalização sua versão mais radical: se antes o capital subordinava os Estados a partir da economia e da geopolítica, agora o faz também a partir da linguagem e da informação, reorganizando a esfera pública e corroendo os fundamentos da democracia representativa.

Como destaca Santos, a globalização constitui um sistema totalitário do dinheiro, no qual o espaço geográfico é submetido a fluxos técnicos controlados por agentes privados transnacionais, com perda progressiva de soberania pública (SANTOS, 2017).

A SUPERINDÚSTRIA DO IMAGINÁRIO, INCERTEZA: UM ENSAIO E RAZÃO DESUMANA

Se Milton Santos oferece uma chave de leitura territorial e geopolítica para compreender a globalização perversa, Eugênio Bucci desloca o debate para o plano simbólico e comunicacional. Em *A superindústria do imaginário* (2021), o autor mostra como a economia contemporânea deixa de se organizar prioritariamente pela produção de mercadorias tangíveis e passa a girar em torno da produção de imagens, narrativas e sentidos. O que está em disputa, portanto, não é apenas o mercado de bens materiais, mas o mercado da atenção e do desejo. Essa “superindústria” não se limita a representar a realidade: ela a constrói, ao selecionar, organizar e difundir conteúdos que passam a constituir o próprio imaginário social.

A lógica algorítmica das plataformas digitais desempenha papel central nesse processo. Por meio de sistemas de recomendação, de curadoria e de personalização, os algoritmos filtram a realidade e a devolvem aos usuários sob a forma de narrativas direcionadas, muitas vezes invisíveis em seus critérios de seleção. O usuário acredita exercer autonomia ao navegar, mas sua experiência é pré-estruturada por protocolos computacionais, cujo objetivo central é maximizar o engajamento e, por consequência, a rentabilidade da plataforma. O olhar humano, convertido em dado, torna-se trabalho: cada clique e cada permanência em tela são capturados como valor econômico.

Essa dinâmica revela o que Bucci denomina de “colonização da linguagem”. A palavra, o texto, a imagem, que historicamente constituíam o espaço do diálogo humano, passam a ser instrumentalizados por sistemas técnicos que não apenas reproduzem a comunicação, mas a governam. A linguagem deixa de ser espaço de encontro e se transforma em recurso produtivo, submetido a protocolos de cálculo.

Complementando essas análises, em *Incerteza: um ensaio* (2023), Bucci destaca a dimensão da dúvida como condição essencial da vida democrática. A democracia não se sustenta sem a possibilidade de hesitação, de escolha entre alternativas reais e de reflexão diante do inesperado. Os algoritmos, entretanto, operam justamente para reduzir essa incerteza constitutiva, antecipando comportamentos e oferecendo respostas personalizadas que minam a pluralidade de escolhas. Assim, o poder informacional não apenas coloniza a linguagem e autonomiza a técnica, mas também sequestra a incerteza, corroendo a própria essência da cidadania democrática. Conforme o autor, a democracia necessita da dúvida para se constituir, pois sem alternativas reais não há autonomia política (BUCCI, 2023).

Em *A razão desumana* (2025), Bucci aprofunda esse diagnóstico ao afirmar que a técnica deixou de ser mero instrumento e se converteu em sujeito. A razão técnica, desvinculada da ética e da política, opera com uma eficiência brutal que ignora a dignidade humana. Nesse sentido, o algoritmo não apenas executa ordens, mas determina o que será visto, lido e desejado.

Ao articular as três obras, Bucci fornece um quadro teórico robusto da dominação técnica na era digital: de um lado, a colonização do imaginário pela lógica mercantil e algorítmica; de outro, a imposição de uma razão desumanizada e, ainda, a supressão da incerteza como experiência fundamental da democracia. Sua contribuição mostra que o poder informacional atua em múltiplas camadas da vida social e subjetiva, fragilizando a imaginação, esvaziando a razão e anulando a dúvida — mecanismos sem os quais a democracia perde vitalidade.

A análise de Bucci introduz de forma decisiva a dimensão microcapilar do poder, evidenciando como a técnica incide diretamente sobre a subjetividade, a linguagem e a dúvida — elementos invisíveis, mas essenciais à vitalidade democrática. Essa perspectiva prepara o terreno para a crítica de Han, cuja obra *Infocracia* desvela o modo como esses mesmos

processos se articulam na hipercomunicação digital, convertendo a promessa de liberdade em regime de transparência compulsória.

INFOCRACIA E A DEMOCRACIA ERODIDA PELA TRANSPARÊNCIA DIGITAL

A contribuição de Byung-Chul Han também é decisiva para compreender a mutação da política e da democracia na era digital. Em *Infocracia* (2022), o filósofo sul-coreano argumenta que vivemos sob um regime de governo da informação, no qual não são mais as instituições clássicas do Estado ou os mecanismos tradicionais de dominação que estruturam o poder, mas sim fluxos incessantes de dados e comunicações digitais. Esse novo regime, que denomina “infocracia”, caracteriza-se pela saturação de informações, pela hipercomunicação e pelo imperativo da transparência, transformando profundamente a forma como os cidadãos se relacionam com a esfera pública e com a própria democracia.

Ao contrário dos regimes autoritários do passado, que operavam pela repressão direta, a infocracia exerce poder por meio da sedução algorítmica. As plataformas digitais estimulam os sujeitos a exporem voluntariamente sua intimidade, suas preferências e opiniões, convertendo cada gesto em dado. A promessa de liberdade se converte em obrigação de se comunicar, de se mostrar, de participar de fluxos incessantes de informação. Nesse contexto, o excesso de transparência não fortalece a democracia, mas a enfraquece: a política se transforma em espetáculo de visibilidade, no qual a reflexão, o silêncio e a deliberação pausada perdem cada vez mais espaço.

Han sustenta que a democracia exige opacidade, isto é, espaços protegidos nos quais se possa refletir sem a pressão imediata da visibilidade pública. A representação política, o tempo dos debates parlamentares e a formação de consensos são processos que dependem de certa distância em relação à exposição constante. A infocracia, contudo, dissolve essa distância, impondo um regime de hiperexposição que fragiliza tanto os indivíduos quanto as instituições. Segundo Han, a política se torna uma arena de exposição constante e a eficácia algorítmica substitui a legitimidade democrática (HAN, 2022).

O excesso de comunicação, longe de gerar maior racionalidade, fragmenta a opinião pública em fluxos dispersos, dominados por algoritmos que decidem a visibilidade e a relevância dos discursos.

Esse quadro tem efeitos diretos sobre a democracia. A deliberação coletiva, que deveria ser mediada pela razão comunicativa, é substituída pela lógica algorítmica de engajamento. A opinião pública, em vez de se constituir como arena comum, fragmenta-se em bolhas digitais, incapazes de dialogar entre si. A própria ideia de representação política é tensionada: líderes passam a se comunicar diretamente com massas digitalizadas, em dinâmicas publicitárias e populistas que fragilizam os mecanismos institucionais. Em vez de fortalecer a soberania popular, a infocracia gera a soberania dos dados, na qual plataformas privadas se tornam árbitros invisíveis da deliberação pública.

Se Milton Santos denuncia a globalização perversa que subordina os territórios à lógica dos fluxos econômicos, e Bucci identifica a colonização da linguagem e da incerteza como dimensões da dominação técnica, Han revela a dissolução da democracia na hipercomunicação digital. Todos convergem, entretanto, no diagnóstico de que a técnica, quando elevada a princípio organizador da vida social, fragiliza a autonomia humana e ameaça a democracia. A infocracia, nesse sentido, pode ser entendida como o estágio contemporâneo mais avançado do poder informacional: um regime no qual a liberdade se converte em performance digital e a democracia em espetáculo algorítmico. Para o filósofo, nenhuma comunidade política sobrevive quando suas relações são mediadas exclusivamente pela performance e pela visibilidade (HAN, 2022).



A compreensão do poder informacional exige, portanto, a articulação entre duas dimensões complementares. No plano macroestrutural, autores como Milton Santos, Castells e Zuboff mostram como a globalização em rede organiza centros frouxos de poder, nós estratégicos e plataformas digitais transnacionais que governam fluxos econômicos e comunicacionais em escala global. No plano microcapilar, Foucault, Bucci e Han revelam como essa lógica se inscreve no cotidiano, colonizando a linguagem, antecipando condutas e dissolvendo a esfera deliberativa. A dominação técnica na era digital não se reduz, assim, nem a uma questão geopolítica nem a uma questão subjetiva: é no entrelaçamento dessas escalas que se evidencia a profundidade da erosão democrática contemporânea.

A INCERTEZA COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E ABALO À DEMOCRACIA

A análise do poder informacional revela-se, assim, em dois níveis complementares: o macroestrutural, que diz respeito à configuração geopolítica e econômica da globalização em rede, e o microcapilar, que se manifesta na colonização da linguagem, na captura da subjetividade e na erosão da deliberação democrática. É da articulação entre essas duas dimensões — macro e micro — que se compreende a profundidade da dominação técnica na era digital.

Entre as contribuições mais originais de Eugênio Bucci está a análise da incerteza como categoria política central da era digital. Em *Incerteza, um ensaio* (2023), o autor argumenta que a experiência da incerteza, longe de ser algo negativo, constitui condição essencial da liberdade e do exercício democrático. A incerteza desejável é aquela que decorre da autonomia do indivíduo diante de escolhas abertas, da pluralidade de narrativas e da imprevisibilidade própria da vida social. É essa incerteza que permite o surgimento de novas ideias, de decisões criativas e de processos deliberativos complexos.

O problema da sociedade digital, contudo, é que essa dimensão criativa da incerteza é sequestrada pelas plataformas informacionais. O que deveria ser espaço de abertura é convertido em ativo econômico. Os algoritmos não toleram a imprevisibilidade: são projetados para reduzir a margem de incerteza sobre os indivíduos, antecipando suas condutas e oferecendo conteúdos que reforcem suas tendências. O cidadão, que deveria permanecer como sujeito indeterminado, torna-se progressivamente decifrado, categorizado e induzido. Nesse processo, a incerteza que resta ao indivíduo não é a criativa, mas a indesejável, produzida pela opacidade dos sistemas que governam sua experiência digital.

Essa nova modalidade de dominação manifesta-se em práticas concretas que afetam diretamente a política e a democracia. Plataformas digitais controlam o fluxo de informações durante processos eleitorais, modulam a visibilidade de discursos e criam camaras de eco que reforçam convicções pré-existentes. A suposta liberdade de escolha é, na verdade, cada vez mais condicionada por mecanismos de recomendação que organizam a experiência do mundo. A incerteza desejável, que deveria proteger o espaço da autonomia, é eliminada em nome da eficiência algorítmica; em contrapartida, instala-se uma incerteza angustiante: a de não compreender os critérios que regem a própria experiência informacional.

Esse sequestro da incerteza não é apenas um problema técnico, mas profundamente político. Ao reduzir o campo de possibilidades do indivíduo, o poder informacional enfraquece a cidadania. A democracia depende de sujeitos capazes de deliberar a partir de informações plurais, de duvidar, de hesitar e de escolher. Se essas capacidades são progressivamente moldadas por sistemas que operam na opacidade, o próprio processo democrático é fragilizado. O risco central é que a deliberação coletiva seja substituída por um regime de manipulação silenciosa, no qual a liberdade formal persiste, mas esvaziada de substância.

Nesse sentido, a análise de Bucci sobre a incerteza encontra sua plena relevância: mais do que um efeito colateral, o controle da incerteza constitui o núcleo do poder algorítmico. O que está em jogo não é apenas a proteção da privacidade, mas a defesa da própria condição de liberdade. A preservação da incerteza desejável, enquanto espaço de pluralidade, de dúvida e de abertura ao novo, deve ser entendida como imperativo democrático diante do avanço da dominação técnica.

MILTON SANTOS, EUGÊNIO BUCCI E BYUNG CHUL HAN: PONTOS DE INTERSECÇÃO COM SHOSHANA ZUBOFF, MANUEL CASTELLS, MICHEL FOUCAULT.

A crítica de Bucci converge com a de Shoshana Zuboff sobre o capitalismo de vigilância. Para Zuboff (2020), o novo regime de acumulação se baseia na captura e na predição dos comportamentos humanos, transformando cada fragmento da vida em dados exploráveis economicamente. O que antes era privado e incerto — o futuro da ação individual — passa a ser colonizado por sistemas preditivos. Se Bucci denuncia a colonização da linguagem, Zuboff denuncia a colonização do futuro. Ambos, contudo, apontam para a mesma direção: o humano se torna objeto de exploração em um sistema técnico que reduz sua autonomia.

Além disso, a leitura de Michel Foucault torna-se essencial para compreender como esse poder se difunde de forma capilar, incorporado em dispositivos técnicos e discursivos que moldam subjetividades e conduzem comportamentos sem recorrer à coerção direta (FOUCAULT, 2014). Castells, por seu turno, ao descrever a morfologia da sociedade em rede, demonstra que tais dinâmicas comunicacionais dependem de nós estruturais onde se concentram decisões globais, reforçando a desigual distribuição do poder informacional (CASTELLS, 2019). Essa convergência teórica evidencia que a dominação técnica não age apenas sobre as instituições democráticas, mas se infiltra no próprio cotidiano, afetando a autonomia e a experiência política dos indivíduos.

Shoshana Zuboff, em *A era do capitalismo de vigilância* (2020), critica a apropriação da incerteza pelas grandes plataformas digitais. Para ela, as *Big Techs* exploram a captura massiva de dados pessoais como recurso de poder, instaurando um regime de vigilância e predição comportamental. Por sua vez, Bucci identifica que a incerteza — que deveria fomentar a liberdade e a criatividade — é instrumentalizada como mecanismo de manipulação, sustentando a lógica econômica da atenção. Ao relacionar ambas as perspectivas, percebe-se que a incerteza, longe de ser um simples efeito da vida digital, torna-se matéria-prima do capitalismo de vigilância descrito por Zuboff, o que estabelece um ponto de contato fundamental entre as duas análises.

De igual forma, a obra *Incerteza: um ensaio* também dialoga com a obra de Manuel Castells, em especial *A sociedade em rede* (2019), na medida em que ambos investigam os efeitos estruturantes da tecnologia sobre as formas de sociabilidade contemporâneas. Castells descreve a emergência de uma nova morfologia social, baseada em fluxos informacionais globalizados, que reorganizam economia, política e cultura. Bucci, ao propor que a incerteza é o princípio ordenador do mundo digital, complementa e atualiza essa análise, evidenciando que a instabilidade e a fragmentação informacional constituem a experiência subjetiva da vida em rede. Enquanto Castells privilegia a macroestrutura das conexões em rede, Bucci ilumina as consequências desse cenário no plano microsocial, subjetivo e democrático, estabelecendo um vínculo teórico que enriquece a compreensão das tensões do presente.

Castells, ao analisar *A sociedade em rede*, ajuda a compreender a morfologia desse novo poder. Para o sociólogo, a rede é a estrutura social característica da era informacional, substituindo as hierarquias tradicionais por fluxos descentralizados. Contudo, como ele adverte,

a descentralização da rede não significa democratização efetiva, pois os nós estratégicos permanecem concentrados em poucos atores capazes de controlar fluxos e impor sua lógica. No contexto digital, esses nós são as *Big Techs*, que exercem domínio sobre a arquitetura comunicacional global. O poder informacional, nesse sentido, não se distribui uniformemente, mas se concentra de forma oligopolista.

O ponto de encontro entre Bucci, Zuboff e Castells é a percepção de que a técnica não apenas amplia capacidades humanas, mas se torna dispositivo de poder. A colonização do simbólico, a captura do futuro e a morfologia em rede revelam diferentes dimensões de um mesmo fenômeno: a constituição de um poder informacional que transcende fronteiras, dissolve responsabilidades e ameaça os fundamentos da democracia. Zuboff reforça que esse novo regime de poder explora assimetrias informacionais para moldar comportamentos com fins econômicos e políticos (ZUBOFF, 2020).

Se Milton Santos descrevia os centros frouxos de poder no plano geopolítico, Bucci, Zuboff e Castells os identificam no plano comunicacional e informacional, mostrando como a dominação técnica se atualiza em escala planetária.

O perigo central que emerge desse diagnóstico é a erosão da autonomia individual. O sujeito que se acreditava livre para escolher, decidir e deliberar se vê progressivamente reduzido a vetor de dados, permanentemente analisado e induzido por sistemas que compreende apenas superficialmente. Essa alienação informacional não é apenas uma consequência social da digitalização, mas sua própria lógica constitutiva. É nesse ponto que se torna necessário examinar o conceito de incerteza em Bucci, elemento decisivo para entender como o poder algorítmico captura a liberdade e a converte em instrumento de dominação.

O conceito de poder informacional, embora já apareça de modo implícito nas análises de Bucci, Zuboff e Castells, merece definição explícita. Trata-se da capacidade de organizar fluxos de dados, controlar acessos à informação e moldar comportamentos individuais e coletivos mediante protocolos técnicos invisíveis.

Nessa perspectiva, o poder informacional pode ser visto como uma mutação das formas de dominação descritas por Michel Foucault: do poder disciplinar, centrado na vigilância, e do biopoder, voltado à gestão da vida, para um novo regime que antecipa condutas e captura a incerteza. Castells também contribui ao mostrar como as redes constituem a infraestrutura desse poder, no qual nós estratégicos concentram decisões globais. Zuboff, por sua vez, revela seu regime econômico, denominado capitalismo de vigilância, enquanto Bucci evidencia sua dimensão cultural, ao denunciar a colonização da linguagem e da incerteza.

Bucci esclarece essa inversão de perspectivas de maneira contundente: a máquina é muito mais incerta para o usuário do que o usuário para a máquina. Enquanto os sistemas digitais conhecem cada vez mais os padrões de comportamento humano, o indivíduo permanece ignorante em relação aos critérios do funcionamento algorítmico. Essa assimetria informacional é a chave do poder contemporâneo: quanto mais previsível o sujeito se torna para a máquina, mais controlável se torna; quanto mais opaco o sistema permanece para o sujeito, mais alienado ele fica.

Esse diagnóstico também dialoga de maneira produtiva com Michel Foucault. Se o poder disciplinar descrito pelo filósofo se exercia pela vigilância visível — como no panóptico — e o biopoder se concentrava na gestão da vida em escala populacional, o poder informacional contemporâneo introduz uma mutação decisiva. Ele não se limita a vigiar ou a administrar, mas a decifrar e prever condutas em nível individual e coletivo. Trata-se de uma forma de biopolítica algorítmica, em que a vida é permanentemente transformada em dado e processada por sistemas

que orientam comportamentos. A vigilância não é mais apenas externa, mas internalizada nos hábitos digitais cotidianos, muitas vezes vividos de modo inconsciente.

Dessa confluência emerge um conceito robusto: o poder informacional é o governo da vida social pela lógica algorítmica, desterritorializada, opaca e concentrada.

Essa definição evidencia que a dominação técnica não pode ser reduzida a um único plano de análise. É preciso compreendê-la na articulação entre estruturas globais de poder e processos subjetivos de captura da linguagem e da incerteza. É nesse ponto que se insere o exame da incerteza como instrumento de dominação, categoria que conecta as macroestruturas geopolíticas às microdinâmicas da vida cotidiana digital.

EROSÃO DEMOCRÁTICA, ASCENSÃO AUTORITÁRIA E A COLONIZAÇÃO DA ESFERA PÚBLICA. DIÁLOGO COM AS IDEIAS DE JÜRGEN HABERMAS

A democracia, entendida como regime político que exige pluralidade, complexidade e deliberação, encontra-se sob ameaça diante do poder informacional. O funcionamento dos algoritmos, que privilegia a velocidade e o engajamento emocional, cria um ambiente hostil aos processos de argumentação racional e ao debate público fundamentado. A esfera pública, tal como delineada por Jürgen Habermas em *Direito e democracia: entre facticidade e validade* (2003), depende de condições de comunicação em que os cidadãos possam formar opiniões e vontades de maneira livre e racional. No entanto, o que se observa na era digital é a colonização dessa esfera por interesses privados, que reorganizam o espaço público a partir de métricas de rentabilidade e não de critérios democráticos.

Como já alertava Habermas, quando a comunicação pública é organizada segundo racionalidade instrumental, ocorre a deterioração do espaço deliberativo e do próprio princípio democrático (HABERMAS, 2003).

Os algoritmos de recomendação favorecem narrativas simplificadas e radicais porque estas geram mais engajamento. Em vez de promover a circulação de ideias plurais, criam-se câmaras de eco e bolhas informacionais que reforçam convicções preexistentes e intensificam polarizações. O resultado é a fragmentação da esfera pública, na qual diferentes grupos deixam de compartilhar referenciais comuns, impossibilitando o diálogo e corroendo a confiança nas instituições. Essa dinâmica contribui diretamente para a erosão democrática, pois debilita a legitimidade das decisões coletivas e favorece discursos autoritários que se apresentam como alternativas de ordem e simplicidade diante da complexidade democrática.

Exemplos recentes ilustram a gravidade desse processo.

No Brasil, a ascensão de discursos de deslegitimação do sistema eleitoral, amplificados por redes sociais, culminou em ataques frontais às urnas eletrônicas e ao Tribunal Superior Eleitoral. A utilização estratégica de plataformas digitais para espalhar desinformação (*Fake News*) e mobilizar apoiadores em torno de narrativas conspiratórias mostrou como a lógica algorítmica pode ser instrumentalizada contra as instituições democráticas.

Nos Estados Unidos, a invasão do Capitólio é símbolo de como a radicalização fomentada em ambientes digitais pode transbordar para a ação política concreta, colocando em risco o funcionamento do regime constitucional.

Na Hungria, sob o governo de Viktor Orbán, a centralização de poder e o controle da mídia tradicional foram acompanhados pelo uso de estratégias digitais que reforçam o nacionalismo e reprimem vozes opositoras. O caso húngaro demonstra como regimes autoritários podem se apropriar das plataformas digitais tanto para vigilância quanto para propaganda.

Na Itália, a adoção de reformas judiciais que tensionam a independência institucional também se articula com campanhas digitais que buscam controlar a narrativa pública.

Esses exemplos mostram que a erosão democrática não é um fenômeno isolado, mas um processo global, impulsionado pela convergência entre a lógica algorítmica e projetos autoritários.

Os impactos da lógica algorítmica sobre a democracia não se limitam a episódios de radicalização. Processos eleitorais são moldados por técnicas de *microtargeting* – estratégia que utiliza dados detalhados para entregar mensagens altamente personalizadas a um público específico, constituindo uma ferramenta poderosa para aumentar a eficácia das campanhas publicitárias online. Esta técnica segmenta mensagens políticas a partir de perfis de dados e transforma o voto em resultado de estratégias preditivas.

A opinião pública, longe de se formar a partir de um espaço público compartilhado, é fragmentada em câmaras de eco e bolhas informacionais, nas quais prevalece a reafirmação de convicções já existentes. A esfera deliberativa, descrita por Habermas como condição da democracia, é substituída por uma arena privatizada de disputas de atenção, onde engajamento e viralização pesam muito mais do que argumentos racionais. Esse processo coloca em risco tanto a democracia representativa — ao manipular a vontade popular — quanto as promessas de democracia digital direta, frequentemente capturadas por lógicas plebiscitárias e populistas que enfraquecem instituições intermediárias.

Essa convergência não deve ser entendida como casual. A técnica algorítmica, ao privilegiar o engajamento emocional e a simplificação discursiva, cria condições favoráveis ao autoritarismo. Enquanto a democracia exige tempo, dúvida e deliberação, os algoritmos operam na lógica da instantaneidade e da emoção. Como observa Habermas, quando a comunicação pública é capturada por racionalidades instrumentais, o espaço do entendimento é comprimido e a deliberação agoniza (HABERMAS, 2003).

A estrutura comunicacional digital, portanto, favorece discursos de ordem, polarização e radicalização, que se tornam mais visíveis e mais mobilizadores do que discursos baseados na complexidade e na negociação.

Habermas já alertava para o risco da colonização da esfera pública pelo sistema, ou seja, pela lógica instrumental da economia e da administração que invade espaços destinados ao entendimento comunicativo. O que ocorre hoje é a radicalização desse processo: a esfera pública não é apenas colonizada pela lógica econômica, mas também pela lógica técnica, que organiza a comunicação de acordo com parâmetros algorítmicos. A razão comunicativa, que deveria orientar o espaço público, é substituída pela razão instrumental e pela razão desumana, tal como denunciada por Bucci.

O risco central, portanto, não é apenas a disseminação de desinformação ou a existência de discursos de ódio, mas a própria transformação da esfera pública em um espaço governado por interesses privados e por critérios de eficiência técnica.

A democracia, reduzida a campanhas digitais de mobilização emocional, perde sua substância deliberativa. O cidadão, por sua vez, deixa de ser participante ativo do debate e se converte em consumidor de conteúdos produzidos para engajamento. Esse processo, que fragiliza as instituições e facilita a ascensão de lideranças autoritárias, constitui a manifestação mais grave da dominação técnica na era digital.

POR UM PACTO DEMOCRÁTICO NA ERA DIGITAL: LIMITES, FREIOS E CONTRAPESOS À DOMINAÇÃO ALGORÍTMICA SERIAM POSSÍVEIS?

A crescente interferência dos sistemas algorítmicos na esfera pública desafia os fundamentos normativos que sustentam a democracia constitucional. A técnica, ao operar segundo lógicas próprias e orientada predominantemente por interesses privados, rompe o equilíbrio entre poderes, captura a formação da vontade política e fragiliza a autonomia cidadã. Diante desse cenário, não basta regular plataformas ou responsabilizar agentes econômicos: é necessário construir um novo pacto democrático que estabeleça limites ao poder informacional, garanta transparência e controle social da tecnologia e redistribua autoridade entre Estado, sociedade e infraestrutura digital. Esse pacto deve assegurar freios e contrapesos capazes de submeter a inovação tecnológica aos valores constitucionais da liberdade, pluralidade e deliberação, reafirmando que, mesmo em tempos de dados e algoritmos, a soberania permanece sendo do povo. A proteção da democracia exige, portanto, que o direito atue como contrapeso à tecnocracia, garantindo controle público das estruturas informacionais (FOUCAULT, 2019).

Diante do avanço do poder informacional e de seus impactos na democracia, torna-se imprescindível refletir sobre o papel do direito e das instituições na contenção dessa dominação técnica. Se o diagnóstico de Milton Santos e de Eugênio Bucci revela a crescente transferência de poder dos Estados para corporações privadas, cabe ao ordenamento jurídico recuperar parte dessa soberania perdida, estabelecendo mecanismos de regulação e de proteção que garantam a centralidade do humano e da cidadania.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal já fornece bases normativas relevantes. O artigo 5º, em seus incisos X, XII e XIV, assegura a inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da correspondência e das comunicações, além do acesso à informação. O artigo 220 garante a liberdade de expressão e de comunicação, vedando qualquer forma de censura. Esses dispositivos estabelecem direitos fundamentais diretamente relacionados à governança da informação, mas foram concebidos em um momento anterior à revolução digital, não sendo suficientes para lidar com os desafios do poder algorítmico.

A jurisprudência brasileira já tem se deparado com esse fenômeno. O Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADI 5527 (STF, 2023), reafirmou a validade do Marco Civil da Internet e sua centralidade para a proteção de direitos digitais. Mais recentemente, no âmbito do Inquérito 4781, conhecido como Inquérito das Fake News, (STF, 2020) a Corte Constitucional reconheceu a necessidade de conter abusos informacionais que atentam contra o processo democrático. Esses precedentes indicam que a defesa da democracia exige uma interpretação evolutiva da Constituição Federal, que incorpore a noção de “devido processo informacional”, isto é, a garantia de que decisões algorítmicas que afetam a cidadania seja submetidas a critérios de transparência, auditabilidade e responsabilização.

As legislações infraconstitucionais, como o Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014) e a Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD (Lei 13.709/2018), avançaram na criação de um regime normativo voltado à regulação do espaço digital. O Marco Civil consolidou princípios fundamentais, como a neutralidade da rede, a proteção da privacidade e a preservação da liberdade de expressão, estabelecendo um marco de direitos e deveres para provedores e usuários. Já a LGPD instituiu regras para o tratamento de dados pessoais, impondo deveres de transparência, segurança e responsabilização a empresas e órgãos públicos. Contudo, tais instrumentos, embora essenciais, ainda não enfrentam de modo específico a lógica algorítmica, especialmente no que diz respeito a sistemas de recomendação, inteligência artificial e manipulação informacional.

Nesse sentido, o debate internacional oferece parâmetros valiosos. O Regulamento Europeu da Inteligência Artificial (AI Act) (*JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA*, 2024), recentemente aprovado, estabelece o primeiro quadro jurídico horizontal para o

desenvolvimento, colocação no mercado e utilização de sistemas de Inteligência Artificial na União Europeia, constituindo um passo importante ao estabelecer um regime jurídico para a inteligência artificial baseado na avaliação de riscos.

O regulamento europeu classifica sistemas de inteligência artificial (IA) conforme seu grau de risco para direitos fundamentais, impondo restrições severas para usos considerados de alto risco, como vigilância biométrica em tempo real ou manipulação comportamental subliminar. Além disso, exige transparência nos critérios de funcionamento e prevê auditorias independentes, criando um modelo de governança mais robusto.

O Brasil, que discute atualmente projetos de lei para regulamentar a inteligência artificial, pode se inspirar nessa experiência europeia, adaptando-a às especificidades do contexto nacional. Uma regulação que contemple transparência algorítmica, deveres de explicabilidade e auditoria independente seria fundamentais para mitigar os riscos do poder informacional. Do mesmo modo, seria necessário fortalecer a Autoridade Nacional de Proteção de Dados – ANPD, dotando-a de recursos e competências para fiscalizar e impor sanções efetivas a práticas abusivas.

Entretanto, a resposta jurídica não pode se limitar à regulação estatal. É preciso articular uma governança democrática da tecnologia, que envolva participação social e controle público. A criação de conselhos plurais para acompanhar o uso de algoritmos em setores estratégicos, como justiça criminal, saúde e comunicação, poderia ampliar a legitimidade das decisões. Auditorias independentes, realizadas por universidades, organizações da sociedade civil e centros de pesquisa, podem fornecer transparência adicional. Esse modelo de governança participativa assegura que a tecnologia não seja regulada apenas pelos interesses do mercado, mas por critérios de interesse público.

Outro eixo essencial é a educação digital. A alfabetização midiática e informacional deve ser integrada às políticas públicas de ensino, permitindo que os cidadãos compreendam desde cedo os mecanismos digitais que estruturam sua experiência social. Essa formação crítica é condição para o exercício pleno da cidadania na era digital, pois permite resistir à manipulação, identificar estratégias de desinformação e defender a pluralidade democrática. Como afirma Bucci, a preservação da “incerteza desejável” exige não apenas normas jurídicas, mas sujeitos capazes de valorizar a dúvida e a complexidade diante de narrativas simplificadoras.

A defesa da incerteza desejável deve ser compreendida, inclusive, como princípio regulatório. O direito precisa reconhecer que a imprevisibilidade e a pluralidade são condições da liberdade e, portanto, devem ser protegidas contra tentativas de captura privada. Regulamentar a inteligência artificial e os algoritmos, nesse sentido, significa não apenas limitar abusos, mas também assegurar um espaço para a autonomia e para a experimentação democrática.

O papel do Estado, contudo, não deve se restringir ao exercício da regulação negativa. É fundamental que se torne também um agente ativo na promoção de políticas digitais democráticas. Isso inclui o desenvolvimento de programas de alfabetização midiática e informacional, capazes de formar cidadãos críticos diante de estratégias de manipulação algorítmica; a adoção de tecnologias públicas abertas e auditáveis, especialmente em serviços essenciais e GovTechs; e a criação de infraestruturas digitais soberanas, que reduzam a dependência de plataformas privadas estrangeiras. Do mesmo modo, o Brasil precisa articular políticas de cooperação internacional no âmbito da ONU e da UNESCO, para integrar-se a esforços globais de regulação e de defesa da democracia digital.

Portanto, a resposta institucional ao poder informacional deve ser múltipla: fortalecer o aparato jurídico existente, criar novas normas voltadas à opacidade algorítmica, incentivar a governança participativa e promover uma cultura política orientada à complexidade. Só assim será possível evitar que a lógica técnica se imponha sobre a lógica democrática, preservando o espaço público como território da deliberação e da liberdade.

As respostas jurídicas e institucionais, contudo, não esgotam o desafio. O poder informacional opera de maneira global e difusa, atravessando tanto estruturas macroeconômicas quanto dimensões microcapilares da vida social. Nesse sentido, a reflexão de Milton Santos sobre a globalização perversa e os centros frouxos de poder, a denúncia de Eugênio Bucci quanto à colonização da linguagem, à supressão da incerteza e à autonomização da razão técnica, e a crítica de Byung-Chul Han à infocracia e à tirania da transparência oferecem um diagnóstico comum: a dominação técnica fragiliza a democracia em suas bases constitutivas. É a partir desse ponto de encontro que se pode avançar para uma conclusão que reafirme a centralidade da cidadania, da pluralidade e da liberdade diante da captura algorítmica da esfera pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do poder informacional permite compreender que a dominação técnica na era digital se tornou estrutural, e não periférica. Esse poder atua simultaneamente em duas dimensões: no plano macroestrutural, ao reorganizar fluxos globais e deslocar centros de soberania para plataformas tecnológicas transnacionais; e no plano microcapilar, ao moldar subjetividades, antecipar comportamentos e dissolver a esfera pública. Tal dinâmica torna as democracias vulneráveis a formas de controle que operam de maneira invisível e contínua.

As reflexões desenvolvidas com base nos aportes teóricos que examinam a globalização perversa, o capitalismo de vigilância, a sociedade em rede e os dispositivos capilares de poder revelam que as infraestruturas digitais assumem crescente capacidade de interferir na vida pública, redefinindo o espaço da política e restringindo o exercício pleno da cidadania. Nesse cenário, a democracia perde vitalidade à medida que a técnica passa a orientar a circulação de informações, a comunicação política e a formação da vontade coletiva.

Os desafios identificados demonstram que a soberania popular é tensionada pela soberania dos dados, que fortalece estratégias de manipulação informacional, fragiliza instituições e favorece a visibilidade ampliada de discursos antidemocráticos. Por isso, o direito e o Estado não podem permanecer reativos, limitados a medidas setoriais. É imprescindível a construção de políticas públicas robustas, bem como de mecanismos de controle e transparência algorítmica — garantindo auditabilidade, responsabilização e proteção da opacidade necessária à deliberação democrática.

Proteger a democracia no século XXI significa reafirmar a primazia da política sobre a técnica, resgatando a incerteza, a pluralidade e a imaginação como fundamentos da vida pública. Isso demanda um pacto de corresponsabilidade que envolva Estado, sociedade civil e plataformas digitais, cada qual com deveres proporcionais ao poder que exerce: ao Estado, cabe regular e garantir direitos; às plataformas, assegurar transparência, segurança e respeito às liberdades; e aos cidadãos, cultivar uma cultura crítica de participação e controle social. O futuro da democracia dependerá da capacidade coletiva de impor limites ao poder algorítmico e de reconstruir a esfera pública como espaço de convivência, debate e emancipação.

Somente por meio desse pacto corresponsável — em que Estado, sociedade e plataformas digitais compartilham deveres na proteção da autonomia e da pluralidade — será possível assegurar que a técnica permaneça a serviço da humanidade, e que a democracia, sob vigilância, não se torne democracia vigiada.

REFERÊNCIAS

- BUCCI, Eugênio. A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível. São Paulo: Autêntica, 2021.
- _____. Incerteza: um ensaio – como pensamos a ideia que nos desorienta (e orienta o mundo digital). São Paulo: Autêntica, 2023.
- _____. Razão desumana: a monstruosa mente das máquinas e a humanidade que ainda nos resta. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. v. 1.
- FRANÇA, Mhardoqueu Geraldo Lima. As decisões contrárias às leis na teoria de Robert Alexy. São Paulo: Editora Dialética, 2020.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- _____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- HAN, Byung-Chul. Infocracia: digitalização e a crise da democracia. Petrópolis: Vozes, 2022.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- ZUBOFF, Shoshana. A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.
- DOCUMENTOS OFICIAIS E INSTITUCIONAIS**
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12965.htm. Acesso em: 1 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm. Acesso em: 1 out. 2025.
- JORNAL OFICIAL DA UNIÃO EUROPEIA. Artificial Intelligence Act. Disponível em: <https://bo.digital.gov.pt/api/assets/etic/0e56a7ce-59df-4bf2-8142-205d83d9cafc/>. Acesso em 9 out. 2025.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 1 out. 2025.
- STF. Ações relacionadas à desinformação e fake news. Brasília, 2023. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 1 out. 2025.
- TSE. Programa de Enfrentamento à Desinformação. Brasília, 2022. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/>. Acesso em: 1 out. 2025.
- UNESCO. Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial. Paris, 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 1 out. 2025.

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND THE FUNDAMENTAL RIGHT TO THE PROTECTION OF PERSONAL DATA: THE NEED FOR SUBCONSTITUTIONAL REGULATION

A UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O DIREITO FUNDAMENTAL À PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS: DA NECESSIDADE DA REGULAMENTAÇÃO INFRACONSTITUCIONAL

Petrus Giovanni Costa de Araújo

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: petrusgiovanni@gmail.com

Suenya Talita de Almeida

Veni Creator Christian University - Flórida - USA

e-mail: suenyalmeida27@gmail.com

ABSTRACT: The article discusses the growing impact of Artificial Intelligence (AI) on contemporary society, addressing its varied use by the public and private sectors. The methodology employed in this study is bibliographic and documentary research. With the widespread use of AI, crucial ethical and legal issues arise, especially with regard to the protection of individuals' fundamental rights. In the Brazilian context, the absence of specific legislation on Artificial Intelligence has led to the discussion of bills in the National Congress, such as PL 21/2020 and PL 2.338/2023. These bills aim to establish guidelines for the development and responsible use of AI, ranging from the protection of personal data to accountability for automated decisions. The General Law on the Protection of Personal Data (LGPD), in force since 2018, is an initial milestone, but not enough to fully regulate the use of AI. In the Judiciary, the use of AI raises specific concerns, as it involves sensitive data and can compromise rights such as privacy and non-discrimination. Despite initiatives such as CNJ Resolutions nº. 332/2020 and nº. 615/2025, and CNJ Ordinance nº. 271/2020 that regulate the use of AI within the courts, there is a significant gap that needs to be addressed by more comprehensive and specific legislation. Thus, the article concludes by emphasizing the urgent need for a broad debate and awareness-raising on the ethical and responsible regulation of AI, not only to protect individual rights, but also to promote technological innovation in a balanced and safe way for the whole of Brazilian society.

Keywords: Artificial Intelligence; General Data Protection Law; Draft Legislation; Personal Data Protection.

INTRODUÇÃO

A utilização da Inteligência Artificial (IA) é um fato irreversível. Ela está presente em nosso cotidiano nas mais diversas formas, seja nos computadores e celulares, através de seus assistentes virtuais e buscadores por voz, seja nos mais diversos serviços comerciais e bancários, com os famigerados *chatbots*, bem como em ações de publicidade direcionada e *marketing* inteligente, criando campanhas personalizadas e conduzindo nossa atenção para uma suposta necessidade de consumo dos mais diversos produtos e serviços. Mas não é só isso. Com o aprimoramento da capacidade computacional e de processamento de dados, a IA chega ao estágio denominado Inteligência Artificial Generativa (IA generativa) que é um tipo de IA que pode criar conteúdos e ideias, desde conversas, histórias, imagens, até vídeos e músicas (AMAZON, 2023). Essa tecnologia tenta mimetizar a inteligência humana a fim de realizar tarefas de computação não tradicionais como reconhecimento de imagens, processamento de linguagem natural (PLN) e tradução (PICAZIO, 2024, p. 31).

Ante a atual conjuntura, é inegável que, não só a iniciativa privada, como também os Governos e a Administração Pública em geral, utilizam-se da tecnologia de Inteligência Artificial. Além disso, o setor público é responsável por definir prioridades, investimentos e regulamentações nacionais a respeito do assunto. Afinal, a IA tem potencial para integrar o

processo de formulação de políticas públicas e de implantação de serviços e, de igual modo, proporcionar ganhos exponenciais para empresas no setor privado, desde que seja utilizada de forma ética e responsável. Daí a crescente e justificada preocupação com seu impacto nos direitos fundamentais, haja vista seu desenvolvimento exponencial em comparação com a regulamentação disponível. Isto quer dizer que se faz urgente o amplo debate e a conscientização sobre a delimitação e o uso ético da IA por toda a sociedade.

A utilização de sistemas de IA afeta um amplo conjunto de direitos fundamentais, independentemente do seu âmbito de aplicação, compreendendo, entre outros, o direito à privacidade, à proteção dos dados pessoais, à não discriminação, ao acesso à justiça (englobando a possibilidade de apresentar reclamações sobre decisões baseadas em IA e interpor recursos) e à razoável duração do processo. Podem ser considerados, ainda, outros direitos, dependendo do contexto em que a IA é utilizada. Por exemplo, a dignidade da pessoa humana, o direito à segurança social e assistência social, o direito a uma boa administração (pertinente sobretudo para o setor público) e a defesa dos consumidores (particularmente importante para empresas). O objetivo deste trabalho é traçar um panorama entre a legislação brasileira atual, no que pertine ao direito constitucional assegurado à proteção dos dados pessoais e a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial no contexto da Justiça brasileira, inclusive para avaliar quanto à necessidade de implementação de legislação específica que possa abordar ambos os temas, dado o alto grau de interseção e relevância.

Posto isto, o arcabouço legal pátrio é adequado e suficiente para assegurar a proteção dos dados pessoais frente a ampla utilização da Inteligência Artificial no Poder Judiciário? Indaga-se quanto à eficácia da LGPD e das normas editadas pelo CNJ enquanto o Congresso Nacional discute o Marco Legal da Inteligência Artificial. Para tanto, a metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase nas plataformas oficiais do Conselho Nacional de Justiça, Senado Federal, Câmara dos Deputados Federais e Diário Oficial da União. Nesse contexto, são abordados o PL 21/2020 da Câmara dos Deputados Federais e o Projeto de Lei 2.338/2023 do Senado Federal, posto que ainda estão em tramitação no Congresso, podendo sofrer inúmeras alterações até a aprovação do texto final. Em seguida, é visitada a LEI nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), bem como são trazidos alguns exemplos de regulamentação infralegal instituídos com a finalidade de suprir esta lacuna legal, como as Resoluções CNJ nº 332/2020 e nº 615/2025 e a Portaria CNJ nº 271-2020.

PANORAMA GERAL ACERCA DA TRAMITAÇÃO, NO CONGRESSO NACIONAL, DOS PROJETOS DE LEI MAIS ABRANGENTES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE IA.

Partimos do pressuposto de que as ferramentas tecnológicas são pensadas e utilizadas, primordialmente, para o aperfeiçoamento humano e melhoria na qualidade de vida. Constatamos, diuturnamente, que atravessamos um marco revolucionário na empregabilidade dessas tecnologias - especificamente das Inteligências Artificiais Generativas - não sendo possível ignorar sua utilização nas mais diversas áreas do conhecimento humano e setores produtivos, tais como: serviços financeiros, saúde e ciências biológicas, automotivo e manufatura, mídia e entretenimento, telecomunicações, energia e no Direito. Não faz parte do escopo deste artigo tentar conceituar, ou adentrar nas mais diversas disciplinas que compõem o campo de estudo da IA, como por exemplo, a aprendizagem de máquina (*machine learning*), o aprendizado profundo (*deep learning*), a visão computacional, e robótica, dentre outros. No entanto, é importante trazer uma definição de IA, ainda que não haja um consenso estabelecido, o que reflete a constante evolução tecnológica que engloba suas mais diversas aplicações.

Sendo assim, apontamos para a definição de IA dada pelo Grupo de Peritos de Alto Nível em Inteligência Artificial da Comissão Europeia, a qual pode ser consultada no documento “A definition of AI: Main capabilities and disciplines” [Uma definição de IA: Principais capacidades e disciplinas]:

“Sistemas de Inteligência Artificial (IA) são sistemas de software (e possivelmente também hardware) projetados por seres humanos que, dado um objetivo complexo, atuam na dimensão física ou digital, percebendo seu ambiente por meio da aquisição de dados, interpretando os dados estruturados ou não estruturados coletados, raciocinando com base no conhecimento, ou processando a informação, derivada desses dados e decidindo as melhores ações a serem tomadas para alcançar o objetivo dado. Os sistemas de IA podem usar tanto regras simbólicas quanto aprender um modelo numérico, e eles também podem adaptar seu comportamento analisando como o ambiente é afetado por suas ações anteriores. Como disciplina científica, a IA abrange várias abordagens e técnicas, tais como aprendizado de máquina (do qual o deep learning e o reinforcement learning são exemplos específicos), raciocínio de máquina (que inclui planejamento, agendamento, representação do conhecimento e raciocínio, busca e otimização) e robótica (que envolve controle, percepção, sensores e atuadores, bem como a integração de todas as outras técnicas em sistemas ciberfísicos).¹” (European Commission, 2019, p. 8).

Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define IA, de forma resumida, como um sistema baseado em máquina que pode, para um determinado conjunto de objetivos definidos pelo homem, fazer previsões, recomendações ou decisões que influenciam ambientes reais ou virtuais. [Berryhill, J. et al. (2019), “Hello, World: Artificial intelligence and its use in the public sector”, OECD Working Papers on Public Governance, No. 36, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/726fd39d-en>]. Feitos estes apontamentos, passamos ao atual estágio da normatização acerca da IA no Brasil. De logo, nota-se que ainda não foi promulgada uma lei específica sobre o tema, estando em discussão no Poder Legislativo brasileiro algumas propostas, a saber: Projetos de Lei nºs 5.051 e 5.691, de 2019; 21, de 2020; 872, de 2021; 2.338 e 3.592, de 2023; e 145, 146, 210 e 266, de 2024.

Não obstante, a fim de salvaguardar os direitos fundamentais pelos tribunais no uso, desenvolvimento e implantação da Inteligência Artificial, o Conselho Nacional de Justiça editou, no ano de 2020, a Resolução nº 332 e a Portaria nº 271, e, em 2025, a Resolução nº 615, as quais abordaremos mais à frente, dentro do contexto da Lei nº 13.709/2018 (LGPD), que foi promulgada para proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade, e a livre formação da personalidade de cada indivíduo. Trata-se, sem dúvida, de uma evolução na perspectiva de que se tenha, ao menos, no âmbito dos tribunais, uma regulamentação mais específica a fim de reger a matéria. Não obstante, tais normas buscam suprir a lacuna legal, posto que, em não sendo alvo de fiscalização e acompanhamento, o uso indiscriminado de soluções de IA, mesmo que em prol da eficiência do Poder Judiciário, pode vir a ferir o direito fundamental à proteção de dados pessoais. Dentre os projetos de lei em discussão no âmbito Legislativo destacamos o PL nº 21 de 2020, proposto pelo deputado Eduardo Bismarck, do

¹ “Artificial intelligence (AI) systems are software (and possibly also hardware) systems designed by humans that, given a complex goal, act in the physical or digital dimension by perceiving their environment through data acquisition, interpreting the collected structured or unstructured data, reasoning on the knowledge, or processing the information, derived from this data and deciding the best action(s) to take to achieve the given goal. AI systems can either use symbolic rules or learn a numeric model, and they can also adapt their behavior by analyzing how the environment is affected by their previous actions. As a scientific discipline, AI includes several approaches and techniques, such as machine learning (of which deep learning and reinforcement learning are specific examples), machine reasoning (which includes planning, scheduling, knowledge representation and reasoning, search, and optimization), and robotics (which includes control, perception, sensors and actuators, as well as the integration of all other techniques into cyber-physical systems).”

PDT/CE, cuja atual ementa “estabelece fundamentos, princípios e diretrizes para o desenvolvimento e a aplicação da inteligência artificial no Brasil; e dá outras providências”. Conforme consta no Portal da Câmara dos Deputados, acessado em 24/07/2024, a última ação legislativa, após a aprovação do texto com 413 votos favoráveis e 15 contra, foi a remessa ao Senado Federal em 30/09/2021. Acontece que tal texto foi duramente criticado por especialistas de diversas áreas, sob a alegação de que não houve o aprofundamento das discussões e consultas públicas, bem como tratava apenas de aspectos básicos e superficiais, sem, contudo, enfrentar temas como a responsabilidade civil, por exemplo, e não estabelecendo de forma clara a responsabilização subjetiva no âmbito do referido PL (Picazio, 2024, p. 52). Por esses motivos, o Senado Federal criou a Comissão de Juristas responsável por subsidiar elaboração de Substitutivo sobre Inteligência Artificial no Brasil, denominada CJUSBIA (BRASIL, 2022), instituída pelo Ato do Presidente do Senado nº 4, de 2022, responsável por subsidiar a elaboração de minuta de substitutivo para instruir a apreciação dos Projetos de Lei nºs 5.051/2019, 21/2020 e 872/2021, que têm como objetivo estabelecer princípios, regras, diretrizes e fundamentos para regular o desenvolvimento e a aplicação da inteligência artificial no Brasil.

Em seu Relatório Final (publicado no Diário do Senado Federal nº 204 de 2022, Suplemento B), contando com mais de 900 páginas, a Comissão de Juristas buscou combinar, não só os citados projetos de lei, mas também contribuições da sociedade civil organizada, governo, academia e setor privado, apresentando uma análise mais detalhada sobre os impactos do uso da IA. Como resultado, oferece medidas de governança, com responsabilização em caso de infração à lei, exigências de transparência na utilização da IA, salvaguardas aos direitos fundamentais, entre diversos apontamentos sobre aplicações inaceitáveis (Picazio, 2024, p. 52-58, *apud* CJUSBIA, 2022). Como resultado dos trabalhos da CJUSBIA, o Senado Federal apresentou o Projeto de Lei nº 2.338 de 2023, de iniciativa do Senador Rodrigo Pacheco do PSD/MG, que, em seu art. 1º, “estabelece normas gerais de caráter nacional para o desenvolvimento, implementação e uso responsável de sistemas de inteligência artificial (IA) no Brasil, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais e garantir a implementação de sistemas seguros e confiáveis, em benefício da pessoa humana, do regime democrático e do desenvolvimento científico e tecnológico”. O projeto continua em tramitação nas casas do Poder Legislativo. Em consulta ao sítio eletrônico do Senado Federal, o PL 2.338/2023 havia sido remetido, em 17 de março de 2005, à Câmara dos Deputados para revisão, nos termos do artigo 65, da Constituição Federal². Vale trazer aqui trecho da justificação do PL 2.338/2023:

O texto proposto, inicialmente, define fundamentos e princípios gerais para o desenvolvimento e utilização dos sistemas de inteligência artificial, que balizam todas as demais disposições específicas. Dedicar capítulo específico à proteção dos direitos das pessoas afetadas por sistemas de inteligência artificial, no qual: garante acesso apropriado à informação e adequada compreensão das decisões tomadas por esses sistemas; estabelece e regula o direito de contestar decisões automatizadas e de solicitar intervenção humana; e disciplina o direito à não discriminação e à correção de vieses discriminatórios. O texto ainda aborda as regras de responsabilização civil envolvendo sistemas de inteligência artificial, definindo inclusive as hipóteses em que os responsáveis por seu desenvolvimento e utilização não serão responsabilizados. Ainda, em linha com o direito internacional, traça balizas para conformar direitos autorais e de propriedade intelectual à noção de que os dados devem ser um bem comum e, portanto, circular para o treinamento de máquina e o desenvolvimento de sistema de inteligência artificial - sem, contudo, implicar em prejuízo aos titulares de tais direitos. (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2023, p. 30-32).

² Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>. Acesso em: 24 set. 2025.

De acordo com o texto atual do PL 2.338/2023, podemos observar que o direito fundamental à proteção de dados pessoais foi contemplado no Capítulo I, Disposições Preliminares (art. 2º, IX³) e no Capítulo II, Dos Direitos (art. 5º, II⁴), e, de maneira subsidiária, a Lei nº 13.709/2018 (LGPD) é citada em diversos artigos do Projeto (art. 13, §2º; art. 22, I; art. 27; art. 30, IV; art. 44; art. 46; art. 49, IX e §1º; e art. 50, §3º). Esperamos que esse projeto de lei seja o mais amplamente debatido a fim de construir uma lei adequada, capaz de acompanhar a evolução tecnológica e suas implicações na vida humana.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI Nº 13.709/2018 (LGPD) E A LACUNA LEGAL QUANTO À UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DE IA PELO PODER JUDICIÁRIO

A Lei nº 13.709/2018 (LGPD), logo em seu artigo 1º, nos traz uma clara definição do escopo a que se propõe, a saber: dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Interessante notar que a lei em comento antecede o tratamento constitucional ao direito à proteção de dados pessoais, o qual foi incluído, apenas em 2022 pela Emenda Constitucional nº 115, ao rol dos direitos e garantias fundamentais constantes no artigo 5º⁵. E, como abordamos no tópico anterior, o Marco Legal da Inteligência Artificial ainda está em discussão no Congresso Nacional. Ou seja, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, por enquanto, é a única fonte legal com a finalidade de nortear o tratamento dos dados pessoais frente às ferramentas de IA, o que, por óbvio, não é suficiente para assegurar amplamente o referido direito fundamental, na medida em que a Inteligência Artificial envolve o uso exponencial de dados, com resultados e riscos os quais não existiam antes de seu uso e desenvolvimento. De início, destacamos as definições da própria lei sobre “tratamento de dados”:

Art. 5º Para os fins desta Lei, considera-se:

I - dado pessoal: informação relacionada a pessoa natural identificada ou identificável;
II - dado pessoal sensível: dado pessoal sobre origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou à vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural;

(*omissis*)

X - tratamento: toda operação realizada com dados pessoais, como as que se referem a coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração;

Já o artigo 6º da LGPD preconiza a boa-fé nas atividades de tratamento de dados pessoais, além da observância dos dez princípios por ele elencados, quais sejam: finalidade, adequação, necessidade, livre acesso, qualidade dos dados, transparência, segurança, prevenção, não discriminação e responsabilização e prestação de contas. Um dos pilares da LGPD é a transparência, garantindo que os indivíduos saibam como seus dados pessoais são

³ Art. 2º O desenvolvimento, a implementação e o uso de sistemas de IA no Brasil têm como fundamentos: IX – privacidade, proteção de dados e autodeterminação informativa;

⁴ Art. 5º A pessoa ou grupo afetado por sistema de IA, independentemente do seu grau de risco, tem os seguintes direitos, a serem exercidos na forma e nas condições descritas neste Capítulo: II – direito à privacidade e à proteção de dados pessoais, em especial os direitos dos titulares de dados nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de dados Pessoais), e da legislação pertinente.

⁵ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: LXXIX - é assegurado, nos termos da lei, o direito à proteção dos dados pessoais, inclusive nos meios digitais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 115, de 2022).

tratados. Dessa forma, a lei possui como objetivo proporcionar às pessoas maior controle sobre seus próprios dados pessoais. Outro princípio fundamental da legislação consiste na finalidade. Isso quer dizer que os dados só podem ser usados para propósitos específicos e legítimos (CONJUR, 2023). Desta forma, as informações sobre a finalidade do tratamento e quais dados serão tratados devem ser claras, garantindo-se transparência ao titular sobre como suas informações estão sendo utilizadas. O Projeto de Lei nº 2.338 de 2023, também estabelece parâmetros para o uso ético e responsável de dados pessoais, sensíveis ou não. Isto porque as entidades públicas ou privadas que empregam ferramentas de IA para aprimorar seus conjuntos de dados devem garantir que seus algoritmos sejam transparentes, não discriminatórios e auditáveis, permitindo a responsabilização tanto dos desenvolvedores quanto dos usuários. Essa interseção entre IA e proteção de dados pessoais é crucial para equilibrar inovação e privacidade na era digital (CONJUR, 2023).

Não podemos negar o fato de que as mais diversas ferramentas de IA estão disponíveis ao público em geral, sendo constantemente utilizadas, inclusive, por integrantes do setor público. Entretanto, para delimitar o presente trabalho, iremos tomar apenas o Poder Judiciário como exemplo. Assim, é fato que os operadores do direito, servidores ou membros, têm à sua disposição ferramentas de IA como o Chat GPT, Gemini, Copilot, Bing AI, Llama, dentre outros, contudo, no atual estágio da legislação infraconstitucional, não há uma regulamentação de seu uso, o que pode comprometer diversos direitos fundamentais, como por exemplo, o direito à privacidade, à proteção de dados, à não discriminação e ao acesso à justiça.

Nessa esteira, recentemente, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apreciaram, respectivamente, o Pedido de Providências nº 1.00085/2023-10 (CNMP, 03 de maio de 2024) e o Procedimento de Controle Administrativo nº 0007691-60.2021.2.00.0000 (CNJ, 22 de outubro de 2022), em face de decisões de primeira instância por utilização de IAs de código aberto, e para regulamentar seu uso, a fim de preservar os direitos fundamentais acima destacados. Dito isto, a problemática está justamente na utilização de IAs que não foram desenvolvidas pelos órgãos do Poder Judiciário, isto porque existe a forte probabilidade de armazenamento de informações sensíveis durante a eventual utilização desses sistemas de IA, em bancos de dados privados, notadamente sediados em outros países, sem que haja qualquer possibilidade de fiscalização e controle por parte do Estado brasileiro, ferindo assim, a privacidade e a proteção dos dados pessoais dos usuários do Poder Judiciário. A quantidade de informações contidas nos processos judiciais, levando-se em consideração as mais diversas competências, é imensa. Vale ressaltar que estamos lidando com informações pessoais e sensíveis, por vezes sigilosas, ou que envolvem a intimidade, a privacidade, a honra e a imagem das pessoas, inclusive de vulneráveis. De outro lado, ao utilizar essas IAs externas, os operadores do direito estão fornecendo gratuitamente valiosas informações e procedimentos aos bancos de dados dessas empresas privadas, ajudando a desenvolver suas ferramentas em detrimento do repositório nacional.

Vale ressaltar que a LGPD, à luz do artigo seu 26, dita que o uso compartilhado de dados pessoais pelo Poder Público deve atender a finalidades específicas de execução de políticas públicas e atribuição legal pelos órgãos e pelas entidades públicas, sendo vedado transferir a entidades privadas dados pessoais constantes de bases de dados a que tenha acesso (ressalvadas as exceções enumeradas). Por todo o contexto apresentado, o CNJ, considerando a ausência, no Brasil, de normas específicas quanto à ética, à transparência e à governança no desenvolvimento e no uso da inteligência artificial, bem como ante sua competência para zelar pelo cumprimento dos princípios da administração pública no âmbito do Poder Judiciário, editou a Resolução CNJ nº 332/2020 (DJe/CNJ, nº 274, de 25/08/2020, p. 4-8), em seguida, a Portaria CNJ nº 271/2020 (Republicada no DJe/CNJ nº 393/2020, de 14/12/2020, p. 2-4) e, mais recentemente, a

Resolução CNJ nº 615/2025 (DJe/CNJ nº. 54, de 14/03/2025, p. 2-17). Em capítulo dedicado ao respeito aos direitos fundamentais (artigos 4º, 5º e 6º), a Resolução CNJ nº 332/2020 determina aos tribunais a preservação desses direitos quando do desenvolvimento, implantação e uso da IA, respeitando igualmente os tratados nos quais o Brasil seja signatário. Ainda neste capítulo, e em linha com nossa presente análise, apregoa o tratamento dos dados pessoais de acordo com a LGPD (parágrafo único do artigo 6º).

Vale destacar também que a referida Resolução enfatiza a não discriminação em seu artigo 7º, repetindo, na íntegra, o conteúdo de um de seus considerandos, quando estabelece que as decisões judiciais apoiadas em IA devem observar a igualdade, a não-discriminação, a pluralidade, a solidariedade e o julgamento justo, eliminando ou minimizando a opressão, a marginalização do ser humano e os erros de julgamento decorrentes de preconceitos.

No tocante às disposições da Portaria CNJ nº 271/2020, destacamos que o tratamento dispensado à proteção de dados pessoais foi abordado *en passant* pelo § 2º do artigo 11, quando dita que é de responsabilidade do órgão criador e/ou mantenedor de cada modelo de IA a adoção de medidas que assegurem a preservação do sigilo e do segredo de justiça, adotando-se quanto aos dados sensíveis, medidas de ocultação ou anonimização. Constata-se que o objetivo da Portaria, em verdade, delimita-se à necessidade de uniformizar o processo de criação, armazenamento e disponibilização de modelos de IA, bem como a definição de suas funcionalidades no âmbito do Poder Judiciário, com a finalidade de evitar litígios e o dispêndio de recursos financeiros em decorrência da manutenção de diversos sistemas entre os órgãos do Poder Judiciário com a mesma função. Dessa forma, busca o CNJ otimizar recursos humanos e financeiros aplicados em projetos de tecnologia da informação.

No intuito de fomentar e conferir publicidade aos modelos utilizados, o CNJ, através da Resolução nº 332/2020, criou uma plataforma nacional para o armazenamento, treinamento supervisionado, controle de versionamento, distribuição e auditoria de todos os modelos de Inteligência Artificial desenvolvidos pelos Tribunais, denominada Sinapses. Passados cinco anos da elaboração da Resolução CNJ nº 332/2020, o desenvolvimento tecnológico permitiu a criação da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), estágio no qual os modelos de IA podem criar um resultado novo ao invés de apenas reproduzir dados já existentes, ou seja, ela é capaz de gerar resultados originais e coerentes baseados em padrões identificados em grandes conjuntos de dados (AMAZON, 2023). Assim, a partir de um comando (*prompt*), a IAGen pode criar conteúdo inédito, como textos (e-mails, roteiros, resumos, sentenças), imagens (ilustrações, designs, plantas arquitetônicas), vídeos e áudios (compor músicas, gerar vozes e efeitos sonoros).

Frente ao cenário descrito, em 11 de março de 2025, foi editada a Resolução CNJ nº 615⁶, visando regular o desenvolvimento e a utilização da Inteligência Artificial Generativa pelo Judiciário. Através dela são estabelecidas normas de auditoria, transparência e governança, para garantir a segurança e a ética dos serviços judiciais que fazem uso das ferramentas de IA. Diferentemente do tratamento geral constante no PL nº 2.338, acerca da proteção de dados pessoais, a Resolução CNJ 615/2025 traz uma abordagem específica sobre a questão envolvendo soluções de Inteligência Artificial no Poder Judiciário.

Em capítulo dedicado ao respeito aos direitos fundamentais, o artigo 7º determina que os dados utilizados no desenvolvimento ou treinamento de modelos de inteligência artificial devem ser representativos de casos judiciais (aqueles que refletem de forma adequada a

⁶ Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original1555302025031467d4517244566.pdf>. Acesso em 05 maio 2025.

diversidade de situações e contextos presentes no Poder Judiciário) e observar as cautelas necessárias quanto ao segredo de justiça e à proteção de dados pessoais, nos termos da LGPD, enfatizando que os dados devem ser anonimizados sempre que possível e, obrigatoriamente, para os dados sigilosos ou protegidos por segredo de justiça. Destacamos também, o artigo 15, que institui o Comitê Nacional de Inteligência Artificial do Judiciário, e o artigo 16, que enumera suas competências, dentre elas, avaliar a conveniência do uso de soluções de IA disponíveis no mercado, gratuitas ou não, que poderão ser utilizadas pelos magistrados e servidores do Poder Judiciário no exercício de suas funções, por meio de licença privada, considerando em particular as condições de uso dos dados pessoais, os critérios de segurança e o grau de risco das aplicações, estabelecendo regras adicionais de governança e monitoramento, caso necessário. Este ponto em específico visa coibir o já mencionado uso indiscriminado das ferramentas de IA disponíveis no mercado pelos operadores do direito para otimizar suas tarefas. Por mais bem intencionado que seja, fica demonstrada a vulnerabilidade deste uso sem a devida supervisão e governança por parte do referido Comitê. Observa-se que a utilização dessas ferramentas, sem a devida regulamentação legal e fiscalização, representa grande risco aos direitos fundamentais citados no texto da Resolução, na medida em que não há um controle quanto ao armazenamento, uso e tratamento de dados pessoais por parte de terceiros, ou quanto aos critérios utilizados pelos algoritmos desses sistemas, que podem ter, por exemplo, algum viés discriminatório.

Ainda neste ponto, vale ressaltar que o artigo 20 trata da contratação de modelos de linguagem de larga escala (LLMs), de pequena escala (SLMS) e outros sistemas de inteligência artificial generativa (IAGen) pelos tribunais. Os dois primeiros incisos deste artigo ditam que a empresa contratada deve se comprometer a respeitar a LGPD, e que o uso dos dados fornecidos pelos usuários do Poder Judiciário para treinamento fica condicionado à LGPD, não podendo ser utilizado para quaisquer outros fins não expressamente autorizados, além da obrigação de realizar o monitoramento contínuo para assegurar a conformidade com as diretrizes de proteção de dados e de propriedade intelectual. Diversos outros artigos contêm menção à necessidade de observância à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, portanto, para não se tornar repetitivo, transcrevemos o artigo 22, que resume a intenção da Resolução 615/2025:

Art. 22. Qualquer modelo de inteligência artificial que venha a ser adotado pelos órgãos do Poder Judiciário deverá observar as regras de governança de dados aplicáveis aos seus próprios sistemas computacionais, as Resoluções e as Recomendações do CNJ, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, a Lei de Acesso à Informação, a propriedade intelectual e o segredo de justiça.

Consoante demonstrado, as referidas normativas infralegais representam um importante avanço, na medida em que buscam suprir a lacuna legal ainda existente. Contudo, não se afiguram suficientes para enfrentar a problemática apontada, pois não têm a envergadura da norma legal. Em suma, a Inteligência Artificial é uma importante ferramenta no auxílio à atividade judicial, contribuindo para agilizar a tramitação processual em benefício dos jurisdicionados. Entretanto, para assegurar o respeito aos direitos fundamentais e aos valores éticos, deve atender aos regulamentos emanados do CNJ e às demais normas legais.

CONCLUSÃO

Na atual conjuntura, temos o direito fundamental de proteção de dados pessoais expressamente positivado na Constituição somente em fevereiro de 2022, ou seja, posteriormente à LGPD, que, conforme preconiza seu artigo 65, II, vigorou plenamente apenas em meados de 2020. Acontece que a evolução tecnológica que deu forma às IAs como vemos hoje foi, em parte, devida ao lançamento, pela empresa norte-americana OpenAI, em novembro de 2022, do Chat GPT 3.5 e, em março de 2023, de sua versão 4.0 (Picazio, 2024, p. 31). A

partir daí, a popularização do uso das IAs, inclusive de forma gratuita, cresceu vertiginosamente em todos os setores da sociedade, o que potencializou a ofensa a diversos direitos fundamentais, como o da proteção de dados pessoais. Consequentemente, vimos que, ante a propagação de seu uso pelos operadores do direito, o CNJ editou as Resoluções CNJ nº 332/2020 e nº 615/2025, bem como a Portaria CNJ nº 271/220, visando a preencher o hiato legal sobre as IAs, fornecendo um norte ao menos na esfera do Poder Judiciário.

Ou seja, enquanto o Congresso Nacional não aprovar o texto final do Projeto de Lei nº 2.338 de 2023 (Marco Legal da Inteligência Artificial), ou de outros que o venham a substituir ou complementar, não haverá uma lei de regência propriamente dita sobre o uso da Inteligência Artificial no Brasil, quando, tão somente, o direito fundamental à proteção de dados pessoais será efetivamente assegurado. Diante desses desafios, fica evidente que a utilização de dados pessoais em ferramentas de Inteligência Artificial requer uma abordagem cautelosa e responsável, dentro dos limites éticos e legais estabelecidos pela LGPD, e no caso do Poder Judiciário, atinente às normativas do CNJ quanto à matéria. Encontrar um equilíbrio entre a inovação e a proteção de direitos fundamentais é primordial nesse novo contexto e a adequada regulamentação legal é essencial para tanto.

REFERÊNCIAS

- AMAZON. O que é IA Generativa? Amazon Web Services (AWS) [Portal], 2023. Disponível em: <https://aws.amazon.com/pt/what-is/generative-ai/>. Acesso em 16 maio 2024.
- BERRYHILL, J. et al. (2019), “Hello, World: Artificial intelligence and its use in the public sector”, OECD Working Papers on Public Governance, Nº. 36, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/726fd39d-en>. Acesso em 16 maio 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 16 maio 2024.
- BRASIL. CASA CIVIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em 16 maio 2024.
- BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS. Projeto de Lei nº 21, de 2020. Estabelece fundamentos, princípios e diretrizes para o desenvolvimento e a aplicação da inteligência artificial no Brasil; e dá outras providências. Brasília, DF, Câmara dos Deputados Federais. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236340&fichaAmigavel=nao>. Acesso em 24 jul. 2024.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 21 de 2020. Estabelece fundamentos, princípios e diretrizes para o desenvolvimento e a aplicação da inteligência artificial no Brasil; e dá outras providências. Brasília, DF, Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151547>. Acesso em 24 jul. 2024.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. Projeto de Lei nº 2.338, de 2023. Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial. Brasília, DF, Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>. Acesso em 25 jul. 2024.
- BRASIL. SENADO FEDERAL. Relatório Final da Comissão de Juristas responsável por subsidiar a elaboração de Substitutivo sobre Inteligência Artificial. Suplemento B ao Diário

do Senado Federal nº 204/2022, Brasília, DF, 09 dez. 2022. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/111533?sequencia=6>. Acesso em 24 jul. 2024.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Justiça. Procedimento de Controle Administrativo nº 0007691-60.2021.2.00.0000. Requerente: Fábio de Oliveira Ribeiro. Requerido: Conselho Nacional de Justiça - CNJ. Órgão Julgador: Gab. Cons. Daiane Nogueira de Lira. Brasília, DF, 22 out. 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/pjecnj/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca=e856b34cae02e597a4496ceed6f8e15245d27f38583e4c04>. Acesso em: 27 maio 2024.

BRASÍLIA. Conselho Nacional do Ministério Público. Pedido de Providências nº 1.00085/2023-10. Requerente: Fábio de Oliveira Ribeiro. Requerido: Conselho Nacional do Ministério Público. Relator: Conselheiro Rodrigo Badaró. Brasília, DF, 03 maio 2024. Disponível em: <https://elo.cnmp.mp.br/pages/consulta.seam?cid=20366#>. Acesso em: 27 maio 2024.

CONJUR. Marco Legal da IA e LGPD: novos desafios na privacidade e enriquecimento de dados. Consultor Jurídico [Portal], São Paulo, 6 dez. 2023. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2023-dez-06/marco-legal-da-ia-e-lgpd-novos-desafios-na-privacidade-e-enriquecimento-de-dados/>. Acesso em 15 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Plataforma Sinapses / Inteligência Artificial - Portal CNJ. Brasília, DF, CNJ. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sistemas/plataforma-sinapses/>. Acesso em 16 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Portaria CNJ n. 271/2020. Brasília, DF, CNJ. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3613>. Acesso em 16 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução nº 332 de 21/08/2020. Brasília, DF, CNJ. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3429>. Acesso em 16 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução nº 615 de 11/03/2025. Brasília, DF, CNJ. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original1555302025031467d4517244566.pdf>. Acesso em 05 maio 2025.

European Commission. (2019). A definition of AI: Main capabilities and scientific disciplines. High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. Document made public on 8 April 2019 by the European Commission. Disponível em: https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=5634. Acesso em 18 jul. 2024.

PICAZIO, Joseph Rodrigo Amorim. Inteligência Artificial e seus Impactos nos Direitos Sociais: um panorama da convergência e dos desafios da IA para a efetividade dos direitos e garantias fundamentais. São Paulo: Dialética, 2024. 165 p.