

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 57

Ano 21

Volume 3 – Educação

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº57 – vol. 3 – Educação – 102p. (outubro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)

Darcília Simoes (UERJ – Brasil)

Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)

Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)

Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)

Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki

Bruno Gomes Pereira

Carla Mota Regis de Carvalho

Elanir França Carvalho

Enéias Farias Tavares

Francilane Eulália de Souza

Gladiston Alves da Silva

Guilherme Wyllie

Hugo de Carvalho Sobrinho

Hugo Norberto Krug

Janete Silva dos Santos

Joana Angélica da Silva de Souza

João Carlos de Carvalho

José Carlos de Freitas

Jussara Bittencourt de Sá

Luciana Marino Nascimento

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mayara Ferreira de Farias

Pedro Alberice da Rocha

Regina Célia Padovan

Ruth Luz dos Santos Silva

Shirley Gomes de Souza Carreira

Vânia do Carmo Nóbile

Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alessandra Rodrigues Lima e Daniele dos Santos Rosa – A compreensão leitora de jovens e adultos: prática social e política	04
02	Alexandre Barreto de Oliveira e Jardelino Menegat – Boas práticas de gestão escolar com foco em resultados	14
03	Ana Beatriz Maia Rosa et al - O uso de celulares nas escolas públicas do Rio de Janeiro: Análise Crítica do Decreto nº 53.918 e os desafios da regulamentação	22
04	Cléia Conceição de Souza – A importância do uso da tecnologia no planejamento pedagógico: um relato de experiência docente nas séries iniciais do ensino fundamental	33
05	Diogo de Souza Silva e Thiago Luiz Sartori – Uso de metodologias ativas na licenciatura em pedagogia EAD: uma análise dos PPCS da UFSCAR	39
06	Domingos Pereira da Silva – Teoria e prática pedagógica: práxis e formação de professores	48
07	Fabiana Maria de Souza e Ana Claudia Cavalcanti de Araújo – Família e escola: uma parceria de sucesso	53
08	Francisco Romário Paz Carvalho et al – Recursos lúdicos e aprendizagem significativa: contribuições pedagógicas para a superação de dificuldades nas séries iniciais	60
09	Gabriele Taisa Lizier Custódio e Nadiane Feldkercher – Professoras iniciantes que ensinam matemática nos anos iniciais: uma análise a partir da produção acadêmica	68
10	Glaucius Décio Duarte e Marcele Rosa Pedra – Metaverso para o ensino de história: desenvolvimento e potencial pedagógico	77
11	Iara Rejane Leão Louzada et al – Trilhando caminhos para conhecer pesquisas sobre a juventilização na educação de jovens e adultos	87
12	Jalmir Lino e Bruno Gomes Pereira – Letramento do professor na escola: uma proposta linguística e pedagógica a partir do circuito curricular mediado por gênero	97

A COMPREENSÃO LEITORA DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA

Alessandra Rodrigues Lima¹
Daniele dos Santos Rosa²

Resumo

O presente artigo levanta conceitos e reflexões sobre a importância do domínio da compreensão leitora como ferramenta de construção de identidade e transformação das pessoas e do contexto social em que estão inseridas. Tem como metodologia a pesquisa exploratória e o estudo bibliográfico de alguns dos principais autores que discorrem sobre o tema, como Bakhtin (2014), Koch (2011), Marcuschi (2010), Soares (2011), Freire (2024), Saviani (2008) e Cobucci e Machado (2023). Desse modo, este estudo apresenta relações dialógicas que se entrelaçam e se constituem em reflexões que direcionam para uma práxis educativa emancipadora e libertadora.

Palavras-chave: leitura; transformação; sociedade.

Abstract

This article raises concepts and reflections on the importance of mastering reading comprehension as a tool for identity and transforming individuals and their social contexts. Its methodology is exploratory research and a bibliographical study of some of the main authors who discuss the topic, such as Bakhtin (2014), Koch (2011), Marcuschi (2010), Soares (2011), Freire (2024), Saviani (2008), and Cobucci and Machado (2023). Thus, this study professor intertwined dialogical relationships that constitute reflections that lead toward ver emancipatory and liberating educational practice.

Keywords: reading; transformation; society.

Introdução

As questões levantadas neste estudo provêm de uma problemática identificada em jovens e adultos que garantidamente já passaram pela alfabetização, mas a compreensão leitora de grande parte desses estudantes é deficitária e inefficiente.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo estimular a discussão e a reflexão sobre o desenvolvimento da compreensão leitora de jovens e adultos, tendo a leitura como ferramenta de reflexão crítica, interação social e transformação pessoal e coletiva, a partir de práticas que valorizem a pluralidade de significados, contextos sociais e ideologias presentes nos textos. Os objetivos específicos consistem em explorar os conceitos de língua, linguagem, signo e leitura como ferramentas sociais e ideológicas, destacando suas influências na formação do pensamento crítico; evidenciar a prática de leitura crítica baseada nos princípios de Paulo Freire, incentivando o protagonismo dos educandos no processo de leitura e interpretação do mundo ao seu redor; destacar a formação dos estudantes como agentes transformadores, capazes de utilizar a leitura como ferramenta para questionar e superar desigualdades sociais e culturais.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: lunalessandra@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5976770062091528>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7431-8173>.

² Professora Pós-Doutora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. E-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7494850957529208>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5723-1078>.

Nesse âmbito evidenciar-se-á autores como Paulo Freire, Bakhtin, Ingedore Koch, Marcuschi, Magda Soares, Saviani, Cobucci e Machado com seus conceitos e reflexões sobre leitura, linguagem, língua, signo, letramento, alfabetização, alfabetização de jovens, adultos e idosos, alfabetismo, educação e política para embasar essa discussão e reflexão. Nesse sentido, a metodologia utilizada foi, inicialmente, uma pesquisa exploratória e estudo bibliográfico.

Compreensão leitora como meio de emancipação

Para falar de compreensão leitora como prática essencial aos jovens e adultos, faz-se necessário, inicialmente, trazer alguns conceitos importantes relacionados a essa temática.

De acordo com Bakhtin (2014), a fala é um fenômeno social fundamental para a linguística, indissociável das condições de comunicação e das estruturas sociais. Ele destaca sua dinâmica, marcada por conflitos de classe e relações de poder, e afirma que a evolução linguística é influenciada principalmente por fatores sociais externos. Ele concebe o signo linguístico como vivo e ideológico, refletindo mudanças sociais, e critica a abordagem sincrônica de Saussure por desconsiderar essas dinâmicas e pensar a língua como um sistema homogêneo e abstrato.

O autor continua afirmando que o signo linguístico, por sua natureza, é dinâmico e plurivalente, sendo influenciado por fatores como entonação, contexto social e conteúdo ideológico. Sua significação varia de acordo com o “tema” específico que o situa, o que reflete sua mutabilidade. A abordagem dialética resolve a tensão entre a unicidade e a pluralidade dos significados, contrapondo-se ao objetivismo abstrato que busca fixar a palavra em um sentido único, como nos dicionários. Essa visão estática, atende aos interesses da classe dominante ao limitar a diversidade interpretativa do signo.

Desse modo, pode-se inferir que a língua é dinâmica, reflete as transformações da sociedade, é ferramenta de embates ideológicos e por isso carregada de ideologias. E ao pensar o signo de forma estática, neutra, imóvel é corroborar com o pensamento da classe dominante, que usa desse entendimento para manipular e alienar.

Nessa perspectiva, “A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica” (Bakhtin, 2014, p. 16). O signo linguístico, intrinsecamente ideológico, reflete as dinâmicas sociais. A linguagem, modelada pela ideologia, influencia a consciência e o pensamento humano, que também interagem com ela de forma recíproca. Assim, o signo ideológico é o elo que une o desenvolvimento psíquico e a expressão ideológica em um processo de interação dialética contínua.

Bakhtin destaca sua visão sobre o caráter contínuo do processo linguístico e sua relação com a ideologia. Ele considera que a palavra é o meio principal de transmissão ideológica. Sendo a ideologia uma superestrutura que reflete as transformações sociais da base, as mudanças na sociedade são perceptíveis na língua, que atua como um reflexo e indicador dessas transformações. Ele “define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (Bakhtin, 2014, p. 17).

Nesse âmbito, o autor ainda enfatiza que a palavra nunca é neutra, está inevitavelmente associada a um significado ideológico ou de vivência. As pessoas comprehendem as palavras a partir de suas ressonâncias emocionais, sociais ou ideológicas e reagem apenas àquelas que evocam conexões significativas com sua própria experiência ou visão de mundo.

Ainda nesse contexto, Ingredore Koch (2011) explicita que a argumentação é a função principal da linguagem, em oposição à visão predominante de que a comunicação é seu objetivo mais importante. Segundo essa perspectiva, o ato linguístico fundamental é argumentar, o que vai além de simplesmente transmitir informações. A argumentação ocorre por meio de discursos construídos para expressar intenções, utilizando estratégias de falar, dizer e mostrar. “Desta forma, a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (Koch, 2011, p. 15).

Assim sendo, a linguagem é intencional que age sobre o mundo, carregada de ideologias, sua principal função não é apenas a comunicação. Essa perspectiva ressalta o caráter argumentativo da linguagem, evidenciando sua função ativa e direcionada.

Nesse sentido, convém ressaltar que o ensino da língua portuguesa deve ir além da gramática, com ênfase no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. O objetivo principal é que os alunos aprendam a refletir sobre o mundo e utilizem a língua como ferramenta de interação social, sendo capazes de compreender, analisar, interpretar e produzir textos (Koch, 2011).

Ainda falando sobre argumentatividade, Koch (2011) discorre que as interações humanas com a natureza e entre os próprios indivíduos são mediadas por símbolos, sendo a linguagem um elemento central. Enquanto a Semântica analisa a linguagem como representação do mundo, a Pragmática estuda sua função nas interações sociais. A argumentação é uma característica essencial do discurso humano, utilizado para expressar juízos de valor e influenciar comportamentos ou opiniões. Assim, todo discurso carrega uma ideologia, mesmo quando aparenta neutralidade, já que a própria ideia de neutralidade é, em si, ideológica.

Koch (2011) também explica a diferença entre frase e discurso. A frase representa uma unidade sintático-semântica, o discurso constitui uma unidade pragmática, utilizada para produzir efeitos e promover interações sociais. Ao produzir um discurso, o indivíduo apropria-se da língua não apenas para transmitir mensagens, mas para afirmar sua identidade como “eu” e, simultaneamente, construir o “outro” como interlocutor, em um processo de trocas e representações mútuas.

Levando em consideração os apontamentos apresentados até o momento, a autora discorre sobre a relevância do ensino da leitura inspirada por Paulo Freire. Koch (2011) afirma que o ensino da leitura, nas aulas de língua materna, desempenha um papel crucial na formação dos alunos. De acordo com os preceitos de Paulo Freire, é fundamental que o educando seja preparado para assumir o protagonismo no ato de ler. Essa preparação exige que ele desenvolva a habilidade de compreender profundamente os textos, sendo capaz de reconstruí-los e reinventá-los com base em seu contexto e vivência pessoal.

Ao educador cabe o desafio de estimular uma postura crítica no aluno, capacitando-o a “ler o mundo” em que está inserido e, gradualmente, a compreender diferentes perspectivas. Nesse sentido, as aulas de leitura devem conscientizar o aprendiz sobre os múltiplos níveis de significação presentes em um texto, que incluem não apenas os significados explícitos, mas também aqueles implícitos, relacionados à intencionalidade do autor. É nesse nível que se manifestam os objetivos do produtor textual, os efeitos pretendidos sobre o leitor e as formas como o texto representa a realidade, o outro e o próprio autor.

A interpretação textual, assim, baseia-se no entendimento das intenções do produtor, que devem ser captadas pelo leitor para uma compreensão efetiva. Cada texto abre espaço para múltiplas interpretações, uma vez que as intenções do autor podem ser variadas.

Desenvolver essa competência de leitura é essencial para formar estudantes ativos no processo de leitura, tanto em sala de aula quanto em contextos externos, fortalecendo sua competência linguística e comunicativa. Dessa forma, o aluno deixa de ser um receptor passivo para se tornar um agente transformador no ato de ler e interpretar o mundo ao seu redor.

Uma vez que realizamos alguns esclarecimentos sobre língua, linguagem, signo, leitura, convém agora falar sobre o letramento enquanto prática social. Marcuschi (2010) aborda o conceito de letramento entendido como prática social vinculada ao uso da escrita, possui uma história complexa e contraditória. Na sociedade moderna, a escrita transcende sua natureza tecnológica, sendo indispensável para a sobrevivência e a interação social, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Sua importância não decorre de características intrínsecas, mas de sua disseminação histórica e valorização social, que a associaram a desenvolvimento, educação e poder.

De acordo com esse autor, o conceito de letramento vai além da simples aquisição da escrita, o verdadeiro letramento envolve a participação em eventos significativos de uso social da linguagem escrita, que também se desenvolvem fora do ambiente escolar. A escrita, em interação direta com a oralidade, é utilizada em diversos contextos sociais, como trabalho, família e cotidiano, com finalidades e formas que variam conforme as circunstâncias. “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (Marcuschi, 2010, p. 21).

Assim, é fundamental que a escola considere essas variações, adequando a seleção de textos e o ensino dos níveis de linguagem para atender às necessidades reais dos alunos e ampliar sua compreensão do uso da linguagem e da escrita nos diferentes contextos sociais.

Soares (2011), nos traz esclarecimentos importantes sobre a alfabetização, afirmando que a alfabetização, em seu sentido pleno, vai além da mera conversão entre o oral e o escrito. Embora os debates enfoquem frequentemente o domínio técnico da leitura/escrita ou sua função expressiva, há também um aspecto social relevante: a alfabetização assume diferentes significados conforme os contextos culturais, econômicos e tecnológicos. Assim, uma teoria abrangente de alfabetização deve integrar as dimensões técnica, expressiva e social, reconhecendo suas especificidades e funções em diferentes realidades.

A autora enfatiza que a alfabetização é um fenômeno complexo e multifacetado, composto por diversas habilidades que têm sido estudadas de forma fragmentada por diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Para construir uma teoria coerente, seria necessário integrar essas perspectivas distintas superando a visão isolada e as possíveis incoerências nas análises.

Outra questão importante que deve ser observada nesse processo de alfabetização que Soares (2011) traz ao debate é o impacto das diferenças referentes ao dialeto no processo de alfabetização. Quando uma pessoa entra na escola, ela já domina um dialeto da língua oral, que pode estar mais ou menos distante da norma padrão usada na escrita. Essa disparidade envolve aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos e sintáticos, e afeta significativamente a alfabetização, que não pode ser vista como um processo neutro. A escrita está profundamente ligada a valores culturais e ao contexto socioeconômico. Por isso, a alfabetização é um processo complexo e interdisciplinar, que exige a integração de estudos psicológicos, psicolinguísticos e sociolinguísticos para a formulação de uma teoria coerente.

Há uma outra questão muito importante que deve ser considerada na alfabetização: os aspectos sociais e políticos que influenciam diretamente o processo de aprendizado da leitura e da escrita na escola. Podemos dizer que a escola atribui à alfabetização um caráter instrumental que beneficia as classes privilegiadas, permitindo-lhes consolidar seu domínio político e cultural. Por

outro lado, essa abordagem limita as classes dominadas, privando-as de compreender o potencial político da alfabetização, perpetuando a dominação e as desigualdades estruturais.

Para Soares (2011), o alfabetismo não é apenas a condição individual de habilidades de leitura e escrita, mas configura-se como uma prática social vinculada a contextos específicos. Há de se considerar ainda que as habilidades de leitura e escrita não são neutras, mas, ao contrário, estão inseridas em práticas sociais que refletem e influenciam processos sociais mais amplos. Essas práticas podem tanto perpetuar valores, tradições e padrões de poder quanto servir para questioná-los, dependendo do contexto em que estão inseridas.

A dimensão social do alfabetismo pode ser compreendida por duas perspectivas: uma pragmática, que enxerga o alfabetismo como essencial para a funcionalidade na sociedade atual, e outra revolucionária, que vê nele um instrumento de transformação social. Ambas as visões implicam que o conceito de alfabetismo é relativo, variando conforme a estrutura social, o momento histórico e os projetos políticos vigentes.

A autora destaca que o alfabetismo, devido a sua complexidade, a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura, não pode ser definido por um conceito universal. Suas múltiplas dimensões permitem análises baseadas em distintas perspectivas teóricas e metodológicas, que podem enfatizar diferentes aspectos, como suas dimensões sociais ou individuais.

Apesar de todas essas especificidades e complexidades, Paulo Freire desenvolveu uma abordagem de alfabetização que transcende o ensino de habilidades técnicas, inserindo-a em uma concepção educativa voltada à prática da liberdade e à conscientização. Sua visão inovadora transformou a alfabetização em um meio de democratização cultural e de estímulo à reflexão crítica sobre o mundo e a posição do indivíduo na sociedade. Nas palavras do próprio mestre:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido (Freire, 2024, p. 180).

O método Paulo Freire é uma abordagem que ultrapassa o ensino técnico da leitura e escrita, possibilitando ao indivíduo condições de refletir criticamente sobre as palavras e expressar sua própria voz. A alfabetização, nesse método, é parte de um processo educativo contínuo que busca a humanização e a transformação do mundo. Ao aprender a dizer sua palavra, o ser humano afirma sua condição essencial, constituindo a si mesmo e sua relação com a coletividade. Esse princípio fundamenta toda a pedagogia freireana, desde a alfabetização até os níveis mais avançados da educação.

Para Freire, alfabetizar-se é compreender criticamente a cultura como uma construção histórica e transformar o ato de ler em um exercício de criação e expressão própria. Esse processo permite que o indivíduo se conscientize de sua condição histórica e participe ativamente da construção do futuro. Por outro lado, a educação baseada na repetição despessoaliza e aliena, enquanto o aprendizado crítico possibilita a humanização e a conscientização histórica. Assim,

A existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é professor. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatisados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial (Freire, 2024, p. 108-109).

A palavra entendida como práxis, não pode ser um privilégio, é um direito de todos, essencial para a humanização, e o diálogo é fundamental nessa construção, não é apenas um meio de expressão, mas uma exigência fundamental para a transformação e o reconhecimento humano. A habilidade de “dizer o mundo” é o que humaniza o indivíduo, marcando o início da história e da cultura.

Os autores aqui apresentados, ao discorrerem sobre língua, linguagem, signo, leitura, alfabetização expressam a preocupação em evidenciar que todos esses conceitos são carregados de ideologias intencionalidades e influenciados pelo contexto. E, dessa forma, o domínio da compreensão leitora é essencial na formação do estudante jovem e adulto. Torna-se urgente proporcionar a esses estudantes a oportunidade de se constituírem como pessoas na sua integralidade, capazes de se transformarem e intervirem de forma efetiva em seus contextos sociais, caminhando para a construção de uma sociedade menos desigual.

Para Saviani (2008), o professor tem de ser capaz de vincular a sua prática com a prática social global, o desenvolvimento do seu trabalho deve ocorrer a partir da problematização da prática social articulada às especificidades das disciplinas com o objetivo de transformar qualitativamente a prática dos estudantes como agentes sociais.

Saviani também reforça a ideia de que “toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (Saviani, 2008, p. 68); ou seja, a dimensão educativa da política envolve capacidade de luta e convencimento de engajamento na mesma luta contra os hegemônicos; a dimensão política da educação consiste na manipulação das massas. Então educação e política são manifestações da prática social própria da sociedade.

Diante desse contexto, o autor explicita que em uma sociedade dividida em classes, a classe hegemônica não tem interesse no surgimento da verdade, visto que revelaria a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada busca a verdade, como forma de engajamento na luta pela liberdade.

Podemos dizer que a política na educação é importante porque consiste na sua função de socialização do conhecimento. Dessa forma, a prática educativa proporciona a superação dos antagonismos sociais, o fim da dualidade de classes. “Nesse sentido, devemos considerar que as

diferenças quanto à classe social, aos valores culturais, bem como as diferenças regionais influenciam o comportamento linguístico” (Cobucci; Machado, 2023, p. 15).

As autoras, com base nos princípios freirianos, destacam a importância da educação de jovens, adultos e idosos ser capaz de motivar os estudantes em direção aos seus próprios objetivos, proporcionando não apenas o ensino de conteúdos, mas também a formação de uma consciência crítica. Isso promove uma prática educativa que é ao mesmo tempo uma prática política, afinal:

A leitura crítica do mundo torna-se, assim, alimento imprescindível para as práticas educativas da EJAI. Parte-se dos(as) estudantes adultos(as), cidadãos(â), sujeitos trabalhadores na maioria das vezes, respeitando seu cotidiano, seus sonhos e dúvidas como ponto de partida para ampliação dos seres (Cobucci; Machado, 2023, p. 9).

Desse modo, é evidente a importância de se ter como ponto de partida os objetivos e a realidade concreta dos estudantes, as experiências dos adultos devem ser valorizadas, mas também ampliadas e superadas de forma gradual por meio de uma visão crítica, construída com base nos conteúdos trabalhados em sala e mediada pela atuação do educador.

Nessa perspectiva, as autoras enfatizam a importância do ensino da gramática normativa não ser um privilégio e também não ser um conteúdo exclusivo quanto a prática de ensino da língua materna. Ainda nesse contexto, evidenciam que proporcionar aos estudantes a participação em várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita de maneira ética, crítica e democrática deve ser um dos principais objetivos da escola. “Nesse sentido, é preciso que o programa de ensino de Língua Portuguesa da EJAI apresente estratégias que permitam a inclusão dos(as) estudantes em práticas efetivas e relevantes de uso da língua” (Cobucci; Machado, 2023, p. 17).

Nesse sentido, convém ressaltar que o ensino de Língua Portuguesa no contexto da EJAI deve ser planejado levando em conta a diversidade linguística e priorizando o uso real da língua em diferentes contextos sociais. O ensino da linguagem deve considerar as necessidades, vivências e interesses dos educandos.

Para que isso seja possível, Cobucci e Machado (2023) falam da investigação diagnóstica para identificação das necessidades educacionais, anseios e contexto dos estudantes, evidenciam também a importância da escuta:

[...] A escuta é a porta de entrada para o acolhimento e para a criação do pertencimento do(as) estudantes da EJAI ao contexto escolar, o que é essencial quando tratamos de sujeitos que já sofreram processos de exclusão. Criar o lugar da escuta pressupõe valorizar a voz do outro, acolhê-la, respeitá-la (p. 19).

Esse processo inicial viabiliza a condução do trabalho, de forma a proporcionar condições materiais e subjetivas para o alcance dos objetivos relacionados a uma prática educativa que se desenvolva de maneira efetiva para a formação integral desse estudante.

É oportuno registrar que as autoras, assim como Marcuschi (2010), também afirmam o letramento como prática social:

[...] o letramento é entendido como uma prática social e política, envolvendo não somente a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também a compreensão dos contextos sociais, históricos e culturais em que a leitura e a escrita ocorrem. Especialmente na educação de jovens, adultos e idosos, a Pedagogia dos letramentos na abordagem crítica desempenha um papel fundamental, porque possibilita que os(as) educandos(as) não só adquiram as habilidades de leitura e escrita necessárias para a participação plena na sociedade, mas também

desenvolvam uma consciência crítica sobre as estruturas de poder e desigualdades sociais e possam, assim, se engajarem de forma ativa na transformação social (Cobucci; Machado, 2023, p. 27).

A prática pedagógica desenvolvida sob esse viés valoriza as vivências e os contextos sociais dos estudantes, ele torna-se protagonista no processo de ensino. Esse diálogo entre conhecimento técnico e experiência de vida dos estudantes promove a construção coletiva do conhecimento. Todo esse processo favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã.

As autoras ainda afirmam que:

A leitura e a escrita abrem portas para um mundo de conhecimentos; proporcionam desenvolvimento intelectual e social; tornam possível, por exemplo, conhecer pessoas, divertir-se, buscar e conquistar direitos, cumprir deveres, cuidar da saúde física e mental, cultivar a fé, alimentar-se bem e relacionar-se bem consigo mesmo e com os outros. Esses são alguns dos motivos que levam jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de concluir a escolarização básica na idade esperada a voltarem para a sala de aula, agora em uma turma de EJAI (Cobucci; Machado, 2023, p. 32).

Diante do exposto, Cobucci e Machado evidenciam, em seu livro, dentre conceitos e proposições relacionados, a educação linguística de jovens, adultos e idosos, que a compreensão textual perpassa por algumas etapas como identificar as informações explícitas no texto, a intencionalidade discursiva, diferenciar fato de opinião, além disso, o leitor deve refletir sobre o que foi lido:

relacionar o texto ao seu conhecimento de mundo; avaliar e analisar de forma consciente as ideias, os argumentos, as estratégias retóricas, as intenções do autor e os possíveis vieses que um texto pode apresentar; tirar conclusões a partir da leitura realizada e fazer julgamentos sobre as ideias expostas. É importante também que o leitor seja capaz de processar, criticar, contradizer e avaliar as informações que estão diante dele a partir de seus conhecimentos de mundo (Cobucci; Machado, 2023, p. 65).

As autoras reiteram também a importância da escola trabalhar com os estudantes a competência comunicativa oral, “tanto em relação à produção do conteúdo da expressão oral quanto em relação à forma de manifestação” (Cobucci; Machado, 2023, p. 73). Dentro desse contexto, explicitam também sobre as competências linguísticas, que são habilidades de refletir sobre a própria língua, ou seja, as estruturas, convenções e variações linguísticas. Trabalhar esses pontos é essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Cobucci e Machado (2023) também nos chama a atenção para o fato de que na atualidade, as práticas de linguagem não apenas incluem novos gêneros e textos marcados pela presença de múltiplas linguagens e mídias, mas também diferentes modos de leitura, produção, organização, compartilhamento, reprodução e interação. Portanto, torna-se essencial que o estudante desenvolva a habilidade de interagir com esses textos multissemióticos, compreendendo suas características e especificidades.

Dentro desse contexto as autoras discorrem sobre os desafios dos professores de Língua Portuguesa em elaborar estratégias pedagógicas capazes de incentivar os estudantes a prática da leitura de textos multimodais que transitam em diferentes ferramentas discursivas com interesse e consciência crítica, pois “O trabalho com gêneros multimodais a partir do uso de tecnologias digitais pode estimular a reflexão sobre diferentes linguagens (...)” (Cobucci; Machado, 2023, p. 82).

Diante do exposto, cabe ressaltar o que as autoras trazem a respeito da Educação de jovens, adultos e idosos integrada a educação profissional:

A educação de jovens, adultos e idosos integrada à educação profissional parte do princípio da importância de se associar elevação da escolaridade à profissionalização em uma perspectiva de formação integral do(a) educando(a). Nessa perspectiva, o sujeito da EJAI deve compreender a realidade do mundo do trabalho para inserir-se nele. Não basta formar exclusivamente para o exercício de atividades laborais, é preciso ir além e permitir a compreensão das dinâmicas sociais e produtivas para o exercício crítico de uma profissão. Para isso, é preciso garantir uma educação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão e cidadã pertencente a uma comunidade, a um país (Cobucci; Machado, 2023, p. 98).

Para que ocorra essa integração entre educação de jovens, adultos e idosos e a educação profissional é importante entender o contexto educacional e a realidade vivida pelos estudantes, com base em uma reflexão teórica consistente, integrando teoria e prática, promovendo uma ação pedagógica transformadora.

Diante de tudo que foi explicitado, podemos dizer que os autores elencados neste estudo dialogam entre si, e corroboram sobre as práticas educativas relacionadas à compreensão leitora a partir da práxis. O trabalho pedagógico deve ser desenvolvido tendo o estudante como protagonista e a partir de suas vivências ampliar o conhecimento, caminhando para a formação integral desse estudante, que será capaz de se efetivar como cidadão partícipe e transformador da sociedade.

A intenção deste trabalho é, a partir dos conceitos apresentados e considerações que envolvem a compreensão leitora, suscitar reflexões e motivações em busca de proposições e ações que possam contribuir com a formação das pessoas que se encontram à margem da sociedade por não dominarem a leitura e a compreensão textual. É necessário o desenvolvimento de pesquisas que promovam comportamentos, atitudes e procedimentos que viabilizem a condução de uma prática pedagógica comprometida com a formação omnilateral.

Considerações Finais

A compreensão leitora, quando trabalhada sob uma perspectiva crítica e emancipadora, torna-se uma ferramenta poderosa para a transformação social e o desenvolvimento integral do indivíduo. Em se tratando de jovens e adultos, essa prática adquire um significado ainda mais profundo, pois proporciona aos estudantes não apenas o domínio técnico da leitura, mas também a capacidade de interpretar e questionar as estruturas sociais que constituem a sociedade.

Com base nas ideias dos autores apresentados, é evidente que a linguagem, o signo e a leitura são carregados de ideologias e intenções que refletem o contexto histórico e social. Nessa perspectiva, a alfabetização, vai além da decodificação de palavras, trata-se de um processo dinâmico e interativo que conecta o indivíduo ao mundo, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora.

Em todas as etapas da educação e, principalmente, na educação direcionada a jovens e adultos, é essencial que o educador adote práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo do estudante, incentivando-o a “dizer sua palavra” e a se posicionar como agente de mudança em sua realidade. Por meio de uma abordagem que integra os aspectos técnicos, sociais e ideológicos da leitura, torna-se possível formar cidadãos conscientes, capazes de exercer plenamente sua cidadania e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A leitura, enquanto prática social e política, possui o poder de transformar indivíduos, ampliando sua compreensão sobre o mundo e despertando neles a capacidade de intervir e transformar. Essa transformação ocorre por meio de uma práxis educativa que promove a liberdade e a humanização — princípios fundamentais que devem orientar toda ação pedagógica.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16. Ed. São Paulo, 2014.
- COBUCCI, Paula; MACHADO, Veruska. **Educação Linguística para Jovens e Adultos**. São Paulo: Contexto, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 88. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- KOCH, Ingere G. Vilhaça. **Argumentação e linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR COM FOCO EM RESULTADOS

Alexandre Barreto de Oliveira³
Jardelino Menegat⁴

Resumo

As boas práticas de gestão escolar com foco em resultados têm sido pesquisadas com o objetivo de facilitar a gestão e de influenciar positivamente os gestores das escolas e, consequentemente, seus colaboradores, administrativos e pedagógicos, na busca de uma gestão de qualidade que vise resultados pedagógicos e administrativos no viés da sustentação, do crescimento e do desenvolvimento da escola ou do grupo educacional. Sobre esta temática, a pesquisa tem por objetivo estudar a aplicação de métodos de planejamento estratégico em escolas privadas. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica cuja temática investigativa é a gestão escolar com foco em resultados.

Palavras-Chave: Gestão escolar, resultado, planejamento.

Abstract

Good school management practices with a focus on results have been researched with the aim of facilitating management and positively influencing school managers and, consequently, their administrative and pedagogical staff, in the search for quality management aimed at pedagogical and administrative results to sustain, grow and develop the school or educational group. The aim of this research is to study the application of strategic planning methods in private schools. The methodology used is bibliographical research, which investigates school management with a focus on results.

Palavras-Chave: School management, results, planning

Introdução

O tema “gestão escolar” tem sido bem explorado através de discursos recorrentes, devido à necessidade cada vez maior de um ensino especializado e bem estruturado, que deve ir de encontro aos desejos da sociedade na busca incessante pela qualidade e que, geralmente, está atrelado a lógicas internacionais, mas que se revelam mais desafiadoras nos microespaços das salas de aula, onde procuram-se estratégias para resolver os desafios do dia a dia. Atrelados à qualidade, estão os resultados pedagógicos e administrativos que as instituições precisam apresentar para se manterem competitivas e atraentes diante de um mercado muito competitivo e acirrado.

Gestores educacionais conduzem suas instituições e equipes com estilos variados, buscando medir a eficiência por meio de padrões definidos de gestão e pelo impacto pedagógico e administrativo que geram. Nesse contexto, é fundamental contar com líderes capazes de enfrentar os diversos desafios da escola, articulando rotinas consolidadas e novas práticas. Para Secchi (2009), é mais apropriado promover um processo conjunto de mudanças nas práticas dos modelos organizacionais, em vez de simplesmente buscar o predomínio ou o abandono de um modelo em relação a outro.

³ Doutorando em Educação pela Universidade La Salle Canoas – UniLaSalle Canoas. Mestre em Economia e Gestão Empresarial pela Universidade Cândido Mendes RJ. Pró-reitor administrativo do Unilasalle do Rio de Janeiro. Supervisor Administrativo do Colégio La Salle ABEL em Niterói/RJ

⁴ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil). Doutor em Educação pela Universidade La Salle (RS/Brasil). Doutor em Administração de Empresas pela Universidad de La Empresa (Montevideo, Uruguai). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (RS/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (RJ/Brasil). Integrante do Grupo de Pesquisas Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade. Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro; Diretor do Colégio La Salle Abel e da Escola La Salle Rio de Janeiro.

Assim, cada modelo de negócio ou ação representa o conjunto de métodos administrativos executados pela direção de uma organização para atingir seus objetivos traçados. Tais métodos tendem a se modificar de acordo com as características peculiares de cada organização, que deve influenciar os colaboradores visando um trabalho entusiasta para alcançar os objetivos propostos. Segundo Hunter (2004, p. 139), “a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir os objetivos identificados como sendo para o bem comum”.

Com mais de 9 milhões de alunos matriculados (MEC, 2025) e com índice de fidelização que pode chegar a 16 anos, quando incluída a educação infantil ao ensino médio, a educação privada tem grande desafio na gestão dos recursos e na melhoria da performance dos alunos e professores.

Há uma pergunta que permeia todas as discussões sobre gestão escolar: o que faz uma escola ser bem-sucedida? O sucesso de uma escola pode ser construído por meio do seu corpo docente e administrativo, da sua infraestrutura, de um ambiente que estimula o desenvolvimento do aluno, de um currículo adaptado à realidade acadêmica e pedagógica, além de um planejamento com uma gestão eficaz, capaz de alcançar bons resultados e manter um ótimo relacionamento com a comunidade.

De acordo com Vicentini (2010):

A tríade qualidade, compromisso e equilíbrio econômico possibilita ações de melhoria constante na organização. Quando conseguimos equalizar qualidade, compromisso e equilíbrio econômico, podemos projetar e implantar projetos de ampliação física, modernizar laboratórios, implantar plano de carreira e capacitar técnica e pessoalmente os profissionais.

Tais fatores, quando bem organizados e fundamentados no cotidiano da gestão, viabilizam os resultados esperados, solidificando conceitos e ampliando as possibilidades de crescimento e continuidade.

Mediante essas considerações, este estudo se justifica diante dos desafios que a educação brasileira enfrenta e da necessidade de maximizar os recursos disponíveis — técnicos, financeiros e humanos — destinados a esse setor. Essa necessidade é especialmente crítica nas escolas particulares e confessionais, que enfrentam forte concorrência dos grupos internacionais de educação, os quais dispõem de recursos e grande expertise na condução de empresas que crescem e ampliam seus negócios no Brasil.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica cujo tema investigativo é a gestão escolar com foco em resultados. Gil (2002) define a pesquisa bibliográfica como um levantamento constituído por livros e artigos científicos, que proporciona a análise de diferentes posições sobre determinado assunto. Marconi e Lakatos (2003) acrescentam que essa pesquisa é elaborada a partir de importantes trabalhos, com capacidade para enriquecer o material com dados atuais e relevantes.

De acordo com Fontana (2018), a pesquisa científica possibilita o conhecimento, de forma plural, das mais variadas contribuições sobre o tema estudado, além de oferecer suporte às diferentes fases da pesquisa, fundamentando o relatório final.

Por ser basilar na formação educacional de qualquer indivíduo, a pesquisa bibliográfica deve se rotinizar tanto na vida profissional de professores e de pesquisadores, quanto na de estudantes. Essa rotinização se faz necessária pois esse conjunto amplo de indivíduos possui o interesse de conhecer as mais variadas, plurais e distintas contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema. É a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final. (Fontana 2018, p. 66)

Dessa forma, como destaca a autora, a pesquisa deve ser parte da rotina do pesquisador, a fim de ampliar o interesse e aprofundar o estudo sobre os temas que se pretende abordar.

A pesquisa bibliográfica constitui uma ferramenta de interpretação da realidade e deve considerar a forma como o conhecimento é divulgado na atualidade.

Para Booth et al. (2019), quando a solução de um problema de pesquisa não apresenta nenhuma aplicação aparente em um contexto prático, essa pesquisa é classificada como “pura”, em contraste com a “aplicada”. Com base nessa distinção, a natureza desta pesquisa é classificada como aplicada, pois busca analisar a contribuição da gestão escolar orientada por resultados, com foco na identificação e valorização de boas práticas administrativas e pedagógicas nesse contexto.

Quanto ao propósito ou objetivo, a pesquisa é considerada exploratória, porque, conforme Gil (2002), envolve levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem a compreensão. No caso deste trabalho, possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores.

O tratamento dos dados será realizado por meio de uma abordagem qualitativa, a qual se constitui como um meio de explorar e compreender os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010).

O processo de pesquisa envolverá as questões e os procedimentos que emergem: os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

A escola privada

A escola privada enfrenta situações desafiadoras em seu cotidiano, especialmente diante da crescente concorrência intensificada pela entrada de grandes grupos educacionais no país. Esses grupos conseguem aliar resultados pedagógicos consistentes a desempenhos administrativos eficientes. Ter a capacidade de integrar uma proposta pedagógica de qualidade a resultados financeiros sustentáveis, que garantam a continuidade dos serviços educacionais com a excelência exigida, representa um dos principais desafios da gestão escolar — sobretudo quando esses aspectos estão vinculados à sustentabilidade institucional e à visão estratégica de longo prazo.

Outro fator que preocupa muitos gestores é a evasão de alunos para outras instituições, situação que, em diversos casos, resultou no encerramento das atividades de escolas tradicionais, inclusive centenárias, responsáveis pela formação de milhares de estudantes ao longo de sua história.

Quais fatores influenciam no êxito escolar e no sucesso da gestão? Quais indicadores podem ser usados pelos gestores para que tenham uma gestão eficiente e eficaz? Perguntas que permeiam o cotidiano e que precisam ser respondidas, pois o uso no cotidiano da escola impactará nos resultados da instituição.

Como a concorrência é algo relativamente novo no Brasil, muitas escolas não estavam preparadas para esta realidade de mercado e sucumbiram diante das dificuldades. De acordo com Colombo, não só muitas empresas surgiram, como também aumentou muito a oferta de cursos, aumentando consideravelmente a competitividade.

Novas empresas surgiram no segmento educacional, bem como as já existentes aumentaram consideravelmente a oferta de cursos, tornando o mercado mais competitivo, diminuindo a lucratividade e causando o encerramento para algumas que não conseguiram sobreviver à crise com que se deparavam. (COLOMBO, 2004, p.18)

Este movimento no mercado educacional levou ao encerramento de diversas escolas e redes de educação que não conseguiram se manter em um cenário muito diferente do que estavam acostumados.

A Lei 9394/96 abriu as portas de forma mais efetiva para a educação privada dos grandes grupos empresariais, fazendo com que empresários passassem a investir em um ramo de negócio que, até então, não era visto como algo lucrativo, rentável e que possibilitasse a manutenção por até 16 anos de pagamentos mensais, em caso de fidelização com entrada na educação infantil e término no ensino médio.

De acordo com Leithwood et al. (2006), diretores eficazes estimulam os professores e colaboradores de apoio, que conduzem as atividades pedagógicas e administrativas no dia a dia escolar. Além disso, esses autores nos levam a refletir sobre a profunda compreensão do fazer diário necessário à liderança escolar para o sucesso da aprendizagem.

A liderança escolar fica atrás apenas do ensino em sala de aula como influência na aprendizagem dos alunos, e a tarefa central da liderança é ajudar a melhorar o desempenho dos funcionários. (LEITHWOOD et al., 2006, p. 3)

Um estudo recente, realizado em 32 países, afirma que a liderança está relacionada com boas práticas de ensino e aprendizagem, assim como o feedback necessário aos professores após observações do fazer cotidiano (OECD, 2023). Outros aspectos importantes são a segurança, o combate ao bullying e uma boa seleção de talentos quando se entende que o sentido de continuidade deve estar atrelado a todo e qualquer ramo de atividade.

Para uma boa gestão, liderança e gerenciamento precisam estar lado a lado para alcançar o sucesso a longo prazo e fazer com que os resultados positivos perdurem por um longo período. Apenas planejar, monitorar e avaliar, sem buscar o apoio e a colaboração das áreas complementares, também pode ser prejudicial, devido ao conhecimento e à vivência que os colaboradores têm da rotina escolar.

Lewis e Murphy (2008, p. 8), afirmam que “três táticas poderosas podem influenciar a prática dos professores: modelagem, monitoramento e diálogo”. Diretores eficazes estimulam o que há de melhor em professores e colaboradores de apoio, que conduzem as atividades pedagógicas e administrativas no dia a dia escolar. O conhecimento e o comprometimento desses líderes com a excelência técnica no ensino têm se mostrado essenciais.

A partir da década de 1990, ocorreram mudanças significativas na educação, sobretudo com a introdução das provas sistêmicas: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que avalia e seleciona estudantes para universidades no Brasil e no exterior; e, em 2005, a Prova Brasil, voltada aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Essas avaliações transformaram a forma de olhar para as escolas e, consequentemente, para seus gestores. Passou-se a exigir competitividade em um sistema que até então funcionava em harmonia. Nesse contexto, tornou-se comum em todo o país avaliar a liderança do gestor no processo de garantia de desempenho satisfatório nas avaliações externas, levando em conta as especificidades de cada instituição e os ranqueamentos divulgados pelo poder público.

Resultados na gestão escolar

Como informado anteriormente, espera-se do gestor escolar uma série de competências inerentes à sua rotina diária. Poti (2014, p. 14) destaca:

É importante que o gestor seja um líder audacioso, com visão sistêmica, capaz de unir e integrar setores, vislumbrando resultados para a instituição educacional, os quais devem ser obtidos e fundamentados em um planejamento sólido, alinhado a um propósito bem definido, além de manter uma comunicação eficaz com sua equipe.

É necessário autoridade, responsabilidade e iniciativa na busca do equilíbrio entre os setores que envolvem o pedagógico e o administrativo. Muitos ainda priorizam sua atenção para o pedagógico, esquecendo-se do administrativo, e outros priorizam sua atenção para o administrativo esquecendo-se do pedagógico. É evidente que o pedagógico é o centro da instituição, pois é a razão da existência da escola e o principal motivo de procura dos responsáveis no momento em que decidem a matrícula. Porém, o administrativo, como área de suporte e apoio, viabiliza a implantação da proposta pedagógica através dos recursos necessários e da contratação dos profissionais responsáveis pela dinâmica pedagógica, além de proporcionar o resultado financeiro de sustentação e sustentabilidade que possibilitará a continuidade do projeto no local onde está implantado.

O gestor desempenha funções muito amplas na escola, não permitindo a ele uma formação simplista que não perpasse por todos os aspectos ligados ao cotidiano escolar. Precisa ser algo que se adapte à realidade da escola em todos os sentidos e direções, pois, quando abordado o tema resultado, diversos fatores influenciam, como: a equipe de colaboradores e de apoiadores, a comunidade escolar, a tradição, os estudantes, e as questões econômicas, estruturais e, até mesmo, culturais. No entanto, o gestor ou a equipe que dirige a escola é o principal elemento para o sucesso, porque pode criar uma cultura de resultados, pedagógicos e administrativos, que influenciará a toda a comunidade educativa, trazendo um clima propício de confiança e melhor organização e funcionamento. Sammons escreve sobre a importância do gestor quando traz a liderança como fator-chave para a eficácia da gestão na escola:

Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram a liderança como fator-chave, tanto na escola primária quanto na secundária. Gray (1990) diz que “a importância da liderança dos diretores é uma das mensagens mais claras da pesquisa em eficácia escolar”. [...] o estudo da literatura revela que três características foram encontradas frequentemente associadas à liderança de sucesso: propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório, e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem. Sammons (2008, p. 351-352 apud Oliveira 2018)

Assim, o propósito estabelecido, o envolvimento de todos no processo e a capacidade profissional são características importantes e imprescindíveis ao gestor.

Planejamento pedagógico

Libâneo (1994) destaca que o ensino deve ser planejado com propósitos claros e bem definidos, de modo a preparar o aluno para a vida em sociedade e para a realização de seus próprios objetivos.

Quando falamos em objetivos, é importante defini-los como uma meta que se deseja alcançar e os meios que proporcionarão este alcance. São exigências que possibilitam um posicionamento mais reflexivo que leve a questionamentos sobre a prática, os conteúdos, os materiais e os métodos nos quais o cotidiano escolar se realiza.

Não é possível o fazer educativo sem que estes possuam objetivos, pois faz parte do processo pedagógico. Os objetivos se apresentam como um guia a orientar a prática educativa, consolidando uma lógica definida como ponto de partida (Libâneo, 1994 p.122).

Luckesi traz o conceito da intencionalidade para a construção de resultados, quando afirma que:

“O ser humano age em função de construir resultados. Para tanto, pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Agir aleatoriamente significa “ir fazendo as coisas”, sem ter clareza de onde se quer chegar; agir de modo planejado significa estabelecer fins e construí-los através de uma ação intencional”. (Luckesi, 2011)

O agir aleatório traz consequências ruins para a escola e compromete, de forma significativa, seu planejamento, pois o aluno precisa compreender para trazer significado ao aprendizado e poder aplicar o conhecimento nos mais diversos contextos. O planejamento em si não é garantia de desempenho satisfatório, pois é necessário que os conhecimentos didáticos, a experiência dos profissionais envolvidos e a vivência no cotidiano escolar formem o elo que poderá comprovar sua eficiência e que será o alicerce para as mudanças necessárias e significativas que a escola precisa.

Além de sua importância, que deve estar atrelada à realidade educacional da escola e dos alunos, o planejamento pedagógico deve ser a base de apoio sobre a qual a escola se desenvolverá, independentemente de ser no curto, médio ou longo prazo.

Planejamento Estratégico

Conforme citado anteriormente, a competitividade no campo empresarial, independentemente do ramo de atuação, está cada vez mais acirrada diante da pressão e da busca por resultados que satisfaçam os acionistas ou o grupo que representam. Isso exige que os gestores e a própria organização estejam mais atentos a uma economia que não se restringe ao cenário nacional, mas também abrange o internacional. Para isso, é necessário adotar estratégias que mantenham a organização ativa e competitiva, por meio de um planejamento eficiente de longo prazo e da implementação de medidas que promovam maior participação no mercado, ampliando sua influência e relevância.

De acordo com Fenili (2016, p. 13), “de forma geral, a existência de uma organização envolve quatro ingredientes: indivíduos que fazem uso de recursos e coordenam suas tarefas para que atinjam objetivos comuns”. Dessa forma, a articulação entre pessoas, recursos e objetivos constitui a base para a elaboração de um planejamento estratégico eficaz, voltado à sustentabilidade e ao desenvolvimento da organização a longo prazo.

Todos os recursos e tarefas, quando utilizados de forma coordenada e orientados a um propósito comum, possibilitam o alcance dos objetivos organizacionais, os quais devem ser compartilhados por todos os colaboradores. Kaufman (1991) destaca que, em instituições públicas e privadas, o planejamento estratégico é essencial para orientar a eficácia da gestão. Embora existam diferenças gerenciais entre esses tipos de instituições, os conceitos de planejamento estratégico são ferramentas fundamentais para garantir a eficiência e a eficácia da administração organizacional.

A afirmação de Karfman desperta o interesse para uma gestão que busca a eficiência, melhor rendimento com o mínimo de erro possível, e maior eficácia, segurança de um resultado bom e condizente.

Considerações finais

O mercado educacional mudou a rotina e, consequentemente, o dia a dia da escola. A busca pela qualidade — palavra de difícil interpretação, mas de grande significado — revela a importância do fazer pedagógico, operacional e administrativo que norteia e impulsiona as instituições educacionais. Mesmo com estilos variados de gestão, as escolas zelam pela eficiência, que precisa ser buscada constantemente, mesmo diante de tantos desafios e lacunas ainda não preenchidas pela política educacional e pelos diversos métodos de aplicação da proposta pedagógica.

Cabe ao gestor e, no caso da escola, o diretor, desenvolver a habilidade de influenciar sua equipe para que todos, unidos, busquem seus objetivos. Isso tornará a escola mais competitiva, pois influenciará a busca por uma melhoria continua tanto da esfera pedagógica, com resultados que demonstram a qualidade através de aprovações nos concursos externos e na rotina de sala de aula, como também na esfera administrativa, alcançando resultados positivos que possibilitem a ampliação e manutenção da estrutura que serve de apoio ao professor em sala de aula e na rotina pedagógica da escola.

Mesmo diante de tamanho desafio, trabalhar com métodos bem definidos na busca de resultados que impactam positivamente a comunidade educativa trará a satisfação necessária e a possibilidade de continuidade em um cenário preocupante e desafiador, no qual empresas de grande porte, com muito poder de compra, adquirem instituições tradicionais e as transformam no perfil que desejam, fazendo com que as compradas fiquem apenas na memória saudosista dos mais antigos.

Referências bibliográficas

- COLOMBO, SÔNIA SIMÕES ET AL.** *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- DE SOUZA, GLEICIONE APARECIDA DIAS BAGNE; BRAGA, KARINA MARIA DE SOUZA ARAÚJO; BARBOSA, ROBERTA SARMENTO.** *A gestão participativa e o sucesso escolar*. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 11, n. 1, p. 639-646, 2015.
- FENEP, FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ESCOLAS PARTICULARARES.** (2005). Pesquisa de opinião sobre a rede particular de ensino, Brasília. Disponível em: <http://www.colegio24horas.com.br/dm/sineperio/fenepibope%20imagem2.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2025
- FENILI, RENATO RIBEIRO.** *Gestão de Materiais*. 2. Ed. Brasília: Enap, 2016.
- HUNTER, JAMES C.** *O monge e o executivo*. Rio de Janeiro: E. Sextante, 2004. 139 p.
- KAUFMAN, A.** *M. Escola, Literatura e Produção de Texto*. São Paulo, Artmed 1991.
- LEITHWOOD, K.**, Day, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., & HOPKINS, D. (2006). Sete afirmações contundentes sobre liderança escolar bem-sucedida. Faculdade Nacional de Liderança Escolar
- LEWIS, P.**, & MURPHY, R. (2008). Revisão do cenário: Liderança e desenvolvimento de liderança. Faculdade Nacional de Liderança Escolar
- LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS.** *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜCK, HELOÍSA.** *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo: Curitiba, 2009.
- LUCKESI, CIPRIANO CARLOS.** *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* / Cipriano Carlos Luckesi. — 22. Ed. — São Paulo: Cortez, 2011.
- MARIUCCI, SÉRGIO EDUARDO.** *A formação de gestores e a qualidade da educação nas escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Educação). PUCRS, Porto Alegre, 2014.
- MEC E INEP CONTEXTUALIZAM O CENSO ESCOLAR 2024.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em 10 de junho de 2025.
- POTI, DANIELA PINHEIRO ALVES.** *O papel do gestor escolar e a sua articulação com as práticas pedagógicas*. 2014.
- PWC (PRICEWATERHOUSECOOPERS).** (2007). Estudo Independente sobre Liderança Escolar: Relatório Principal. DfES
- SAMMONS, P.** *As características-chave das escolas eficazes*. In: Brooke, N.; Soares, J. F. (Orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. P. 335-392
- SANTOMÉ, J. T.**, (2003). A Educação em Tempos de Neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed.
- VICENTINI, A** (2010). *Gestão Escolar – Desculpas Verdadeiras*. Disponível em: <https://www.administradores.com.br/artigos/21rofes-escolar-desculpas-verdadeiras>. Acesso em 26 de junho de 2025.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

O USO DE CELULARES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO: ANÁLISE CRÍTICA DO DECRETO N° 53.918 E OS DESAFIOS DA REGULAMENTAÇÃO

Ana Beatriz Maia Rosa⁵
Ana Paula Pitta de Lima⁶
Marcos da Silva Rangel⁷
José Ricardo Dordron de Pinho⁸

Resumo

O artigo analisa criticamente o Decreto 53.918, publicado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, em 2024, que regulamenta o uso de celulares nas escolas públicas municipais. Apresenta a diferença semântica entre os vocábulos “proibição” e “regulamentação”, esclarecendo que a intenção desse decreto é estabelecer diretrizes ao usar os celulares nas escolas. O artigo também examina manchetes de telejornais que enfatizaram a palavra “proibição”, o que contribuiu para interpretações equivocadas da lei. Por fim, a partir das discussões realizadas, sugere a necessidade de um debate mais aprofundado e de investimentos em políticas públicas para garantir o uso consciente da tecnologia na educação.

Palavras-chave: tecnologia; educação; proibição vs. Regulamentação.

Resumen

Este artículo 22rofess 22profesores22 el Decreto 53.918, publicado por la Alcaldía de Río de Janeiro ver 2024, que regula el uso de teléfonos móviles ver las escuelas públicas municipales. Presenta la diferencia 22professor entre los términos “prohibición” y “regulación”, aclarando que la intención del decreto no es eliminar el uso de los teléfonos móviles ver las escuelas, sino 22profesores directrices. También discute 22rof algunos titulares de noticias enfatizaron la “prohibición”, generando interpretaciones equivocadas. Finalmente, 22rofes la necesidad de ver debate más profundo y de inversiones ver políticas públicas para garantizar el uso consciente de la 22professore ver la educación.

Palabras clave: 22professore; educación; prohibición vs. Regulación.

Introdução

A geração Alpha, composta por aqueles nascidos entre 2010 e 2025, se destaca por sua afinidade natural com a tecnologia desde tenra idade. Segundo o sociólogo australiano Mark McCrindle (2013), essa geração é especialmente apta e conectada aos avanços tecnológicos do século XXI. No entanto, segundo a orientadora educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Marina Rampazzoo (2024), o crescente uso de telas em ambientes escolares tem levantado preocupações entre educadores e especialistas em saúde, que alertam para possíveis impactos negativos na concentração e no desempenho dos alunos.

⁵ Mestranda do Programa Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ.

⁶ Mestranda do Programa Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ.

⁷ Mestrando do Programa Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ.

⁸ Professor Doutor do Programa Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ.

No cenário pós-pandêmico, em que as tecnologias digitais se tornaram parte essencial da vida cotidiana e escolar, o uso do celular entre alunos da educação básica tem sido visto como excessivo e problemático por pais e professores. Em resposta a essas preocupações, em 1º de fevereiro de 2024, foi publicado o decreto nº 53.918 pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Baseado em relatórios da OMS (2019), UNESCO (2023), Programme for International Student Assessment (2023) e estudos de países como Bélgica (2020), Espanha (2020) e Reino Unido (2016), além de uma consulta pública realizada entre dezembro de 2023 e janeiro de 2024, o decreto estabelece diretrizes para regulamentar o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos das escolas públicas municipais.

Vale ressaltar que os documentos que fundamentaram o decreto recomendam a criação de regras para o uso consciente dos dispositivos eletrônicos nas escolas, e não a proibição completa. No entanto, após a publicação do decreto, vários veículos de mídia divulgaram manchetes mencionando “proibição”, o que difere do objetivo real do documento, que é regulamentar o uso dos aparelhos.

Este artigo apresenta uma análise crítica do decreto nº 53.918, destacando a divergência de interpretação entre os termos “proibição” e “regulamentação”, que tem gerado percepções equivocadas na população. A intenção do decreto não é extinguir o uso de celulares nas escolas, mas possibilitar um uso consciente, pedagógico e controlado desses dispositivos. A estratégia metodológica utilizada foi a análise de quatro manchetes comunicadas pelos telejornais locais no período de publicação do decreto, examinados, qualitativamente, inspirando-se em elementos da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016).

Decreto nº 53.918: proibição ou regulamentação?

No dia 01 de fevereiro de 2024, foi publicado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro o decreto nº 53.918, que “regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino, e dá outras providências”. Desse modo, passa a decretar:

Art. 1º Fica proibida a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino nas seguintes situações:

- I – dentro da sala de aula;
- II – fora da sala de aula quando houver explanação do professor e/ou realização de trabalhos individuais ou em grupo na unidade escolar;
- III – durante os intervalos, incluindo o recreio.

Art. 2º Fica permitida a utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino nas seguintes situações:

- I – antes do início da primeira aula do dia, desde que fora da sala de aula;
- II – após o fim da última aula do dia, desde que fora da sala de aula;
- III – quando houver autorização expressa do professor regente para fins pedagógicos, como: pesquisas, leituras, acesso ao material Rioeduca ou qualquer outro conteúdo ou serviço;
- IV – para os alunos com deficiência ou com condições de saúde que necessitam destes dispositivos para monitoramento ou auxílio de sua necessidade;
- V – durante os intervalos, incluindo o recreio, quando a cidade estiver classificada a partir do Estágio Operacional 3, conforme os Estágios Operacionais estabelecidos no Decreto Rio nº 53.525, de 15 de novembro de 2023;

VI – quando houver autorização expressa da equipe gestora da unidade escolar em casos que ensejem o fechamento ou interrupção temporária das atividades da unidade escolar, de acordo com o protocolo do programa Acesso Mais Seguro – VER;

VII – durante os intervalos para os alunos da Educação de Jovens e Adultos;

VIII – quando houver autorização expressa da equipe gestora da unidade escolar por motivos de força maior.

Art. 3º Os celulares e demais dispositivos eletrônicos deverão ser guardados na mochila ou bolsa do próprio aluno, desligado ou ligado em modo silencioso e sem vibração, ou outra estratégia de preferência da equipe gestora da unidade escolar.

Art. 4º Caso haja o descumprimento das regras estabelecidas neste Decreto, o professor poderá advertir o aluno e/ou cercear o uso dos dispositivos eletrônicos em sala de aula, bem como acionar a equipe gestora da unidade escolar.

Art. 5º A Secretaria Municipal de Educação – SME editará ato normativo, regulamentando este Decreto.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, produzindo seus efeitos após 30 (trinta) dias.

Art. 7º Fica revogado o Decreto Rio nº 53.019, de 04 de agosto de 2023. (Rio de Janeiro, 2024)

O decreto fundamenta-se em relatórios e estudos internacionais sobre o impacto do uso de dispositivos eletrônicos, especialmente celulares, na educação e no bem-estar de crianças e adolescentes e destaca que a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que crianças de 0 a 2 anos não usem telas e que o uso para crianças de 2 a 5 anos seja limitado a menos de uma hora por dia. Muitos países têm restringido o uso de celulares nas escolas para outras faixas etárias.

Outro destaque é o relatório de 2023 da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apontando que o tempo de tela está associado a impactos negativos, como redução de curiosidade, autodisciplina, estabilidade emocional, aumento da ansiedade e diagnósticos de depressão. Além disso, diz que o uso excessivo de tecnologia pode prejudicar o desempenho acadêmico, com celulares sendo fonte de distração em sala de aula.

O decreto também considera os estudos realizados na Bélgica, Espanha e Reino Unido, indicando que a proibição de celulares nas escolas melhora o desempenho acadêmico, especialmente para alunos com dificuldades. Além dos dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, em 2018, mostram que 45% dos alunos se sentem ansiosos sem seus celulares e 65% relatam distração por dispositivos digitais em sala de aula.

O decreto, em seu texto, reflete sobre a recomendação da UNESCO para o uso da tecnologia nas escolas, com o objetivo de promover a igualdade de acesso à educação e proteger os alunos. Além disso, expõe os resultados de uma consulta pública realizada pela Secretaria Municipal de Educação, na qual 83% das contribuições foram favoráveis à proibição do uso de celulares por alunos durante o horário escolar.

De fato, os resultados desses estudos sobre o impacto ocasionado pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos por crianças e adolescentes são de grande relevância⁹. O pediatra Daniel Becker (2024), que se autodefine como um ativista pela infância, defende a proibição do celular não

⁹ Quando a Lei Federal 15.100 foi sancionada, em 13 de janeiro de 2025, com o objetivo de limitar o uso de celulares nas escolas públicas do Brasil, este artigo já havia sido concluído; dessa forma, o presente artigo se restringe à análise específica do decreto referenciado.

só na sala de aula, mas também no recreio, pois, para ele, o brincar é a coisa mais importante da infância. Em entrevista à BBC News Brasil, o pediatra cita a pesquisa Datafolha feita com dados da atenção psicossocial do SUS [Sistema Único de Saúde]. A pesquisa aponta, de 2013 até os dias atuais, um aumento de 1500% de ansiedade em adolescentes brasileiros, superando em números absolutos o atendimento médico de adultos. Dessa forma, faz-se necessária e urgente a regulamentação da utilização desses dispositivos por crianças e adolescentes, não somente nas escolas, mas uma conscientização de toda a comunidade civil, que precisa compreender os perigos associados à exposição demasiada, bem como do acesso a conteúdos inapropriados e perigosos. Dentre os dispositivos eletrônicos utilizados por crianças e adolescentes, o celular (ou *smartphone*) ganha destaque na discussão, por ser um aparelho portátil que combina funções de comunicação, computação e multimídia.

O celular sempre em mãos, por um lado, tem causado danos à saúde física e emocional, além de deficiência no desempenho escolar de crianças. Por outro lado, quando utilizado para fins pedagógicos, sob regras de regulamentação bem definidas, o celular pode ser um importante recurso educacional nas escolas, fornecendo acesso à internet, armazenamento de dados e funcionalidades como armazenamento de dados, recursos de câmera para fotos e vídeos, utilização do som, GPS etc.

A sociedade passa por expressivas mudanças no que se refere aos avanços tecnológicos e ao modo de pensar e agir de cada indivíduo. Computadores, *notebooks*, celulares, acesso a redes sociais e jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano do aluno e de sua cultura, que vem sendo inventada e reinventada em uma velocidade que antes era inimaginável, ocasionando transformações no modo como os indivíduos agem e pensam. Nesse sentido, a escola não deve ignorar essas mudanças e, sim, trazer essas discussões e funcionalidades para o seu cotidiano. Moran (2018, p. 51) afirma que:

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são, também, importantes).

As tecnologias ultrapassam sua suposta neutralidade e requerem cada vez mais não somente a aquisição de conhecimentos técnicos, mas o saber necessário de como utilizá-las, visto que o sujeito que domina o conhecimento passa a fazer parte de um grupo de pessoas que se apropria desse saber e consegue manusear de forma plena o novo artefato. Enquanto muitos alunos de classes alta e média têm acesso e familiaridade com as novas tecnologias, os estudantes das escolas municipais do Rio de Janeiro enfrentam barreiras que limitam suas funcionalidades. Nesse sentido, Moran (2018, p. 52) continua:

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura.

O autor destaca a importância das competências digitais para uma “educação plena”, entretanto, a interpretação simplista ao decreto nº 53.918, que prevê a regulamentação do uso do celular nas escolas municipais, está levando professores e agentes educacionais a proibirem o uso de celulares no ambiente escolar. Essa medida restringe o acesso a ferramentas importantes e compromete o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. A escola deveria ser um espaço de promoção e valorização dessa nova cultura tecnológica, Almeida e Valente (2012, p. 60) reforçam a ideia de que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC):

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da midiatização das TDIC, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

Nesse sentido, pensar uma escola na contemporaneidade que não inclui o uso das TDIC engessa currículos e a autoria de professores e alunos, o que reforça a ideia de o celular ser um recurso viável para esse fim, visto que, muitas vezes, os recursos digitais são escassos nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Embora o artigo 2º declare a possibilidade de uso do celular “quando houver autorização expressa do professor regente para fins pedagógicos, como: pesquisas, leituras, acesso ao material Rioeduca ou qualquer outro conteúdo ou serviço” (Rio de Janeiro, 2024), a estrutura do decreto evidencia que a prioridade é a proibição do uso. Além disso, a implementação dessa medida foi acompanhada por uma campanha massiva da grande mídia, reforçando a restrição.

O documento foi estruturado com normas e objetivos que criam expectativas tanto de aprendizado, quanto de comportamento para os alunos. Esse esforço visa uma padronização, enquanto promove simultaneamente a ideia de um currículo único e suas implicações. Macedo (2015, p. 903) mostra que o “desejo do controle é matar o sujeito, ou pelo menos, suas possibilidades de responder de formas diversas à sujeição inevitável”.

Outro aspecto a ser destacado é a estrutura da lei se fundamentar em fatos e em iniciativas de diversos países que, em diferentes níveis, restringiram o uso de celulares nas escolas para determinadas faixas etárias. No entanto, é importante considerar que a comparação ocorre com países cujas realidades diferem significativamente da brasileira.

Essa abordagem molda as práticas pedagógicas em direção à produção de resultados, afastando-se de uma proposta mais humanizadora e profunda em prol do desenvolvimento integral do aluno e no estímulo a um pensamento crítico e reflexivo deles. Tal contexto impede os professores de serem vistos como intelectuais transformadores “e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade, formando para o exercício da cidadania” (Gadotti, 2012, p. 2).

O uso do celular de forma consciente e pedagógica pode estimular a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos, proporcionando experiências enriquecedoras que complementam as aprendizagens significativas e ativas. Em vista disso, é

preciso fornecer mais do que equipamentos, é necessário qualificar tanto os estudantes quanto os docentes para um uso das novas tecnologias que possibilite uma interação crítica com esses novos artefatos e com o meio digital.

A utilização dos celulares por crianças e jovens pode ser encarada como uma nova prática social, e seu uso nas atividades pedagógicas pode ajudar a aproximar o ensino das experiências cotidianas dos alunos, o que inclui reconhecer e respeitar os discentes como sujeitos pensantes capazes de refletir sobre sua própria realidade. Sob essa perspectiva, conforme Morin (2000), essa prática educativa deve ser abordada compreendendo as tecnologias não apenas como uma ferramenta técnica, mas como parte de um sistema cultural, social e cognitivo que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, integrando as dimensões pessoais e coletivas, locais e globais da realidade dos estudantes.

Crianças em idade escolar podem adquirir conhecimentos para lidar com os novos artefatos tecnológicos, de forma interativa. Isso significa mais do que apenas possibilitar uma relação instrumental para manusear tais artefatos, está ligada à própria possibilidade de termos uma sociedade mais democrática e que se incluem nas decisões políticas e econômicas aqueles que historicamente têm sido excluídos e têm visto seus saberes serem excluídos.

Metodologia

Como estratégia metodológica, foram analisadas quatro reportagens: uma do telejornal *Bom Dia RJ*, da Rede Globo de Televisão; uma do *CNN Novo Dia*, da CNN Brasil; uma do *Jornal da Band*, da Band Brasil; e uma do *SBT News*, do SBT Brasil. Todas foram exibidas no dia seguinte à publicação do decreto. A análise das reportagens foi conduzida de forma qualitativa, inspirando-se em elementos da técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2016).

De acordo com a autora, essa forma de análise visa superar a incerteza com a validação da compreensão individual de um texto com relação à generalização de entendimento por outros. Além disso, o método investiga e reflete as condições e contextos de produção dos sujeitos, enriquecendo a leitura do que é manifestado, e permitindo a interpretação do que está implícito. Dentro dessa análise, levamos em consideração quais foram as palavras usadas para caracterizar os limites de uso do celular nas escolas.

Análise crítica da cobertura midiática

Na primeira reportagem analisada, exibida pela Rede Globo no telejornal *Bom Dia RJ*, com duração de 4 minutos e 9 segundos, a palavra “proíbe” aparece na manchete, assim como expressões negativas, como “não pode”. Ao examinar o conteúdo, observa-se que a repórter Francini Augusto reforça a ideia de proibição (1’ 10”). No entanto, as exceções são mencionadas apenas a partir de 2’ 15”, sendo apresentadas e destacadas por meio de uma tabela e pela fala da repórter. Em nenhum momento é utilizado o termo “regulamentação do uso”, como consta no resumo do próprio decreto. No entanto, ao final da reportagem, com 3’ 40” de reportagem, o âncora do telejornal, jornalista Flávio Fachel, ressalta que “a nossa sociedade vive com essas telas, então nada impede que o professor crie uma atividade pedagógica incluindo a tecnologia”, enfatizando a importância de um planejamento adequado para que o celular se torne um aliado no processo pedagógico.

Imagen 1 – apresentação da notícia sobre o Decreto 53.918 no telejornal Bom Dia RJ.



Fonte: Telejornal Bom dia RJ – G1 – Rede Globo – exibido em 02/02/2024

Na segunda reportagem analisada, exibida pela CNN Brasil no telejornal *CNN NOVO DIA*, com duração de 2 minutos e 2 segundos, a palavra “proíbe” também aparece na chamada da reportagem. A apresentadora Caroline Nogueira anuncia, nos primeiros 5” da reportagem, que o uso dos celulares estaria “proibido” nas escolas municipais a partir daquele dia. O jornalista Pedro Duran analisa a medida como positiva, ao justificar que o relatório da ONU menciona que um a cada quatro países já tomou essa medida. Entretanto, ao exemplificar os países, o jornalista ressalta: países nórdicos, França e Estados Unidos, sendo realidades muito distintas do Brasil. Pedro questionou o Secretário de Educação do Município do Rio de Janeiro, Renan Ferreirinha, sobre o uso pedagógico do celular, reforçando a importância de se incluir a tecnologia na educação. Em resposta, Ferreirinha diz que não é contra a utilização da tecnologia na Educação, e que, inclusive, a rede vem investindo na criação dos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GETs).

Imagem 2 – apresentação da notícia sobre o Decreto 53.918 no telejornal CNN Novo Dia.



Fonte: Telejornal CNN NOVO DIA – CNN Brasil – exibido em 02/02/2024

A terceira reportagem analisada, exibida pela BAND Brasil no telejornal *Jornal da Band*, com duração de 1 minuto e 22 segundos, também exibe a palavra “proibido” em sua chamada. Em 8” da reportagem, o jornalista Eduardo Oinegue anuncia como uma “ótima notícia” que os celulares estão proibidos nas escolas. A matéria baseia-se na consulta pública realizada pela Secretaria, em que 83% dos respondentes mostraram-se favoráveis à proibição, porém não menciona os relatórios da ONU,

nem o que já vem ocorrendo em outros países do mundo. A reportagem também traz uma entrevista com o Secretário de Educação do Município do Rio de Janeiro, Renan Ferreira. Em nenhum momento da reportagem, nem da fala do Secretário, foi mencionado um possível uso pedagógico para o celular, somente regras de utilização com intuito de comunicação, bem como as sanções que os alunos poderiam receber, caso não respeitassem o decreto.

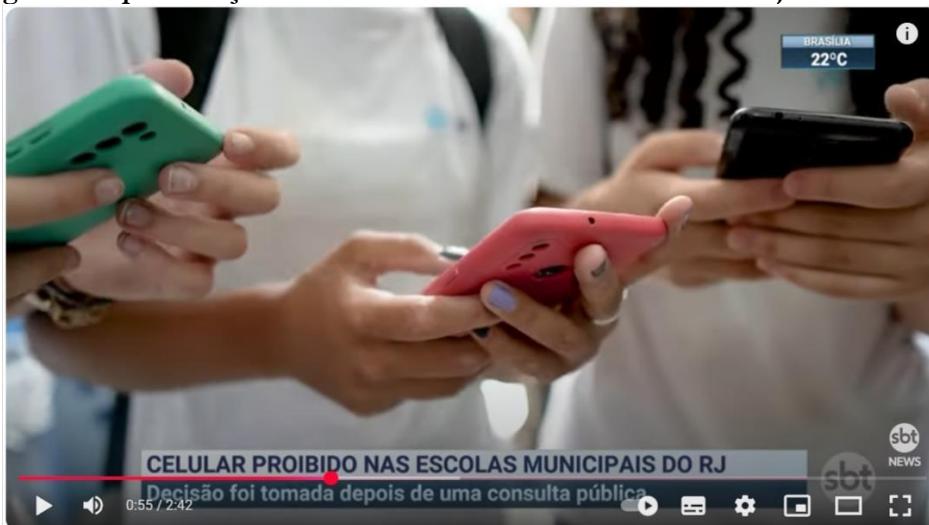
Imagen 3 – apresentação da notícia sobre o Decreto 53.918 no telejornal Jornal da Band.



Fonte: Telejornal Jornal da Band – Band Brasil – exibido em 02/02/2024

Na quarta reportagem analisada, exibida pelo SBT Brasil no telejornal *SBT News*, com duração de 2 minutos e 12 segundos, a palavra “proibido” também estampa a chamada da manchete. A matéria reforça que “o celular está proibido nas escolas municipais do Rio de Janeiro” e que a consulta pública realizada com mais de 10.000 moradores da cidade do Rio de Janeiro “definiu o fim do uso do aparelho pelos estudantes, dentro e fora da sala de aula”. A reportagem cita que, além da consulta pública realizada, o decreto da Prefeitura levou em consideração especialistas na área e a proibição que vem acontecendo em outros países do mundo, citando Bélgica, Espanha e Inglaterra. A matéria fala da permissão para fins pedagógicos sob a autorização dos professores e traz a fala da psicóloga Ana Carolina Praça, afirmando que a forma como utilizamos as tecnologias e Internet é que define os fins.

Imagen 4 – apresentação da notícia sobre o Decreto 53.918 no telejornal SBT News.



Fonte: Telejornal SBT News – SBT – exibido em 02/02/2024

Após apresentarmos a forma como os telejornais abordam o decreto e trataram do tema, na seção seguinte realizaremos uma análise do peso semântico das palavras ‘proibição’ e ‘regulamentação’ na cobertura midiática do Decreto nº 53.918, que trata do uso de celulares nas escolas. O objetivo é evidenciar como a escolha semântica feita pela mídia pode moldar a compreensão pública do decreto e desviar o foco sobre esse debate.

O peso semântico do uso das palavras “proibição / regulamentação” atribuídas ao decreto.

Um aspecto central da discussão que está sendo desenvolvida é a análise crítica do uso do termo “proibir” associado ao Decreto nº 53.918 pela mídia. O uso da palavra “proibir” carrega consigo uma conotação de negação absoluta, implicando uma medida rígida e irreversível de exclusão total. Em termos semânticos, “proibir” sugere uma restrição drástica que recusa qualquer possibilidade de uso do objeto em questão, neste caso, o celular.

Esse termo, ao ser destacado nas manchetes de telejornais de grande circulação, cria uma percepção de que o decreto busca erradicar o celular do ambiente escolar, evocando uma reação polarizada tanto entre os defensores do uso tecnológico quanto entre aqueles que enxergam a tecnologia como um risco para o ambiente educacional.

Por outro lado, o termo “regulamentar”, que expressa o verdadeiro objetivo do decreto, possui um peso semântico muito distinto. “Regulamentar” implica estabelecer normas para organizar ou direcionar o uso, reconhecendo a presença do objeto e buscando moldá-lo para um fim específico, no caso, educativo e controlado. Diferente de “proibir”, que remete à exclusão total, “regulamentar” carrega a ideia de adequação e mediação, reconhecendo tanto o valor educativo da tecnologia quanto a necessidade de um uso consciente e responsável.

Ao se usar “proibir” em lugar de “regulamentar”, as manchetes dos jornais reforçam uma percepção errônea que gera um ambiente de polarização e resistência, dificultando o debate sobre as potencialidades e os limites do uso do celular na escola. Essa abordagem desvia o foco do propósito real do decreto, que é integrar o celular ao contexto escolar de forma pedagógica, promovendo um diálogo equilibrado sobre como a tecnologia pode ser uma aliada no aprendizado.

Com uma regulamentação que contribua para aprendizagens ativas e diferenciadas, o celular passa a ser uma ferramenta valiosa para preparar os estudantes para a cidadania plena e para a vida em uma sociedade democrática. Para alcançar esse potencial, é essencial que professores e alunos sejam devidamente capacitados, garantindo que o uso do celular enriqueça as práticas pedagógicas e contribua para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo.

Considerações finais

A análise realizada neste artigo teve como objetivo desconstruir a ideia de proibição imposta ao uso do celular nas escolas do Rio de Janeiro e reforçar a importância do seu uso como aliado pedagógico. O uso do celular também precisa ser visto como uma oportunidade pedagógica para desenvolver habilidades relevantes, como criatividade, resolução de problemas e colaboração, promovendo a interação crítica dos alunos com o meio digital. O uso regulamentado e consciente dos celulares, quando alinhado aos objetivos pedagógicos, pode transformar a tecnologia em um recurso fundamental para a aprendizagem, bem como a importância do professor como mediador desse processo.

Em relação à Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, além da implementação consciente do decreto nº 53.918, que regulamenta a utilização do celular no espaço escolar, espera-se um maior investimento em políticas públicas que assegurem a utilização da tecnologia na educação. Dentre as políticas, podemos destacar a ampliação dos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GETs), que, no momento, são insuficientes perante o tamanho da rede de ensino, e a formação continuada dos professores, que farão a mediação desse uso consciente e libertador.

Referências

- ALMEIDA, E.; VALENTE, J. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais.** *Curriculo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- BAND JORNALISMO. **Uso do celular é proibido em escolas no Rio de Janeiro.** *Jornal da Band* 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UaufjzyMoAs>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BBC BRASIL. **“Se seus filhos têm celular, quem manda neles são as redes sociais”, diz o pediatra Daniel Becker.** *BBC Brasil*, 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c5yd0d2vplno?at_campaign=ws. Acesso em: 23 set. 2024.
- BECKER, D. **A atitude da sociedade com relação à infância e celular está mudando – e para melhor.** *O Globo*, 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/daniel-becker/post/2024/09/a-atitude-da-sociedade-com-relacao-a-infancia-e-celular-esta-mudando-e-para-melhor.ghtml>. Acesso em: 07 out. 2024.
- CNN BRASIL. **Rio de Janeiro proíbe uso de celulares em escolas da rede pública municipal | CNN NOVO DIA** . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1NkQIDVAt7M> . Acesso em: 04 nov. 2024.

- G1. **Decreto sobre uso de celulares nas escolas.** G1, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/02/02/decreto-celular-escolas.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2024.
- GADOTTI, M. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória.** In: *II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: educação, emancipação e sustentabilidade*, Florianópolis, junho de 2012.
- MACEDO, E. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** *Educação e Sociedade*, v. 36, p. 891- 906, 2015.
- MCCRINDLE, M. **Percepções da Geração Alfa.** 2013. Disponível em: <https://mccrindle.com.au/article/perceptions-of-gen-alpha/>
- MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda.** In: *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. Ed. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2000.
- RAMPAZZOO, M. In: AGÊNCIA BRASIL. **Educadores elogiam possível restrição ao uso de celulares nas escolas.** Agência Brasil, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-09/educadores-elogiam-possivel-restricao-ao-uso-de-celulares-nas-escolas>. Acesso em: 07 out. 2024.
- SBT NEWS. **Prefeitura do Rio proíbe uso do celular nas escolas municipais | SBT Brasil (02/02/24).** 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gYufWBXpbGw&feature=youtu.be>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- SINESP. **O pediatra Daniel Becker defende não entregar um celular nas mãos da criança antes do fim do ensino fundamental.** SINESP, 2024. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/noticias/educacao-na-midia/20143-o-pediatra-daniel-becker-defender-entregar-um-celular-nas-maos-da-crianca-antes-do-fim-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 16 set. 2024.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

A IMPORTÂNCIA DO USO DA TECNOLOGIA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cléia Conceição de Souza¹⁰

Resumo

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância do uso das tecnologias digitais no planejamento pedagógico. A partir da vivência em sala de aula e da adaptação emergencial durante o período pandêmico, foram observadas mudanças significativas na prática pedagógica, sobretudo no que tange à mediação do conhecimento, à personalização do ensino e à ampliação das estratégias avaliativas. A experiência revela tanto os avanços quanto os desafios enfrentados durante estes períodos, especialmente quanto à infraestrutura inadequada e à necessidade premente de formação docente. Este relato aponta para a importância de um investimento contínuo e estratégico em tecnologias educacionais, não apenas como uma ferramenta pontual, mas como um elemento intrínseco a uma educação de qualidade no século XXI e seus desafios nas adaptações.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional, Planejamento Pedagógico, Ensino Fundamental, Metodologias Ativas, Formação Docente.

Abstract

This article aims to professor a teaching experience in the professor school, highlighting the importance of using digital professor in pedagogical planning. Based on classroom experience and emergency adaptations during the pandemic, significant changes in pedagogical practice were observed, especially regarding knowledge mediation, personalized teaching, and the expansion of assessment strategies. The experience reveals both the advances and the challenges faced during these periods, especially regarding inadequate infrastructure and the pressing need for teacher training. This report highlights the importance of continuous and strategic investment in educational professor, not just as a one-off tool, but as a ver intrinsic professor of quality education in the 21st century and its challenges in adaptation.

Keywords: Educational Technology, Pedagogical Planning, Elementary School, Active Methodologies, Teacher Training.

Introdução

A inserção das tecnologias digitais na educação tem provocado transformações profundas na prática pedagógica e nas formas de planejar o ensino. Antes do cenário pandêmico, o uso de recursos tecnológicos nas séries iniciais do Ensino Fundamental na escola em questão era primordial, frequentemente restrito a atividades esporádicas no laboratório de informática ou à utilização de projetores em aulas expositivas. Essa realidade, comum a muitas instituições, mostrava uma lacuna entre o potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sua plena integração no cotidiano escolar.

¹⁰ Pedagoga e Analista em Educação , lotada Superintendência Regional de Educação de Palmas , ex Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), pela Universidade Federal do Tocantins ano de 2014 a Fevereiro de 2016. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Pós graduada em Educação, Pobreza e Desigualdades Social (UFT).

Com a intensificação abrupta do uso dessas ferramentas, impulsionada e acelerada pela necessidade de isolamento social e pelo ensino remoto emergencial a partir de 2020, o papel do professor passou a demandar novas e urgentes competências. Exigiu-se uma readaptação da atuação em sala de aula, que transbordou para o ambiente virtual, tornando o educador um mediador ainda mais ativo no processo de aprendizagem mediada por interfaces digitais disponíveis na época.

Este artigo tem como base um relato de experiência vivenciado nas séries iniciais do Ensino Fundamental e tem como objetivo principal refletir sobre como o uso da tecnologia impactou o planejamento pedagógico e a mediação do conhecimento, analisando os desafios superados e as aprendizagens consolidadas neste período de intensas mudanças. Busca-se, assim, contribuir para a discussão sobre a integração efetiva das tecnologias na educação básica brasileira e como ela vem sendo importante no ensino e aprendizagem dos estudantes.

Fundamentação Teórica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) representa um marco ao enfatizar o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais como um dos pilares da educação contemporânea. A BNCC preconiza, por exemplo, a Cultura Digital como uma das dez competências gerais, exigindo que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Em nossa experiência, essa competência foi diretamente estimulada pela necessidade de uso e adaptação a plataformas de comunicação e produção de conteúdo, como Google Meet e Zoom, impulsionando a colaboração e a comunicação em ambientes digitais, outras competências centrais da BNCC durante este processo.

Kenski (2010) destaca a convergência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e suas profundas implicações no ambiente escolar, que vão além da mera instrumentalização. Para a autora, as TICs promovem novas formas de pensar, produzir e interagir. Em nossa vivência, essa convergência se manifestou na integração de múltiplas ferramentas como plataformas de videoconferência, softwares de edição visual e aplicativos de gamificação que, juntas, transformaram o espaço físico e virtual da aprendizagem, proporcionando ao professor um domínio cada vez maior dos recursos digitais.

Moran (2007) já apontava a existência de uma lacuna entre os modelos tradicionais de ensino, baseados na transmissão de conteúdo, e as vastas possibilidades oferecidas pelas tecnologias atuais. Esse modelo exigia, e ainda exige, um reposicionamento do educador como mediador do conhecimento, saindo do papel de transmissor para o de facilitador desse processo. Em 2015, Moran aprofunda essa ideia, enfatizando que a educação que desejamos passa pela personalização, hibridismo e pelo protagonismo do aluno. Nesta prática relatada, esse reposicionamento foi fundamental: o professor deixou de ser o único detentor do saber para guiar os alunos na pesquisa, na criação e na interação com o conteúdo digital, promovendo a autonomia e a construção ativa do conhecimento por parte dos estudantes.

Relato de Experiência

O Desafio da Transição Tecnológica

A chegada da pandemia de COVID-19, em 2020, impôs uma ruptura abrupta e significativa na rotina escolar da maioria das Unidades Escolares. A transição para o ensino remoto emergencial exigiu uma adaptação imediata e profunda, com a incorporação de novas plataformas digitais, como Google Meet e Zoom, que se tornaram o principal canal de comunicação entre professores e estudantes. Inicialmente, o processo foi marcado por consideráveis inseguranças e dúvidas sobre a eficácia do ensino a distância, tanto por parte dos docentes quanto das famílias dos estudantes. Havia a incerteza sobre como manter a qualidade pedagógica e o engajamento de crianças das séries iniciais em um ambiente totalmente virtual, e as tentativas iniciais, muitas vezes, esbarravam na falta de familiaridade com as ferramentas apresentada ou na instabilidade da conexão.

No entanto, com o tempo e a necessidade apresentada, o uso intensivo de ferramentas digitais, antes visto como um último recurso, revelou-se uma oportunidade para inovar e ressignificar as práticas pedagógicas. A persistência e a busca por soluções criativas transformaram as dificuldades iniciais em um estímulo para a exploração de novas metodologias. A experiência demonstrou que, apesar dos percalços, a tecnologia poderia ser uma aliada poderosa na manutenção do vínculo educativo e na continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante este percurso desafiador.

Ferramentas Digitais no Planejamento

A necessidade de otimizar o tempo e a organização em um contexto de ensino híbrido e remoto levou a uma reformulação completa do planejamento pedagógico. Ferramentas digitais passaram a ser não apenas um apoio, mas um componente essencial. O Google Drive foi amplamente utilizado para a organização de planos de aula, roteiros de estudo, materiais didáticos e registros de avaliação. Sua funcionalidade de compartilhamento em tempo real permitiu uma colaboração ágil e eficiente com a coordenação pedagógica, facilitando o feedback e a padronização de alguns processos. Por exemplo, todas as sequências didáticas eram construídas e revisadas colaborativamente no Drive, garantindo alinhamento e agilidade no processo pedagógico.

O Canva mostrou-se uma ferramenta indispensável na produção de materiais visuais didaticamente atrativos e interativos. Foram criados infográficos para explicar conceitos de ciências, como o ciclo da água; cartões interativos para aulas de matemática, facilitando o aprendizado de operações e formas geométricas; e apresentações personalizadas para introduzir novos projetos de leitura. O apelo visual dos materiais, aliado à facilidade de criação do Canva, tornou as aulas mais engajadoras, despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Já o Kahoot, uma plataforma de gamificação, foi incorporado para tornar a avaliação e a revisão de conteúdos mais dinâmicas e lúdicas. O feedback instantâneo da ferramenta, combinado com a competição saudável, elevou o nível de participação dos estudantes. Por exemplo, ao final de uma unidade de português, um ver no Kahoot sobre classes de palavras não apenas testava o conhecimento, mas também funcionava como um momento de revisão ativa e divertida, com os estudantes pedindo para “jogar mais uma vez”, evidenciando o poder do lúdico na aprendizagem, isso se passando para outras áreas de conhecimento e assim por diante.

Realidade Aumentada e Aprendizagem Ativa

O uso da Realidade Aumentada (RA), especialmente por meio do livro didático, representou uma inovação significativa e um marco na experiência pedagógica. Essa tecnologia permitiu ampliar a experiência de aprendizagem ao sobrepor elementos virtuais ao ambiente real, tornando conteúdos abstratos mais acessíveis e concretos. Por exemplo, em aulas de ciências, os estudantes podiam escanear uma imagem no livro e ver sistemas do corpo humano ou o ciclo de vida de uma planta em 3D, manipulando modelos virtuais e explorando detalhes de forma interativa.

Essa interação direta com o conteúdo, mediada pela RA, alinhava-se perfeitamente com os princípios das metodologias ativas. Segundo Lopes et al. (2019), a RA proporciona um alto nível de interatividade, promovendo maior engajamento dos estudantes. Na prática, a RA não só tornou o conteúdo mais palpável, mas também incentivou a investigação ativa, a curiosidade e a discussão entre pares, transformando os estudantes em protagonistas do seu próprio processo de descoberta e construção do conhecimento.

O Laboratório de Informática como Espaço Pedagógico

O uso do laboratório de informática também foi de extrema relevância na construção de um ambiente mais propício ao uso consciente e produtivo das TICs. Com o retorno gradual ao presencial, o laboratório se tornou um espaço para aprofundar as competências digitais desenvolvidas no período remoto com muitas pesquisas a serem realizadas durante o processo de aprendizagem. Ali, foi possível acompanhar os estudantes individualmente na utilização de softwares educativos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da alfabetização, na pesquisa online orientada para projetos e ações da Unidade Escolar, e na produção de textos e apresentações digitais.

Essa proximidade permitiu ao professor identificar e auxiliar nas dificuldades específicas de cada estudante em relação ao manuseio da tecnologia, promovendo o uso consciente, ético e seguro das ferramentas digitais. Além disso, o laboratório se tornou um ambiente para o desenvolvimento de competências digitais essenciais, como a capacidade de buscar, selecionar e processar informações online, a compreensão da segurança digital básica e a criação de conteúdo simples, preparando os estudantes para um futuro cada vez mais conectado.

Desafios e Limitações

Apesar dos avanços inegáveis e das aprendizagens significativas, diversos obstáculos foram enfrentados e precisam ser destacados para uma análise completa. A instabilidade da conexão de internet foi um dos maiores entraves, especialmente durante o ensino remoto. Frequentes interrupções em aulas síncronas e a dificuldade de acesso a plataformas e materiais online geraram frustração tanto nos estudantes quanto nos professores, impactando a continuidade do planejamento e o ritmo de aprendizagem mais eficaz.

Outro desafio crucial foi a escassez de equipamentos adequados para todos os estudantes e, por vezes, até para os professores. A falta de notebooks ou tablets em quantidade suficiente e a ausência de infraestrutura tecnológica robusta em todas as salas de aula limitaram a aplicação de certas ferramentas e metodologias, forçando adaptações e a busca por soluções alternativas menos ideais.

A necessidade urgente de formação continuada dos docentes foi outro ponto crítico. Embora houvesse esforço individual e institucional para capacitação, o tempo limitado para treinamentos e a ausência de programas sistemáticos e aprofundados de formação em tecnologias educacionais foram um entrave significativo para a apropriação plena das ferramentas e para a exploração de suas potencialidades pedagógicas. Muitos professores, incluindo a autora, tiveram que aprender e se adaptar, o que, embora tenha gerado resiliência, não é o ideal para uma inserção tecnológica sustentável. Isso ressalta a importância de políticas públicas claras e consistentes voltadas à formação digital dos professores, não apenas no aspecto técnico, mas também no didático-pedagógico.

Houve também, em alguns casos, uma certa resistência inicial ou dificuldade de adaptação por parte de alguns pais ou responsáveis, seja pela falta de familiaridade com a tecnologia ou pela ausência de recursos em casa, o que exigiu da escola e dos professores um trabalho extra de mediação e suporte para garantir a inclusão de todos os estudantes levando um ensino de qualidade para os mesmos, sem qualquer dano durante este processo.

Considerações Finais

As experiências relatadas evidenciam, que o uso das tecnologias no planejamento pedagógico vai muito além de uma mera tendência ou de uma solução emergencial: trata-se de uma necessidade imperativa para a construção de uma educação de qualidade e pertinente aos desafios do século XXI. A integração estratégica de ferramentas digitais potencializa o aprendizado, promove maior engajamento dos estudantes tornando o ensino mais significativo e dinâmico e amplia as possibilidades de atuação docente, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais ricos e diversificados.

A tecnologia, quando bem utilizada, não busca substituir o professor, mas sim professor-lo em seu papel essencial de mediador do conhecimento, permitindo que ele inove, personalize e otimize sua prática pedagógica. No entanto, para que essa potencialização se concretize de forma ampla e equitativa, é fundamental que haja investimento contínuo em infraestrutura tecnológica nas escolas, garantindo acesso a equipamentos e conectividade de qualidade para todos. É igualmente crucial o desenvolvimento de programas de formação continuada de docentes, que os capacitem não apenas no domínio técnico das ferramentas, mas também na compreensão pedagógica de como integrá-las de maneira eficaz.

A construção de uma cultura digital nas escolas, que envolva toda a comunidade educacional, é um passo decisivo. Essa cultura deve promover o uso crítico, ético e criativo das tecnologias, transformando-as em aliadas poderosas para uma aprendizagem mais ativa, significativa, colaborativa e relevante para as novas gerações. A experiência vivenciada é um convite à reflexão e à ação para que a tecnologia seja verdadeiramente incorporada como um pilar na educação do nosso país.

Referências

- BILLINGHURST, M.; DUENSER, A. Augmented reality in the classroom. Computer, v. 45, n. 7, p. 56–63, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(4), 49–52, 2015.
- KENSKI, V. M. Tecnologia e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2010. LOPES, L. M. D. et al. Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. Educação em Revista, v. 35, p. e197403, 2019.
- MORAN, J. M. Educação e tecnologias: mudar para valer. Campinas: Papirus, 2007. MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EAD: UMA ANÁLISE DOS PPCS DA UFSCAR

Diogo de Souza Silva¹¹
Thiago Luiz Sartori¹²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a presença e o tratamento das Metodologias Ativas de ensino nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), nos períodos de 2010-2020 e 2021-atual. A fundamentação teórica baseia-se em estudos sobre a perspectiva pedagógica da Educação a Distância (EaD) e as pesquisas sobre currículo como construção social. A metodologia adotada foi de natureza documental de abordagem qualitativa, adotando a Análise de Conteúdo como técnica de pesquisa, o que possibilitou identificar as unidades de registro relacionadas às Metodologias Ativas nos PPCs. Os resultados indicam que, embora o PPC de 2010-2020 apresente práticas pedagógicas alinhadas a princípios ativos, o PPC de 2021 explicita e aprofunda o uso dessas metodologias, incorporando conceitos, estratégias e disciplinas voltadas para o ensino e aprendizagem ativos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Licenciatura em Pedagogia. Metodologias Ativas.

Abstract

This article aims to analyze the presence and treatment of Active Teaching Methodologies in the Pedagogical Course Projects (PPCs) of the Distance Learning Degree in Pedagogy at the Federal University of São Carlos (UFSCar), covering the periods 2010–2020 and 2021–39professo. The theoretical framework is based on studies concerning the pedagogical perspective of Distance Education (DE) and research on curriculum as a social 39professore. The methodology adopted was 39professore in nature, with a qualitative approach, using Content Analysis as the research technique. This allowed for the identification of recording units related to Active Methodologies in the PPCs. The results indicate that, although the 2010–2020 PPC 39professor pedagogical practices aligned with active principles, the 2021 PPC explicitly deepens the use of these methodologies by incorporating concepts, strategies, and subjects focused on active teaching and learning.

Keywords: Distance Education. Degree in Pedagogic. Active Methodologies.

Introdução

Nos últimos anos, houve o crescimento expressivo da Educação a Distância (EaD) no ensino superior brasileiro, impulsionado por avanços das tecnologias digitais, pela legislação que autoriza o EaD superior, e pelo preço mais barato das mensalidades dos cursos particulares. Nesse contexto, os cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD ocupam papel central na formação de professores para a educação básica, ampliando as possibilidades de qualificação docente em regiões onde não há cursos superiores presenciais. Diante dessa realidade, percebe-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas adotadas nessa modalidade, a fim de assegurar uma formação crítica, autônoma e comprometida com a transformação social (Silva; Lopes, 2014).

¹¹ Mestrando em Educação pela Universidade Ibirapuera (UNIB).

¹² Doutor em Mudança Social e Participação Política pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Ibirapuera (PPGE-UNIB).

Para sustentar esse trabalho, foram adotados como fundamentação teórica os estudos sobre ensino superior EaD, currículo superior, e métodos ativos de ensino. Silva e Lopes (2014) e Medeiros (2015) contextualizam a educação superior a distância como modalidade que exige autonomia, mediação tecnológica e novas formas de interação pedagógica. A discussão sobre Metodologias Ativas foi baseada nos trabalhos de Santos (2019) e Luchesi et al. (2022), que compreendem essas práticas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, estimulando o protagonismo discente, a criticidade e a resolução de problemas. Já Sacristán (2000) e Silva (1999) discutem o currículo como construção social, política e cultural, materializado nos PPCs como expressão da concepção de formação docente assumida pelas instituições.

Os documentos estudados foram dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da licenciatura em Pedagogia EaD da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), referentes aos períodos de 2010-2020 e 2021-atual. Por se tratar de uma pesquisa documental, Bardin (2016) fundamenta a metodologia, especialmente no que compete à Análise de Conteúdo, que permite investigar sistematicamente os documentos analisados por meio de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Por fim, o problema de pesquisa deste trabalho é: *Como as Metodologias Ativas são retratadas (ou não) nos PPCs da Licenciatura em Pedagogia EaD oferecida pela UFSCar no período de 2010-2020 e 2021-atual?*

Ensino superior EaD e Metodologias Ativas

A EaD é caracterizada pela separação física entre professores e alunos e pela utilização de tecnologias para mediar as interações e a construção do conhecimento. Conforme Silva e Lopes (2014, p.13), a EaD “remete a qualquer modalidade de transmissão de informações e/ou construção de conhecimentos sem a presença simultânea dos envolvidos”.

Medeiros (2015) reforça que a EaD não é um fenômeno recente, mas uma prática que evoluiu junto às tecnologias disponíveis. Destaca que “a essência da EAD já existia há muito tempo” (2015, p.30), e que sua consolidação atual decorre da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que potencializaram a mediação pedagógica, ampliando o alcance e a eficácia dos processos educacionais.

Uma diferença importante entre a EaD e o ensino presencial reside na mediação tecnológica, que altera a forma de acesso ao conteúdo, bem como a natureza da interação. No ensino presencial, o contato físico e direto facilita uma comunicação imediata. Já na EaD, a interação é potencializada pelas plataformas digitais, exigindo dos estudantes uma postura mais ativa e autônoma. Para Silva e Lopes (2014, p.13), a EaD requer alunos com maturidade e motivação para a autoaprendizagem, sendo “mais adequada a adultos com maturidade e motivação necessária à autoaprendizagem”.

Em termos de vantagens, a EaD se destaca por promover a democratização do acesso ao ensino superior, superando barreiras geográficas, econômicas e sociais. Medeiros (2015, p.02) enfatiza que a EaD “veio para verdadeiramente democratizar o ensino superior de qualidade levando os cursos onde o aluno está”. Além disso, o modelo EaD possibilita maior flexibilidade de horários, o que permite ao estudante conciliar seus estudos com outras responsabilidades, como o trabalho e a família. Essa flexibilidade, associada a um ambiente virtual estruturado, proporciona oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais, da autonomia e da aprendizagem colaborativa (Silva; Lopes, 2014).

Longe de ser uma mera adaptação do modelo presencial, a EaD é uma modalidade com lógica própria, centrada na mediação tecnológica, na autonomia do aluno e na reconfiguração do papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento.

As Metodologias Ativas vêm se consolidando como alternativas ao modelo tradicional de ensino, especialmente no contexto do ensino superior na modalidade EaD. O conceito de Metodologias Ativas está ancorado na valorização da participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, rompendo com a lógica da transmissão unidirecional de conteúdos e promovendo uma aprendizagem centrada no aluno.

Segundo Santos (2019), Metodologias Ativas são estratégias pedagógicas que buscam envolver os estudantes em experiências significativas, nas quais se tornam protagonistas do próprio aprendizado. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído coletivamente por meio de situações de problematização, pesquisa, colaboração e aplicação prática. A autora enfatiza que essas metodologias valorizam a realidade do aluno e a articulação entre teoria e prática, incentivando a autonomia, a criticidade e a resolução de problemas concretos.

As Metodologias Ativas se diferenciam do modelo tradicional de ensino, cuja base está na centralidade do professor e na passividade dos estudantes. De acordo com Luchesi et al. (2022), no ensino tradicional, o professor é o detentor do saber e o estudante se limita a escutar, memorizar e reproduzir os conteúdos. Em contraposição, nas Metodologias Ativas o estudante é colocado no centro do processo, sendo desafiado a refletir, argumentar, tomar decisões, colaborar com colegas e aplicar o conhecimento em situações reais ou simuladas.

Entre as vantagens do uso de Metodologias Ativas no ensino superior EaD, destacam-se: o desenvolvimento da autonomia intelectual, a promoção do pensamento crítico, o estímulo à aprendizagem significativa, a valorização da experiência prévia dos alunos e a preparação para a atuação profissional em contextos complexos. Luchesi et al. (2022) apontam que tais metodologias favorecem o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, comunicação, liderança, respeito às diferenças e capacidade de resolução de problemas. Além disso, promovem maior engajamento dos alunos, pois partem de situações concretas e contextualizadas, tornando o processo de ensino mais dinâmico e motivador.

Currículo Superior

Sacristán (2000) propõe compreender o currículo como uma prática social, marcada por múltiplas determinações e atravessada por interesses diversos. Para o autor, “o currículo é uma construção social que expressa o projeto cultural e de socialização de uma determinada sociedade, e que se realiza na prática educativa institucionalizada” (p. 20). Essa perspectiva amplia a compreensão do currículo para além de seu caráter normativo e técnico, reconhecendo-o como expressão das finalidades educativas historicamente situadas.

No contexto do ensino superior, o currículo é elaborado por meio dos Projetos Políticos de Curso (PPCs), que definem a estrutura curricular, o perfil do egresso, os componentes curriculares, os métodos pedagógicos e os critérios de avaliação. Esses documentos são fundamentais porque traduzem o projeto formativo da instituição e indicam a concepção de educação e de profissional que se deseja formar. Como observa Sacristán (2000, p.17), o currículo é o espaço no qual se formalizam “os objetivos que orientam a escola, a seleção de conteúdos, a metodologia e a avaliação, compondo um plano educativo que articula cultura, aprendizagem e prática escolar”.

O currículo, portanto, não é neutro: ele materializa escolhas sociais e políticas, reproduzindo ou contestando as estruturas de poder vigentes. Para Silva (1999, p.12), “o currículo produz sujeitos, estabelece diferenças, constrói hierarquias e identidades”. O autor afirma que é necessário romper com a visão tradicional do currículo como simples seleção e transmissão de conhecimentos e professor-lo como uma prática discursiva que organiza sentidos e exerce poder.

Nesse sentido, os PPCs das licenciaturas em Pedagogia expressam uma determinada concepção de formação docente. Ao definirem o perfil do egresso, os currículos revelam o tipo de professor que a instituição pretende formar, suas competências técnicas, éticas, políticas e pedagógicas. Por isso, analisar os currículos implica compreender quais saberes são legitimados, quais práticas pedagógicas são incentivadas e quais relações com o conhecimento são promovidas.

A construção curricular se dá em um campo tensionado por políticas educacionais, diretrizes nacionais e contextos institucionais específicos. É nesse processo que se delineiam as direções da formação profissional e os compromissos com a transformação da realidade educacional. Sacristán (2000, p.18) destaca que “as reformas curriculares não são apenas respostas técnicas, mas refletem tentativas de ajustar o sistema escolar às mudanças sociais e culturais”.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a documental com abordagem qualitativa e técnica a partir da Análise de Conteúdo. Essa metodologia exige seguir três etapas sugeridas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2016). Cada uma dessas etapas possibilita investigar como as metodologias ativas são contempladas nos documentos institucionais e qual o papel atribuído a elas na formação docente.

A fase de Pré-análise é onde o material é preparado e analisado. Primeiramente, é delimitado o corpus da pesquisa. Em seguida, são definidos os objetivos da análise. Posteriormente é realizada uma leitura flutuante dos PPCs possibilitando se familiarizar com o conteúdo, e reconhecer seções onde os temas de interesse aparecem com mais frequência, como nos capítulos de metodologia, avaliação e organização curricular. Nessa etapa, conforme a autora, é formulada a hipótese inicial sobre o uso ou a ausência de metodologias ativas. Também foram identificadas categorias preliminares que servirão de base para a análise.

O *corpus* de pesquisa são dois PPCs da licenciatura em pedagogia EAD da UFSCar de 2010-2020 e 2021-atual. Os objetivos da análise são: “verificar de que forma os métodos ativos de ensino-aprendizagem são apresentados no PPCs”. E a hipótese inicial é: “no PPC de 2021-atual haveria mais menções aos métodos ativos de ensino”.

A Exploração do Material corresponde ao momento da codificação e categorização do conteúdo dos documentos. É necessário identificar as “unidades de registro” e as “unidades de contexto”. Em seguida, deve-se agrupar os excertos conforme as categorias definidas, observando a frequência, a ênfase e a forma como os métodos ativos são mencionados.

A “unidade de registro” é o elemento mínimo de sentido que é analisado no material. Pode ser uma palavra, expressão, frase ou parágrafo, desde que contenha relevância para os objetivos da análise. É o “dado bruto” que será recortado do texto para classificar em uma categoria. É a partir dessas unidades que se constrói a base da análise temática.

No caso de uma pesquisa voltada à análise de Projetos Políticos de Curso (PPCs) da licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, com o objetivo de identificar o uso de metodologias ativas, as unidades de registro seriam formadas por palavras, expressões ou trechos que indicam a presença dessas metodologias. São os termos: “metodologias ativas”, “aprendizagem baseada em projetos”, “protagonismo discente”, “autonomia do estudante”, “sala de aula invertida”, entre outros. Também foram consideradas frases que descrevem práticas pedagógicas que impliquem a participação ativa do estudante.

A “unidade de contexto” é o trecho mais amplo do qual a unidade de registro faz parte. Serve para compreender melhor o sentido da unidade de registro, garantindo que ela não seja analisada fora de contexto. Normalmente, são seções ou capítulos inteiros do documento.

As “unidades de contexto”, nesse caso, são as seções dos PPCs nas quais essas unidades de registro se encontram inseridas. São capítulos, sub-capítulos, partes, e seções sobre: “Metodologia de ensino”, “Avaliação da aprendizagem”, “Perfil do egresso”, “Objetivos do curso”, “Estrutura curricular” e “Fundamentação pedagógica”. Essas partes do documento oferecem os elementos necessários para interpretar adequadamente as ocorrências identificadas e compreender como as metodologias ativas são integradas ao projeto formativo do curso.

Por fim, na fase de Tratamento dos Resultados, é onde é feita a inferência e interpretação. Para isso é necessário organizar e interpretar os dados categorizados à luz dos objetivos da pesquisa e da fundamentação teórica. Isso implica verificar se os métodos ativos são apenas citados superficialmente ou se há indicações claras de sua aplicação prática no curso, além de analisar se essas metodologias estão associadas ao desenvolvimento da autonomia, da participação discente e da articulação entre teoria e prática.

Resultados e Discussões

Na leitura dos PPCs da UFSCar (2010-2020), foram procuradas as seguintes unidades de registro, com os nomes das metodologias ativas de ensino, porém elas não foram encontradas, são elas: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL); Aprendizagem Baseada em Competências (ABC); Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL); Aprendizagem Cooperativa; Aprendizagem entre Pares e Times; Gamificação; Ensino Híbrido; Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom); Espiral Construtivista; Estações de Aprendizagem; Problematização; Design Thinking (pensamento voltado para o design); Cultura Maker (faça você mesmo); Estudo de Caso; Seminários; Roda de Conversa; Discussões em sala/Debates; Pesquisa de Campo; Storytelling; Rotação por Estações; Dramatizações e Interpretações musicais; Oficinas; Intervenção Sociopsicodramática; Mapa Mental/Mapa Conceitual

Entretanto na leitura do material percebeu-se que mesmo não constando os nomes das metodologias ativas, as funções que elas exercem eram descritas. As frases e sentenças que descreviam essas funções continham os seguintes termos: “Material autoinstrucional” e “Atividades”. Sendo assim elas foram usadas como unidades de registro.

O “material autoinstrucional” é uma unidade de registro que aparece 4 vezes. A unidade de contexto para esses termos foram as seguintes: “Sub-capítulo – Metodologia de EAD no curso de Licenciatura em Pedagogia”; e “Sub-capítulo – Estudo individual com materiais autoinstrucionais”. Esses dois sub-capítulos estavam dentro do “capítulo 3 – EAD na UFSCar – implementação do sistema e suas orientações metodológicas”.

O material autoinstrucional é um tipo de material didático projetado para que o aluno aprenda de forma independente, sem a necessidade de um professor ou tutor o acompanhando, são materiais autoexplicativos. Esses materiais são construídos pela instituição ao longo de um semestre

antes de iniciar as aulas, e posteriormente melhorado a cada semestre. Como são materiais estruturados para que os alunos estudem sozinhos, a execução das atividades por elas descritas são muito próximas às metodologias de aprendizagem ativas, conforme Santos (2019) e Luchesi et al. (2022).

A unidade de registro “Atividades” foi utilizada 130 vezes ao longo do texto do PPC. Entretanto elas só eram realmente importantes para a pesquisa quando se tratavam de atividades específicas para o ensino, e geralmente nesses casos elas tinham uma segunda palavra acompanhando, como: “atividades pedagógicas”; “atividades didático-pedagógicas”; “atividades disciplinares”; “atividades disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA)”; “atividades da unidade”; “atividades das aulas”.

As unidades de contexto para a unidade de registro “Atividades”, estavam dentro do “Capítulo 3: EAD na UFSCar – implementação do sistema e suas orientações metodológicas”. São os sub-capítulos: “C – suporte Pedagógico”; “D – Modelo didático pedagógico dos cursos da UAB/UFSCar”; “E – Metodologia de EAD no curso de Licenciatura em Pedagogia”; “F – Avaliação”. Os principais assuntos na qual é usada essas unidades de contexto são: AVA e sala de aula.

Conforme o PPC de 2010-2020, o curso será ofertado aos alunos por meio do AVA. Este possui a “Sala coletiva integradora” e as “Salas de atividades disciplinares”. A primeira mostra aos alunos o conjunto de atividades de todo o semestre, as do segundo tipo apresentam as atividades de cada disciplina separadamente. As salas de aulas têm uma identidade visual e feita por designers instrucionais e webdesigners sob supervisão dos professores e tutores.

No AVA são apresentadas atividades síncronas e assíncronas. As síncronas ocorrem através de webconferências, e as assíncronas ocorrem a partir do material autoinstrucional disponibilizado através de diferentes formatos, sendo elas: videoaulas, textos PDF, ilustrações, áudios, podcast, vídeos, animações, simulações, modelos 3D. Esse material é disponibilizado online, CDs e DVDs, e livros e guias impressos, dependendo da necessidade do aluno.

Nas salas de aulas são apresentadas informações sobre as disciplinas, unidades e atividades. As informações disciplinares são: ementas, plano de disciplina, plano de aulas, cronogramas, avaliações, slides de apresentação da disciplina, guia da disciplina, bibliografia. As informações sobre as unidades são: objetivo da unidade, mapa de atividades da unidade, lista de atividades, carga horária das atividades, prazos, critérios, orientações para execução, atividades teóricas, atividades práticas, atividades avaliativas, material de apoio da unidade. E existem as informações de cada atividade, são elas: objetivo da atividade, articulação com o objetivo da unidade, articulação com a teoria, orientações para o desenvolvimento da atividade teórica e para a atividade prática, tempo estimado, critérios de avaliação, plano de recuperação.

Ao aplicar a análise de conteúdo ao PPC de 2010-2020, é possível perceber que, embora alguns termos específicos não estejam presentes, há forte alinhamento conceitual com os princípios das metodologias ativas. A descrição das atividades voltadas para o ensino, que estão disponibilizadas no AVA, dentro das salas de aulas, e com uso do material autoinstrucional, evidencia o uso indireto de métodos ativos de ensino. O curso também demonstra preocupação em criar um ambiente formativo pautado na participação discente, na construção colaborativa do conhecimento e na valorização da autonomia, evidenciando uma proposta pedagógica que dialoga com as demandas contemporâneas da formação docente na modalidade a distância.

Já na leitura do PPC de 2021, foram procuradas as seguintes unidades de registro, com os nomes das metodologias ativas de ensino, porém elas não foram encontradas, são elas: Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em competências; Aprendizagem baseada em equipes;

Aprendizagem cooperativa; Aprendizagem entre pares e times; Gamificação; Espiral construtivista; Estações de aprendizagem; Design Thinking; Cultura Maker; Roda de conversa; Discussões em sala / Debates; Storytelling; Rotação por estações; Dramatizações e interpretações musicais; Intervenção sociopsicodramática; Mapa mental / Mapa conceitual

As unidades de registro encontradas foram: Atividades pedagógicas; Estudo de caso; Seminários; Oficinas; Pesquisa de campo; Aprendizagem Ativa; “Aprendizagem mais ativos e significativos”; Aprendizagem baseada em projetos. Também foram encontradas as seguintes unidades de registro, só que na bibliografia de algumas disciplinas, são elas: Metodologias ativas; A problematização; Aprendizagem baseada em problemas.

Ao longo do PPC, o termo “atividades pedagógicas” aparece em diferentes contextos, associado à mediação da aprendizagem e à aplicação dos conteúdos de forma contextualizada e interativa. Essas atividades são apresentadas como elementos centrais para promover o envolvimento dos estudantes no processo educativo, sendo desenvolvidas tanto no ambiente virtual quanto em momentos presenciais. A instituição demonstra intenção de articular as atividades pedagógicas com os objetivos de aprendizagem, utilizando metodologias que incentivem a participação ativa, mesmo sem nomeá-las como “metodologias ativas”.

O PPC de 2021 assim como o de 2010-2020 também fala sobre material autoinstrucional, AVA, salas de aula digitais, atividades assíncronas e síncronas, basicamente reproduzindo o que estava no PPC anterior. Entretanto ela desenvolve mais a temática dos métodos ativos de ensino, tanto na forma de ensinar, como no conteúdo.

No documento, o conceito de material autoinstrucional é utilizado para se referir aos recursos didáticos elaborados com o objetivo de favorecer a aprendizagem autônoma, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada estudante. O PPC enfatiza que esses materiais são desenvolvidos considerando uma linguagem acessível, uma estrutura didática clara e a mediação necessária para guiar o estudante na construção do conhecimento. São descritos como instrumentos essenciais para garantir o acesso ao conteúdo, principalmente em um curso que ocorre de forma predominantemente remota.

Além disso, o PPC reconhece que, embora o material seja autoinstrucional, o processo de aprendizagem não deve ser solitário, uma vez que o curso também prevê a atuação de tutores e professores mediadores, além de atividades coletivas e interativas. Com isso, busca-se equilibrar a autonomia promovida pelo estudo individual com a interação pedagógica fundamental para a formação docente.

Assim, o uso do termo “autoinstrucional” no PPC reforça a ideia de um modelo formativo que valoriza a autonomia e a aprendizagem ativa, sem perder de vista a necessidade de acompanhamento, mediação e atividades colaborativas. Esse aspecto está em consonância com os princípios da Educação a Distância contemporânea, que exige tanto o desenvolvimento de competências de autoaprendizagem quanto o suporte pedagógico constante.

O PPC de 2021 no capítulo 4 (quatro) explica como será o ensino da instituição de maneira mais generalista e apresenta os princípios que irão conduzir todo o curso. Nesses dois capítulos são utilizados os conceitos de aprendizagem ativa, como mostrado a seguir:

IV- O suporte pedagógico aos cursos UAB na UFSCar:

O processo de planejamento e preparação da disciplina inicia com no mínimo 3 meses (e idealmente 6 meses) de antecedência da oferta, de modo que haja tempo hábil para revisões e adequações, buscando o desenvolvimento de atividades que envolvam os alunos em processos de ensino e aprendizagem mais ativos e significativos (PPC 2021, p.25).

V- Princípios norteadores do Projeto Pedagógico do Curso:

Inovação: a proposta do curso está pautada numa concepção inovadora de educação, que visa propiciar ao estudante um ambiente de aprendizagem acolhedor que estimule o seu engajamento em atividades desafiadoras, com um currículo que integre diferentes áreas do conhecimento, com aprendizagens ativas, aprendizagem entre pares e aprendizagem mediada pelos docentes e tutores (PPC 2021, p.44).

Diferente do projeto de 2010, o PPC de 2021 também ensina sobre os métodos ativos de ensino aos alunos da graduação, apresentando duas disciplinas que ensinam esse tema, são elas “Práticas de Ensino IV” e “Laboratórios I”. Na primeira esse tema é abordado na ementa, usando a unidade de registro “aprendizagem baseada em projetos”. Na segunda é a bibliografia básica utilizada que seria usada para ensinar aos alunos. Elas estão assim:

Práticas de Ensino IV – Ensino Híbrido, Aprendizagem em Ambientes Virtuais e o Uso de Recursos Didáticos das TDICs na sala de aula:

Ementa: Ensino Híbrido, Aprendizagem em ambientes virtuais e uso de recursos didáticos das TDICs na sala de aula. Práticas de ensino em abordagens híbridas de ensino síncronas e assíncronas considerando diferentes níveis de ensino. Aprendizagem em ambientes virtuais e com uso de recursos tecnológicos digitais dentro e fora da sala de aula. Aprendizagem adaptativa. Aprendizagem baseada em projetos. Planejamento, acompanhamento e avaliação de processos de ensino-aprendizagem híbridos e virtuais Feedbacks (PPC 2021, p.118).

Laboratório I: o Uso de Recursos Didáticos das TDICs na sala de aula
Carga Horária: 60 horas Ementa: Planejamento, construção, aplicação e avaliação de atividades de ensino com uso de Recursos Didáticos das TDICs, considerando diferentes níveis ensino – Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica.

Bibliografia Básica: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018 BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Londrina, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998. BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018. (PPC 2021, p.132).

Considerações Finais

Observa-se que, embora o PPC de 2010-2020 não mencionasse explicitamente os nomes das Metodologias Ativas, ela descrevia práticas que em essência, dialogam com seus princípios, como o uso do material autoinstrucional, a organização de atividades pedagógicas e a valorização da autonomia discente.

No entanto, o PPC de 2021 apresenta maior densidade pedagógica ao abordar diretamente as metodologias ativas, utilizando seus termos e conceitos com mais frequência e de maneira intencional. Verifica-se que esse documento não apenas emprega os princípios da aprendizagem ativa, mas também os transforma em objeto de ensino ao incluir disciplinas que explora de maneira teórica e prática tais metodologias. O PPC de 2021 amplia a compreensão do papel do estudante como

protagonista do processo formativo, promovendo o uso de material autoinstrucional, métodos ativos de ensino durante as aulas síncronas e assíncronas.

Assim, o PPC de 2021 representa um avanço qualitativo em relação ao anterior, ao estruturar um currículo mais alinhado com as demandas contemporâneas da educação, especialmente no contexto da Educação a Distância. Reforçar que esse movimento revela o compromisso institucional com a inovação pedagógica e com a formação de docentes capazes de atuar em cenários complexos, diversos e tecnologicamente mediados.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, 2016.
- LUCHESI, B. M.; LARA, E. M. D. O.; SANTOS, M. Introdução as metodologias ativas de aprendizagem. In: **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**, p. 11, 2022.
- MEDEIROS, A. **Conceitos fundamentais para educação a distância**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2015.
- SACRISTÁN, J. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. ArtMed, 2000.
- SANTOS, T. **Cartilha Metodologias Ativas de Ensino**. Olinda, 2019.
- SILVA, K. LOPES, G. **Introdução a EaD**. Mossoró, EdUFERSA, 2014.
- SILVA, T. **O Currículo como Fetiche**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Carlos: UFSCar, 2010. Atualizado até 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São Carlos: UFSCar, 2021. Atualizado.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PRÁXIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Domingos Pereira da Silva¹³

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado em Educação, que se volta para a discussão das teorias pedagógicas, a partir do referencial do Materialismo Histórico-Dialético. Trata-se, aqui, de refletir sobre a teoria e a prática pedagógica, que confluem na práxis educacional e suas influências na formação dos professores. A metodologia utilizada é expressão de uma pesquisa bibliográfica. Como resultado, identificamos que a pedagogia tradicional possui uma limitação que a impede de estruturar uma práxis. Em contraposição ao enfoque essencialista, a pedagogia nova também não consegue avançar nesse sentido, porque ao enfatizar a prática, compromete a realização da práxis educacional. Quanto à pedagogia tecnicista, acentua-se a desvinculação entre teoria e prática, mediante a objetivação do trabalho pedagógico e ênfase nos instrumentos. Noutra perspectiva, a pedagogia histórico-crítica, como tendência pedagógica contra-hegemônica, tributária da concepção dialética, configura-se como expressão da práxis e representa orientação fundamental para a realização da formação de professores pautada no desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-chave: Teoria. Prática Pedagógica. Práxis. Formação de professores.

Resumen

Este artículo es un recorte de una investigación de postdoctorado en educación, que se vuelve a la discusión de las teorías pedagógicas, desde el referencial del materialismo histórico-dialéctico. Se trata, de reflexionar sobre la teoría y la práctica pedagógica que confluyen en la práxis educativa y sus influencias en la formación de los profesores. La práxis utilizada es expresión de una búsqueda bibliográfica. Como resultado, identificamos que la pedagogía tradicional tiene una limitación que le impide estructurar la práxis. En contraposición al enfoque essencialista, la pedagogía nueva tampoco puede avanzar en este sentido, porque al enfatizar la práctica compromete la realización de la práxis educativa. En cuanto a la pedagogía tecnicista, se desvincula la práxis y la práctica, mediante la objetivación del trabajo pedagógico y el énfasis en los instrumentos. En otra perspectiva, la pedagogía histórico-crítica, como tendencia pedagógica contra-hegemónica, tributaria de la concepción dialéctica, se configura como expresión de la práxis y representa orientación fundamental para la realización de la formación de profesores pautada en el desarrollo integral del ser humano.

Palabras clave: Teoría. Práctica Pedagógica. Praxis. Formación de profesores.

Reflexões acerca da teoria e da prática pedagógica: práxis e formação docente

Desde sua origem, os conceitos de educação estão marcados por contradição. Terminologicamente, consoante Garcia (2012), a palavra educação provém do verbo latino *educare* (alimentar, amamentar, criar) e *educere* (conduzir para fora, fazer sair, tirar de). Abriga, portanto, sob uma mesma raiz, diferentes aspectos.

¹³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Ciências Sociais na Educação. Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas e graduado em Pedagogia DAIEF (Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Administração Educacional), pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Tocantins e vincula-se ao grupo de estudos e pesquisas - política educacional, currículo e formação docente.

Historicamente, os referidos sentidos marcaram as teorias e as práticas pedagógicas e, de forma não descolada do modo de produção da vida humana, influíram nas teorias da educação ou pedagogias, que numa perspectiva dialética, não se separam das suas práticas correspondentes, mas se diferem substancialmente.

É bom lembrar que, para alguns povos indígenas, o termo educação não figura no vocabulário, para estes, o aprender existe como parte do próprio processo de existência. Em outros termos, pode-se afirmar que “a educação aparece como uma realidade irredutível nas sociedades humanas” (Saviani, 2012, p. 1).

A partir dos estudos de Saviani (2021; 2012; 2013; 2019) destacam-se a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista e a pedagogia histórico-crítica. A educação tradicional, com o significado de algo que se repassa a alguém, aproxima-se do sentido de *educare*; a pedagogia nova, ao representar um ato de desenvolver algo latente de dentro para fora e que é próprio do ser, se identifica mais diretamente com *educere*; e a pedagogia histórico-crítica que considera a unidade dialética dos referidos sentidos, corresponde, propriamente, a práxis (unidade na diversidade entre teoria e prática).

Conforme Saviani (2021), a percepção dos condicionantes sociopolíticos, econômicos e culturais, as manifestações da teoria e prática pedagógica configura-se como critério de criticidade. A partir de tal materialidade, podem ser caracterizadas as teorias não críticas, que a desconsidera (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista), bem como as teorias crítico-reprodutivistas (que não se desdobram em uma prática pedagógica) e as teorias críticas (a exemplo da pedagogia histórico-crítica), que não se dissocia da realidade concreta que a fundamenta.

Ademais, para Saviani (2012; 2013; 2012), as perspectivas de educação podem ser agrupadas em cinco grandes tendências, quais sejam: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica, a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética ou histórico-crítica. A utilização delas, conforme hipótese do referido autor, pode ser apresentada em três níveis, a saber: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica.

A **concepção humanista tradicional**, que apresenta uma vertente religiosa e outra leiga, está na base dos métodos tradicionais de ensino e caracteriza a pedagogia tradicional. Nela é predominante, o nível da filosofia da educação, na qual a teoria se sobressai à prática pedagógica (Saviani, 2012). Logo, entende-se a pedagogia tradicional como um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, com base em uma visão essencialista de ser humano e a prática pedagógica, como o modo como os professores procedem e conduzem a formação dos estudantes (Saviani, 2021; 2012).

É possível notar, frente ao exposto, que na concepção humanista tradicional o enfoque se encontra no intelecto, no conhecimento, no ser universal e imutável da perspectiva essencialista. Nota-se, portanto, a partir dessa abordagem, a grande dificuldade da pedagogia tradicional estruturar uma práxis, que pressupõe a unidade dialética entre teoria e prática.

A perspectiva essencialista, que se desenvolveu durante a Antiguidade e a Idade Média e fundamentou o método pedagógico dos Jesuítas, ao não ser universalizada e ao não prover o êxito de todos os que ingressavam na escola, foi questionada por um amplo movimento de reforma, que no Brasil se expressou proeminente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

A pedagogia nova, efetuou a crítica a pedagogia tradicional e baseia-se na **concepção humanista moderna**. Nela a filosofia da educação considera que o ser social deve ser considerado em sua existência real, sobreposta pela teoria da educação, revestida do atributo de cientificidade (Saviani, 2012). Nesse sentido, a prática pedagógica da Escola Nova precisa valorizar a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos (Saviani, 2012), sendo que a atribuição enfática na prática compromete a realização da práxis educacional.

A educação, tanto na concepção humanista tradicional quanto na concepção humanista moderna, é considerada um instrumento de equalização social, na qual a educação possui uma função de conformação social, que evita a sua desagregação. Nelas, a educação assume uma ampla margem de autonomia em face da sociedade, a qual é considerada harmoniosa e com tendência para a integração, por isso, são denominadas de **teorias não críticas**. Soma-se a elas a **concepção analítica**, voltada para a análise da linguagem educacional, que possui uma relação indireta com a pedagogia tecnicista.

A partir de traços de enfraquecimento da pedagogia nova, no final da primeira metade do século XX, ganha destaque a teoria educacional tecnicista, nela “a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada” (Veiga, 2015, p. 41).

A teoria educacional tecnicista visa reordenar o processo educativo, com o intuito de convertê-lo em algo operacional, mediante os pressupostos da objetividade, da neutralidade e da positividade do conhecimento científico, que dão sustentação também a teoria analítica (Saviani, 2012). Pode-se, portanto, perceber a vinculação indireta existente entre pedagogia tecnicista e concepção analítica, por compartilharem dos mesmos pressupostos (Saviani, 2012).

Ao estarem voltadas para a coesão social, a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista não estão preocupadas com a emancipação e tratam a formação dos professores com ênfases variadas. No que concerne ao processo pedagógico, Saviani (2021, p. 12) explicitou que “para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprender a aprender e para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

Importa distinguir que para a pedagogia tradicional, importa a atualização das potencialidades da essência humana, tem-se, por conseguinte, o destaque nos(as) docentes, na disciplina e na memorização. Enquanto na pedagogia nova, foca-se na existência, na vida e na atividade, logo centra-se nos interesses dos educandos. Diferentemente das abordagens anteriores, a pedagogia tecnicista, tem seus objetivos e metas definidos a partir dos instrumentos, dos meios utilizados no processo pedagógico.

Quanto à formação de professores, enquanto na pedagogia tradicional se requer um docente que possua uma cultura geral, encyclopédica, capaz de conduzir os alunos na aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, na pedagogia nova, busca-se um educador que atue como facilitador, estimulador e orientador das aprendizagens, mediante a pesquisa e foco nos estudantes. Noutra direção, na pedagogia tecnicista o professor é o operacionalizador dos meios e das metodologias e deve privilegiar a dimensão técnica do processo de ensino.

Ao divergir das teorias não críticas, representadas pela pedagogia tradicional, pela pedagogia nova e pela pedagogia tecnicista, as **teorias crítico-reprodutivistas** consideram a educação a partir de seus determinantes sociais, todavia concluem que a educação é um mecanismo de reprodução social, o que explica a denominação que receberam (Saviani, 2021).

As teorias crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica, ocupam-se fundamentalmente em “mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes

sociais” (Saviani, 2021, p. 24). Logo, não se pode a partir dela postular uma teoria e uma prática educativa que convirjam em uma práxis.

Voltada para superar tanto a visão do “poder ilusório”, apregoado pelas teorias não críticas, quanto a “impotência” da educação em contribuir com a transformação social, a pedagogia histórico-crítica, formulada em consonância com as matrizes do materialismo histórico-dialético, engaja-se “no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (Saviani, 2021, p. 26).

Vinculada a concepção dialética, a pedagogia histórico-crítica concebe a prática pedagógica como ponto de partida e ponto de chegada, garantidas pela mediação filosófica e pela teoria educacional (Saviani, 2012). Assim, garante-se uma práxis pedagógica contextualizada e voltada para a transformação da educação e da sociedade.

Como um método pedagógico contra-hegemônico, a pedagogia histórico-crítica volta-se para a prática social, comum aos professores e alunos, porém a partir de posições distintas, pois:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2021, p. 56-57).

Trata-se, portanto, no trabalho pedagógico de propiciar a passagem por parte dos alunos da síncrise à síntese, no sentido de que esses possam no ponto de chegada “expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (Saviani, 2021, p. 58).

Para alcançar a finalidade do processo educativo, como momentos intermediários do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica é necessário, consoante Saviani (2019, p. 29): “identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)”.

Nessa linha de pensamento, a educação articula ao mesmo tempo, os sentidos do verbo latino *educare* e *educere* e pode ser entendida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019, p. 12). Nesse sentido, a formação de professores deve propiciar a apropriação de conhecimentos clássicos das ciências, das artes e da filosofia, de modo a possibilitar a transformação da sociedade e da educação em consonância com os interesses da classe trabalhadora, viabilizando o desenvolvimento pleno do ser social e, consequentemente, sua humanização.

À guisa de conclusão

A pedagogia histórico-crítica parte da prática social e pela mediação do processo pedagógico a satura da compreensão de seus múltiplos determinantes. De tal modo, possibilita a passagem da síncrise à síntese, a partir da concepção dialética. Representa, portanto, como asseverou Saviani

(2021), a superação do contraponto entre a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, por configurar-se para além da perspectiva essencialista e existencialista.

Em suma, identificamos que a pedagogia tradicional possui uma limitação significativa que a impede de estruturar uma práxis. Em contraposição ao enfoque essencialista, a pedagogia nova também não consegue avançar nesse sentido, porque ao enfatizar a prática, compromete a realização da práxis educacional. Quanto à pedagogia tecnicista, acentua-se a desvinculação entre teoria e prática, mediante a objetivação do trabalho pedagógico e ênfase nos instrumentos. Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica, como tendência pedagógica contra-hegemônica, configura-se como expressão da práxis e representa uma orientação fundamental para a realização de uma formação de professores voltada para o desenvolvimento integral do ser humano. Ademais, sem humanização, não há desenvolvimento integral. Dito de outro modo: sem considerar a existência humana, enquanto integrante das questões socioambientais, políticas, econômicas e culturais, não haverá educação que conte com o processo de humanização.

Referências

- GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 29. Ed. 4. Reimpr. Campinas, SP: Papirus, 2015. P. 33-54.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA DE SUCESSO

Fabiana Maria de Souza¹⁴
Ana Claudia Cavalcanti de Araújo¹⁵

Resumo

A relação família-escola é considerada um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. O objetivo geral deste estudo é analisar a importância da parceria entre família e escola no que diz respeito à formação educacional e social das crianças e adolescentes. A metodologia aqui abordada, é a pesquisa de natureza bibliográfica, documental e de abordagem qualitativa. Destarte, a pesquisa evidenciou que a participação ativa da família no âmbito escolar contribui para o rendimento acadêmico, comportamento, autoestima e motivação dos alunos, favorecendo a construção de um ambiente mais humanizado, acolhedor e eficaz.

Palavras-chave: Família; Escola; Parceria.

Abstract

The family-school relationship is considered one of the fundamental pillars for a student's comprehensive development. The overall objective of this study is to analyze the importance of the partnership between family and school regarding the educational and social development of children and adolescents. The methodology used here is bibliographical, documentary, and qualitative research. Thus, the research demonstrated that active family participation in the school environment contributes to students academic performance, behavior, self-esteem, and motivation, fostering the creation of a more humane, welcoming, and effective environment.

Keyword: Family; School; Partnership.

Introdução

A presente pesquisa aborda um tema essencial para entender no contexto atual, como a participação ativa da família no âmbito escolar pode influenciar positivamente o desenvolvimento emocional e, consequentemente, o desempenho acadêmico do aluno. Com o envolvimento efetivo dos pais, os alunos apresentam maior interesse pelos estudos, melhoram o comportamento, refletindo um melhor desempenho escolar.

A escola representa um dos espaços de construção de conhecimento e socialização, enquanto a família é o primeiro ambiente responsável pelo aprendizado e construção de valores, sendo assim, é fundamental que se estabeleça uma parceria entre esses entes para que o aluno se sinta mais seguro, motivado e preparado para enfrentar os obstáculos da vida escolar.

¹⁴ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências de Timbaúba FACET/PE.

¹⁵ Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências de Timbaúba FACET/PE. Professora das disciplinas de Gestão e Organização Escolar, Política Educacional, Práticas Pedagógicas I, Economia e Metodologia da Pesquisa Científica e Trabalho de Conclusão do Curso I, nos cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Direito e Gestão de Recursos Humanos da Faculdade de Ciências de Timbaúba FACET/PE. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nesse contexto, a parceria família-escola deve ser dinâmica com o intuito de favorecer uma aprendizagem significativa, crítica e integral, promovendo um futuro mais promissor para os alunos. E para desenvolver esse tema, o problema de pesquisa levantado foi: como a parceria entre família-escola impacta positivamente a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno? Para tanto, o objetivo geral proposto é analisar a importância da parceiria família-escola na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, tendo como objetivos específicos: identificar os aspectos históricos da relação família-escola; refletir sobre o papel da família e da escola na formação do aluno; e, considerar sobre as implicações da relação família-escola na formação do aluno para a comunidade e para a sociedade.

O estudo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, o percurso metodológico; depois, será abordado as primeiras aproximações da relação família-escola; em seguida, refletiremos sobre o papel que a família e a escola exerce na formação do aluno, posteriormente, discutiremos as implicações da relação família-escola na formação do aluno para a comunidade e para a sociedade, logo em seguida, traremos algumas considerações finais pertinentes. Ressalte-se que esse texto não tem a pretensão de esgotar as dimensões do tema proposto, mas de contribuir para a discussão em torno da importância da parceira família-escola para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa foi de natureza qualitativa, que se justifica pela necessidade de interpretar as nuances e os contextos que permeiam as interações entre família e escola, permitindo uma reflexão aprofundada sobre como essa parceria influencia os processos educativos e a construção de valores.

Quanto aos procedimentos metodológicos, destacamos a pesquisa bibliográfica e documental. A partir da investigação bibliográfica procurou-se compreender, por meio da análise crítica de fontes teóricas, o impacto da relação entre família e escola na formação integral dos alunos. Como aponta Pádua (2004), a pesquisa bibliográfica qualitativa configura-se como um caminho metodológico essencial para reconstruir o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, permitindo ao pesquisador identificar, interpretar e contextualizar as relações complexas que permeiam fenômenos sociais. A pesquisa documental foi realizada a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Relação Família-Escola: aproximações iniciais

A família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, sendo, portanto, o ambiente onde ocorrem suas primeiras experiências de socialização. Para compreender a instituição familiar e sua influência na socialização e na educação, é essencial analisar sua evolução histórica, considerando que a estrutura familiar contemporânea resulta de transformações socioculturais, econômicas e políticas (Tavares; Nogueira, 2013).

Uma breve contextualização histórica nos permite constatar que na Idade Média, conforme Aries (1981), as crianças eram tratadas como pequenos adultos, tanto na vestimenta quanto na participação em atividades sociais. Os adultos interagiam com elas da mesma forma que faziam com outros adultos, sem distinção, o que incluía conversas vulgares e brincadeiras inapropriadas. Essa visão decorria da crença de que as crianças não possuíam uma natureza distinta da dos adultos.

Já no século XVII, mudanças políticas, sociais e econômicas trouxeram uma nova percepção da infância (Aries, 1981). As crianças passaram a ocupar um espaço mais definido na vida familiar, e os pais começaram a se preocupar com sua educação. No século XVIII, consolidou-se a família moderna, que priorizava a educação dos filhos de forma individualizada, embora essa preocupação inicial estivesse restrita às classes mais privilegiadas, que possuíam condições de se dedicar à formação das crianças.

Com a modernidade, a família nuclear se estabeleceu, representando um modelo conservador pautado na relação entre pai, mãe e filho. A educação infantil tornou-se um objetivo central, exigindo a imposição de normas e regras. Nesse processo, a escolarização vai ganhando importância, especialmente no século XX, quando, após a Segunda Guerra Mundial, os países industrializados ocidentais investiram fortemente na educação para reconstrução social (Tavares; Nogueira, 2013).

Pesquisas de Nogueira (2005) apontaram uma forte correlação entre a origem social e o desempenho escolar, sugerindo que algumas famílias favoreciam o sucesso acadêmico ao incentivar e estimular seus filhos. Nas décadas de 1960 e 1970, estudos evidenciaram que a condição social influenciava diretamente o sucesso ou fracasso escolar, levando à crença de que cabia às famílias garantirem a formação dos filhos para assegurar sua inserção social.

No entanto, na década de 1980, a sociologia da educação passou a investigar mais detalhadamente a relação entre família e escola, identificando que a escola perpetuava desigualdades ao tratar os alunos como se todos partissem do mesmo ponto, desconsiderando suas diferentes heranças culturais. Foi constatado que a diversidade familiar vai além da classe social, sendo influenciada por dinâmicas internas, relações de autoridade e contextos históricos (Tavares; Nogueira, 2013).

Nas últimas décadas do século XX, o modelo tradicional de autoridade parental rígida foi questionado, dando lugar a relações familiares baseadas no diálogo e na valorização da individualidade (Singly, 2000). Com isso, a comunicação entre pais e filhos se fortaleceu, e a escola passou a ser vista como um instrumento essencial para a inserção social das crianças.

Essa reconfiguração familiar também impactou a escola, que passou por mudanças legislativas, curriculares e metodológicas. A partir da segunda metade do século XX, inspirada em discussões pedagógicas do final do século XIX, a educação passou a ser centrada no aluno. O processo de ensino-aprendizagem tornou-se mais participativo, enfatizando a necessidade de integrar a família no contexto escolar para melhor compreender e atender às necessidades das crianças (Singly, 2000; Tavares; Nogueira, 2013).

O papel da família e da escola na formação do aluno

A família desempenha um papel essencial no processo de socialização de qualquer indivíduo, indo além dos laços sanguíneos para abranger dimensões conceituais, comportamentais e afetivas fundamentais. Ela atua como um pilar de referência e suporte para o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade de seus membros (Monteiro, 2024).

O conceito de família pode ser interpretado de diferentes formas, pois sua definição não se restringe ao aspecto biológico. Isso reflete a diversidade dos arranjos familiares na sociedade contemporânea (Dessen; Polonia, 2007).

Conforme Monteiro (2024), a família representa a primeira instância educacional de um indivíduo, sendo responsável por moldá-lo e orientá-lo na forma como se relaciona com o mundo e compreende sua posição na estrutura social. Essa função familiar inicial é tradicionalmente chamada de educação primária. Além disso, os autores destacam que, atualmente, o termo família abrange uma variedade de configurações familiares. Apesar das diferenças nas composições familiares, todos os seus integrantes possuem direitos e deveres iguais. Nesse contexto, cabe aos pais a responsabilidade de educar os filhos, proporcionando-lhes a transmissão da cultura e das normas essenciais para a convivência familiar e social.

Tavares e Nogueira (2013) enfatizam que a família constitui uma comunidade específica, centrada no lar. Cada membro tem direitos e deveres próprios: os pais assumem o papel de provedores e educadores, enquanto os filhos trilham o caminho da independência. Esse processo envolve a transmissão da língua, dos valores culturais, da ética e do sustento, sendo uma missão com prazo determinado: breve para os pais, mas longo para os filhos.

As interpretações e funções sociais da família são influenciadas por aspectos culturais, históricos e sociais, adaptando-se às necessidades e valores de cada contexto. No ambiente educacional, a família representa um espaço de segurança, afeto e garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente (Costa; Souza, 2019).

No que diz respeito à educação formal, a escola é definida como uma instituição que promove a socialização do conhecimento sistematizado. É nesse ambiente que os saberes prévios dos alunos são articulados aos conhecimentos científicos, fundamentais para sua adaptação às normas sociais. No entanto, é importante ressaltar que a escola vai além do ensino tradicional, pois certos aspectos da aprendizagem são subjetivos e adquiridos por meio das experiências individuais. Assim, sua função primordial não deve ser apenas ensinar conteúdos, mas também formar cidadãos críticos e reflexivos (Costa; Souza, 2019; Monteiro, 2024).

A garantia dos direitos infantis exige que as instituições promovam a participação das famílias, valorizando suas diferentes estruturas e integrando suas práticas educativas à da escola. A família, primeiro ambiente de desenvolvimento da criança, oferece cuidados essenciais, e sua parceria com a instituição deve ser fortalecida para evitar fragmentação no processo educativo (Brasil, 2013).

Destarte, a presença da família no contexto escolar é essencial, como pode ser corroborado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também atribui a família o dever de acompanhar e garantir que a criança ou adolescente tenha acesso à educação com dignidade e qualidade. Isso reforça a importância de uma atuação conjunta entre escola e responsáveis, como forma de assegurar não apenas o cumprimento da lei, mas também uma formação que considere os aspectos sociais, emocionais e culturais do aluno.

Nessa perspectiva, o artigo 53 do ECA reforça juridicamente a ideia de que a educação é uma responsabilidade compartilhada, e que a efetivação do direito à aprendizagem passa pela construção de uma relação sólida e cooperativa entre família e escola. Sendo direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico e também participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), algumas características essenciais para o bom funcionamento de uma escola incluem a presença de professores qualificados e engajados, com clareza sobre os objetivos e conteúdos ministrados, além de um planejamento de ensino atrativo para os estudantes. Também é necessário um ambiente escolar harmonioso, no qual a gestão incentive a participação ativa da equipe docente e a troca de experiências entre os profissionais da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica relatam que os educadores devem reconhecer as famílias como parceiras, respeitando suas diversidades e trocando conhecimentos sobre a educação das crianças. O diálogo constante permite alinhar expectativas e enriquecer as experiências infantis com elementos das culturas familiares (Brasil, 2013).

A escola não é mais o único meio de socialização do conhecimento técnico-científico e do desenvolvimento de habilidades essenciais à vida. O avanço tecnológico possibilitou a disseminação do aprendizado por meio da televisão, mídias digitais e outras interações sociais. No entanto, essa nova realidade não implica a obsolescência da escola e sim a necessidade de reestruturação dos sistemas educacionais. Para acompanhar essas transformações, a escola deve integrar-se a outras modalidades educativas, como a educação não formal e profissional, visando preparar cidadãos para os desafios contemporâneos (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012; Monteiro, 2024).

Uma das maiores responsabilidades da escola, embora seja um desafio significativo, consiste em preparar estudantes, educadores e familiares para enfrentar e superar os desafios de um mundo em constante transformação, marcado por conflitos sociais, políticos e econômicos. Esse processo contribui diretamente para o crescimento e amadurecimento individual dos envolvidos (Costa; Souza, 2019).

A adaptação inicial é um momento crucial para estabelecer essa relação, ouvindo as expectativas dos pais e apresentando o projeto pedagógico da escola. Além disso, a participação das famílias na gestão escolar e no acompanhamento do desenvolvimento da criança fortalece a integração entre os dois contextos (Brasil, 2013).

Implicações da relação Família-Escola na formação do aluno para comunidade e para sociedade

Como foi observado no item anterior, a relação entre família e escola é um dos pilares fundamentais no processo de formação do aluno, influenciando diretamente seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A parceria entre esses dois contextos do desenvolvimento humano, potencializa o desempenho acadêmico e a adaptação social da criança. Quando família e escola trabalham em harmonia são criadas condições favoráveis para que o aluno se torne um cidadão crítico e participativo, contribuindo positivamente para a comunidade e, consequentemente, para a sociedade em geral. A falta dessa sintonia, por outro lado, pode gerar lacunas no aprendizado e no comportamento, refletindo-se em dificuldades futuras (Cortella, 2015; Costa; Souza, 2019).

Paro (2000), ressalta que a participação ativa da família no ambiente escolar está associada a melhores resultados educacionais, conforme apontam pesquisas no campo da Pedagogia. Quando os pais acompanham as atividades escolares, os alunos tendem a demonstrar maior motivação e responsabilidade em relação aos estudos. Esse envolvimento também fortalece o vínculo entre educadores e famílias, promovendo um diálogo mais efetivo sobre as necessidades da criança. Além disso, a valorização da educação no núcleo familiar influencia a maneira como o aluno percebe a escola, reforçando sua importância social.

Por outro lado, a ausência de uma relação colaborativa entre família e escola pode acarretar consequências negativas, como o aumento da evasão escolar e do desinteresse pelos estudos. Quando os pais não se envolvem na vida escolar, os alunos podem sentir-se desamparados, afetando sua

autoestima e rendimento. Essa desconexão também dificulta a identificação precoce de problemas de aprendizagem ou comportamentais, que poderiam ser solucionados com intervenções conjuntas. Portanto, a falta de diálogo entre esses dois agentes educativos prejudica não apenas o aluno, mas toda a comunidade escolar, refletindo na sociedade (Libâneo; Oliveira; Toshi 2012).

A escola, como espaço de socialização, desempenha um papel crucial na formação de valores éticos e cívicos, complementando a educação recebida em casa. Família e escola devem compartilhar os mesmos princípios e dessa forma, o aluno internaliza normas de convivência que o preparam para a vida em sociedade. No entanto, quando há divergências entre esses ambientes, a criança pode desenvolver conflitos de identidade, dificultando sua adaptação social. Assim, a coerência entre as mensagens transmitidas em casa e na escola é essencial para uma formação integral (Paro, 2000; Tavares; Nogueira, 2013).

A relação família-escola também impacta diretamente a construção da autonomia e da responsabilidade do aluno. Quando os pais incentivam a independência dentro de um ambiente estruturado, a criança tende a levar esses valores para a escola, tornando-se mais proativa. Por outro lado, a superproteção ou a negligência familiar podem gerar dependência ou desengajamento, refletindo-se em baixo desempenho escolar. A interação equilibrada entre esses dois contextos é determinante para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais (Freire, 1996).

No contexto das tecnologias digitais, Cortella (2015) relata que a relação família-escola se torna ainda mais relevante. Os pais precisam orientar seus filhos sobre o uso responsável da internet, enquanto a escola deve incorporar essas ferramentas de forma pedagógica. Quando há alinhamento, o aluno aproveita os benefícios da tecnologia sem riscos excessivos. Porém, se família e escola não dialogam sobre o tema, o aluno pode ficar vulnerável a distrações ou até mesmo a situações de *cyberbullying*.

A formação cidadã também é fortalecida quando família e escola atuam em conjunto. A escola pode promover projetos que envolvam os pais em debates sobre ética, sustentabilidade e direitos humanos, ampliando a consciência social do aluno. Com a participação da família nessas iniciativas, o estudante percebe a educação como um processo contínuo e integrado. Caso contrário, pode desenvolver uma visão fragmentada da cidadania, limitando sua atuação na sociedade (Cortella, 2015).

Considerações Finais

Considerando a relevância da relação família escola no contexto educacional este trabalho evidenciou que essa relação desempenha um papel central na formação dos estudantes. A atuação conjunta e colaborativa desses dois pilares possibilita uma educação mais eficaz, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Entretanto, essa relação ainda encontra obstáculos, como falta de comunicação, afastamento das famílias em relação à vida escolar e as dificuldades socioeconômicas que impactam essa participação.

Nesse contexto, é essencial que a escola promova uma gestão democrática, baseada no diálogo e na valorização de diferentes realidades familiares, estimulando corresponsabilidade e a construção de vínculos sólidos entre os agentes educativos.

Portanto, fortalecer esse vínculo entre família e escola não deve ser visto como um complemento, mas como uma estratégia primordial para o sucesso escolar e formação cidadã dos alunos. As instituições de ensino, os profissionais da educação e as famílias têm a responsabilidade de trabalhar juntos, formando uma relação fundamentada no respeito, na participação e na colaboração.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. São Paulo: LTC – Grupo GEN, 1981.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 ago. 2025.
- CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança!*. São Paulo: Cortez, 2015.
- COSTA, Emanuelle Lourenço; SOUZA, Jane Rose Silva. Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. *Khora: Revista Transdisciplinar*, v.6, n. 7, 2019. Disponível em: <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/viewFile/166/113>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- DÉSSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 17, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxxCsTNbWg8JNGRcv9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MONTEIRO, Raul Carvalho. *Relação família-escola e contribuições dos estudos recentes para o desenvolvimento de crianças na educação infantil*. 2024, 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia) – Universidade Federal do Maranhão- UFMA, Centro de Ciências de Grajaú, Grajaú, 2024. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/7421/1/RAULCARVALHOMONTEIRO.pdf> . Acesso em: 01 ago. 2025.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v.40, n.176, p.563-578, 2005. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2013/02/texto_a_relacao_familia_escola_na_contemporaneidade.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PÁDUA, J. A. *Metodologia da pesquisa*: abordagem teórico-prática. 8.ed. Campinas: Papirus, 2004.
- SINGLY, F. de. O nascimento do “indivíduo individualizado” e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. E.; SINGLY, F. de; CICCHELLI, V. (org.). Família e individualização. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-19.
- TAVARES, Camila Mendes Martins; NOGUEIRA, Marlize de Oliveira e. Relação família-escola: possibilidades e desafio para a construção de uma parceria. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274608639_Relacao_Familia-Escola_Possibilidades_e_Desafios_para_a_Construcao_de_Uma_Parceria. Acesso em: 01 ago. 2025.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

RECURSOS LÚDICOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DE DIFÍCULDADES NAS SÉRIES INICIAIS

Francisco Romário Paz Carvalho¹⁶

Bruna Beatriz da Rocha¹⁷

Rebeca Freitas Ivanicska¹⁸

Resumo

A presente pesquisa é um estudo de cunho qualitativo e abordagem bibliográfica que assume como objetivo geral refletir sobre as contribuições do lúdico na aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino fundamental através do uso de recursos pedagógicos. Nesse sentido, adota como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: Quais as possíveis contribuições do lúdico na aprendizagem infantil através do uso de recursos pedagógicos? Para responder a problemática elegemos como suporte teórico as contribuições de autores como Almeida (2008), Fantacholi (2011), Kishimoto (2008; 2010), Vigotsky (2010), Silva (2006), dentre outros. Quanto aos aspectos metodológicos, este estudo baseia-se numa abordagem bibliográfica, em que realizamos um levantamento de fontes teóricas (artigos, dissertações, teses, assim como capítulos de livros) coletadas em fontes confiáveis de acesso público. Concluímos, portanto, que as atividades lúdicas são ótimos instrumentos pedagógicos que promovem a aprendizagem, pois permitem à criança compreender o verdadeiro sentido da brincadeira, incentivando-a a planejar, organizar suas ações para alcançar seus objetivos, executá-las e refletir sobre seu desempenho. Além disso, essas atividades estimulam a interação com o mundo externo e interno, favorecem a formação de conceitos, ideias e relações lógicas, promovem a socialização e respeitam o ritmo de aprendizagem e o potencial de cada criança.

Palavras-chave: Ludicidade. Prática docente. Educação Infantil.

Abstract

This study is a qualitative, bibliographic investigation that aims to reflect on the contributions of ludic activities to the learning process of students in the early years of elementary education through the use of pedagogical resources. In this regard, it adopts the following guiding research question: *What are the possible contributions of ludic practices to children's learning through the use of pedagogical resources?* To address this question, the theoretical framework relies on the contributions of authors such as Almeida (2008), Fantacholi (2011), Kishimoto (2008; 2010), Vygotsky (2010), Silva (2006), among others. From a methodological perspective, this research is grounded in a bibliographic approach, involving a comprehensive review of theoretical sources (articles, dissertations, theses, as well as book chapters) gathered from reliable and publicly accessible databases. The study concludes that ludic activities serve as valuable pedagogical tools that foster learning, as they enable children to grasp the true meaning of play, encouraging them to plan, organize their actions to achieve goals, execute them, and reflect on their performance. Furthermore, such activities stimulate interaction with both external and internal environments, enhance the formation of concepts, ideas, and logical relations, promote socialization, and respect each child's learning pace and potential.

Keywords: Ludicity; Teaching Practice; Early Childhood Education.

¹⁶ Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - PPGL/UESPI.

¹⁷ Doutoranda em Educação - PUC MINAS.

¹⁸ Mestra em Educação - UFLA.

Introdução

Para se aproximar sobre quais as implicâncias que o lúdico traz para o processo de ensino aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário sabermos o que ele é e o seu surgimento, já que são diversos os fatores que dificultam o processo de ensino aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental na atualidade, gerando assim problemas futuros na consolidação da etapa escolar das crianças.

Assim, no contexto escolar o lúdico diz respeito ao ensinar de forma divertida através de jogos, brincadeiras, danças, músicas, dentre outras possibilidades, podendo assumir outras roupagens já que o processo de ensino aprendizagem vem passando por modificações ao longo dos anos e ensinar através do lúdico tem sido algo fundamental e necessário na atualidade. Consoante ao exposto, Piaget nos diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais das crianças” (1978, p. 60).

Dessa maneira, são muitas as discussões feitas por autores renomados sobre a temática, a exemplo de Almeida (2008), Bacelar (2009), Kishimoto (2008; 2010), Vigotsky (2010), entre tantos outros, haja visto as implicâncias positivas na vida das crianças na atualidade, uma vez que aprender através do brincar com jogos e brincadeiras já é algo que faz parte do dia a dia das crianças das séries iniciais, no qual chamam a atenção para o objeto de ensino e despertam nelas o gosto e a vontade em aprender. Por essa razão, pontuamos a importância de debater sobre este tema e buscar reflexões teóricas que os pesquisadores desse tema têm apresentado como contribuição.

Para fomentar o debate ensejado assumimos nessa investigação a seguinte problemática de pesquisa: Quais as possíveis contribuições do lúdico na aprendizagem infantil através do uso de recursos pedagógicos? Para responder a questão propostas assumimos a hipótese de que a utilização de materiais lúdicos, pode potencializar a aquisição de conhecimentos ao tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. Além disso, este quando aliado a estratégias pedagógicas adequadas, tem o potencial de criar um ambiente de aprendizagem mais motivador, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais na fase infantil.

Nesse sentido, nossa investigação assume como objetivo geral analisar as implicações do lúdico na aprendizagem, e como objetivos específicos: analisar as contribuições metodológicas de ensino, compreender o que diz as diretrizes curriculares de ensino sobre o ensino do lúdico nas séries iniciais e discorrer sobre o lúdico enquanto metodologia inovadora que desperta o interesse e o gosto em aprender. O interesse pelo tema surgiu diante de vivenciar na prática a dificuldade de muitas das minhas colegas de trabalho, do Ensino Fundamental dos anos iniciais, ao trabalhar de forma tradicional em sala de aula.

Em relação aos aspectos metodológicos nosso trabalho assume características de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, realizadas a partir de artigos, dissertações, teses e capítulos de livros coletadas em fontes confiáveis, buscando verificar as contribuições do lúdico na aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em termos estruturais, nosso artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente, traçamos uma discussão sobre as diretrizes curriculares que regem a Educação Infantil em nosso país; em seguida, debatemos acerca do lúdico enquanto prática pedagógica de auxílio em sala de aula no ensino regular; posteriormente, tratamos do lúdico e suas implicações na aprendizagem. Por último, tecemos as considerações finais seguida das referências utilizadas.

Diretrizes curriculares de ensino no Brasil

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) a alfabetização deve ser a fonte da ação pedagógica, e o letrar de acordo com a ela se compromete com o letramento científico da população, desta forma, a alfabetização e o letramento são, certamente, um compromisso da BNCC com a formação humana. Sendo assim, os debates sobre o ensino lúdico ganharam mais forças em meados do século XXI, haja visto a quantidade de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e falta de gosto pelo ato de aprender, no qual traz consigo uma preocupação para os professores com a forma de ensinar e a falta de vontade de aprender dos alunos que até então nos últimos anos era tão esquecido. Sendo que as crianças naquela época não eram vistas com o olhar necessário a respeito do seu processo de ensino aprendizagem que é visto na atualidade.

No Ensino Fundamental, nas séries iniciais a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deixa bem claro sobre as implicâncias positivas a respeito do ensino lúdico na aprendizagem. Com isso o educador das séries iniciais do Ensino Fundamental da atualidade precisa repensar a sua prática metodológica para que tenha uma educação de qualidade, no qual consiga alcançar os seus alunos como um todo, dando continuidade a um trabalho que já deve ser feito na Educação Infantil pelo professor. Segundo a BNCC, cabe a escola juntamente ao professor das séries iniciais fazer a transição de forma lúdica e motivadora para dá continuidade ao processo de ensino aprendizagem de forma significativa mediante a:

[...] sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p. 57-58).

Pelo exposto, compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do lúdico como uma estratégia fundamental no processo de aprendizagem na educação infantil. Ela reconhece que as atividades lúdicas são essenciais para promover o desenvolvimento integral das crianças, pois possibilitam a expressão, a criatividade, a socialização e a construção de conhecimentos de forma natural e prazerosa. A BNCC enfatiza que o brincar deve estar presente de maneira intencional e articulada às propostas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras, além de favorecer a autonomia e a identidade das crianças.

Além disso, a BNCC reforça que o lúdico deve ser utilizado como um recurso pedagógico que valoriza a diversidade e respeita o ritmo de cada criança. Ela orienta que as atividades lúdicas não devem ser vistas apenas como momentos de diversão, mas como oportunidades de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a investigação e a resolução de problemas. Dessa forma, a Base reforça a importância de integrar o lúdico às práticas pedagógicas de forma planejada, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo, motivador e alinhado às necessidades do desenvolvimento infantil.

As DCNEI (Brasil, 2009), no seu Artigo 3º, destacam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, reconhecendo a ludicidade como um direito da criança. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam a importância do lúdico como um direito da criança e um eixo fundamental da prática pedagógica, especialmente no desenvolvimento da Educação Infantil.

O lúdico: conceito e proposições

Ao investigarmos a origem da palavra lúdico encontramos suas raízes fincadas no latim do termo *ludus*, que significa "jogo" ou "brincar". O significado de "lúdico" em português refere-se a tudo o que é relativo a jogos, brincadeiras, divertimentos e atividades recreativas, com a ideia de prazer e entretenimento. Consoante a própria etimologia da palavra, a grande pesquisadora em Educação Infantil Tizuco Kishimoto nos diz que “lúdico significa brincar, e nesse brincar estão inseridos jogos, brinquedos e brincadeiras, e a conduta daquele que joga, brinca e diverte-se” (Kishimoto, 2008, p. 09).

Certamente, o trabalho com o ensino lúdico nas séries iniciais de 1º a 3º ano do ensino fundamental é algo singular e afigura-se como uma ferramenta metodológica primordial já que através dela há a possibilidade de despertar o prazer e o gosto pela leitura e escrita e com que facilite o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Bacelar (2009), a atividade lúdica é considerada uma experiência externa para o indivíduo quando sua elaboração e realização podem ser notadas e observadas por outros indivíduos, quando é realizada em grupos com uma quantidade grande ou reduzida de integrantes ou também individualmente.

Segundo pontuações de Gomes (2004, p. 146), o lúdico

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade.

À vista disso, ao planejarmos uma aula para trabalharmos com alunos de séries iniciais, os professores enquanto mediadores devemos nos preocuparmos com o processo de ensino aprendizagem da clientela que queremos alcançar, conhecendo as peculiaridades dos nossos alunos, seu nível de aprendizado e sua bagagem cultural, pois assim conseguiremos alcançarmos o interesse dos alunos acerca do objeto de conhecimento e somente assim teremos êxito no âmbito da nossa profissão.

Concordamos com Freire (2001, p. 39) ao pontuar que a ludicidade, assim como as mais variadas atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula são recursos importantes para o professor alcançar o aluno que tem grandes dificuldades para aprender, para se concentrar. O referido autor explana que ao brincar a criança se torna livre de pressões e brinca como toda criança brinca, gerando aprendizagem, gerando conhecimento.

Por esta razão argumentamos ser responsabilidade da escola e do professor oportunizar uma educação de qualidade no que se refere a práticas metodológicas que sejam exitosas para que façam com que os alunos despertem a vontade e o gosto em aprender. Valle (2013, p. 44) pontua que “as atividades lúdicas além de oportunizarem diversão e aprendizado como própria função pedagógica devem considerar também o relacionamento com os indivíduos incluídos”.

Implicações do lúdico na aprendizagem

Ensinar através da ludicidade é algo fantástico, uma vez que a criança aprende de forma divertida através de jogos, brincadeiras, danças e músicas construindo assim uma aprendizagem significativa em que as crianças se tornam protagonistas de forma ativa no seu processo de ensino aprendizagem. Por essa via de abordagem, encontramos em Kishimoto, (2010), apontamentos que asseguram que a prática pedagógica que tem como base atividades lúdicas, promove o exercício de habilidades que fomentam a formação de adultos centrados, equilibrados e capazes de tomada de decisões.

Notoriamente, o lúdico sempre fez parte do ambiente infantil havendo apenas uma necessidade de um olhar pedagógico para utilizá-lo como estratégia de ensino nas escolas. Sendo assim, o papel do professor junto a seus alunos é de criar possibilidades para a construção do conhecimento de forma mais ativa, considerando as experiências que os alunos já trazem de casa adquiridas junto as suas famílias, sendo que nos primeiros anos de vida as crianças passam por muitas mudanças e consequentemente ao chegarem na escola adquirem muitos conhecimentos no qual se desenvolvem de forma integral e a escola tem um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem que é de deixar bem claro sua importância.

De acordo com Vygotsky (2010), a criança aprende muito ao brincar e o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento pedagógico e intelectual. Ainda segundo o grande teórico, Vygotsky (2010, p.17), "quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir resolver problemas circunstanciais".

Segundo pontuações de Fantacholi (2011, p. 05) a incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica podem "desenvolver diferentes atividades que contribuem para inúmeras aprendizagens e para a ampliação da rede de significados construtivos tanto para as crianças como para os jovens". Na mesma direção, Silva (2006, p.67) discorre que "o lúdico deve permear a prática escolar, fluindo e manifestando-se na criatividade".

Dessa maneira é fundamental o uso do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental com as crianças, pois a partir dela as crianças têm o contato com recursos pedagógicos que favorecem o aprender brincando através de jogos e brincadeiras etc. elementos estes que possibilitam a aprendizagem de forma significativa uma vez que proporciona um lugar motivador e ativo para os alunos. Mas, para tal é necessário a mediação do professor. Conforme Vygotski (2010, p.112),

O processo lúdico quando operado meramente como recreação sem vislumbrar o objetivo de superação ensino-aprendizagem para cada fase no processo de desenvolvimento da criança, estará impondo uma barreira pela falta de observação que todo desenvolvimento se dará de forma simultânea com o aprendizado, logo, não há de se desprezar as motivações pelas quais o aprendizado foi estimulado através da fomentação de criar espaços e ambientes para supressão dos desejos das crianças e lhes oportunizar a ludicidade como forma de prazer em realização de tarefas que propiciem o senso psicológico, humano, de forma que todo o avanço da criança estará relacionado as mudanças que despertam as suas motivações, do mesmo modo, é importante relevar que agindo assim estaremos ignorando as necessidades das crianças e essas ferramentas como forma de incentivo para coloca-las em movimento incluindo elas no cenário lúdico escolar.

O jogo lúdico é atividade intrínseca à criança e possibilita a interação dela com o ambiente em que está inserida, assim, compreendemos que:

A capacidade de simbolizar e de jogar com a realidade através da fantasia e dos símbolos coletivamente estruturados - a linguagem verbal (oral e escrita), os mitos e a religião, a ciência - é que permitem ao homem viver numa nova dimensão da realidade: o universo simbólico. É a representação, simbolização que possibilita a interiorização do mundo (Kishimoto, 2010, p. 53-54).

A citação de Kishimoto (2010) nos convida a refletir sobre a importância do universo simbólico na experiência humana e na construção de nossa compreensão de mundo. Segundo ela, a capacidade de simbolizar e de brincar com a realidade por meio de fantasia e símbolos coletivamente estruturados é o que diferencia o ser humano de outras espécies, permitindo-lhe viver em uma dimensão mais complexa e abstrata da realidade. Essa dimensão, o universo simbólico, é fundamental para a formação da cultura, da linguagem, da religião, da ciência e de todas as formas de expressão que moldam nossa visão de mundo e nossas ações.

O lúdico, por essa vertente, é uma estratégia fundamental para promover o desenvolvimento integral das crianças. Utilizar o jogo nesse contexto não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta poderosa que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Ao inserir o lúdico no ambiente escolar, criam-se condições favoráveis para que as crianças possam explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma natural e prazerosa. O jogo, por sua própria essência, envolve a capacidade de iniciação e ação ativa, estimulando a curiosidade e o engajamento das crianças com o mundo ao seu redor. O aspecto do prazer mencionado na citação é fundamental, pois torna o processo de aprendizagem mais motivador e significativo.

Quando as crianças se divertem enquanto aprendem, elas desenvolvem uma atitude positiva em relação ao conhecimento, o que favorece a autonomia, a criatividade e a autoestima. Além disso, o jogo promove a socialização, a cooperação e o respeito às regras, aspectos essenciais para o desenvolvimento emocional e social na infância. Outro ponto importante é que o jogo permite às crianças experimentarem diferentes papéis, resolver problemas e tomar decisões de forma ativa. Essa participação ativa é crucial para a construção do conhecimento, pois transforma o estudante de um receptor passivo em um agente ativo do seu próprio aprendizado. Assim, o jogo funciona como uma ponte entre o mundo interno da criança e o mundo externo, facilitando a internalização de conceitos e habilidades de maneira mais efetiva.

Kishimoto (2010) reforça que o uso do jogo na educação infantil deve ser intencional e planejado, integrando-se às propostas pedagógicas de forma a promover o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Quando bem utilizado, o jogo se torna uma estratégia que maximiza o potencial de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico, prazeroso e significativo. Dessa forma, a educação infantil que valoriza o lúdico reconhece que o brincar é uma linguagem universal e uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral da criança.

Almeida (2008), a grande influência da educação lúdica no processo de ensino aprendizagem, são as contribuições fundamentais para o desenvolvimento das crianças nos mais variados aspectos, proporcionando um crescimento gradativo e enriquecedor. Ainda sob esse olhar, autores como Friedmann (2006) assegura que para que ocorra a real aprendizagem, é necessário que haja motivação, dessa forma, salienta-se que o papel do professor na oferta de atividades que envolvam a participação prazerosa dos estudantes, torna-se ao mesmo tempo uma motivação e um rico instrumento que tem como finalidade o desenvolvimento infantil.

Portanto, a incorporação do jogo no ambiente escolar é uma prática que deve ser estimulada e valorizada, pois ela potencializa a construção do conhecimento de maneira prazerosa, ativa e motivadora. Essa abordagem reforça a ideia de que aprender brincando é uma das formas mais eficazes de promover o desenvolvimento integral na infância, preparando as crianças para os desafios futuros de forma mais leve, criativa e significativa.

Conclusão

O presente artigo, resultado de pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, buscou discorrer sobre conceitos e contribuições do lúdico como ferramenta facilitadora da aprendizagem na Educação Infantil, evidenciando a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento de habilidades e competências. Dessa forma, elas constituem um importante aliado na construção de saberes voltados para diferentes áreas do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança.

De posse do levantamento bibliográfico utilizado compreendemos que o lúdico é fundamental para promover um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças. As atividades lúdicas, que envolvem brincadeiras, jogos, histórias e outras formas de expressão, funcionam como ferramentas poderosas que facilitam a aprendizagem de maneira natural e prazerosa. Ao brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais de forma integrada. Essa abordagem permite que elas internalizem conhecimentos de maneira mais significativa, pois o aprender acontece de forma contextualizada e motivadora.

O lúdico estimula a criatividade, a imaginação e a curiosidade, aspectos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução de problemas. Além disso, as atividades lúdicas promovem a socialização, pois incentivam a cooperação, o respeito às regras e a convivência em grupo. Nesse processo, as crianças aprendem a expressar suas emoções, a lidar com frustrações e a desenvolver empatia, habilidades que são fundamentais para sua formação emocional e social. Outro ponto importante é que o lúdico favorece a autonomia e a autoestima, pois ao participarem de atividades prazerosas, as crianças se sentem capazes e motivadas a explorar novos conhecimentos. Através do brincar, elas também aprendem a tomar decisões, a planejar e a experimentar diferentes papéis, o que contribui para o seu crescimento como indivíduos ativos e participativos.

A utilização do lúdico na Educação Infantil deve ser intencional e planejada pelos educadores, integrando-se às propostas pedagógicas de forma a potencializar o desenvolvimento de diversas competências. Quando bem conduzidas, as atividades lúdicas transformam a sala de aula em um espaço de descobertas e aprendizagens significativas, tornando o processo educativo mais leve, prazeroso e eficaz. Assim, o lúdico não é apenas uma estratégia de ensino, mas uma linguagem universal que potencializa o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios futuros de forma mais criativa, autônoma e confiante.

Nesse ínterim, argumentamos por último, que a proposta por nós esboçada não se esgota e que a temática escolhida é, sem dúvidas, aliada do professor assim como de qualquer profissional que lide direta ou indiretamente com a Educação Infantil no país. Portanto, o lúdico emerge como uma ferramenta indispensável tanto para o apoio ao trabalho do professor quanto para o protagonismo do desenvolvimento infantil na Educação Infantil. Ao proporcionar atividades lúdicas, o educador consegue criar um ambiente mais estimulante, motivador e acolhedor, facilitando a aprendizagem e o fortalecimento de habilidades essenciais.

Em síntese, ao envolver as crianças em brincadeiras e experiências prazerosas, o lúdico permite que elas assumam um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia, criatividade e competências sociais e emocionais. Dessa forma, o lúdico não apenas auxilia o professor na condução do processo educativo, mas também coloca a criança no centro de sua própria construção de conhecimentos, promovendo um desenvolvimento mais integral, significativo e prazeroso.

Referências

- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. Loyola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BACELAR, V. L. E. **Ludicidade Educação Infantil.** Salvador, EDUFBA, 2009.
- FANTACHOLI, F. N. **O Brincar na Educação Infantil:** Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um olhar psicopedagógico. Revista Científica Aprender, 5. ed. dez. 2011.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar.** São Paulo, Moderna, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17. São Paulo: ed. Editora Paz e Terra, 2001.
- GOMES, C. L. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo, editora Cengage learning. 2008.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil:** jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, editora Zahar, 1978.
- SILVA, A. P. L. C. **O lúdico na educação infantil:** concepções e práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande–MS. Dissertação (Mestrado) - Campo Grande–MS, UCDB, 2006.
- VALLE, L. L. D. **Jogo, Recreação e Educação.** São Paulo: Fael, 2013.
- YVGOTSKY, L. S. A. **Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores. Trad: Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1998] 2010.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

PROFESSORAS INICIAINTES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Gabriele Taisa Lizier Custódio¹⁹
Nadiane Feldkercher²⁰

Resumo

No artigo, identificamos e analisamos a produção acadêmica nacional de artigos, disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, sobre professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No levantamento, localizamos seis artigos. Nas análises de abordagem qualitativa, consideramos os principais resultados dos estudos, enfatizando as descobertas e os desafios das professoras. O início de carreira para essas professoras é marcado por aprendizagens e desafios, referentes ao ingresso profissional e ao ensino da Matemática. Elas possuem pouco domínio do conteúdo de Matemática a ser ensinado e, portanto, sentem-se inseguras quanto a essas práticas.

Palavras-chave: Início de Carreira Docente. Professoras Iniciantes. Matemática nos Anos Iniciais.

Abstract

In the article, we identify and analyze the national academic production of articles, available on the CAPES Periodicals Portal, on beginning teachers who teach Mathematics in the Early Years of Elementary School. In the survey, we found six articles. In our analyses of qualitative approach, we considered the main results of the studies, emphasizing the discoveries and challenges of teachers. The beginning of these teachers' careers is marked by learning and challenges, related to professional entry and teaching Mathematics. They have little command of the Mathematics content to be taught and, therefore, feel insecure about these practices.

Keywords: Beginning of Teaching Career, Beginning Teachers, Mathematics in the Early Years.

Professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais

Ao iniciar a carreira docente, assim que formadas, as professoras pedagógicas se preparam com diversas situações, como por exemplo, com o desafio de ensinar a Matemática, sendo que, muitas vezes, nem a aprenderam. Levando em consideração este tema, nesta pesquisa objetivamos apresentar um levantamento da produção acadêmica nacional de artigos sobre professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais.

No início de qualquer carreira são encontradas e enfrentadas algumas dificuldades, que são singulares para cada profissional e estão relacionadas ao lugar ou espaço de trabalho. O início da profissão também desperta certas inseguranças e incertezas, que com o passar do tempo são transformadas em experiências profissionais. O início da carreira gera a decisão pela permanência ou pela desistência da profissão, como também é um período de muitas aprendizagens.

O início na profissão docente não é diferente, professoras iniciantes sentem esses receios e buscam formas de “sobreviver” neste cenário inicial. Professoras em início de carreira sentem a responsabilidade de ensinar, de educar e, até mesmo, de cuidar de um grupo de alunos diversos: com diferentes experiências, de diferentes contextos sociais, com distintos aspectos afetivos e cognitivos, entre outros. Assim, logo de início a professora percebe o desafio de fazer cada um de seus alunos aprender. Muitas vezes as professoras iniciantes, de qualquer nível ou etapa de ensino, encontram

¹⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Professora na Arte do Aprender - Centro de Educação Infantil, Cianorte, Paraná

²⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná

uma distância entre o que aprenderam na universidade e a realidade do seu cotidiano de trabalho. É o que alguns pesquisadores chamam de “choque de realidade”.

Bellé e Feldkercher (2022) argumentam o quanto importante são os primeiros anos na carreira docente, os quais irão definir se é isso que o professor quer para sua vida profissional ou não. As autoras destacam ainda que a inserção profissional docente é repleta de aprendizagem e de necessidades de adaptação à realidade da escola na qual o profissional está se inserindo. Cada instituição de ensino tem uma realidade, um projeto a ser seguido, seus regimentos, seu quadro de funcionários, sua cultura, seu perfil de estudantes, aspectos que também definem a docência lá exercida e que, portanto, precisam ser apropriados por quem se insere no espaço. O local de trabalho onde o professor é inserido e as condições de trabalho possuem grande peso no ingresso profissional (Bellé; Feldkercher, 2022), indicando que se este local não for propício ao crescimento pessoal e profissional, pode até ocasionar a desistência da profissão. Tardif (2007) também ressalta o local de trabalho na vida profissional de quem ingressa na docência, argumentando sobre a importância do apoio da escola e dos professores veteranos aos professores iniciantes, no sentido de orientá-los sobre como e o que ensinar.

A reflexão sobre a própria prática, bem como o diálogo com outras professoras são importantes para auxiliar as iniciantes. Através da reflexão e do diálogo é possível trazer à tona sentimentos de incertezas, medos, angústias e tentar contorná-los. A formação contínua também é significativa no ingresso na carreira pois tende a contribuir com o desenvolvimento profissional, fortalecendo a identidade docente e as práticas pedagógicas.

Nos Anos Iniciais, na maioria das vezes, é a professora licenciada em Pedagogia que desenvolve todos os conteúdos do currículo com a turma. Assim, é desafiador ser professora dos Anos Iniciais pois são necessários vários saberes pedagógicos e teóricos para o desenvolvimento do ensino e a promoção da aprendizagem dos alunos, em diferentes áreas de conhecimento. O domínio destas distintas áreas acarreta na complexidade das práticas das professoras que atuam nos Anos Iniciais bem como na amplitude necessária para a sua formação. A Matemática é tida, muitas vezes, como um desafio para professoras que cursam ou cursaram Pedagogia, visto que a metodologia de Ensino da Matemática neste curso pode ser estudada de forma fragmentada e aligeirada. Almeida e Lima (2012) indicam que o Ensino de Matemática na formação no curso de Pedagogia é bem básico, podendo ser considerado insuficiente para o que corresponde à uma formação inicial. Sendo assim, imaginamos que ensinar Matemática nos Anos Iniciais pode ser um desafio para essas professoras que tiveram uma formação inicial “bem básica”. Bednarchuk (2012) contribui com a crítica à formação sobre o Ensino de Matemática no curso de Pedagogia, enfatizando que, via de regra, a carga horária desta formação é mínima e que a ementa curricular é bem precária na questão de conceitos e conteúdos matemáticos. Assim, é possível que professoras iniciantes dos Anos Iniciais apresentem adversidades em suas práticas de Ensino de Matemática, acarretando dificuldades para a aprendizagem desses conceitos por parte das crianças.

Segundo Nacarato (2010), os futuros professores que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem apresentar dificuldades relacionadas às marcas negativas que trazem com relação à Matemática e aos bloqueios de sua aprendizagem, fatores esses que acabam por deixar o Ensino de Matemática ainda mais complexo. Gomes (2002) também ressalta que a aprendizagem Matemática ainda é uma grande dificuldade em qualquer idade, seja como aluno da Educação Básica, seja como estudante do curso de Pedagogia ou como professor que ensina Matemática para as crianças. Segundo a autora, muitos escolhem o curso de Pedagogia imaginando que nele o conteúdo de Matemática da grade curricular será quase nulo. Entretanto, há no curso disciplinas voltadas a Metodologia do Ensino de Matemática, às quais despertam inseguranças e aflições nos professores em formação, pois muitos já têm traumas deste conteúdo. Assim, a formação de professores que ensinam Matemática torna-se um desafio ao esclarecer dúvidas, trabalhar o como se aprende e como se ensina esse conteúdo.

A Matemática promove a base para o desenvolvimento de um pensamento lógico, permitindo a construção de outros conhecimentos em diversas áreas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais específicos da Matemática voltada aos Anos Iniciais destacam que

[...] é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (Brasil, 1997, p. 29).

A aproximação do conteúdo de Matemática ao cotidiano promove interesse pois, desta forma, os alunos conseguem enxergar a necessidade dela em suas vidas. Entretanto, o Ensino da Matemática nos Anos Iniciais possui pouca valorização; muitos docentes focam seu trabalho na alfabetização e deixam o ensino de matemática em segundo plano. Isso pode ser resultado de sua formação inicial, com falhas nos conhecimentos matemáticos. No curso de Pedagogia, segundo Borchardt (2015), muitas vezes, observa-se um déficit no Ensino de Matemática priorizando-se a alfabetização e o letramento. Diante dessas lacunas formativas, Ciríaco e Teixeira (2014) argumentam que se faz necessário que os cursos de Pedagogia abordem referenciais teórico metodológicos no ensino de Matemática, possibilitando que os futuros professores reflitam sobre como ensinar o conteúdo dessa área.

O ensino tradicional de Matemática, mesmo com a evolução da sociedade, perpetua em algumas práticas, está enraizado em alguns profissionais pois foi assim que muitos aprenderam, no velho método da “decoreba”. Esse método consiste em a professora transmitir o conhecimento e o aluno apenas recebê-lo, “aprendendo” pela repetição, de modo mecanizado, por meio da memorização dos procedimentos. Porém isto não significa aprendizagem pois este método pouco aproxima o conteúdo do cotidiano do aluno e muito menos a realidade da sociedade. Evitar o ensino tradicional da Matemática pode ser um desafio a muitas professoras, incluindo aquelas que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser intensificado quando a profissional se inicia na carreira docente.

Existem diversas pesquisas sobre como “modernizar” o Ensino de Matemática, como torná-lo, de certa forma, mais atrativo para os alunos. A utilização de recursos que não sejam somente o livro didático é uma opção que possibilita diversas explanações dos conteúdos, trazendo inovações para dentro da sala, fazendo com que os alunos pensem “fora da caixa”. Os jogos, por exemplo, podem fazer parte das propostas de ensino da professora. Ao optar pelo jogo como estratégia de ensino, a professora o faz com uma intenção: propiciar a aprendizagem. E ao fazer isto tem como propósito o ensino de um conteúdo ou de uma habilidade” (Moura, 1991, p. 3). Moura (1991, p. 48) acrescenta que o jogo é baseado em debates sobre como solucionar problemas, e que tais problemas possuem dois níveis: o primeiro consiste em ensinar através da resolução dos problemas, mostrando como o conhecimento é construído e, o segundo consiste no desenvolvimento de habilidades que possibilitem a futura resolução de problemas semelhantes.

Compreendemos o ensino como um processo contextualizado, significativo e com valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Portanto, também compreendemos que o Ensino da Matemática nos Anos Iniciais deve seguir estes princípios. Assim, por exemplo, a Matemática do cotidiano pode ser incluída em situações de ensino, indo além do trabalho limitado aos números e fórmulas para chegar-se a um mero resultado.

Moura (1991, p. 46) quando aborda o Ensino de Matemática argumentar que

Ao ensinar, deve-se ter presente os dois lados do processo de conhecimento. Um deles é que, ao aprender, o sujeito assimila o que é novo ao conjunto de conhecimentos já adquiridos; o outro é que isto favorece o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Saber a este respeito nos conduz a uma visão de ensino como processo, que pressupõe o desenvolvimento das estruturas cognitivas como fator que permite ao aluno o acesso a conhecimentos cada vez mais elevados, diferentemente de uma visão apenas utilitarista que considera a Matemática um "valor" com o qual se compra outros conhecimentos. Na Educação Matemática deve-se cumprir dois objetivos básicos: o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de conceitos científicos.

Os conhecimentos prévios dos alunos podem ser relacionados com o que vai se ensinar, mas isso exige atenção da professora. Os estudantes que estão na escola, não são desprovidos de conhecimento, como se fossem uma “folha em branco”, eles possuem níveis diferentes de conhecimentos empíricos ou científicos, que adquirem em casa, na escola, através de observações ou experiências. Quando estes conhecimentos são desconsiderados o aluno deixa de ser ativo no processo de aprendizagem pois é forçado a “receber” conhecimento, tornando o processo pouco atrativo para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Somente a formação inicial em Pedagogia não irá proporcionar o total domínio dos conceitos matemáticos e de suas metodologias de ensino voltados aos Anos Iniciais. Porém, é interessante percebermos que esta formação pode ser aperfeiçoada a partir de algumas lacunas.

Tendo em vista esses preceitos teóricos e nosso objetivo de pesquisa, neste trabalho buscamos discorrer sobre o seguinte problema: qual é e o que revela a produção acadêmica nacional de artigos sobre as professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais? Para tal, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa considerando os resultados, as concepções e os significados sobre as professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais apresentados em artigos já publicados. Quanto ao procedimento, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica na medida em que foram feitas leituras, análises e interpretações de materiais impressos (Gil, 2002) e já publicados sobre o objeto de pesquisa. A materialidade da pesquisa foi constituída por artigos acadêmicos publicados em periódicos científicos, localizados através do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e que tinham como foco as professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais.

A localização dos artigos se deu pela combinação de palavras-chaves representativas do Ensino de Matemática, dos Anos Iniciais e das professoras iniciantes. Buscamos sinônimos para estas palavras-chaves a fim de ampliar os resultados das buscas. A combinação das palavras foi garantida pela utilização do operador booleano AND. Utilizamos aspas nas palavras-chave compostas, para filtrar os resultados. As combinações usadas e os resultados foram os seguintes: matemática AND “anos iniciais” AND “professor iniciante” (4 resultados), matemática AND “ensino fundamental” AND “professor iniciante” (8 resultados), “professora iniciante” AND “anos iniciais” AND matemática (7 resultados); “professoras iniciantes” AND “anos iniciais” AND matemática (7 resultados); “iniciação à docência” AND “anos iniciais” AND matemática (2 resultados); “professor iniciante” AND “anos iniciais” AND matemática (4 resultados) e “professores iniciantes” AND “anos iniciais” AND matemática (5 resultados).

Na sequência realizamos o refinamento desses 37 artigos a partir da leitura dos resumos. Assim, excluímos aqueles que se repetiam nas distintas buscas e aqueles que fugiam do nosso tema de interesse pois tratavam, por exemplo, de professores iniciantes de todas as áreas, de professores iniciantes licenciados em Matemática, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), da descrição dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa. Assim, restaram seis artigos para a análise, que considerou os principais resultados de cada pesquisa, destacando as descobertas e os desafios de professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais.

Professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais

Observamos que quatro artigos (Ciríaco; Morelatti, 2016; Nono; Mizukami, 2006; Megid, 2013; Scacabarossi; Carneiro; Flôr, 2022) focam mais na especificidade do início da carreira, nas suas dificuldades e no ensino da Matemática, enquanto que os outros dois (Ciríaco; Morelatti; Ponte, 2016; Vasconcelos *et al.* 2021) focam na dificuldade encontrada no conteúdo de geometria.

Todos os artigos apresentam pesquisas empíricas, isto é, realizaram pesquisa de campo por meio de, por exemplo, narrativas orais, fóruns online, entrevistas e observações de vídeos.

No primeiro artigo analisado, Scacabarossi; Carneiro e Flôr (2021) identificam e apresentam os desafios encontrados por uma professora em seu início de carreira que ensina Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A narrativa oral da professora marcou o quanto difícil é esse período inicial, pelas inseguranças e situações inesperadas vivenciadas. Segundo os autores

É no início da carreira que o docente se depara com intensas aprendizagens e enfrenta contradições em sua postura e em sua prática por não conseguir incorporar aspectos que, em seu imaginário, são antagônicos como, por exemplo, ser tranquilo com os alunos e, ao mesmo tempo, rigoroso. (Scacabarossi; Carneiro; Flôr, 2021, p. 267)

Os resultados da pesquisa também apontam que mesmo que o professor trabalhe em conjunto, em um ambiente coletivo, ele ainda se sente isolado, passando por uma solidão que torna o início de carreira desafiador. A mediação do conhecimento, ou seja, como ensinar para proporcionar a aprendizagem é outro desafio evidenciado pela pesquisa. Scacabarossi; Carneiro e Flôr (2021) contam que para superar as dificuldades, a professora iniciante procura continuar estudando e buscando auxílio em cursos de formação continuada. Ainda, a pesquisa (Scacabarossi; Carneiro; Flôr, 2021) mostra que em paralelo com as dificuldades do início da carreira, a professora se sente realizada ao conseguir concluir o que propôs em seu planejamento.

No segundo artigo, Vasconcelos *et al.* (2021) analisaram como as professoras compreendem o conteúdo de geometria através de manifestações de registros em fóruns de discussão online. Uma das dificuldades quanto ao ensino de geometria está no uso de nomenclaturas, considerado um tanto quanto difícil para ensinar o conteúdo, o qual também é complexo. Por outro lado, o estudo identificou que uma das realizações de uma professora é observar os resultados do processo de ensino que se torna significativo para o aluno, na medida em que ele consegue explicar de forma natural e genuína o aprendido, ou seja, a professora observa que não houve “decobreba” do conteúdo. O estudo de Vasconcelos *et al.* (2021) mostra que a troca de experiências entre professoras, as suas buscas por conhecimentos e o ensino com propósito contribuem para que elas tenham êxito em suas propostas de trabalho em aula. Os autores sugerem que a formação de professoras parta de suas práticas, oportunizando reflexões sobre o que fazem e como fazem.

No terceiro artigo analisado, Megid (2013) retrata as primeiras experiências das professoras que ingressaram na carreira docente no Ensino Fundamental logo após o término da faculdade. O estudo mostra que estas professoras possuem inseguranças, se sentem sozinhas e constantemente

sofrem pressão por parte da instituição na qual trabalham. Uma professora iniciante que colaborou com a pesquisa relatou que se sentiu perdida em sala de aula pois acreditava que o que tinha aprendido na graduação seria suficiente para ensinar os seus alunos, porém, na prática, constatou que não sabia como os alunos aprendiam. Esta professora relatou que não recebia ajuda de seus colegas de serviço, tampouco da coordenação. Contou que quando houve uma mudança de coordenação recebeu apoio e incentivo, buscou apoio no livro didático para suas aulas e ressignificou o que aprendeu na faculdade. A fim de agregar conhecimento e subsidiar suas dificuldades, esta professora passou a frequentar grupos de estudos.

No quarto artigo analisado, Ciríaco; Morelatti e Ponte (2016) refletem sobre as aprendizagens do ensinar vivenciadas por cinco professoras iniciantes, no tocante à didática e ao ensino de geometria. Estas professoras fizeram parte de um grupo colaborativo. As professoras reconheceram a existência de algumas limitações conceituais em suas formações iniciais, no tocante ao ensino da geometria para as crianças. A participação no grupo colaborativo fez com que as professoras compartilhassem saberes e experiências que contribuíram para o desenvolvimento de seus conhecimentos matemáticos bem como com o desenvolvimento de suas aulas de geometria. Como resultado das interações no grupo, as professoras iniciantes também compreenderam que os jogos lúdicos podem ser eficientes quando são bem direcionados no ensino da Matemática.

No quinto artigo analisado, Nono e Mizukami (2006) relatam uma experiência com uso de casos de ensino, sobre uma situação de ensino de Matemática, em processos de desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. Na pesquisa as autoras constataram a limitação quanto ao domínio de conhecimentos matemáticos por parte das professoras iniciantes, identificando, até mesmo, uma professora que não dominava as quatro operações básicas ao ponto de poder ensiná-las. Além disso, identificou-se a dificuldade das professoras em organizar os seus planejamentos de ensino, no tocante a seleção dos conteúdos, ao nível de aprofundamento (elevado) do conteúdo para a idade das crianças, entre outros. Estes fatos traziam implicações para as práticas de ensino de Matemática destas professoras, as quais apresentavam equívocos e contradições ou, até mesmo, culpabilizavam os alunos por não aprenderem. A possibilidade formativa oferecida pelas pesquisadoras oportunizou às professoras ampliarem seus conhecimentos matemáticos e sobre o ensino de conteúdos matemáticos bem como a experienciarem estes processos de ensinar e fazer aprender Matemática a partir do uso e da elaboração de casos de ensino. Nono e Mizukami (2006) afirmam que é necessário que as professoras formadas em Pedagogia estudem Matemática, aumentando suas competências sobre como resolver problemas, em prol de enriquecer a compreensão do aluno em relação ao conteúdo. O estudo evidencia a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional das professoras em início de carreira.

No sexto artigo analisado, Ciríaco e Morelatti (2016) apresentam as dificuldades das aulas de Matemática experienciadas por professoras que estão no início de carreira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As professoras relatam que a licenciatura pouco as subsidiou para o domínio de conhecimentos matemáticos, para a compreensão de conceitos centrais que as possibilitam ensinar tais conteúdos. Ciríaco e Morelatti (2016, p. 271) afirmam que: “Muitas vezes, esses professores [...] licenciam-se sem conhecer, por exemplo, conteúdos de números racionais, números primos, expressões numéricas, geometria, grandezas e medidas, entre outros.”. Consequentemente, as colaboradoras dessa pesquisa revelaram que não se sentem preparadas para ensinar o que estão ensinando na Matemática. Para Ciríaco e Morelatti (2016, p. 274) “o encaminhamento das aulas pode seguir um padrão baseado na reprodução de modelos que pouco valorizam a comunicação e a valorização das respostas dos alunos, processos estes vivenciados pelas docentes”.

As professoras iniciantes colaboradoras da pesquisa relataram, ainda, que tentam lembrar como a Matemática lhes era ensinada quando frequentavam os Anos Iniciais e que quando sentem dúvidas recorrem a professoras veteranas ou a vídeo-aulas na internet. Os relatos das professoras nos fazem perceber que sua formação inicial pouco as preparou quanto ao conteúdo de ensino e quanto

às metodologias de ensino de Matemática nos Anos Iniciais.

Em dois dos artigos analisados evidenciamos que os resultados das práticas das professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais as motivam: no artigo de Scacabarossi; Carneiro e Flôr (2022) esta motivação provinha da efetivação do planejamento proposto e no artigo de Vasconcelos *et al.* (2021) a motivação se originava na observação das aprendizagens significativas das crianças. Bellé e Feldkercher (2022) ao analisarem o ingresso profissional de professores de Matemática também demarcaram as conquistas e realizações vivenciados por estes profissionais, as quais permitem suportar os desafios do momento.

De modo mais objetivo, três artigos (Ciríaco; Morelatti, 2016; Nono; Mizukami, 2006; Ciríaco; Morelatti; Ponte, 2016) indicam limitações do domínio do conhecimento matemático por parte das professoras iniciantes. O domínio limitado do conteúdo matemático faz com que as professoras se sintam perdidas a ponto de não saber propor um planejamento, não saber como começar uma aula e como dar seguimento no conteúdo. A evidência da nossa pesquisa relembra o apontamento de Nacarato (2010) de que muitas professoras pedagógicas podem apresentar dificuldades quanto ao domínio da Matemática e ao seu ensino devido a marcas negativas e bloqueios que tiveram durante seus processos de aprendizagem da Matemática, o que deixa seus processos de ensino de Matemática ainda mais desafiador.

Nos artigos de Scacabarossi; Carneiro e Flôr (2022) e de Nono e Mizukami (2006) visualizamos a dificuldade das professoras em mediar a aprendizagem das crianças ou em planejar suas aulas. Já o artigo de Ciríaco e Morelatti (2016) mostra os desafios de aprender a ensinar Matemática. Estes dados nos revelam que além do limitado domínio dos conhecimentos do conteúdo (de Matemática) as professoras apresentam um limitado domínio dos conhecimentos pedagógicos e didáticos. Para contornar estas limitações parece-nos importante ressaltar o que já indicaram Ciríaco e Teixeira (2014): o Curso de Pedagogia deve propor uma formação teórico metodológica para o Ensino de Matemática, que possibilite tanto a apropriação do conhecimento quanto a reflexão sobre como ensinar. Isso significa que durante a formação inicial o ensino de Matemática oferecido às futuras professoras deve, como sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática (Brasil, 1997), ajudá-las a pensar, a raciocinar, a resolver problemas e a relacionar a matemática com suas vidas cotidianas. A vivência de uma formação nesta perspectiva tende a colaborar com uma futura prática profissional nesta perspectiva.

Os apontamentos do artigo de Megid (2013) sugerem que após um momento de enfrentamentos com a instituição e marcado pela falta de apoio das colegas, a partir da troca da coordenação pedagógica a professora iniciante conseguiu ressignificar a sua prática, tornando seu processo de ensino menos tradicional e mais lúdico. Isso ressalta a importância do contexto institucional na entrada da carreira docente, como já indicado por Tardif (2007) e Bellé e Feldkercher (2022). No caso relatado por Megid (2013) foi preciso a mudança da gestora para o fortalecimento da escolha profissional e das práticas de ensino da professora iniciante.

De outro modo, no artigo de Ciríaco; Morelatti e Ponte (2016) identificamos uma mudança na percepção do processo de ensino das professoras iniciantes: de uma proposta mais tradicional passou-se a reconhecer as possibilidades formativas de uma proposta mais lúdica, com a utilização de jogos. Assim como defendido por Moura (1991) parece que com as interações no grupo da pesquisa a professora iniciante passou a reconhecer que o jogo utilizado no processo de ensino da Matemática, por ter um propósito e por desenvolver habilidades, proporciona a aprendizagem.

Os seis artigos analisados apontam dificuldades na prática de professoras iniciantes que ensinam Matemática nos Anos Iniciais, seja de domínio de conteúdo ou da mediação deste conteúdo por parte da professora. Esse dado reafirma que a formação inicial não é suficiente, não fornece o preparo pleno para o Ensino da Matemática (Almeida; Lima, 2012).

Em todos os artigos notamos que o próprio ingresso na profissão, o estar professora responsável pelo processo de aprendizagens gera insegurança, gera incertezas sobre o como atuar em aula. Os artigos de Scacabarossi; Carneiro e Flôr (2022) e de Megid (2013) marcam o isolamento, a solidão e as inseguranças das professoras iniciantes, o que enfatiza o apontado por Bellé e Feldkercher (2022) de que o ingresso profissional docente gera necessidades de adaptações.

Os seis artigos apontam distintas estratégias de enfrentamento adotadas pelas professoras iniciantes: buscaram formação continuada (Scacabarossi; Carneiro; Flôr, 2022), se inseriram em grupos de estudo ou buscaram a formação no curso de Pedagogia (Megid, 2013); se inseriram em grupo de formação continuada voltado para o conteúdo, com vista ao desenvolvimento de suas aulas (Vasconcelos *et al.*, 2021; Ciríaco; Morelatti; PONTE, 2016) e buscavam informações na internet ou pediam ajuda à outras professoras (Ciríaco; Morelatti, 2016; Nono; Mizukami, 2006). Estas estratégias para a superação das dificuldades mostram que as professoras iniciantes reconhecem as suas limitações e buscam qualificação profissional. Essas buscas enfatizam também a sempre necessária formação continuada do professor, tanto para o seu fortalecimento profissional quanto para a melhoria das suas práticas que tendem a favorecer as aprendizagens das crianças.

Considerações finais

No montante dos artigos analisados constatamos que o início de carreira é um momento de grandes desafios, mas também de muitas aprendizagens para as professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. Observamos que esses desafios são tanto referentes ao ingresso profissional quanto específicos ao ensino da Matemática. De modo geral, constatamos que as professoras pedagógicas em início de carreira possuem pouco domínio do conteúdo de Matemática a ser ensinado e, portanto, sentem-se inseguras em ensinar Matemática nos Anos Iniciais.

A análise dos artigos nos leva a reafirmar a importância tanto da formação inicial quanto continuada das professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. Naturalmente o curso de Pedagogia não conseguirá ensinar todas as probabilidades que irão acontecer dentro de uma sala de aula. Até mesmo uma professora com 30 anos de experiência acaba por se deparar com situações inusitadas. Porém, isto não isenta a necessidade de as formações serem consistentes, abordando o ensino da Matemática em sua dimensão teórica e prática. Acreditamos que o ensino significativo da Matemática pode ter um melhor resultado para as professoras que terão que ensinar essa matéria às crianças pequenas. Aproximar a Matemática da vida de quem a aprende, do cotidiano é função da professora que a ensina, seja na Educação Superior seja na Educação Básica. Assim, entendemos que primeiramente as professoras em formação, nos cursos de Pedagogia deveriam ter uma melhor aproximação à Matemática, na qual o docente responsável pudesse quebrar paradigmas, reverter a aversão que muitas estudantes têm sobre à disciplina, trabalhando-a de modo atraente e prazeroso. Assim, uma professora que aprendeu Matemática e conheceu possibilidades de trabalho lúdico com este conteúdo, terá melhores condições de fazer as crianças aprenderem.

Este aprofundamento da formação inicial para o ensino da Matemática nos Anos Iniciais pode contribuir para uma melhor preparação profissional, para um ingresso no cotidiano escolar mais ameno, para maiores possibilidades de permanência na profissão e para o desejo da busca por mais conhecimentos sobre os conteúdos de ensino e sobre as possibilidades de ensino. De qualquer modo, a Pedagogia sempre será a formação inicial e a professora consciente da responsabilidade de sua prática profissional buscará constantemente a formação continuada, para desenvolver-se profissionalmente e para proporcionar melhores condições de aprendizagens para as crianças.

Referências

- ALMEIDA, M. B. de; LIMA, M. das G. de. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação Matemática. *Ciência & Educação*, São Paulo. v. 18, n. 2, p. 451-468, 2012.

- BELLÉ, D.; FELDKERCHER, N. Ingresso à carreira de professores de Matemática: entre desafios e realizações. In: MONTEIRO, A. M. et al. **Debates sobre a iniciação à docência**. São Paulo: Annablume, 2022.
- BEDNARCHUK, J. Z. **Formação inicial em Matemática:** as manifestações dos egressos de Pedagogia sobre a formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.
- BORCHARDT, T. T. **A sociedade educativa e a subjetivação de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais da Educação Básica.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Matemática. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.
- CIRÍACO, K. T.; MORELATI, M. R. M. Problemas experienciados por professoras iniciantes em aulas de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 267-280, 2016.
- CIRÍACO, K. T.; MORELATI, M. R. M.; PONTE, J. P. da. Professoras iniciantes em grupo colaborativo: contributos da reflexão ao ensino de geometria. **Zetetike**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 249-268, 2016.
- CIRÍACO, K. T.; TEIXEIRA, L. Elementos constitutivos da prática pedagógica nas aulas de Matemática: os saberes adquiridos nos cursos de formação inicial em Pedagogia. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 157-179, jul./dez. 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, M. G. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento Matemático nos cursos de formação de Professores das séries iniciais no Ensino Fundamental. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 6, p. 423-437, set./dez. 2002.
- MEGID, M. A. B. A. Permanências e distanciamentos da formação inicial nas primeiras práticas docentes relacionadas à Matemática. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 376–394, 2013.
- MOURA, M. O. O jogo e a construção do conhecimento matemático. **Ideias**, n. 10, p. 45-53, São Paulo: Campinas, 1991.
- NACARATO, A. M. A formação Matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro. v. 23, p. 905- 930, 2010.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Professoras iniciantes e ensino de conteúdos matemáticos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 2, p. 339-356, maio-ago. 2006.
- SCACABAROSSI, F. E.; CARNEIRO, R. F.; FLÔR, C. C. C. O início de carreira de uma professora que ensina Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 14, n. 31, p. 263-279, jan./abr. 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- VASCONCELOS, L. de O. et al.. Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência: expressões do pensamento geométrico de professoras que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 70, p. 708-726, 2021.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

METAVERSO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: DESENVOLVIMENTO E POTENCIAL PEDAGÓGICO

Glaucius Décio Duarte²¹

Marcele Rosa Pedra²²

Resumo

Este artigo apresenta o desenvolvimento de um metaverso voltado ao ensino de História no sétimo ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi conduzida com base em metodologias específicas, considerando a natureza, os objetivos e os procedimentos técnicos. Além do ambiente virtual imersivo, foi elaborado um sistema web com um guia didático, destinado a orientar professores sobre a integração e o uso pedagógico do metaverso em sala de aula, garantindo que esse recurso seja acessível e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: História. Inovação. Metaverso.

Abstract

This article presents the development of a metaverse aimed at teaching History in the seventh grade of Elementary School. The research was conducted based on specific methodologies, considering the nature, objectives, and technical procedures of the study. In addition to the immersive virtual environment, a web-based system with a didactic guide was developed to assist teachers in integrating and pedagogically applying the metaverse in the classroom, ensuring that this resource is accessible and effective in the teaching and learning process.

Keywords: History. Innovation. Metaverse.

Introdução

A ciência e a tecnologia avançam a cada dia, constantemente, nos surpreendendo com novos equipamentos e aplicativos computacionais, que se expandem rapidamente e se adaptam aos diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o impacto da tecnologia se intensifica com o avanço no desenvolvimento de metaversos, que prometem oferecer experiências imersivas e interativas. Essa tecnologia possibilita a criação de ambientes tridimensionais que expandem as fronteiras tradicionais da sala de aula, promovendo novas formas de aprendizagem e engajamento educacional.

De acordo com Tarouco *et al.* (2023), o metaverso – também denominado mundo virtual – tem sido amplamente reconhecido como uma das tecnologias mais promissoras atualmente, com aplicações em diversos setores, como jogos, entretenimento, negócios e, mais recentemente, na educação, onde oferece novas possibilidades de inovação no processo de ensino-aprendizagem. Portella *et al.* (2024) destacam que o crescente interesse na integração dos metaversos em contextos educacionais se deve à sua capacidade de oferecer uma aprendizagem mais imersiva e experencial, além de promover a colaboração e a personalização no processo educativo, incentivando os alunos por meio de atividades virtuais envolventes.

Por sua vez, este trabalho apresenta alguns dos resultados obtidos no desenvolvimento de um metaverso destinado a ser utilizado por professores que lecionam a disciplina de História no sétimo ano do Ensino Básico. Além do metaverso, também foi desenvolvido um sistema web, que apresenta um guia didático para a utilização educacional do metaverso criado. Esse guia didático

²¹ Professor permanente do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia e do Doutorado em Educação, Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) – Campus Pelotas. Doutor em Informática na Educação (UFRGS).

²² Licenciada em Computação. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) – Campus Pelotas.

fornecer orientações detalhadas sobre como os professores podem integrar a utilização do metaverso em suas práticas pedagógicas, de modo a aumentar o engajamento dos estudantes e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de História.

Metaverso – Conceitos e Definições

Quando aplicado à educação, o metaverso proporciona um ambiente tridimensional que supera as limitações físicas tradicionais das salas de aula, possibilitando uma imersão mais profunda e interativa. À medida que utilizam as tecnologias que permitem estender o mundo real, os estudantes podem explorar, colaborar e aprender de maneira significativa. Mas o que é metaverso? Há vários conceitos e definições do que constitui um metaverso, com diferentes autores destacando seus aspectos distintos. No Quadro 1, estão listados alguns desses conceitos.

Quadro 1 – Definições de metaverso para diferentes autores

Autor	Definição
(Schlemmer; Backesb, 2008, p. 522)	O metaverso é, então, uma tecnologia que se constitui no ciberespaço e se “materializa” por meio da criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D – MDV3D, no qual diferentes espaços para o viver e conviver são representados em 3D, propiciando o surgimento dos “mundos paralelos” contemporâneos.
(Silva <i>et al.</i> , 2023, p. 9)	O metaverso é um conceito de mundo online 3D que simula vários ambientes virtuais. O metaverso permitirá que dentro dele os usuários tenham vivências da rotina diária como o trabalho, se encontrem, joguem e socializem, permitindo que os utilizadores tenham diversas sensações, assim como no mundo real a partir de ferramentas tecnológicas indispensáveis a uma experiência ainda mais imersiva.
(Leitão, 2022, online)	O metaverso, portanto, é a junção da realidade aumentada com a virtual, combinando o mundo digital com o material, e tudo nele acontece em tempo real.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses conceitos e definições destacam a abrangência do metaverso e como ele pode oferecer diferentes experiências imersivas e interativas para a aprendizagem. Conforme destaca Lemes *et al.*,

O setor educacional precisa se posicionar agora, mais do que nunca, e antecipar essa tendência se tornando um pilar de desenvolvimento. Os metaversos na educação poderão trazer inúmeros benefícios e inclusão, o quanto antes aprendermos e ensinarmos sobre ele, mais fácil será a adaptação a um cenário que é inegável de acontecer (Lemes *et al.*, 2024, p. 3).

Dessa forma, a utilização de metaversos pode representar uma revolução iminente na educação. Ao incorporar essa tendência, o setor educacional se consolida como um pilar essencial no desenvolvimento e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Características do metaverso

O metaverso possui diversas características que o tornam um espaço virtual dinâmico capaz de impactar de forma significativa a educação contemporânea. Uma das principais vantagens é a

capacidade de proporcionar experiências imersivas e interativas, que podem tornar o aprendizado mais envolvente e significativo para os estudantes. De acordo com Silva, o metaverso apresenta características distintas, como:

Avatar: Os usuários podem criar avatares e se expressar. Mundo: O metaverso pode ser um ambiente virtual, de realidade aumentada, mista ou espelhado. Sincronicidade: As atividades no metaverso são realizadas em tempo real. Interação: Os usuários podem manipular objetos no mundo do metaverso. Imersão e Realismo: O metaverso é projetado para retratar o mundo real e permitir que os usuários mergulhem nele. Colaboração Social: Os usuários podem interagir entre si na plataforma do metaverso, com uma ampla gama de atividades disponíveis, desde entretenimento até trabalhos colaborativos. Permanência: O metaverso é projetado para continuar existindo por um período prolongado, e sua economia pode incluir sua própria moeda e sistema de comércio para negociação de itens (Silva, 2023, p. 12).

A imersão proporcionada por esses ambientes virtuais pode ser especialmente positiva para o aprendizado, como aponta o Senai (2019, p. 37), ao afirmar que “as tecnologias imersivas de aprendizado tendem a ter aplicação recorrente em disciplinas altamente dependentes da visualização de dados, como Biologia, História e Geografia”. Dentro desse ambiente virtual, os estudantes são representados por avatares que, na realidade, são a representação digital de si mesmo ou de uma empresa dentro do ambiente virtual.

O avatar pode assumir diferentes formas e estilos, permitindo que os usuários personalizem a própria aparência de acordo com suas preferências e identidade. Pierre Lévy (1999) descreve o avatar como um "corpo tecnológico", que não implica apenas uma representação gráfica ou visual do sujeito, mas também uma extensão da sua presença e interação com o ambiente virtual.

No ambiente virtual, os avatares ampliam as possibilidades de interação e aprendizagem, superando as restrições do espaço físico. Por meio deles, os estudantes participam de atividades em tempo real, interagem por voz ou texto, realizam ações simbólicas e colaboram em tarefas educativas. Essa configuração favorece uma experiência de aprendizagem mais dinâmica, interativa e imersiva, promovendo maior engajamento e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Habilidades proporcionadas pelo Metaverso

De acordo com Clegg (2023, online), presidente de Global Affairs da Meta, as “tecnologias que criam uma sensação de presença e espaço partilhado oferecem novas formas para os professores fazerem o que fazem melhor – ensinar”. Os educadores desempenham um papel crucial ao fornecer o suporte necessário para o desenvolvimento de competências disciplinares relevantes.

Lidar efetivamente com os desafios do ensino contemporâneo requer professores bem treinados, capazes de estimular os estudantes a se engajarem ativamente, enquanto os preparam para enfrentar os desafios futuros (Guimarães *et al.*, 2022). Com grande potencial educacional e inovador, o metaverso é apontado como um recurso capaz de desenvolver habilidades digitais, descritas da seguinte forma:

Comunicação e elaboração: Os alunos podem trabalhar juntos em projetos e atividades, o que pode ajudá-los a desenvolver habilidades de comunicação e colaboração; Resolução de problemas: Os alunos podem enfrentar desafios e problemas em um ambiente virtual, o que pode ajudá-los a desenvolver habilidades de resolução de problemas; Criatividade e inovação: Os alunos podem explorar sua criatividade e inovação em um ambiente virtual, o que pode ajudá-los a desenvolver novas ideias e soluções; Disciplina: Os alunos precisam de disciplina para participar de atividades e cumprir tarefas no metaverso; Autonomia: Os alunos precisam de autonomia para explorar e aprender no

metaverso; Empatia: Os alunos precisam de empatia para interagir com outros alunos e avatares no metaverso; Simulação de situações reais: Os alunos podem participar de simulações de situações reais, o que pode ajudá-los a desenvolver habilidades de resolução de problemas e tomada de decisão; Projetos colaborativos: Os alunos podem trabalhar juntos em projetos colaborativos, o que pode ajudá-los a desenvolver habilidades de comunicação e colaboração; Jogos educativos: Os jogos educativos podem ser usados para desenvolver habilidades cognitivas, como raciocínio lógico e pensamento crítico (Lemes *et al.*, 2024, p. 4–5).

Essas habilidades representam competências fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, o metaverso se destaca como uma ferramenta educacional promissora, pois proporciona um ambiente virtual inovador que incentiva a aprendizagem colaborativa e favorece o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais à formação discente.

Desafios do Metaverso

Rodrigues (2024) destaca que a privacidade e a segurança no metaverso configuraram desafios relevantes, sobretudo no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à confiabilidade dos ambientes virtuais. Embora iniciativas estejam sendo desenvolvidas com o intuito de tornar essas tecnologias mais inclusivas, aspectos como a acessibilidade e o elevado custo de hardwares especializados ainda constituem barreiras para sua ampla adoção.

Em razão disso, é importante considerar os desafios específicos relacionados à utilização do metaverso na educação. A infraestrutura tecnológica adequada, por exemplo, nem sempre está disponível em todas as escolas ou regiões, o que pode agravar as desigualdades no acesso ao ensino.

Conforme Lemes *et al.* (2024), o elevado custo dos equipamentos necessários para acessar ambientes imersivos constitui uma das principais barreiras à acessibilidade, além da demanda por conteúdos pedagógicos desenvolvidos especificamente para esse tipo de plataforma. Apesar dessas limitações, o metaverso apresenta um potencial significativo para transformar a educação, podendo proporcionar experiências de aprendizagem mais imersivas, acessíveis e personalizadas.

Aspectos Metodológicos

Este estudo adota metodologias específicas, definidas com base em sua natureza, objetivos e procedimentos técnicos. Quanto à natureza, se trata de uma pesquisa aplicada, a qual, segundo Fleury e Werlang (2017), utiliza conhecimentos previamente adquiridos para a coleta e o processamento de dados, com foco na geração de impactos práticos. Esse tipo de pesquisa visa a aplicação do conhecimento em contextos reais (Gil, 2017). Dessa forma, se mostra adequada para a proposição de soluções concretas no campo educacional, com vistas ao engajamento dos estudantes.

No que se refere aos objetivos, Gil (2017) classifica as pesquisas em três categorias: exploratórias, descritivas e explicativas. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, em razão da relativa novidade da aplicação do metaverso no ensino de História. Tal abordagem visa mapear possibilidades, identificar tendências e compreender o potencial dessa tecnologia no contexto educacional, promovendo uma aprendizagem inovadora e alinhada às demandas contemporâneas.

No que tange aos procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica constitui etapa fundamental para a construção da fundamentação teórica do projeto. Conforme Gil (2017), esse tipo de pesquisa utiliza fontes já publicadas, como livros, artigos e dissertações. Essa abordagem permite o aprofundamento em conceitos pertinentes à História e às metodologias educacionais, além de possibilitar a atualização em relação às inovações no campo da educação mediada por tecnologias.

Ademais, contribui para a identificação de modelos teóricos que orientam o desenvolvimento do metaverso, assegurando sua coerência com os objetivos pedagógicos e tecnológicos propostos.

Implementação do MetaHisverso

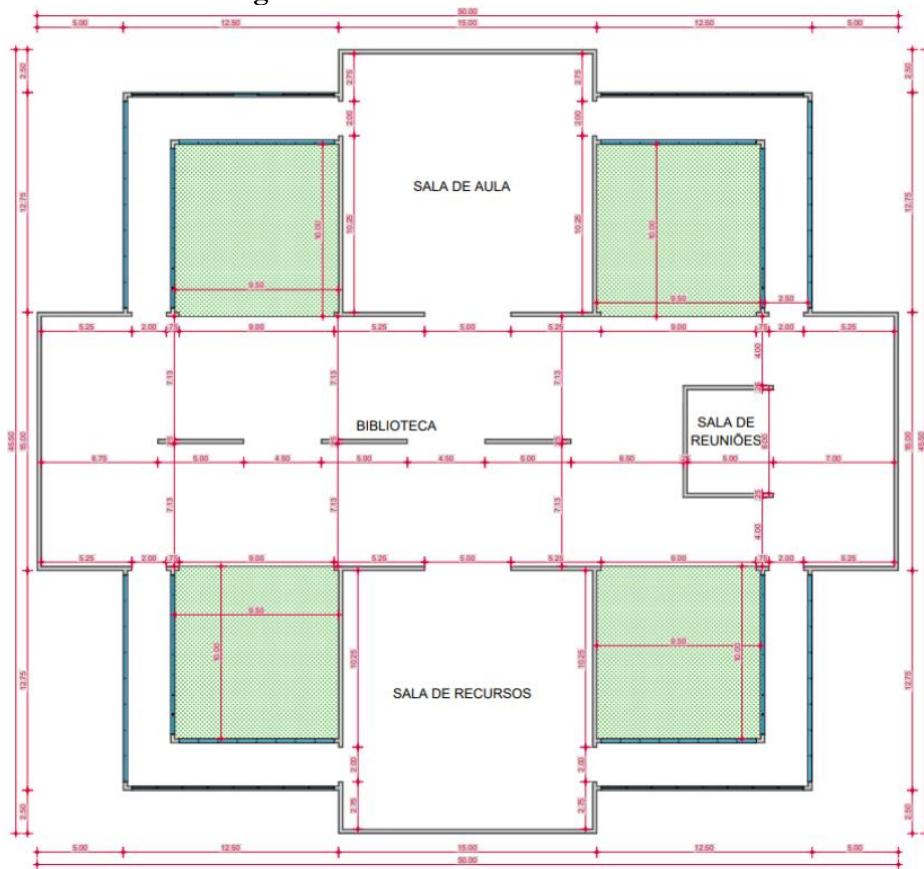
A seguir, serão descritas as ferramentas fundamentais utilizadas na implementação do metaverso. Todas as tecnologias empregadas são de código aberto, ou seja, possuem acesso livre e permitem modificações por parte da comunidade de desenvolvedores, favorecendo a colaboração e o aprimoramento contínuos. As ferramentas escolhidas para o desenvolvimento do metaverso, voltado à disciplina de História, incluíram:

- LibreCad;
- SketchUP;
- Spatial.

LibreCAD

O LibreCAD é um software CAD 2D de código aberto e gratuito, compatível com múltiplos sistemas operacionais, incluindo Windows, macOS e Linux (LibreCAD, 2018). Foi utilizado na elaboração da planta baixa do metaverso, contemplando seis ambientes principais: sala de aula, sala de recursos, sala de reunião, biblioteca, corredores de socialização e jardins. A planta baixa, apresentada na Figura 1, especifica as dimensões e a disposição espacial desses ambientes.

Figura 1 – Planta baixa do MetaHisverso.



Fonte: Elaborada pelos autores.

A sala de aula modelada apresenta dimensões de 15,00 m de largura por 12,50 m de comprimento, proporcionando um espaço amplo. A biblioteca, localizada na área central, possui 12,50 m x 5,00 m e contém uma sala de reuniões interna com 6,00 m x 5,00 m. A sala de recursos mede 15,00 m de comprimento por 15,25 m de largura.

A planta baixa também especifica as medidas dos corredores e passagens, com 2,25 m de largura por 9,50 m de comprimento, garantindo uma circulação eficiente e acessível para os avatares. Além disso, foram previstas quatro áreas verdes destinadas à convivência, contribuindo para um ambiente educacional mais agradável e saudável.

SketchUp

A Trimble Navigation (2024), atual empresa responsável pelo SketchUp, afirma manter o compromisso de oferecer ferramentas rápidas, intuitivas e eficientes. Assim, possibilita que os usuários foquem no conceito, design e construção, minimizando tarefas repetitivas.

O SketchUp é uma ferramenta computacional versátil, cujas funcionalidades permitem a modelagem de ambientes virtuais interativos com potencial uso educacional. Esse software foi utilizado para a modelagem tridimensional do metaverso e está disponível na internet, oferecendo versões profissionais com diferentes planos, além de uma opção gratuita.

Spatial

Conforme Rodrigues (2024, online), o Spatial “é uma plataforma do metaverso focada em proporcionar para criadores e marcas espaços compartilhados e intuitivos, permitindo a interação direta com os usuários”. A plataforma Spatial oferece até três espaços básicos gratuitos, além de planos pagos. Também permite o uso de até dez ambientes prontos, a importação de cenários personalizados ou via Sketchfab. No presente projeto, o Spatial foi utilizado como plataforma para a hospedagem e navegação do metaverso.

MetaHisverso

O nome do ambiente virtual resulta da junção entre “Metaverso” e “História”, representando a integração entre tecnologia de ponta e a disciplina de História. O metaverso foi desenvolvido especificamente para a disciplina de História, com enfoque nos professores do sétimo ano do Ensino Fundamental (Figura 2), e representa uma inovação no campo educacional. Diante do avanço das tecnologias digitais e da crescente integração desses recursos ao ensino, se torna essencial explorar as potencialidades que o metaverso pode oferecer.

Espera-se que esse ambiente virtual amplie as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo uma experiência mais envolvente, interativa e adaptada ao perfil dos estudantes contemporâneos. Entre os benefícios esperados, se destacam: imersão, acesso aos conteúdos diversificados e recursos multimídia, personalização do ensino e incentivo à aprendizagem colaborativa e inclusiva.

O metaverso desenvolvido já está disponível²³ e foi projetado para oferecer uma experiência educacional dinâmica. A plataforma permite a inserção de recursos multimídia, como vídeos, filmes e documentários, além de materiais didáticos diversos (textos, imagens, PDFs e outros arquivos). Também possibilita a criação de atividades interativas, como quizzes e jogos educativos, promovendo um aprendizado lúdico e significativo.

Nesse contexto, essa abordagem de conteúdos é proposta em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nos temas: Zumbi dos Palmares e Martinho Lutero. O primeiro, representa a resistência dos povos africanos escravizados no Brasil e, o segundo, está associado à Reforma Protestante na Europa.

Os conteúdos foram organizados em quadros temáticos interativos. Ao se aproximar de cada quadro, o avatar pode acessar vídeos, visualizar arquivos em PDF e participar de quizzes e atividades práticas diretamente no ambiente virtual, favorecendo uma aprendizagem dinâmica e colaborativa.

Figura 2 MetaHisverso.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Guia Didático

²³ O MetaHisverso já está disponível na internet e pode ser acessado no endereço eletrônico: <https://www.spatial.io/s/marceles-Virtual-Room-673bd1b8d59d639007211d8b>.

O Guia Didático²⁴ desenvolvido (Figura 3) está disponível na internet para apresentar instruções e orientações detalhadas sobre os objetivos do projeto, os requisitos técnicos de acesso, a navegação no ambiente virtual e os recursos educativos fornecidos, com o intuito de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 3 – Guia Didático para utilização do MetaHisverso.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, o guia didático foi desenvolvido com funcionalidades simples, práticas e intuitivas, visando atender, em especial, professores com pouca familiaridade com recursos digitais e que dispõem de infraestrutura tecnológica limitada. Por essa razão, o material apresenta orientações detalhadas e acessíveis, com o objetivo de facilitar o uso do metaverso, mesmo em contextos educacionais que demandam maior apoio técnico e pedagógico.

Considerações Finais

O desenvolvimento do MetaHisverso, demonstra o potencial das tecnologias imersivas para a inovação do processo de ensino e aprendizagem. A combinação de recursos multimídia, ambientes interativos e atividades colaborativas oferecidas por esse ambiente virtual evidenciam como o uso de metaversos pode superar as limitações das práticas pedagógicas tradicionais, promovendo maior engajamento e personalização da aprendizagem.

²⁴ O Guia Didático já se encontra disponível para acesso no endereço: <https://metaverso-ruby.vercel.app/index.html>.

A integração de um guia didático ao metaverso pode facilitar sua utilização pelos docentes, especialmente aqueles com pouca familiaridade com as ferramentas digitais. Contudo, desafios como a acessibilidade tecnológica e os custos relacionados à infraestrutura ainda representam barreiras significativas à ampla adoção dessa abordagem.

Como proposta para trabalhos futuros, sugere-se a expansão do uso do MetaHisverso para outras disciplinas, bem como a realização de estudos avaliativos que analisem seu impacto pedagógico a médio e longo prazo.

Referências

- CLEGG, Nick. **Metaverse technologies are creating new opportunities for teachers to inspire students.** Meta Newsroom, 12 set. 2023. Disponível em: <https://about.fb.com/news/2023/09/metaverse-technologies-education-opportunities/>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; WERLANG, Sergio Ribeiro da Costa. **Pesquisa aplicada:** conceitos e abordagens. Anuário de pesquisa – FGV Pesquisa, São Paulo, p. 10-15, 16 nov. 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ufv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/issue/view/4030/1982>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- FREECAD. **FreeCAD:** Your own 3D parametric modeler. Disponível em: <https://www.freecadweb.org>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.
- GUIMARÃES, Uedison Alves; DA SILVA, Fabianny Mayre; SILVA, Cicera Alindomaria Monteiro. Metaverso na educação: oportunizando a inovação pedagógica. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 9, p. e391932-e391932, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1932>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- LEITÃO, Helena. Metaverso e os impossíveis impactos na educação. **Revista Educação**, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/01/26/metaverso-educacao-pocas/>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- LEMES, David de Oliveira; BUSSO JUNIOR, José Carlos; RODRIGUES, Julya Joplin Freitas. Metaverso e educação: um novo paradigma de aprendizagem? **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4790>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editoria 34, 1999.
- METAHISVERSO. **Guia didático do metaverso educacional:** explorando novas fronteiras no ensino de História. 2024. Disponível em: <https://metaverso-ruby.vercel.app/index.html>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- OLIVEIRA, Régis Costa de; SILVA, Marineide Câmara. Ambientes no metaverso para formação docente em Artes Visuais e Teatro. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 61–77, 2023. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/664>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- PORTELLA, Cibele Poubel; FREITAS, Victor Gonçalves Glória; COTELLI, André do Espírito Santo. Metaversos e seus desafios na educação. **Revista Foco**, v. 17, n. 9, set., p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2190/4444>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- RODRIGUES, Jamerson. Conheça o Spatial: um metaverso cultural. **Culte.** Disponível em: <https://blog.culte.com.br/conheca-o-spatial-um-metaverso-cultural/>. Acesso em: 28 jul. 2024
- SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana. METAVERSOS: novos espaços para construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 519- 532, ago., 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116834014.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- SENAI. Departamento Regional do Paraná. **Tendências 2019/2020.** Sistema Fiep. Curitiba: Senai/PR, 2019. 48 p. Disponível em: [https://www.fiepr.org.br/observatorios/uploadAddress/Tendencias_2019-2020-WEB\[87617\].pdf](https://www.fiepr.org.br/observatorios/uploadAddress/Tendencias_2019-2020-WEB[87617].pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, Mônia Lorena do Nascimento da; BASTOS, Mairiane Ferreira; CUNHA, Thaynara Ribeiro. Metaverso: um olhar sob a perspectiva da educação. **Revista Foco**, v. 16, n. 4, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1511>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SPATIAL. **MetaHisverso**. 2024. Disponível em: <https://www.spatial.io/s/MetaHisverso-673bd1b8d59d639007211d8b>. Acesso em: 2 dez. 2024.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; MACHADO, Luís Antônio Licks Missel, SILVA, Teresinha Letícia da; TIMÓTEO, Dúlcio Joaquim Antonio. Possibilidades do metaverso como recurso educacional. **Revista da FUNDARTE**, v. 56, n. 56, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1268>. Acesso em 25 mar. 2024.

TRIMBLE INC. **SketchUp**. 2024. Disponível em: <https://www.sketchup.com/ptbr/products/sketchup-for-web>. Acesso em: 2 dez. 2024.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

TRILHANDO CAMINHOS PARA CONHECER PESQUISAS SOBRE A JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Iara Rejane Leão Louzada²⁵
Cristhianny Bento Barreiro²⁶
Liana Barcelos Porto²⁷

Resumo

O estudo investiga a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando e analisando produções acadêmicas sobre o tema. Fundamenta-se no estado do conhecimento, compreendido como levantamento, análise e síntese crítica de pesquisas. Entre agosto e setembro de 2024, localizaram-se 29 trabalhos no portal CAPES com o descritor “EJA and Juvenilização”, dos quais 15 (13 dissertações e 2 teses) foram analisados. Os resultados evidenciam a necessidade de repensar o currículo da EJA, valorizando as especificidades juvenis. A formação docente e a escuta ativa emergem como estratégias essenciais para uma educação inclusiva, emancipatória e alinhada às realidades dos educandos.

Palavras-chave: Juvenilização. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formação docente.

Abstract

The study investigates the juvenilization of Youth and Adult Education (EJA), identifying and analyzing academic works on the subject. It is grounded in the concept of the state of knowledge, understood as the survey, analysis, and critical synthesis of research. Between August and September 2024, 29 works were found in the CAPES portal using the descriptor “EJA and Juvenilização,” of which 15 (13 master’s dissertations and 2 doctoral theses) were analyzed. The results highlight the need to rethink the EJA curriculum, valuing youth-specific characteristics. Teacher training and active listening emerge as key strategies for inclusive and emancipatory education aligned with students’ realities.

Keywords: Juvenilization. Youth and Adult Education (EJA). Teacher training.

Introdução

A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno que, nas últimas décadas, tem despertado crescente interesse no campo educacional. O ingresso cada vez maior de adolescentes nessa modalidade, muitas vezes em razão de trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por processos de exclusão, provoca reflexões sobre as práticas pedagógicas, a organização curricular e o papel social da EJA. Nesse contexto, compreender como a temática vem sendo investigada na produção acadêmica recente contribui para ampliar o debate e fundamentar novas pesquisas.

Neste artigo, apresentamos a trajetória que percorremos na construção de um Estado do Conhecimento, cujo objetivo foi identificar e analisar trabalhos acadêmicos que tiveram como foco de estudo a juvenilização na EJA. A busca por pesquisas sobre o tema nos possibilitou mapear autores, metodologias, recortes e enfoques, bem como identificar lacunas que podem ser supridas

²⁵ Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSl-Pelotas). Licenciada em Letras e Pedagogia. Atua como professora de Ensino Fundamental na rede privada de ensino e na rede municipal de Pelotas; exerce a função de professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

²⁶ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). É professora de ensino básico, técnico e tecnológico do IFSul. Atua, no momento, como Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia.

²⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), atua como Pedagoga na Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Instituto Federal Sul Riograndense (IFSl), Professora da Rede Municipal de Canguçu e Psicopedagoga na Coordenação de Acessibilidade (COACE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)..

por novas investigações. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 19), o estado do conhecimento “possibilita a identificação, síntese e reflexão sobre o já produzido em uma temática em um determinado recorte temporal e espacial”, não se limitando à apresentação dos achados, mas oferecendo análise e reflexão que contribuam para a consolidação do campo.

Para alcançar esse objetivo, realizamos, entre agosto e setembro de 2024, um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “EJA” and “Juvenilização”. Ao aplicar o filtro temporal 2019 a 2024, localizamos 29 estudos, entre dissertações e teses; entretanto, selecionamos 15 trabalhos que dialogavam diretamente com o tema deste estudo. Essa seleção nos permitiu identificar abordagens, referenciais teóricos, metodologias e resultados, além de apontar potenciais direções para futuras investigações.

Na seção seguinte, descrevemos e analisamos, de forma um pouco mais detalhada, cada um dos trabalhos selecionados, buscando evidenciar as principais contribuições e perspectivas que emergiram das pesquisas sobre a juvenilização na EJA.

Desenvolvimento

O processo de seleção dos trabalhos analisados neste estudo teve início com a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “EJA” and “Juvenilização” e aplicando o filtro temporal de 2019 a 2024. A pesquisa resultou em 29 estudos, inicialmente identificados, 14 foram excluídos: 13 por não abordarem o viés temático da pesquisa e 01 por não estar disponível para consulta. Assim, o *corpus* final do estado do conhecimento foi constituído por 15 produções.

A etapa subsequente consistiu na leitura flutuante desses estudos, o que nos permitiu identificar aspectos centrais para a construção de uma bibliografia anotada e sistematizada, que serviu de base para a análise detalhada apresentada a seguir.

A primeira dissertação selecionada, de autoria de Dalva Lúcia Aguiar Carvalho (2020), intitulada *Educação de Jovens e Adultos: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador Bahia*, evidenciou que as relações conflituosas entre os sujeitos da EJA influenciam a permanência escolar desses indivíduos. A autora ressaltou que há um crescente número de pessoas que evadem da EJA devido aos embates gerados pelas relações intergeracionais entre adultos e adolescentes inseridos no ambiente escolar. Segundo Carvalho (2020, p. 4), “o processo de juvenilização traz um cenário de embates e tensões, pois os estudantes que se encontram na EJA trazem consigo suas próprias bagagens de conhecimento de mundo, o que deve ser mediado e valorizado nas relações de sala de aula”.

O texto de Marriete de Sousa Cantalejo (2019), intitulado *Jovens no limbo: um estudo exploratório da EJA diurno no município de Duque de Caxias*, analisou as trajetórias de alunos dessa modalidade, revelando que todos os jovens possuem experiências escolares anteriores irregulares e malsucedidas, marcadas por altos índices de evasão, repetência e atraso escolar. Esses fatores evidenciam um processo de juvenilização com traços de exclusão do ensino regular. As turmas de EJA diurno são resultados de uma “migração perversa” que, muitas vezes, não decorre de escolhas dos educandos, mas atende a interesses institucionais, como a busca por melhores resultados nas avaliações externas, a “resolução” de problemas de “indisciplina” e a marginalização contínua de jovens excluídos do ensino regular.

Trata-se de um espaço que se torna uma espécie de “limbo escolar” para adolescentes de 15 a 17 anos, majoritariamente meninos negros, cuja trajetória já foi marcada por fracasso escolar e exclusão. Cantalejo (2019) ressaltou que esses jovens não ingressam nessas turmas em substituição

aos adultos, mas que, para eles, está sendo criado um espaço específico, “apelidado” de EJA. A distorção idade-série, a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem, frequentemente usadas como justificativa para transferi-los de turno, transformam a EJA em um local para “despejo” de problemas escolares — aspecto que dialoga diretamente com a nossa proposta de estudo, ao investigarmos se tal prática também estaria ocorrendo no campo de pesquisa delimitado.

Já a dissertação *A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Niterói*, de Adalberto Moraes de Gomes Filho (2020), fundamentou-se no Materialismo Histórico-dialético, pois o autor comprehende que o fenômeno da juvenilização está intrinsecamente ligado a interesses políticos, econômicos e ideológicos que não podemos ignorar enquanto pesquisadores. Segundo ele, o capitalismo dependente brasileiro impacta o sistema educacional ao manter uma dualidade escolar: jovens das classes mais favorecidas recebem uma educação voltada para funções de comando e chefia, enquanto às juventudes da classe trabalhadora — majoritariamente presentes na EJA — são oferecidas formações profissionalizantes rápidas e precárias, sem caráter emancipatório. Outro traço desse modelo é a superexploração da mão de obra, que aprofunda a pobreza e força muitos jovens a abandonar os estudos para contribuir com o sustento familiar.

A próxima dissertação que estudamos é de autoria de Betânia Sena Fonseca (2023), intitulada *As relações intergeracionais em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva do estudante idoso*. O estudo buscou compreender melhor as relações construídas entre jovens e idosos em uma mesma sala de aula. A autora constatou que o retorno ou o ingresso dos idosos à escola na maturidade decorre do desejo de aprender, de se inserir socialmente e da realização de um antigo sonho, e não da busca pelo diploma e de melhores salários. A convivência entre os dois grupos etários em sala de aula não apresenta maiores tensões, porém atos de indisciplina incomodam os mais velhos. Ainda assim, conseguem conviver de forma harmônica e aprender com as diferenças geracionais presentes no espaço educativo, caracterizado pela autora como uma sala de aula multigeracional. As professoras entrevistadas ressaltaram a importância de uma formação específica para o ensino na EJA, uma vez que a falta de materiais voltados ao público multigeracional dificulta o trabalho docente, exigindo delas um maior esforço na adaptação de conteúdos e metodologias que influenciam na qualidade do ensino.

A dissertação de Edna Rodrigues de Souza (2019), intitulada *Juvenilização da EJA: Quais saberes? Quais práticas? Qual currículo?*, foi uma das quatro dissertações de mestrado profissional que encontramos. O objeto de investigação foi uma turma de EJA ofertada no turno matutino, cuja análise concentrou-se nas entrevistas realizadas com os alunos. Entre os resultados, a autora destaca o discurso restritivo dos adolescentes, o que evidencia processos históricos de exclusão simbólica e silenciamentos vivenciados ao longo da trajetória educacional.

A partir da análise dos dados, Souza (2019) evidenciou a necessidade de construir um currículo específico para a EJA, que contemple a transversalidade de temáticas como gênero, questões étnico-raciais, direitos sexuais e fundamentais, saúde e violência, integrando-as aos conteúdos programáticos. Propõe também o uso das linguagens artísticas — música, dança, teatro, artes plásticas — e da tecnologia como instrumentos de aproximação às culturas juvenis. Com base nesses resultados, elaborou uma Minuta de Proposta Curricular para a EJA Juvenil, destinada à última etapa do ensino fundamental, que apresenta Eixos Temáticos com temas geradores relacionados aos saberes das disciplinas da grade curricular da EJA, configurando-se como o produto final da pesquisa.

A sexta dissertação lida, intitulada *Juventude, educação e trabalho: juvenilização no CEEBJA de Chopinzinho-PR*, de Ana Cláudia de Camargo (2022), analisou a juventude da classe trabalhadora e seus processos educacionais relacionados ao mundo do trabalho, fundamentando-se no materialismo

histórico-dialético²⁸ por considerá-lo capaz de compreender a juvenilização da EJA no contexto social de Chopinzinho. A autora evidencia que problemas persistentes marcam essa modalidade de ensino, como os baixos investimentos públicos e a escassez de recursos, que atingem níveis extremamente reduzidos, revelando a desvalorização e o estigma político em torno da EJA. No período da pesquisa, mesmo diante do desmonte da educação provocado pelo governo conservador e ultradireitista²⁹, a escola configurou-se como espaço de luta e resistência, especialmente na defesa do direito à educação para o jovem trabalhador.

Entre os fatores que contribuem para a juvenilização, Camargo (2022) destaca a condição de ser jovem da classe trabalhadora, que, em meio a condições sociais precárias, precisa trabalhar para auxiliar no sustento familiar, muitas vezes aceitando empregos informais e exaustivos. As questões relacionadas ao mundo do trabalho são latentes, tanto para os que já estão empregados quanto para os desempregados em busca de ocupação. Em ambos os casos, o retorno à EJA é motivado pelo desejo de melhorar de vida e conquistar melhores oportunidades profissionais, o que reforça o perfil predominante de alunos trabalhadores que migraram do ensino regular para a modalidade.

A dissertação, intitulada “*Não é porque a gente não passa que não quer estudar! Juventudes na EJA: pronúncias e sentidos atribuídos à escola*”, de Ana Raquel de Oliveira Souza (2021), teve início na Escola Estadual Francisco Camilo de Souza. Contudo, devido ao fechamento da EJA nesse estabelecimento, os alunos e parte do corpo docente foram transferidos para a Escola Municipal Erivan França, que se tornou o novo *lócus* de pesquisa. Ao analisar as narrativas dos alunos, a autora constatou, com surpresa, a forte vontade e satisfação dos educandos em estar na escola e o valor que atribuem a esse espaço. As entrevistas contrariam premissas que apontam as juventudes da EJA como sujeitos desinteressados no que a escola ensina. A aprendizagem das diferentes disciplinas foi relatada como objetivo básico no processo de escolarização e realização pessoal, e a escola foi percebida como lugar que abriga expectativas de futuro, aproximando-os de sonhos como ter uma profissão, um bom emprego, um nível social razoável e acesso à universidade. Ao concluir sua investigação, Souza (2021) destacou que a crescente juvenilização na EJA enfrenta novos desafios e demandas cada vez mais amplas. Assim, para educandos empobrecidos e socialmente excluídos, a escola, além de um direito, representa a única possibilidade concreta de melhor inserção e integração na sociedade e no mercado de trabalho.

Na sequência, o texto *O fenômeno juvenilização na educação de pessoas jovens e adultas no município de Ponte Serrada-SC*, de Emeline Dias Lódi (2019), refletiu sobre os motivos que levam jovens a evadirem do ensino de crianças, adolescentes e jovens e/ou migrarem para a EJA. Nas narrativas dos educandos, foram identificados fatores como a necessidade de trabalhar para a própria subsistência, doença na família, mudança de cidade, processos de fracasso escolar, relações conflituosas na escola, dificuldade de relacionamento, expulsões seguidas, encaminhamentos ao Ministério Público e ao Conselho Tutelar, além da ocorrência de *bullying* e preconceito ao longo das experiências escolares. A intervenção do poder público, especialmente por meio do Conselho Tutelar, foi mencionada de forma recorrente nas falas dos participantes.

Houve também o relato de motivações relacionadas ao próprio processo de escolarização, como seguidas reprovações que resultam em defasagem idade/série, dificuldades de aprendizagem e notas baixas no ensino de crianças. Esses elementos indicam que a juvenilização da EJA está sendo produzida já no ensino de crianças e adolescentes, evidenciando um processo de exclusão, uma vez que esses jovens e adolescentes, antes de serem “despejados” na EJA, partem do ensino de crianças e jovens.

²⁸ [...] o método dialético marxista se constitui em um método histórico. Nesse caso, a análise dialética não parte da razão do Espírito, mas dos fatos concretos, que são o ponto de partida necessário da análise, porém não suficientes: esses fatos têm de ser analisados no processo de contradições em que se encontram definidos (Melo, 2022, p. 8).

²⁹ Nesse período, estávamos sob o desgoverno de Jair Bolsonaro, período de desmonte e falta de investimentos na educação, sobretudo na EJA, que perdeu muitos investimentos nesse ínterim.

O texto *A juvenilização da EJA no Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro*, de Marcos Vinícius Reis Fernandes (2021), apresenta uma análise documental do Censo da Educação Básica e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), no recorte temporal de 2008 a 2019. A pesquisa analisou os dados de matrículas do ensino médio regular e da EJA/EM na rede estadual do Rio de Janeiro, além dos textos das legislações implementadas pela SEEDUC. A interpretação dos dados e dos documentos evidenciou a correlação do ensino vigente com as políticas educacionais promovidas por organismos supranacionais, em especial aquelas destinadas aos países subdesenvolvidos, com ações pautadas no gerencialismo empresarial. O foco do processo de ensino-aprendizagem estava baseado em premiações por desempenho e na preparação para os exames do IDEB. Os estudantes que não seguiam o ritmo estipulado como correto eram vistos como um problema na instituição. A secretaria utilizou o artifício de ocultar suas existências por meio de um projeto de correção de fluxo escolar, destinado aos estudantes com distorção idade-série. Paralelamente, estabeleceu em resolução uma idade mínima para a matrícula e permanência dos estudantes no ensino médio. Essa ação ocasionou a diminuição de jovens entre 18 e 29 anos matriculados no ensino médio regular e o aumento deles na EJA/EM. Dessa forma, a SEEDUC conseguiu se desvincilar de uma problemática que puxava a média do IDEB para baixo, já que o índice de fluxo escolar nas turmas da EJA não era contabilizado nesse instrumento de avaliação de desempenho.

Outros fatores determinantes para o fenômeno da juvenilização foram a criação da EJA semipresencial pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que vem degradando o ensino, e a difusão massiva do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A crescente adesão a essa política tem causado o fechamento de escolas e turmas de EJA na SEEDUC-RJ, fato que desmobiliza ainda mais a luta das classes dominadas pelo acesso à educação e pela emancipação dos sujeitos.

A dissertação *O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-BA*, de Jucilene Silva Oliveira (2020), teve como objetivo central investigar “O que tem levado jovens cada vez mais jovens a buscarem a EJA como forma de educação?”. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos na faixa etária de 15 a 18 anos de três escolas do município. Os jovens pesquisados apresentam trajetórias marcadas por repetições, desistências e históricos de indisciplina que afetam a aprendizagem. Por não se encaixarem mais no modelo do ensino regular, buscam a EJA, mas ali também encontram um ambiente despreparado para recebê-los, evidenciando uma dupla exclusão. Oliveira aponta, como causa da juvenilização na EJA do município de Itapetinga, a má interpretação da lei que estabelece a idade mínima para o ingresso nessa modalidade. A autora ainda ressalta que o currículo da EJA não está preparado para receber os estudantes mais jovens.

O estudo *Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica*, de Eliana de Oliveira Teixeira (2019), foi uma das duas teses de doutorado que encontramos sobre a temática da juvenilização. Teixeira (2019) enfatiza a falta de informações sobre cor ou raça dos educandos dentro das escolas, o que evidencia a omissão do Estado em garantir uma educação igualitária, pois não há estatísticas raciais nas instituições de ensino — um indicativo claro de racismo institucional. A autora ressalta que, apesar de brancos e negros enfrentarem processos de exclusão e segregação na educação básica, esses processos ocorrem de forma diferenciada conforme o pertencimento racial. Alunos negros apresentam trajetórias escolares mais truncadas, e suas experiências juvenis são marcadas por vivências distintas em relação aos jovens brancos, tanto no contexto escolar quanto na sociedade. Dessa forma, é necessário compreender a juventude considerando a diversidade, e não apenas por uma definição padronizada.

Assim como em outras pesquisas, Teixeira (2019) destaca a constante migração de alunos do ensino regular para a EJA, o que demonstra a ineficácia do ensino regular em atender educandos com trajetórias marcadas por abandono, infrequência e evasão, frequentemente resultantes de discriminação social, racial ou de gênero.

A pesquisa de mestrado profissional intitulada *Jovens adolescentes negros periféricos do Ensino Fundamental ‘transferidos’ para a EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte*, de Mariete Menezes Amaral Rodrigues (2023), apresenta as narrativas de três educandos sobre suas histórias de vida e os motivos que os levaram à EJA. Rodrigues (2023) enfatiza que a transferência desses jovens com baixo rendimento para a EJA pode ser uma manobra dos gestores escolares para reduzir as taxas de atraso no Censo Escolar, já que os alunos transferidos deixam de ser contabilizados como defasados na relação série-idade, evitando, assim, possíveis sanções para a instituição. Outro ponto relevante da pesquisa foi o relato de uma mãe-adolescente que constata a falta de políticas públicas de apoio às jovens estudantes, como o acesso a creches próximas às suas residências, fator que contribui para a desistência escolar. Entre as dissertações que analisamos até o momento, esta é a primeira a abordar diretamente uma pauta feminina, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a condição juvenil e as especificidades dos sujeitos para evitar a exclusão.

A partir da análise dos dados e das narrativas dos educandos, foi elaborado um caderno de recurso pedagógico intitulado “Sujeitos jovens adolescentes periféricos excluídos na escola e matriculados na EJA”, desenvolvido como exigência do curso de mestrado profissional. O material propõe oficinas de “causo pedagógico” para professores de EJA, com temas juvenis como gravidez na adolescência, experiências de vida e o fenômeno da juvenilização, visando oferecer instrumentos para uma prática educativa mais sensível às realidades desses jovens.

A dissertação de mestrado *Ingresso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: o contexto de uma instituição de ensino no interior gaúcho*, de Thais Emilia Reder (2023), apresenta um estudo de caso realizado em um polo do Serviço Social da Indústria (Sesi), localizado em Guaporé, no interior do Rio Grande do Sul, que oferta o ensino da EJA. Na contramão de outras pesquisas, evidencia-se, nesse contexto, o aumento no número de matrículas e na permanência de jovens na escola, sendo a maioria composta por jovens trabalhadores que aderiram com êxito ao sistema de ensino ofertado. Trata-se de uma escola voltada aos trabalhadores do setor industrial, com uma parceria estabelecida entre a instituição e a indústria. Um dos motivos do baixo índice de evasão é a flexibilidade de horários, já que os educandos têm aulas presenciais uma vez por semana e complementam a carga horária com trabalhos e projetos *online*, realizados em outros espaços e com o acompanhamento de um professor orientador. Essa flexibilidade é ressaltada pelos alunos entrevistados como um dos principais motivos para deixarem a escola pública de Educação de Jovens e Adultos e procurarem essa modalidade semipresencial como alternativa para a conclusão dos estudos.

A dissertação “*Eu quero educação que tenha importância na nossa vida*: trajetórias escolares e sentidos da escolarização para os jovens de EJA no município de Conselheiro Lafaiete-MG, de Lilia Pereira Soares (2020),

discute as implicações presentes nos percursos escolares da Educação de Jovens e Adultos, como reprovação, distorção idade-série, abandono e exclusão, que levam adolescentes a migrarem do ensino regular para as turmas de EJA para concluir a educação básica, numa política de correção de fluxo. A pesquisa aponta que essas trajetórias irregulares ultrapassam as questões objetivas previstas nas políticas educacionais, evidenciando a pouca articulação entre Estado e família para atender às necessidades específicas dos estudantes, que envolvem também dificuldades econômicas e problemas sociais além da sala de aula.

Soares (2020) destaca a necessidade de uma articulação entre políticas educacionais e políticas públicas sociais para atender crianças e jovens antes que migrem para a EJA, investindo na educação básica e regular. Apesar da relevância desses achados, não pretendemos nos aprofundar nessa discussão, pois as políticas públicas não fazem parte do foco atual do nosso estudo.

Na tese de doutorado “*Se eu aprender, não vou ser um carro atolado no lugar: trajetórias escolares de jovens no percurso para a EJA*”, de Flávia Covalesky de Souza Rodrigues (2021), a autora realizou sua pesquisa durante a pandemia de COVID-19, ressaltando os prejuízos causados aos educandos de todas as escolas, especialmente aos alunos da EJA. Esses jovens, que já tinham trajetórias escolares truncadas, sofreram ainda mais com o fechamento das instituições. A evasão escolar aumentou, e aqueles que permaneceram enfrentaram o regime de atividades domiciliares, caracterizado como um “[...] simulacro de processo de ensino e de aprendizagem” (Rodrigues, 2021, p. 328), marcado pela injustiça para quem não tinha aparelhos eletrônicos adequados ou o suporte familiar necessário.

Ao analisar as políticas públicas direcionadas à EJA, a autora destaca as inconsistências legais que resultam em indefinições sobre a idade de ingresso na modalidade, provocando sucessivas migrações perversas do ensino regular para a EJA. Isso desconfigura o perfil para o qual a modalidade foi originalmente pensada, negando aos adolescentes o direito a uma educação que atenda suas necessidades específicas. Os jovens se sentem deslocados, pois o ensino regular os exclui logo após os 15 anos, enquanto na EJA muitos enfrentam conflitos geracionais e a falta de preparo docente para recebê-los, transformando essa modalidade em um espaço de “inclusão residual” que reproduz a exclusão.

A pesquisa de Rodrigues (2021) despertou em nós a reflexão sobre a urgência de escutar os professores sobre suas percepções e desafios diante desse novo perfil da EJA. É fundamental compreender suas necessidades de formação e seus anseios para aprimorar a prática pedagógica, assim como repensar o currículo para que ele efetivamente motive e atenda aos jovens que hoje compõem essa modalidade de ensino.

Por fim, as pesquisas que analisamos neste Estudo do Conhecimento demonstram que ainda existem muitos fatores que levam os jovens a prosseguirem os estudos na EJA. Experiências escolares malsucedidas, a idade limite para frequentar o ensino regular no turno diurno, a desigualdade social, a violência, os preconceitos de raça e gênero, a gravidez na adolescência, a exclusão e a necessidade de trabalhar são alguns dos problemas vivenciados pela maioria desses educandos. Mesmo assim, a EJA continua sendo procurada por aqueles que acreditam que, por meio da educação, podem garantir um futuro melhor ao concluir seus estudos.

Os estudos que realizamos tiveram como foco a crescente presença de jovens na modalidade da EJA e seus impactos tanto no ensino quanto na permanência escolar. Metodologicamente, a maioria das pesquisas adotou revisão bibliográfica e análise documental de políticas educacionais, complementadas por estudos de caso e entrevistas com professores e alunos. As abordagens utilizadas variaram entre qualitativa, etnográfica, quantitativa, exploratória e mista, destacando-se aquelas que examinaram os desafios da EJA sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Entre os principais focos investigativos, ressaltaram-se a adaptação curricular, a formação docente e as relações intergeracionais na EJA.

Autores como Freire (1987, 1994, 2003), Arroyo (2011, 2013, 2017), Rodrigues (2021), Haddad (2000, 2008), Carrano (2007), Dayrrel (2007, 2011), Beisiegel (2018), Gadotti (2003), Di Pierro (2015, 2017), Paiva (2006, 2011) e Passos (2012) foram frequentemente referenciados, especialmente ao tratar das dificuldades enfrentadas por jovens e professores nesse contexto. Ao compararmos os trabalhos revisados, observamos que, apesar de todos indicarem a necessidade de reformulação da EJA para melhor atender esse novo público, há divergências quanto às soluções propostas. Enquanto alguns defendem mudanças estruturais no currículo e na formação docente, outros enfatizam a importância de políticas públicas mais eficazes para garantir a permanência dos estudantes e reduzir a evasão escolar.

São muitos os desafios a serem superados, pois a entrada de alunos jovens na Educação de Jovens e Adultos tem aumentado nos últimos anos, mas o número daqueles que concluem seus estudos ainda é insuficiente. Urge que os jovens ingressem, permaneçam e finalizem sua escolarização. Precisamos fazer da escola um espaço de possível transformação do *status quo*³⁰ dos indivíduos, respeitando suas identidades, retomando o direito negado à educação por meio de um currículo que proponha reflexões sobre sua condição política e social, ajudando-os a se tornar menos segregados nas relações de poder e fortalecendo-os nas lutas para que possam desviar das mazelas impostas pela sociedade.

Considerações finais

A análise das produções acadêmicas sobre a juvenilização na EJA nos permite compreender a complexidade desse fenômeno e seus impactos no percurso educacional dos jovens. A crescente presença de adolescentes nessa modalidade, impulsionada por reprovações, abandono escolar e dificuldades de permanência no ensino regular, levanta questionamentos sobre a efetividade das políticas educacionais (Soares, 2020) voltadas a esse público. Os estudos revisados revelam que essa realidade gera desafios tanto para os estudantes quanto para os docentes, especialmente no que se refere à adaptação curricular às metodologias de ensino e às relações intergeracionais em sala de aula.

Como vimos nos estudos de Rodrigues (2023), Soares (2020), Rodrigues (2021) e Reder (2023), a falta de estrutura organizacional e de investimentos específicos compromete a qualidade do ensino oferecido, dificultando a permanência e a conclusão dos estudos. Além disso, a carência de formação específica para os docentes da EJA evidencia um problema estrutural: muitos professores não se sentem preparados para lidar com esse novo perfil de estudantes, cujas demandas diferem das do público tradicional da modalidade. Essa realidade reforça a necessidade de ouvirmos os educadores e compreendermos suas percepções sobre a juvenilização, uma vez que os relatos de vida constituem espaços legítimos de produção de saberes, bem como dispositivos formativos fundamentais nos contextos educacionais (Clandinin; Connelly, 2011), permitindo-nos construir estratégias pedagógicas mais adequadas e propor uma reflexão mais robusta sobre essa realidade.

³⁰ Marilena Chauí, em sua obra: “A História da Filosofia”, aborda a ideia de *status quo* com uma análise crítica das estruturas sociais, políticas e culturais. Ela utiliza esse termo para se referir à situação existente, às condições dominantes e à manutenção das relações de poder que sustentam o estado atual das coisas em uma sociedade. O *status quo* é, assim, o conjunto de normas, valores e instituições que são aceitos como naturais ou imutáveis, mesmo que possam ser injustos.

Ao mesmo tempo, as pesquisas indicam que, apesar das dificuldades, muitos jovens veem na EJA uma oportunidade de transformação social e melhoria de vida. No entanto, os índices de evasão apontados por Oliveira (2020), Teixeira (2019) e Rodrigues (2023) permanecem preocupantes, o que reforça a urgência de ações que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão do ensino. A construção de um currículo mais dinâmico e contextualizado, que dialogue com a realidade desses estudantes (Dayrell, 2007), deve ser pensada nas escolas, pois não é possível homogeneizar as juventudes ou definir um padrão único para sua representação, uma vez que a juventude atual é fruto de uma construção histórica e social repleta de especificidades. Respeitar essas especificidades é fundamental para motivar os jovens da EJA a prosseguirem em sua trajetória escolar em busca de uma educação libertadora. Como afirma Freire (2005, p. 69), “é a tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si mesmos e aos opressores. [...] A educação libertadora é, portanto, um ato de conhecimento, de reflexão crítica e de ação transformadora”. A partir desses atravessamentos, o retorno à escola pode tornar-se um movimento de emancipação e ressignificação para aqueles que, em algum momento, foram excluídos (Rodrigues, 2023) ou mesmo expulsos por não se adequarem a um modelo ideal de aluno, muitas vezes dentro da própria escola.

Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançarmos uma educação emancipatória e inclusiva, que acolha todos os sujeitos da EJA — adolescentes, adultos, idosos, pessoas negras, comunidades LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência. Conforme os estudos analisados neste estado do conhecimento, a EJA configura-se como esperança para muitos jovens trabalhadores de prosseguir seus estudos, fazendo da escola um espaço de aprendizagem, convivência, troca de saberes e, sobretudo, reafirmação de direitos.

Referências

- CAMARGO, A. C. **Juventude, educação e trabalho:** juvenilização no CEEBJA de Chopinzinho-PR. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/6235/5/Ana_C_Camargo_2022.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.
- CANTALEJO, M. S. **Jovens no limbo:** um estudo exploratório da EJA diurno no município de Duque de Caxias. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.unirio.br/ppgedu.jpg/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/_1f4c22019/dissertacao-ppgedu-mariete-de-sousa-cantalejo. Acesso em: 15 ago. 2024.
- CARVALHO, Dalva L. A. **Educação de Jovens e Adultos:** a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador Bahia. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/0ffef9482-0c9f-4db9-8d2f-c19344d1c5b6/content>. Acesso em: 12 set. 2024.
- CHAUÍ, M. S. **Introdução à história da filosofia:** dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução de Maria da C. Abreu. Brasília: Líber Livro, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação.** São Paulo: Centauro, 2005
- FONSECA, B. S. **As relações intergeracionais em salas de aula da educação de jovens e adultos sob a perspectiva do estudante idoso.** 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/368afd0d-d060-4742-b437-6346bda7f1ed/content>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- GOMES FILHO, A. M. **A juvenilização na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói.** 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://ppgedu.org/wp-content/uploads/2024/05/Adalberto-de-Moras-Gomes-Filho.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- LÓDI, E. D. **O fenômeno juvenilização na educação de pessoas jovens e adultas no Município de Ponte Serrada-SC.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul,

- Erechim-SC, 2019. Disponível em: <https://rd.unffs.edu.br/bitstream/prefix/3645/1/L%c3%93DI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- MELO, A. de. A dialética materialista: princípios, diálogos e pesquisa em educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e20334, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 8 set. 2024.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.
- OLIVEIRA, J. S. O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-BA. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/JUSCILENE-SILVA-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.
- RODRIGUES, F. C. S. “Se eu aprender, não vou ser um carro atolado no lugar”: trajetórias escolares de jovens no percurso para a EJA. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/25678/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2021_RODRIGUES_FL%c3%81VIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 out. 2024.
- RODRIGUES, M. M. A. Jovens adolescentes negros e periféricos do ensino fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte. 2023. Dissertação (Mestrado em Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/58503/1/Jovens%20Adolescentes%20Negros%20e%20Perif%C3%A3ricos%20do%20Ensino%20Fundamental%20E2%80%9Ctransferidos%E2%80%9D%20para%20EJA.pdf>. Acesso em: 19 out. 2024.
- SOARES, L. P. “Eu quero educação que tenha importância na nossa vida”: trajetórias escolares e sentidos da escolarização para os jovens da EJA no município de Conselheiro Lafaiete-MG. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/server/api/core/bitstreams/79b120df-1e9e-4827-952c-4fa90ee36885/content>. Acesso em: 13 out. 2024.
- SOUZA, A. R. de O. “Não é porque a gente não passa que não quer estudar!”: juventudes na EJA: pronúncias e sentidos atribuídos à escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/6c7eec81-dc78-4bf2-b06d-58fafc477ddc>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- SOUZA, E. R. Juvenilização da EJA: Quais saberes? Quais práticas? Qual currículo? 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/dd257610-c51a-4d58-83b8-6b7ed6dd2440/content>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- TEIXEIRA, E. O. Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/14698/2019%20Tese%20Eliana%20de%20Oliveira%20Teixeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2024.

Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

LETRAMENTO DO PROFESSOR NA ESCOLA: UMA PROPOSTA LINGUÍSTICA E PEDAGÓGICA A PARTIR DO CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNERO

Jalmir Lino³¹
Bruno Gomes Pereira³²

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo investigar o letramento do professor em ambiente escolar, dentro das perspectivas linguísticas e pedagógicas a partir do registro reflexivo do professor. Essa pesquisa está fundamentada ao conceito de letramento e suas práticas dentro do contexto social com foco na compreensão das práticas pedagógicas e nas necessidades formativas dos professores. A proposta de investigação é um estudo de caso a ser desenvolvido em uma Escola de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) na cidade de Diadema, ABCD paulista. Como se trata de uma proposta de investigação ainda em fase embrionária, esperamos, com isso, contribuir para a valorização do letramento docente como componente essencial da formação continuada do professor em ambiente escolar e, consequentemente na qualidade da educação básica.

Palavras-chave: Circuito curricular. Letramento. Registro reflexivo.

Abstract

This study aims to investigate teacher literacy in the school environment, within linguistic and pedagogical perspectives, based on the teacher's reflective record. The research is grounded in the concept of literacy and its practices within the social context, focusing on understanding pedagogical practices and the formative needs of teachers. The proposed investigation is a case study to be conducted in an Elementary School (1st to 5th grades) in the city of Diadema, in the ABCD region of São Paulo. As this is still an embryonic research proposal, we expect to contribute to valuing teacher literacy as an essential component of teachers' continuing education in the school environment and, consequently, to the quality of basic education.

Keywords: Curriculum circuit. Literacy. Reflective record.

Introdução

O trabalho busca investigar os desafios e as perspectivas do letramento docente no ambiente escolar, sob a ótica do registro reflexivo do professor do ensino fundamental I, pois é na escola que as vivências e experiências docentes efetivamente acontecem, pois acreditamos que a formação em escolas, desde que centradas nos problemas locais, é um mecanismo importante para desenvolver práticas educativas de sucesso. Nesse sentido, Imbernón (2016) argumenta que a formação feita dentro da escola favorece a mudança institucional ao impactar diretamente a prática dos professores.

O letramento dos professores em ambiente escolar desempenha um papel fundamental na qualidade do ensino e no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Portanto, o letramento vai além da capacidade de utilizar a leitura e escrita de forma eficaz, pois é necessário considerar o contexto social e cultural onde as práticas letradas acontecem, nesse sentido defendemos um “modelo “ideológico” de letramento metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita” (Street, 2014, p.159). Desta forma, perceber o letramento e contextualizado com a realidade social e cultural do território escolar. Nesse contexto, compreender as interações entre as

³¹ Mestrando em Educação pela Universidade Ibirapuera (UNIB).

³² Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente e pesquisador permanente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Ibirapuera (PPGE-UNIB).

perspectivas linguísticas e pedagógicas dentro de um enfoque fenomenológico, é essencial para aprimorar as práticas docentes e promover um ensino mais eficaz.

Nesse sentido, o circuito curricular mediado por gênero surge como uma abordagem relevante, possibilitando uma consciência linguística crítica da linguagem e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2016).

A mediação por gênero emerge como um aspecto relevante, considerando que os gêneros textuais articulam diferentes esferas discursivas e promovem um ensino mais contextualizado e significativo. Diante das demandas contemporâneas, o registro reflexivo tem suma importância como prática pedagógica, é um gênero discursivo que oferece subsídios ao professor proporcionando autoconsciência do processo educativo facilitando a tomada de decisões. Nesse sentido Freire (1991, p.32) afirma “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, a gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

No contexto escolar, o letramento docente assume um papel fundamental na mediação pedagógica e na construção de saberes significativos, um tema relevante, especialmente diante das constantes transformações sociais e tecnológicas vivenciadas neste século, pois o ofício do professor não é algo estático e inerte, a sociedade em constante mudança exige do professor cada vez mais habilidades e competências.

Por fim, temos o seguinte problema de pesquisa: *Como o registro reflexivo é construído e de que forma ele influencia as práticas pedagógicas do professor na escola, considerando as perspectivas linguísticas e pedagógicas a partir do Circuito Curricular Mediado por Gênero?*

Proposta teórica

O desenvolvimento desta pesquisa está intrinsecamente conectado ao conceito de letramento de Soares (2009). De acordo com a autora, “Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2009, p.39). Desta forma, o letramento não é apenas a capacidade de ler e escrever ou ter domínio do sistema alfabetico de escrita, mas a utilização competente da linguagem nos diversos contextos do processo educativo aos quais o professor reflexivo está inserido e, a reflexão é parte essencial do professor letrado.

Conforme Kleiman (1995), o letramento está relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, um conjunto de práticas associadas à língua escrita como um modo de interação social. Sendo assim, o letramento está em constante evolução, pois em uma sociedade cada vez mais diversa, com múltiplas facetas, é de suma importância o professor compreender que o espaço escolar complexo e dinâmico, exige competências para compreensão da interação dos diversos elementos que moldam a formação e o desenvolvimento dos alunos.

Tardif (2014) defende que a formação docente não se limita ao período inicial de estudos, mas se constrói de forma contínua, por meio da prática, da experiência e das interações no cotidiano da profissão, considerando a natureza social dos saberes docentes. Acreditamos que o registro reflexivo, como gênero discursivo é um instrumento para subsidiar práticas pedagógicas e fomentar o letramento na escola, compartilhando as práticas exitosas promovidas pelos professores desenvolvendo uma formação continuada voltada para a realidade da escola.

A formação continuada e reflexiva do professor é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas significativas e contextualizadas (Tardif, 2014). O registro reflexivo feito pelo professor no exercício da docência na sala, que estiga a curiosidade e procura alinhar o trabalho pedagógico às práticas discursivas em favor da aprendizagem significativa aos alunos, pois é na escola que as

experiências docentes acontecem, e essas experiências aliadas a curiosidade potencializa uma formação continuada voltada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Para Ibernón (2016), os docentes adquirem conhecimento e estratégias através de sua participação na melhoria da qualidade da instituição educacional, ou seja, a participação ativa dos docentes em atividade na escola, possibilita a construção de propostas voltadas a realidade do território, portanto as discussões para um currículo adequado às necessidades da unidade escolar, devem partir de dentro para fora, onde o professor desenvolva práticas educativas que possam impactar de forma a transformar a realidade desse território, pois os professores que atuam na escola e que estão envolvidos diretamente no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, vivenciando as dificuldades e desafios a serem vencidos, poderão contribuir significativamente com o desenvolvimento de práticas educativas que possam superar os problemas dessa comunidade escolar.

Nóvoa (2022) afirma que a formação continuada nas escolas não deve dispensar qualquer contribuição de fora, sobretudo das universidades e grupos de pesquisa, entretanto é na escola que a transformação acontece, e a contribuição dos professores na construção de uma proposta que venha ao encontro das necessidades local é um fator preponderante na formação continuada, sendo assim o registro reflexivo produzido pelo professor no exercício da profissão é um documento que pode contribuir em uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento profissional.

Segundo Freire (1996, p.32), a curiosidade é vista como “inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital”. Nesse sentido, a curiosidade mesmo ingênuas deve ser fomentada de forma a se tornar uma curiosidade epistemológica através da reflexão e experiências vividas e registradas pelo professor, relacionando criticamente com a realidade.

A construção teórica dessa pesquisa está aberta a subsídios dentro do campo indisciplinar dos estudos aplicados da linguagem, procurando integrar múltiplas áreas do conhecimento, no sentido de compreender o contexto social, cultural e histórico em que o registro reflexivo é elaborado e, se está conectado com as experiências e práticas docentes no sentido de uma visão crítica voltada para a qualificação da escrita do professor em sala

Proposta de percurso metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se estudo de caso, dentro da concepção de Yin (2001), por oferecer subsídios para a compreensão do fenômeno específico (registro reflexivo) na prática dos docentes em sala de aula, com objetivo de compreender de forma inicial e aprofundar o conhecimento sobre o uso do registro reflexivo na prática pedagógica, a partir das percepções e experiências de professores da educação básica atuante nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa adota uma abordagem mista, de acordo com Creswell (2010), o método misto consiste na integração de abordagens qualitativa e quantitativa em um mesmo estudo, com o objetivo de proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno pesquisado do que seria possível ao utilizar apenas um dos métodos isoladamente. Desta forma, optamos em combinar elementos da pesquisa quantitativa e qualitativa, mediante o caráter interdisciplinar dessa pesquisa com o objetivo de oferecer uma compreensão mais ampla e detalhada sobre o uso do registro reflexivo na prática pedagógica de professores, entendemos que este tipo de abordagem que combina os dois métodos integrados proporciona um melhor entendimento para obter resposta de um caso específico.

O procedimento metodológico será a pesquisa bibliográfica e a análise dos questionários aplicados aos professores participantes.

A dimensão quantitativa será contemplada por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas, possibilitando a obtenção de dados numéricos sobre aspectos como a frequência do uso do registro reflexivo, a familiaridade dos docentes com essa prática, e suas percepções gerais. Esses dados serão analisados estatisticamente para identificar padrões e tendências.

Já a dimensão qualitativa será desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas, que permitirão aprofundar a compreensão sobre os sentidos atribuídos pelos professores ao registro reflexivo, suas experiências práticas, dificuldades e benefícios percebidos. Os dados qualitativos serão analisados com base em categorias temáticas emergentes do discurso dos participantes.

A articulação entre os dados quantitativos e qualitativos permitirá triangular as informações, oferecendo uma visão mais completa e consistente sobre o fenômeno investigado.

O instrumento selecionado será a aplicação de um questionário misto, com a combinação de perguntas abertas e fechadas, serão enviadas aos participantes por meio eletrônico, *Google forms* via *WhatsApp* ou para o e-mail individual de cada um, as perguntas que serão elaboradas, visam obter mais detalhes sobre experiências, dificuldades, percepções e significados atribuídos ao uso do registro reflexivo, confrontando com dados da pesquisa bibliográfica procurando compreender a prática do letramento docente dentro da perspectiva linguística e pedagógica a partir do circuito curricular mediado por gênero com os docentes no exercício da profissão.

O universo da pesquisa será composto por todos os professores que atuam do 1º ao 5º ano em uma escola de ensino fundamental I, localizada na periferia da cidade de Diadema, região do Grande ABCD, estado de São Paulo.

A seleção dos sujeitos a fim de responder o questionário será estabelecida a partir da aceitação dos/as professores/as em atividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano em serem participantes da presente pesquisa. Todos os professores da escola serão convidados a participar, aproximadamente vinte e dois professores(as), desta forma procurar compreender os profissionais que atuam nesse seguimento com uma maior abrangência possível dentro do seu território de atuação, podendo analisar dados como, tempo de docência, formação profissional, atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, dedicação exclusiva ou acumulação de cargo, entre outras variáveis observadas no objeto de pesquisa.

Haverá uma conversa prévia com o professor, a fim de realizar a explicação sobre a temática a ser desenvolvida, o convite para a participação na pesquisa será realizado pessoalmente e o aceite será por escrito, com data e assinatura manifestando a concordância.

Os procedimentos aplicados oferecem riscos mínimos à integridade moral, física, mental ou efeitos colaterais conhecidos e não é esperado que esse trabalho cause algum constrangimento aos participantes.

Os participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serão esclarecidos que podem interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento que desejarem e que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, cujos dados poderão ser publicados em periódicos científicos.

Será explicitado o propósito do trabalho e da entrevista, bem como as datas e horários acordados para a realização da pesquisa que poderá ocorrer de forma presencial ou remota, o caráter sigiloso da pesquisa e a possibilidade de desistência a qualquer momento que sentir-se desconfortado/a.

A pesquisa será iniciada com ambientação e apresentação do tema a todos os docentes participantes da pesquisa de forma individual, enfatizando os benefícios na contribuição do aprimoramento da prática docente, contribuindo para que os professores reflitam sobre o tema, pois professores mais conscientes de suas práticas tendem a oferecer propostas mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A seguir, será realizada efetivamente a entrevista com o participante. Após a abordagem sobre o relatório reflexivo que consta no caderno de planejamento do professor, propiciaremos reflexões acerca de como e em quais momentos o professor realiza as anotações, pensando no percurso da turma e no direcionamento que dá nos seus apontamentos dentro do registro reflexivo e como é a articulação da construção de saberes a partir desse registro, bem como o preenchimento da ficha de rendimento dos alunos em consonância com que foi observado e produzido pelo professor da sala.

Para concluir, após levantamento dos dados da pesquisa será oferecido um curso de formação aos professores participantes, na perspectiva do desenvolvimento de uma consciência crítica baseado no circuito curricular mediado por gênero. O plano de ensino será aplicado no primeiro trimestre de 2026, sendo assim serão três encontros no total, ou seja, um encontro mensal.

Os dados serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar categorias e padrões que revelem os desafios e perspectivas do letramento docente, investigando o material coletado nas entrevistas, seja através de gravação de áudio ou anotações manuscritas procurando interpretar o fenômeno estudado, assim como os desafios enfrentados pelos professores na construção de um relatório reflexivo que contribua para a prática dialógica que tenha comunicabilidade com o planejamento realizado para a turma, sobretudo que as anotações e apontamentos feitos no registro reflexivo dialogue com outros documentos produzidos pelo professor, como por exemplo: ficha de rendimento e o caderno de planejamento, na perspectiva de uma formação continuada que desenvolva a prática do docente reflexivo.

Considerações Finais

Investigar a escrita sempre foi algo complexo, justamente porque, perceber para além da gramática, é um exercício de investigação que demanda para além daquilo que se é possível perceber explicitamente. Assim, considerar o entorno da situação em que os dados serão coletados é fundamental para um olhar mais amplo.

Este trabalho consiste em uma proposta investigativa pensada no curso de mestrado do primeiro autor. Por se tratar de um percurso ainda em fase embrionária, é preciso considerar a possibilidade de ampliação do recorte teórico e metodológico, considerando as especificidades dos dados, quando coletados devidamente.

Por fim, advogamos acerca da escrita como pista linguística do letramento escolar e do professor, uma vez que o docente está inserido dentro de uma rotina maior que o possibilita a não desenvolver um pensamento reflexivo acerca daquilo que institucionalmente escreve. Em outros termos, nem sempre a escrita é vista na escola como ponto de reflexão, sendo percebida, na grande parte das vezes, como medida de burocratização da escola.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. São Paulo, Cortez, 2016.
- KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- NÓVOA, A. **Escolas e Professores, Proteger, Valorizar, Transformar**: Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- SOARES, M. **Letramento**: Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025