

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 57

Ano 21

Volume 4 – Educação

Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 nº57 – vol. 4 – Educação – 113p. (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	Jasminy Evelyn da Silva Apolinário e Fábio Soares da Costa – O HIP HOP e a reflexão social nas aulas de Educação Física escolar no ensino fundamental a partir do currículo cultural	04
02	João Victor Oliveira Requiell e Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura – Jovens, música e escola: explorando a musicalização nos anos finais	16
03	José de Arimatéa Abreu et al – Sala de aula invertida articulada à taxonomia de Bloom: inovação pedagógica para a educação contemporânea	27
04	Katya Lacerda Fernandes e Domingos Pereira da Silva – As bases filosóficas das correntes pedagógicas: processo ensino e aprendizagem — articulações necessárias	37
05	Liedson Renan Gomes Rufino – Perspectivas e Propostas para a Renovação do Plano Nacional de Educação: caminhos para uma educação transformadora	42
06	Lucas Ferreira dos Santos e Luciana Pereira de Sousa – Educação de jovens e adultos: um olhar para o município de Arraias	48
07	Maria Amábia Viana Gomes -A construção do saber epistemológico no contexto da pós-graduação	62
08	Mariana Coelho Rosa e Domingos Pereira da Silva – Tendências pedagógicas em Saviani: reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem	73
09	Mario Marcos Lopes – O ensino colaborativo na educação básica: caminhos e possibilidades	80
10	Reni Elisa da Silva et al – Ensino explícito e as transformações contemporâneas da prática docente: entre a reconfiguração pedagógica e o papel do professor	91
11	Valdenir Castro Bezerra e Eduardo José Cezari – Perspectiva das produções científicas sobre sexualidade infantil	98
12	Weller Santos Gonçalves e Elisa Antônia Ribeiro – Gestão Democrática e os desafios da Web 3.0: caminhos para uma educação conectada e inclusiva	102

O HIP HOP E A REFLEXÃO SOCIAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CURRÍCULO CULTURAL

Jasminy Evelyn da Silva Apolinário¹
Fábio Soares da Costa²

Resumo

O movimento do Hip Hop, em sua pluralidade, é apresentado como conteúdo significativo nas aulas de Educação Física, tomando como base o currículo cultural em uma abordagem pedagógica que produz sentidos de compreensão da realidade social. Neste contexto, o objetivo principal desta pesquisa foi propor o ensino da cultura do Hip Hop por meio da construção e desenvolvimento de sequências didáticas e reflexões acerca do contexto social e educacional de estudantes do 8º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino de Teresina-PI. Esta é uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de métodos etnográficos educacionais, que utilizou diários de campo, rodas de conversa e produção textual para análise da compreensão do ensino do Hip Hop na escola. Pôde-se perceber que cada estudante teve acesso à cultura Hip Hop e a compreendeu à sua maneira, uns com mais engajamento e outros com menos. Pelas narrativas estudantis, observou-se aprendizagens motoras e sociais construídas a partir desse objeto do conhecimento da Educação Física, assim como evolução na compreensão histórica e política da cultura Hip Hop. Concluiu-se que o ensino da cultura Hip Hop como objeto do conhecimento das aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, materializou-se em aprendizagens significativas durante o processo de formação educativa e sociocultural. As vivências de dança, música e grafite proporcionaram reflexão sobre a história do movimento, a respeito da realidade social vivenciada pelos próprios educandos e de como a arte, dentro das aulas de Educação Física, pode transformá-los.

Palavras-chave: Cultura; Educação Física; Hip Hop.

Abstract

The Hip Hop movement, in its plurality, is presented as significant content in Physical Education classes, based on the cultural curriculum and a pedagogical approach that fosters understanding of social reality. In this context, the main objective of this research was to propose teaching Hip Hop culture through the construction and development of didactic sequences and reflections on the social and educational context of 8th-grade students at a public school in Teresina, Piauí. This qualitative research, developed using educational ethnographic methods, used field diaries, discussion groups, and written production to analyze the understanding of Hip Hop teaching in schools. It was evident that each student had access to Hip Hop culture and understood it in their own way, some with greater engagement than others with less. Through student narratives, we observed motor and social learning constructed from this Physical Education subject, as well as an evolution in the historical and political understanding of Hip Hop culture. We concluded that teaching Hip Hop culture as a subject of knowledge in Elementary School Physical Education classes resulted in significant learning during the educational and sociocultural development process. The experiences of dance, music, and graffiti provided reflection on the history of the movement, the social reality experienced by the students themselves, and how art, within Physical Education classes, can transform them.

Keywords: Culture; Physical education; Hip Hop.

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí, com experiência em Educação Física Escolar e Natação Infantil.

² Doutor em Educação pela Escola de Humanidades da PUCRS. Professor Adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física ProEF/UNESP/UESPI.

Introdução

O presente estudo tem como finalidade propor que o movimento do Hip Hop pode ser considerado um conteúdo significativo nas aulas de Educação Física, sobretudo se considerarmos o currículo cultural da Educação Física (Neira, 2015) como uma abordagem pedagógica que produz sentidos de compreensão da realidade social de estudantes do Ensino Fundamental.

Em nosso percurso escolar, percebemos que manifestações culturais e artísticas, a exemplo do Hip Hop, ainda são vistas como prática de baderneiros, arruaceiros e até mesmo marginais. Até mesmo professores demonstram aversão ou dificuldade em lidar com conteúdos relacionados à dança e/ou outras manifestações artísticas, dentro das aulas de Educação Física. Neste contexto, a marginalização do Movimento Hip Hop remonta sua origem, em que jovens negros, pobres da periferia dos Estados Unidos, que viviam à margem da sociedade resolveram apoiar-se na arte, na música e na dança, buscando espaço de manifestação, visibilidade e expressão. Foi um tempo/espaço em que jovens se ocupavam, divertidamente, criando e aprimorando suas habilidades artísticas ligadas à dança, à música e ao grafite, “ [...] constituiu-se em movimento antiviolença, antidrogas e antiexclusão” (Oliveira; Lara, 2010, p. 11).

Segundo Valério (2012, p. 7):

[...] o movimento do Hip Hop é visto de forma deturpada e não discutido amplamente, entretanto outros consideram que aos poucos vem ocorrendo à mudança, mas ainda faz-se necessário maior intervenção para que de fato seja reconhecida como cultura “[...] vemos na mídia, mas como movimento não como cultura”. Já a sociedade como se influencia pela mídia acaba aceitando e acreditando que o Hip Hop seja apenas um movimento e não uma cultura.

A influência social e midiática que concorreu com o processo de desvalorização da cultura do Hip Hop, também pode ser percebida no ambiente escolar (Dos Santos, 2023). Por isso, é importante que professores dispostos a saírem da zona de conforto, buscando mostrar aos seus educandos as diversas facetas da cultura, não se limitando somente ao que se é apresentado nos livros, mas propiciando aos estudantes a descoberta de diversos outros universos que as aulas de Educação Física podem proporcionar.

Neste contexto, nossa questão de pesquisa foi: como os professores de Educação Física Escolar poderiam contribuir para a diminuição da estigmatização da cultura Hip Hop e desenvolver estratégias de inseri-la na escolarização básica através de suas aulas?

A escolha desta temática surgiu da necessidade de explorar e compreender a potencialidade do Hip Hop como ferramenta pedagógica na disciplina de Educação Física, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. Este tema é relevante e oportuno, pois aborda uma abordagem inovadora e inclusiva para o ensino de Educação Física, integrando a expressão artística do Hip Hop às práticas educacionais. O Hip Hop, além de ser uma manifestação cultural rica, transcende a música e a dança, incorporando elementos como a expressão verbal, a arte visual e a consciência social. Ao introduzir o Hip Hop na Educação Física, busca-se criar um ambiente que dialogue diretamente com a cultura dos educandos, promovendo a inclusão e proporcionando uma abordagem mais significativa e contextualizada para a aprendizagem (Araújo; Prodócimo, 2022).

Além do aspecto físico, a cultura Hip Hop também trabalha aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Os educandos podem aprimorar a coordenação motora, a criatividade, a auto expressão e a capacidade de trabalho em equipe, contribuindo para um desenvolvimento integral e equilibrado (Alves, Oliveira e Chaves, 2016). Diante disso, introduzir o Hip Hop nas aulas de Educação Física não apenas promove a aptidão física, mas também oferece uma oportunidade de valorizar e reconhecer diferentes culturas, promovendo a inclusão social e o respeito à diversidade. Isso é

particularmente relevante em um contexto educacional, onde a valorização da diversidade é uma necessidade premente. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi compreender o ensino da cultura do Hip Hop por meio da construção e desenvolvimento de sequências didáticas e reflexões acerca do contexto social e educacional de estudantes do 8º ano de uma escola da rede pública municipal de Teresina-PI.

Hip Hop e a cultural corporal de movimento na escola

O Hip Hop é um movimento cultural que se deu início na década de 1970, nos Estados Unidos. Não existe uma data específica de onde e/ou quando surgiu esse movimento, mas no dia 11 de agosto de 1973, os irmãos Cindy e Clive Campbell, mais conhecido como DJ Kool Herc, organizaram uma festa onde reuniram pelo menos três dos elementos que hoje são característicos do Hip Hop. No entanto, essa cultura não surgiu do nada, mas sim devido às diversas manifestações políticas realizadas por grandes líderes negros - como Martin Luther King, Malcolm X, as Panteras Negras -, na década de 60 (Paulino, 2022).

A música foi um dos elementos mais importantes dessa cultura, pois era através dela que aqueles povos escravizados se comunicavam, mas também era uma forma de expressar tudo aquilo que não poderia ser dito. Foi através da música que o Hip Hop expressou sua voz, mas especificamente pelo *rap* (*rhythm and poetry*, em inglês), e toda sua musicalidade que foi transmitida em todos os lugares pelos *DJ's*, que hoje podemos conhecer o Hip Hop e o impacto que esse movimento tem sobre a sociedade. De acordo com Paulino (2022, p. 16):

O Hip Hop se tornou um fenômeno mundial não apenas por sua manifestação artística, mas também por toda sua idealização e pelo poder transformador na vida daqueles que necessitavam e necessitam de mudança. Essa ideologia e o espaço dado para o jovem se expressar são os pilares que sustentam os quatro elementos da cultura. [...] O movimento impulsionou não só as pessoas através da arte, dança e música, mas também as estimulou a serem donas de seus próprios destinos e acreditar no seu trabalho. Em um mundo que segrega, exclui e mata pretos, o Hip Hop salva.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), no Ensino Fundamental, as crianças devem aprender nas aulas de Educação Física sobre esportes, jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas e danças. “Por sua vez, a unidade temática Danças explora [...]. Diferente de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações articulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas” (Brasil, 2018, p. 214).

No contexto da Educação Física Escolar, a dança vai além de coreografias pré-estabelecidas, tendo em vista que “O papel da dança na escola não visa formar o bailarino, ou atrelada a eventos festivos, mas sim, tratá-la e vivenciá-la enquanto objeto de conhecimento da cultura corporal, ampliando a compreensão histórica e social do aluno sobre o mundo em que vive” (Cruz; Medeiros, 2020 *apud* Silva e Gasparotto, 2023, p. 397). No entanto, ainda percebemos um cenário educacional em que as atividades de cunho esportivo são priorizadas no desenvolvimento do currículo em detrimento de outras práticas corporais importantes, a exemplo das danças. Soares e Lettnin (2010, p. 300) apontam que “Dentro da escola são poucas as oportunidades que o(a)s educando(a)s têm de serem inseridos em uma cultura [específica], devido à pluralidade cultural e a formalidade de seus objetivos”.

O Hip Hop como objeto de estudo da temática dança das aulas de Educação Física Escolar é um excelente instrumento de universalização cultural para ampliar o conhecimento cultural de jovens que estão em processo de formação social e de sua personalidade, com isso permitindo que estes jovens externalizem suas emoções para assim expressar livremente, sem preconceitos ou julgamentos,

aquilo que transcende do seu ser. Logo, entendemos que uma educação mediada pela dança, em seus diversos aspectos, faz-se necessária para o desenvolvimento de seres humanos mais sensíveis, criativos e conscientes daquilo que estão realizando (Silva; Damasceno, 2021).

Procedimentos metodológicos

É uma pesquisa de natureza qualitativa a partir da etnografia educacional. Oliveira (2013, p. 3) aponta que “O método etnográfico, na pesquisa educacional, nos possibilita analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, inclusive de suas estruturas objetivas, considerando-se a construção intersubjetiva da pesquisa”.

O itinerário da pesquisa se deu a partir da imersão etnográfica educacional em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, durante três meses (Abril a Junho de 2024) em uma escola pública da rede municipal de ensino de Teresina-PI, a partir do desenvolvimento de sequências didáticas tematizadas com o Hip Hop, que tiveram como finalidade refletir sobre as experiências e vivências do cotidiano dos educandos e estimular a construção de um pensamento crítico destes educandos acerca do “mundo” a sua volta e dos aspectos sociais, econômicos, familiar e educacional da comunidade escolar.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir das orientações e cuidados éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. Foi orientada por princípios éticos baseados pelo respeito à dignidade humana e à proteção da vida de todos os envolvidos, pela promoção de uma ação consciente e livre dos sujeitos da pesquisa. Foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (pelos responsáveis), assim como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (pelos educandos). Pela importância que a ilustração das atividades promoveria na leitura do texto, solicitamos aos educandos a exibição de suas imagens ao longo do manuscrito. Prontamente autorizaram. Contudo, a identificação de suas faces foi preservada.

O planejamento das atividades de pesquisa privilegiou uma atitude dialógica e reflexiva, sem a adoção de posicionamentos hierárquicos, ao contrário, em direção à liberdade e autonomia do ser humano, via potenciais benefícios e melhorias atribuídos ao desenvolvimento pessoal e interpessoal dos participantes.

Foram utilizadas duas estratégias de produção de dados. A primeira foi a observação participante (Prodanov; Freitas, 2013), juntamente com a construção de Diários de aula (Zabalza, 2009). A observação participante constitui-se de uma técnica que utiliza dos sentidos para a produção de dados de determinados acontecimentos da realidade.

A segunda estratégia foi a realização de Rodas de Conversa (Afonso; Abade, 2008). Constitui-se numa técnica que auxilia o pesquisador a identificar e obter informações acerca de objetivos que são desconhecidos por seus participantes. Consiste na imersão do cotidiano da comunidade escolar, onde a partir daí tem-se o conhecimento mais aprofundado em relação aquele grupo que está sendo estudado.

A análise de dados foi realizada a partir de informações obtidas das observações e dos diários de aula, por meio de uma análise interpretativa destes dados, destacando a partir das vivências “[...] o amadurecimento da reflexão pessoal para o tratamento autônomo das questões” (Severino, 2017, p. 34) elencadas ao longo da pesquisa.

Seguindo este percurso, determinamos que a pesquisa é do “tipo etnográfico” levando em consideração os critérios estabelecidos por André (2007, p. 129 *apud* Schefer; Knijnik, 2015, p. 108):

1. O papel da teoria na construção das categorias;
2. Respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho) e a centralidade do conceito de cultura;
3. Trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados;
4. Uso da triangulação;
5. Articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social.

Desta forma, as análises direcionam-se à compreensão daquilo que o outro considera como certo ou errado, a partir do entendimento do contexto social, econômico, cultural e educacional da comunidade ao qual pertence. Alicerçado nisso, podemos nos despir do conceito de análise preestabelecidos em relação aos processos de evolução destes jovens e partir da compreensão interpessoal do outro e do meio apoiando-se em reflexões dialogadas entre os participantes da pesquisa. E este foi estabelecido e os caminhos metodológicos percorridos nesta jornada.

Resultados e discussão

O método etnográfico é fundamental quando se quer compreender como uma comunidade se movimenta diante de determinados aspectos (Rocha; Ercket, 2008). Com isso, utilizamos de suas premissas teóricas e metodológicas para compreender como o Hip Hop influenciou nas práticas educacionais de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nossa Senhora da Paz, com seu aspecto imersivo/observacional.

No dia 11 de abril de 2024, estivemos pela primeira vez na escola para observar como aquelas turmas se movimentavam. A princípio, a ideia era aplicar esta proposta somente em uma turma, todavia, observando a dinâmica do(a)s educando(a)s e como ele(a)s se manifestaram diante da proposta de aulas sobre o Hip Hop, concluímos que seria importante desenvolvê-la em duas turmas para maior aproveitamento das vivências desses jovens. Dialogamos com o professor de Educação Física responsável pelas turmas sobre a dinâmica da pesquisa, assim como para um *feedback* pedagógico: como aconteciam as aulas, o perfil comportamental do(a)s educando(a)s, assiduidade e interatividade durante as aulas de Educação Física.

Concluído o diagnóstico do lugar e sujeitos da pesquisa, no dia 18 de abril de 2024, iniciamos a imersão etnográfica na Escola Municipal Nossa Senhora da Paz por volta das 7h20min da manhã, na turma de 8ºB e às 8h10min na turma 8ºC. As atividades foram iniciadas com a escrita da palavra HIP HOP na lousa e a sugestão de construção de uma “nuvem de palavras”. Para discutir estas atividades, sua descrição e reflexão a partir de teorias e outras pesquisas desenvolvidas, lançamos mão do uso dos Diários de Campo, usados como instrumento de pesquisa e redigido a partir de nossas experiências observacionais e pedagógicas.

Percebemos que a maioria do(a)s jovens educando(a)s pesquisado(a)s tem relativa noção conceitual do que é o Hip Hop, apesar do fato de que no período em que esse movimento esteve em alta muitos dele(a)s ainda não haviam nascidos. Não obstante, percebi como o movimento do Hip Hop, possui certa disseminação em nossa sociedade. A nuvem de palavras fundamentou uma roda de conversa desenvolvida em seguida. Nesta roda, realizamos algumas perguntas para instigar o senso crítico e proporcionar esse momento reflexivo social com temas ainda pertinentes, como racismo, preconceito, diversidade e entre outros, que traz o enfoque para o movimento do Hip Hop. Apresentamos o precursor do movimento e os grandes nomes que se destacam na luta pela conquista de um espaço dentro da sociedade. Para melhor compreensão do conteúdo, transcrevemos um texto detalhado sobre a história do Hip Hop, provocando curiosidade. Pedimos para que realizassem uma pesquisa sobre cada elemento e suas principais características.

No dia 25 de abril de 2024 ministramos a segunda aula, dando continuidade ao contexto histórico e, desta vez, sobre os elementos da cultura Hip Hop. No 8ºC, solicitamos a realização de uma pesquisa a ser apresentada na aula seguinte. No dia 02 de maio de 2024, a aula ministrada foi tematizada com o Graffiti, utilizando como recurso pedagógico a projeção de slides com imagens. Tratamos de liberdade artística e como essa prerrogativa está ligada ao Hip Hop. O contexto histórico do Graffiti foi abordado, assim como sua integração ao movimento do Hip Hop. Apresentamos os estilos existentes e exemplos dessa arte. Falamos sobre os 4 (quatro) estilos mais comuns no Graffiti. São as letras em Bomba, *Will style*, *Freestyle* e *3D style*. Em seguida, partimos para a prática do desenho. A empolgação se notabilizou quando anunciamos que iriam fazer Graffiti. Somente em poder “desenhar” e “fazer um Graffiti”, como eles mesmos disseram, foi motivo de muito interesse engajamento na atividade proposta. Folhas de papel em branco e tamanho A4 foram distribuídas entre os educandos, pedimos para que escolhessem um dos estilos e desenhassem seus nomes. O resultado foi positivo e alguns educandos apresentaram habilidades motoras fina e criatividade avançadas.

No dia 9 de maio de 2024, trabalhamos o contexto histórico e as principais características do DJ, MC e do *Break*. Apresentando a história do DJ, os educandos ficaram intrigados quando falamos que o primeiro DJ a tocar em uma festa brasileira, havia sido uma mulher e que a primeira aparição de alguém se intitulando como DJ foi no rádio, o DJ Martin Block, tocando uma música popular da época.

Seguimos apresentando a história do MC. Exibimos um vídeo de um MC da comunidade em que a escola está assentada. Ao assistir um clip realizado nas ruas do bairro, o(a)s educando(a)s logo identificaram o local que havia sido gravado. Tratamos sobre o *Break*. Abordamos onde e quando o *Break* surgiu, juntamente com o movimento do Hip Hop, notadamente em 1970 no Bronx (Estados Unidos da América), como forma de pacificar as disputas entre as comunidades negras e latinas.

Veiculamos um vídeo com a temática de “Batalha de *Break*” entre dois *B-boys*, sendo um deles brasileiro. O(a)s estudantes mostraram-se interessado(a)s/impressionado(a)s com os movimentos que os protagonistas do vídeo realizavam. Provocados pelos comentários, apresentamos os sete movimentos principais que os *B-boys* e *B-girls* utilizam em suas coreografias, enfatizando que existe uma imensidão de outros movimentos baseados nesses que apresentamos e que a todo momento são criados novos movimentos, novos passos. Apresentamos um vídeo da batalha final do filme “Ela dança, eu danço 5”, que mostra vários movimentos do *Break*. Esclarecemos que o *Break* é a junção de vários estilos de danças e que em uma coreografia pode apresentar uma diversidade de movimentos, sejam eles característicos do *Break* ou de outras danças.

A segunda parte da pesquisa consistiu em aulas/oficinas práticas com convidados. No dia 16 de maio de 2024, o *B-boy* X Andrade ministrou uma oficina prática sobre *Break*. Juntamos as duas turmas pesquisadas para que todos pudessem vivenciar a prática do *Break*. O professor X realizou uma série de alongamentos como preparação para os movimentos mais vigorosos, sempre enfatizando a importância desse momento para prevenir quaisquer tipos de lesões.

O primeiro movimento ensinado foi o *top rock*, que consiste na dança em pé. Ensinou o *side step* (passo para o lado), *back step* (passo para trás), *indian step/front step* (passo para frente) e o *criss cross* (cruzando as pernas). Cada estudante repetiu várias vezes os movimentos. Percebi que alguns tinham mais habilidades que outros, mas todos conseguiram realizar os movimentos.

O professor ensinou o *footwork* (na tradução, trabalho com os pés), que são movimentos usando os pés e as mãos no chão, em que o movimento que eles realizaram foi o *Hook*. Depois, mostrou o *freeze* (na tradução, quer dizer “congelar”) que consiste em um movimento estático, comumente usado como pose para foto e que pode ser utilizado como um difícil movimento de

equilíbrio ou apenas uma pose simples com os braços cruzados a frente do corpo, dessa forma, demonstrando algumas possibilidades de movimento.

Ao tratar sobre as coreografias no *Break*, o professor X perguntou se alguém gostaria de vir à frente e realizar alguns movimentos. A princípio, ficaram tímido(a)s, mas três educando(a)s do 8ºB se prontificaram em participar. O professor fez a junção de três movimentos e foi realizando junto com os voluntários. Posteriormente, o(a)s educando(a)s dançaram sozinhos, apresentando entusiasmo e pro atividade em sua participação na aula. Motivados por esse processo, cinco educando(a)s do 8ºC pediram pra dançar também e esse engajamento culminou na montagem de uma coreografia pelo professor X.

A aula conduzida pelo Professor X possibilitou um olhar mais etnográfico dos pesquisadores. Percebemos significativo engajamento dos educandos quanto à aula. As expressões do(a)s educando(a)s denotaram alegria, prazer, curiosidade e aprendizagem. Percebemos que as habilidades motoras específicas da dança são limitadas, refletindo como esse conteúdo ainda é negligenciado por professores e pela escola das aulas de Educação Física. No entanto, a observação de toda a aula serviu para percebermos que a participação ativa do(a)s estudantes institui momento de aprendizagem significativo, sobretudo pela materialização em relação a aula teórica já ministrada. As vivências da dança produziram um conhecimento técnico que permitiu com que essa imersão no mundo Hip Hop fosse muito mais efetiva.

No dia 23 de maio de 2024, buscou-se analisar o impacto das aulas na vivência desses jovens. Realizamos mais uma roda de conversa objetivando entender como essas aulas impactaram em suas vivências curriculares. Explicamos que a aula seria prática. Iniciamos com a roda de conversa (RD), perguntando se eles haviam gostado das aulas e suas respostas foram positivas.

Seguindo com o que eles aprenderam no decorrer das aulas anteriores, pedimos que falassem sobre os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo de aprendizagem. Percebemos o quanto, comparado a primeira roda de conversa, eles aprimoraram seus conhecimentos em relação ao movimento. Ao final da RD, pedimos para que escrevessem em seus cadernos como foi essa experiência de imersão no mundo Hip Hop e o que acharam mais interessante no decorrer das aulas.

No dia 6 de junho de 2024, aconteceu o último encontro dessa pesquisa que foi desenvolvida pelo grafiteiro W Aerografia. Após breve apresentação, W contou um pouco sobre sua trajetória desde de quando iniciou no Graffiti até os dias atuais. Narrou que se formou em jornalismo e foi estudante da Fundação Nossa Senhora da Paz (nome do complexo de ensino onde a escola faz parte).

No entanto, ele largou o jornalismo para viver inteiramente do Graffiti. W levou alguns utensílios para a prática do Graffiti. O(a)s educando(a)s ficaram empolgado(a)s/curioso(a)s com as pistolas, que são utilizadas para fazer os desenhos. O grafiteiro esclareceu que o *spray* era um dos utensílios mais utilizados pelos grafiteiros, contudo, atualmente, não usam tanto esse material, pois as latas de *spray* têm um bico com formato único e consomem muita tinta. Evidenciou que o mais funcional é o uso de pistolas, que possuem vários tamanhos, formatos e funções, e que se usa, também, aerógrafos para realizar traços com maior precisão.

O Professor W ressaltou uma tendência atual que é a do Graffiti comercial. Explicou como funciona e sobre o retorno financeiro. Destacou que para trabalhar no ramo, não basta simplesmente saber desenhar, tem que fazer cursos para aprimorar suas técnicas e habilidades. Ele falou: “[...] não era só sair pintando aleatório tinha que se profissionalizar” (Diário de Campo).

Foi levantada a questão da criminalidade no Graffiti, que apesar do Graffiti ser uma arte, ainda possui potente representação social de crime, materializado pela pichação. Professor W relatou que a maioria dos grafiteiros atuais começaram na pichação, inclusive ele. Não obstante, ainda é gratificante, pois a sensação de quando se termina um desenho é preciosa. W separou um momento

para aconselhar os jovens para ir atrás do seu futuro, focar sempre nos estudos e em tudo que ele pode proporcionar. Antes de concluir a aula, W prometeu aos educando(a)s que iria falar com a direção da escola e com a coordenadora do Complexo para disponibilizar uma parede para que os meninos pudessem praticar aquilo que haviam aprendido em sala de aula.

Cultura, educação e Hip Hop em conversas

Essa pesquisa levou em consideração a seguinte premissa indagativa: como descobrir, discutir e aprender sobre cultura, educação e Hip Hop se não imergirmos nesse mundo? De que forma, senão através de roda de conversas e da escrita para extrair desses estudantes os pensamentos e subjetividades que neles estão intrínsecos?

Nesta investigação, foram realizadas duas rodas de conversa com o objetivo de analisar o conhecimento construído durante as aulas e o nível de reflexão social inerente ao Hip Hop, antes e depois da exposição e prática dos conteúdos programados. A primeira roda de conversa foi realizada no primeiro dia de aula. Iniciamos perguntando o que era racismo. As respostas giraram em torno dos termos: crime, preconceito, falta de respeito, contra a cor da pele. Depois, questionamentos o que era preconceito, e os educandos disseram que é:

É quem julga o outro pela cor da pele. A1

Julgamento. A2

Discriminação. A3

Racismo, diferença. A4

Essas duas perguntas foram elencadas para nortear os pensamentos do(a)s educando(a)s para o mundo da cultura negra como um todo, já que o movimento do Hip Hop é, em maioria, formado por pessoas negras. Levantamos a seguinte questão: “Branços sofrem racismo?” e percebemos o quanto ficaram indecisos. Desse modo, compreendemos o quanto esse pensamento de que o preconceito/racismo está enrustado na sociedade, perdurando por várias gerações. Os momentos de discussão durante as rodas de conversa serviram para entendermos os aspectos político, econômico e social em que vivem o(a)s educando(a)s. Quando questionamos os estudantes se havia racismo na escola, todos responderam que “sim”, e deram depoimentos daquilo que já presenciaram na escola. Algumas narrativas foram:

Tem um menino que era da nossa turma que agora tá no é, que só porque o menino é branco, ficam chamando ele de corretivo. Tia aqui na tá rolando um apelido, onde eles ficam chamando os outros de “preta tchan”. A1

Café queimado. A2

Esse momento gerou muitos questionamentos. O(a)s educando(a)s exemplificaram situações inúmeras, indagando se essas situações seriam de racismo ou não. Foi um momento rico de troca de conhecimentos, tanto para o(a)s educando(a)s quanto para os pesquisadores e o professor da turma.

Provocamos a turma com a seguinte indagação: “Tem racismo no movimento do Hip Hop”? As respostas foram diversas e contraditórias. Percebemos, uma compreensão da realidade em que vivem ainda carente de reflexões mais substantivas. O(a)s estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental ainda possuem uma compreensão superficial sobre racismo, suas origens, causas e consequências. Algun(ma)s educando(a)s creem que não há racismo. Duvidam do racismo de indivíduos negros com outros negros.

Nossa última indagação foi: “Vocês acham que o Hip Hop pode ser inserido dentro da escola, não só como uma forma de socialização, mas como uma alternativa de “acabar” ou diminuir esse preconceito, esse racismo?” Responderam que “sim”. Então, percebemos o tamanho da

influência positiva que o movimento do Hip Hop pode gerar nesses jovens, pois esse movimento nos proporciona além da aprendizagem e apropriação do aspecto cultural, também a reflexão social em virtude da coligação entre escola e comunidade.

A ações criadas pelo movimento do Hip Hop geraram inúmeras reflexões, todavia, nosso enfoque é a reflexão social. Ao pensarmos sobre nossa realidade atual, sobretudo a realidade escolar, percebemos a potência da escola no pensamento dos indivíduos em processo de escolarização. Em paralelo, os movimentos sociais também acionam nos jovens “o sensível social”, ou seja, geram influência na vida cotidiana e no pensamento sobre essa cotidianidade, principalmente, das pessoas que vivem em comunidades periféricas como é a realidade da maioria destes jovens que participaram desta pesquisa.

Esse contexto de consciência dos adolescentes investigados se justifica, entre outras influências, à situação apresentada por Cavaleiro (2006, p. 19). Para o autor:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância e estereótipos negativos sobre o negro.

As narrativas estudantis na primeira roda de conversa parecem ser determinadas por uma estrutura racista consolidada, pois os aportes de sustentação do racismo estão presentes em todos os contextos de vida, inclusive na escola, pois lá o racismo parece se manifestar com maior eloquência, haja vista a predominância de práticas curriculares monolíticas, monoculturais e eurocêtricas, notadamente afirmativas de uma branquitude erigida em um pedestal de poder: político, social e econômico. Os livros didáticos e as escolhas curriculares de conteúdo a serem trabalhados no ano letivo, em todas as disciplinas, parecem levar em consideração a experiência do racismo.

Neste momento, provocamos uma reflexão: por que pensamos que o conteúdo dança e o objeto do conhecimento Hip Hop pareceu tão exótico e, ao mesmo tempo, tão familiar para os estudantes investigados? Inferimos que o aspecto exótico se deu pela ausência dessas práticas e conteúdos na escola e o aspecto familiar deu-se pela experiência: ao ouvir, dançar e desenhar o que é da cultura Hip Hop, o(a)s educando(a)s se aproximaram, pois essa cultura faz parte da realidade política, social e econômica da comunidade.

A segunda roda aconteceu ao final do desenvolvimento das aulas de Hip Hop. A análise objetivou avaliar as ressignificações que o conteúdo e práticas sobre o movimento do Hip Hop provocou na reflexão social desses jovens. Ainda, através da escrita deles, entender de forma mais profunda aquilo que não foi verbalizado em palavras.

A provocação inicial foi: “O que vocês acharam das aulas que tivemos na escola?”. As respostas foram: “Ótima! Legal! Aprendemos muita coisa radical, Graffite, entre outras”. Contudo, uma das respostas nos chamou maior atenção. Foi a resposta de A13: “Tive um desenvolvimento cultural, esse tipo de interação, pois só tínhamos interação com futebol e “tals”, mas a senhora trouxe o grafite, sobre a música”. A partir desse *feedback*, pudemos identificar diferenças quanto ao currículo escolar, quando relacionadas às narrativas da primeira Roda de Conversa.

O(a)s educando(a)s passaram a compreender as relações entre o movimento Hip Hop e a Educação Física para além do aspecto cultural. Puderam perceber como a realidade pode ser transformada quando se apresenta um novo olhar para aquela vivência. É como evidenciaram Araújo e Prodócimo (2022, p. 15) ao tratar das práticas pedagógicas do Hip Hop nas aulas de Educação Física. Para as autoras:

A tematização do hip-hop na escola, para além do gênero musical e da obrigatoriedade curricular, deve olhar para os contextos históricos e abrir espaços para a compreensão dos sentidos que os(as) educando(a)s(as) atribuem a essa cultura urbana. Não deve ser tratado como simples reprodução de um gesto ou passo, correndo o risco de desvirtuar os sentidos dessa prática corporal ou de ser apropriado pela indústria cultural.

Neste contexto, também percebemos que alcançamos resultados similares aos alcançados por Oliveira, Batista e Medeiros (2014), quando tematizaram O Hip Hop em suas aulas de Educação Física na escola. Os autores perceberam que a cultura do Hip Hop se aproximava do cotidiano dos seus alunos. Isso acontecia pela expressividade musical do rap, pelos gestos da dança que oportunizam maior expressão corporal, pelas vestimentas e gírias que usavam. Assim, o elemento como expressão do movimento e todo o contexto de denúncia das mazelas sociais vividas pelas comunidades mais pobres economicamente e pretas gerou identificação com seus alunos.

Para analisar como se deu a aprendizagem do(a)s educando(a)s durante esse tempo, perguntamos: “O que vocês acharam de mais interessante nas aulas teóricas? Qual foi a aula que vocês mais gostaram? O que vocês aprenderam ao longo das aulas que tivemos sobre o que é o Hip Hop?” Algumas respostas foram: “Aula de Graffiti (Todos); Arte (A1); Disciplina (A2); Break dance (A3); Cultura (A4); Graffiti 3D (A5); Aprender a desenhar (A6); Ei Tia, o menino lá aqueles movimentos, foi massa! (A7)”.

No encerramento da Roda de Conversa, pedimos que escrevessem um pouco sobre o que aprenderam e suas opiniões sobre as aulas vivenciadas. Seguem breves relatos de algum(ma)s educando(a)s:

Aluna Kamilly*, 8ºB

Achei bem legal a dança, os passos difíceis são interessantes, os passos com os pés/pernas, são muito satisfatório de ver. O grafite é muito legal também, a diversidade de estilos, é muito legal, as artes de rua. As músicas são legais também. É interessante o jeito como eles usam o Hip Hop para se expressar, fazer críticas sociais, etc. Enfim, eu achei o movimento do Hip Hop, uma forma de liberdade.

Aluno Thiago*, 8ºC

“Bom, nessas 6 aulas da prof. Jasminy, eu achei super legal, trouxe muitos conhecimentos sobre o Hip Hop, eu já tinha ouvido falar sobre o Hip Hop, mas nunca cheguei a me aprofundar. Então, essas aulas nunca da prof. Jasminy me trouxe certos conhecimentos do Hip Hop, do que é o Hip Hop, aprendi que Hip Hop não é apenas dança, fala muito também das culturas, liberdade cultural e etc. Então, as aulas da prof. Jasminy me trouxe esse conhecimento, e eu acredito que não só pra mim, pro restante da turma. E para outras que ela deu aula. Não podemos negar que sentiremos falta né!

***Todos os nomes dos educandos são fictícios para preservar a identidade.**

Esses relatos mostram o(a)s estudantes compreenderam, à sua forma, a mensagem principal que o Hip Hop, o sentido produzido por essa temática de dança urbanas. A reflexão social gerada ao longo das aulas proporcionou aos estudantes uma nova visão daquilo que consideramos que é a mensagem principal do Hip Hop, pois a compreensão percebida por nós foi a de que os objetivos planejados nas sequências didáticas foram alcançados.

Considerações finais

Concluimos que o ensino de uma Educação Física Escolar fundamentada no currículo cultural institui um diálogo primordial para que haja uma reflexão social do(a)s educando(a)s que são atores sociais da comunidade escolar em que vivem. Essa reflexão social vai além da grade curricular formal e além dos muros da escola, ou seja, oportuniza aos educandos a vivência da sua e de outras culturas e realidades que estão fora do ambiente escolar.

Neste contexto, esta pesquisa, por seu caráter etnográfico e de intervenção pedagógica, possibilitou aos educando(a)s a imersão numa cultura periférica donde as lutas, mazelas, alegrias, os “corres” fazem parte da realidade do(a)s estudantes e da comunidade onde a escola está localizada. Por isso, também, concluimos que a cultura do Hip Hop, instituída como objeto do conhecimento da temática dança nas aulas de Educação Física, ressignificou o modo como esse(a)s adolescentes e jovens passaram a ver a cultura negra. Conhecer e fruir da dança, da música e do Graffiti produziu reflexões sociais coligando muitas vezes suas vivências com aquilo que o Hip Hop traz nas entrelinhas da sua história.

Portanto, atualmente, os professores ainda elegem conteúdos limitados à prática esportiva, deixando de lado as diversas outras temáticas da Educação Física que constroem competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais, como previstas na BNCC. Além do esportivismo acrítico, o conteúdo dança ainda sofre com o conservadorismo, o machismo “coisa de menina” e o desinteresse por uma formação continuada que possibilite melhor abordagem desse conteúdo nas aulas de Educação Física, inclusive com a inovação em suas aulas.

Quando a temática dança é relacionada ao movimento do Hip Hop, fica um pouco mais complicado, pois são erigidas barreiras sociais que ficam cada vez mais evidentes na sociedade. Não obstante, como professores, nosso principal dever é construir ferramentas pedagógicas e proporcionar vivências educativas aos nosso(a)s educando(a)s para quebrar essas barreiras impostas pela sociedade, e o planejamento é crucial neste processo.

Desta forma, concluimos, a partir dos resultados apresentados no presente trabalho, como o movimento do Hip Hop pode gerar uma reflexão sobre diversos âmbitos, não somente através da dança mais através do desenho, da música e ainda sobre a “política de rua”. Mas isso só é possível quando professores dispostos a fazer a diferença no ensino resolvem agir. Essa pesquisa nos fez compreender que encontramos um mundo que pode ser transformado, trazendo para o movimento do Hip Hop que engloba este trabalho o professor que se dispõe a conduzir essa temática para suas aulas de Educação Física deve estar preparado para as críticas de professores tradicionalistas e educando(a)s desmotivados.

Concluimos este trabalho enfatizando a importância de abordar a temática danças, as danças de rua e o movimento do Hip Hop dentro das escolas. Este é um movimento multidisciplinar que não só pode como deve ser trabalhado, principalmente com adolescentes e jovens para que produza uma reflexão social da realidade que está a sua volta. Por isso, a relevância positiva que este movimento carrega não é somente quanto ao conteúdo cultural, mas em um conteúdo educativo importante para o desenvolvimento sociocultural destes jovens.

Referências

- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.
- ALVES, H. C.; OLIVEIRA, N. P.; CHAVES, A. D. “A gente quer mostrar nossa cara, mano”: Hip Hop na construção de identidade, conscientização e participação social de jovens em situação de vulnerabilidade social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 24(1), 39–52, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0637>

- ARAÚJO, M. C.; PRODÓCIMO, E. Práticas pedagógicas do hip-hop nas aulas de educação física: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 28, e28075, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126383>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2024.
- DOS SANTOS, C. J. C. M. **Hip-hop na escola**: desafios e Possibilidades na Educação Física Escolar. TCC. 143 f. Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/19243/2/Carolayne_Jhenyfer_Correia_Montes_Santos.pdf . Acesso em: 06 jul. 2024.
- NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 – 304, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816312015276> . Acesso em: 30 mar. 2024.
- OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo , v. 17, n. 03, p. 271-280, dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinov/v17n03/v17n03a12.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2024.
- OLIVEIRA, I. P. B.; BATISTA, A. P.; MEDEIROS, R. M. N. Educação física e a linguagem do hip hop: um Diálogo possível na escola. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 12, n. 2, p. 166-189, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v12i2.2175>
- OLIVEIRA, C. N.; LARA, L. M. **Projeto de Intervenção na Escola: o Hip Hop em questão**. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2150-8.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2024.
- PAULINO, M. **Como o Hip Hop se tornou agente transformador da cultura preta**. Coluna Música. Publicado em 26.05.2022. Disponível em: <https://tangerina.uol.com.br/musica/linha-do-tempo-hip-hop/> . Acesso em 22 jan. 2024.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. **Iluminuras: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, RS. N. 21 (2008), 23 p., 2008**. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf> . Acesso em: 23 jun 2024.
- SCHEFER, M. C.; KNIJNIK, G. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Revista Principia**. n. 28, Edição Especial. P. 104 - 110, João Pessoa-PB, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n28p104-110>.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=uBUpDgAAQBAJ&lpg=PT16&ots=aJo3gs5XQ3&dq=an%C3%A1lise%20interpretativa%20-%20antonio%20joaquim%20severino> . Acesso em: 20 fev. 2024.
- SILVA, C. A. S.; GASPAROTTO, G. S. O Ensino das Danças Urbanas na Escola: uma Análise Sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.]**, v. 24, n. 3, p. 397–402, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n3p397-402>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- SOARES, J. G.; LETTNIN, C. C. Hip Hop como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.17192>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento**. Artmed Editora, 2009. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Im-Ng1yHdVUC&lpg=PA6&ots=RGQZfoZoxp&dq=zabalza> . Acesso em 20 fev. 2024.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

JOVENS, MÚSICA E ESCOLA: EXPLORANDO A MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS FINAIS

João Victor Oliveira Requei³

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura⁴

Resumo

Esse artigo é resultado de uma pesquisa intervenção pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes, da região rural de Santana do Livramento, RS. A pesquisa teve como objetivo compreender como as atividades de musicalização podem colaborar com a sociabilidade dos alunos. A musicalização foi discutida como meio de promover a integração entre aluno, cultura e comunidade, valorizando a cultura camponesa e o cotidiano dos estudantes, enquanto contribui para o desenvolvimento da sociabilidade. A intervenção pedagógica ressalta o papel da música como ferramenta pedagógica na Educação do Campo, promovendo a interdisciplinaridade e o fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

Palavras-chave: musicalização, educação do campo, ensino fundamental.

Abstract

This article is the result of a pedagogical intervention research at the Roseli Nunes Municipal Elementary School, in the rural region of Santana do Livramento, RS. The research aimed to understand how musicalization activities can contribute to students' sociability. Musicalization was discussed as a means of promoting integration between students, culture and community, valuing rural culture and the students' daily lives, while contributing to the development of sociability. The pedagogical intervention highlights the role of music as a pedagogical tool in Rural Education, promoting interdisciplinarity and strengthening students' cultural identity.

Keywords: musical education, rural education, elementary school.

Introdução

No coração do Assentamento Roseli Nunes, há 30 quilômetros da cidade de Santana do Livramento nas estradas que serpenteiam a linha da fronteira com o Uruguai, localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes, que ensina e acolhe crianças e jovens desde o ano de 2002. A instituição atende os filhos dos moradores da comunidade e região, e tem turmas do pré-escolar até o 9º ano do ensino fundamental. Com a conclusão e formação do assentamento, a comunidade notou a necessidade de um local para a educação e ensino para as crianças recém chegadas, então no dia 16 de setembro do ano de 2002, utilizando a precária estrutura da antiga fazenda local, cedida agora pela comunidade, foi aberta a Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes.

Além de ser um sujeito desta comunidade há vinte anos e um antigo aluno da escola⁵, desde maio de 2024, venho atuando como tutor nos anos finais da instituição. Durante esse período tive a oportunidade de estar próximo da rotina escolar dos alunos e professores, principalmente dos anos finais, ao longo dessas observações diárias, e a partir de conversas com os professores, foi possível perceber significativa timidez e dificuldades na oratória de grande parte dos jovens. O estudo surgiu a partir da observação de inibição e dificuldades na oratória de parte dos estudantes, levando-me, como sujeito desta comunidade e também tutor na escola, a explorar a musicalização como

³ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito, RS.

⁴ Doutora em Educação em Ciências, Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito, RS.

⁵ Esse artigo é derivado do Trabalho de Conclusão de Curso do primeiro autor, e orientado pela segunda autora. No texto as experiências do primeiro autor são expressas em primeira pessoa do singular.

ferramenta educativa. Essa constatação, levou-me a refletir, como posso implementar uma prática pedagógica que possa contribuir com o desenvolvimento desses alunos de alguma forma. Percebi que essa inquietação pode ser viável por meio da articulação das minhas experiências com atividades musicais que participei como violonista na igreja local e o profundo interesse por ritmos locais.

Assim, trago a seguinte questão de pesquisa: de que maneira as práticas musicais (musicalização) e atividades rítmicas (como palmas e batidas no corpo) podem auxiliar na sociabilidade dos alunos? Objetivo geral: compreender como as atividades de musicalização podem colaborar com a sociabilidade dos alunos. Os objetivos específicos são: realizar oficinas com os anos finais com atividades rítmicas e musicais; explorar sons e ritmos do corpo, cotidiano e da cultura local; analisar na perspectiva dos alunos, os resultados dessas atividades.

Conceitos Gerais: Música e Educação do Campo

Mais que uma modalidade de ensino, a Educação do Campo é um movimento pedagógico, político e social voltado para atender aos povos tradicionais do campo e suas especificidades. Essa especificidade de educação considera a realidade social, econômica, cultural e política dessas comunidades, promovendo o diálogo de suas necessidades e interesses. A Educação do Campo nasce da exclusão dessas comunidades, e tem o objetivo de assegurar o direito à educação, há muito negado.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart; 2012, p.157).

A música pode ser incorporada nas escolas como uma prática pedagógica essencial, especialmente na Educação do Campo, para trabalhar de forma lúdica, acessível e integradora. Sua utilização não é recente, mas vem ganhando mais espaço à medida que os educadores percebem seu potencial de promover um aprendizado mais significativo. Além de contribuir para o desenvolvimento do aluno, a música é aplicada não só como uma ferramenta educativa, mas também de forma cultural, valorizando o processo de aprendizagem e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao campo.

Na Educação do Campo, um dos pilares é a valorização da cultura camponesa, e a música pode desempenhar um papel fundamental nesse processo, ao auxiliar na preservação de tradições, no fortalecimento de vínculos identitários e na construção de uma pedagogia conectada com os saberes do território. Através das canções, é possível contar histórias locais, resgatar memórias coletivas e promover a interação entre aluno, professor e comunidade. Assim, a música se torna um instrumento potente de ensino e aprendizagem, reforçando a importância da vivência do campo como parte integrante do processo educativo. Como destacam Silva et al. (2022), as práticas musicais no contexto da Educação do Campo contribuem para a valorização do território e da cultura camponesa, sendo fundamentais na constituição da identidade dos sujeitos do campo e no fortalecimento da territorialidade.

Na Educação do Campo, a música ainda é incipiente, mas os estudos realizados em licenciaturas específicas⁶ demonstram seu potencial como prática pedagógica, contribuindo significativamente para a interdisciplinaridade, conectando diferentes áreas do conhecimento e enriquecendo o processo aprendizagem. Tornando possível alcançar os objetivos da educação do campo, promovendo a valorização da cultura local, o desenvolvimento da cidadania e a formação de sujeitos críticos e criativos.

Percebo que os trabalhos que discutem o ensino de música em cursos de educação superior no contexto da Educação do Campo tratam, principalmente, do diálogo entre as disciplinas de música e outras disciplinas ofertadas, apontando a interdisciplinaridade como uma possibilidade de ponte entre as disciplinas; do diálogo dos cursos com Movimentos Sociais (Castro; 2019, p.18).

A seguir, apresentarei compreensões e conceitos de diferentes autores sobre o papel da música como meio educativo, sua influência na tradição e cultura, além dos benefícios que a mesma traz para aluno e comunidade.

Silva e Pereira (2017) apresentam o processo de ensino-aprendizagem com música, e denominam como educação musical, descrevendo como uma forma essencial de expressão artística e cultural. Também defendem que deve ser acessível a todos, inclusive para os povos do campo, respeitando e integrando suas especificidades, cultura e tradições musicais locais. "Ultimamente, o campo não é visto somente como um espaço de produção agrícola e de lutas por terras, mas um pólo gerador de cultura, de conhecimento popular e de valorização do ser humano" (Silva e Pereira, 2017, p. 186). Além disso, sugerem que a educação musical deve fazer parte do cotidiano e da realidade dos estudantes do campo, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo, como um ser social, capaz de enriquecer sua cultura e identidade, bem como da sua comunidade.

Para Zotto (2018) a música é um instrumento de aprendizagem e pode ser muito importante como um material pedagógico, contribuindo para tornar o ambiente escolar mais alegre e receptivo, também auxiliando para a socialização, criatividade e no desenvolvimento cognitivo do aluno. O autor destaca a música como uma ferramenta que pode contribuir em diferentes disciplinas, estimulando o aprendizado e o desenvolvimento crítico do aluno.

A música, nesse aspecto, abre um leque de opções a ser trabalhado pelo professor em qualquer disciplina. Embora, na atualidade, a música seja utilizada mais nas disciplinas de ensino de língua estrangeira, ela pode e deve ser aproveitada nas demais áreas da aprendizagem, tanto para a fixação de conteúdos quanto para a construção de valores e atitudes, bem como o favorecimento à evidência do pensamento crítico (Zotto, 2018, p. 33)

O autor, também destaca as emoções, a sensibilidade, e a memórias que a música pode trazer e deveria ser estudada como uma disciplina, por ser uma linguagem artística e cultural, apresentada aos alunos uma forma atraente e eficaz de reflexão crítica.

Para Émile Jaques-Dalcroze (Mateiro e Ilari, 2012), a Rítmica era uma abordagem pedagógica que utilizava os movimentos corporais para ensinar e compreender música. Dalcroze acreditava que o corpo é o primeiro meio de experiência com a música, e que as primeiras percepções musicais estão diretamente relacionadas ao movimento. A ideia central de sua pedagogia era que, ao vivenciar os ritmos e outros elementos musicais de maneira física, o aluno desenvolveria uma compreensão mais completa e natural da música.

⁶São exemplos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, e o com habilitação em Artes Visuais e Música em Arraias, ambos na Universidade Federal do Tocantins (UFT); O curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) (Castro, 2019).

Jaques-Dalcroze desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. A Rítmica – sistema de educação musical criado por Jaques-Dalcroze, que visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal (Mateiro e Ilari; 2012, p.29)

A seguir apresentamos o quadro 1 com a sistematização dos conceitos e abordagens do ensino vinculado à música. Conforme apresentado nessa revisão, há diferentes termos e conceitos associados ao ensino vinculado à música. Abordarei como Musicalização os processos pedagógicos que utilizam a música como ferramenta principal para o desenvolvimento individual, explorando elementos como ritmo, melodia, harmonia, a musicalização promove a sensibilização, a criatividade e a expressão pessoal. Essa abordagem pedagógica vai além do ensino de instrumentos musicais, englobando atividades lúdicas, canto, dança e expressão corporal. Através da musicalização, os aprendizes desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, além de criarem laços com a cultura musical e artística.

Quadro 1 - conceitos e abordagens do ensino vinculado à música.

Conceito	Autores	Ano	Descrição
Educação Musical	Silva e Pereira	2017	O processo de ensinar e aprender música, desenvolvimento de habilidades musicais quanto a apreciação e compreensão da música como forma de expressão cultural, artística e social.
Música	Zotto	2018	É a forma de expressão artística e cultural que combina sons, ritmos e harmonias, despertando emoções, sensações e reflexões.
Rítmica	Mateiro e Ilari	2012	É a abordagem pedagógica que utiliza movimentos corporais para ensinar e compreender música, onde o aprendizado se dá por meio da vivência física dos ritmos e outros elementos musicais.

Fonte: o autor (2024).

Metodologia: Pesquisa Intervenção Pedagógica

A metodologia foi estruturada com base nos princípios da intervenção pedagógica, que, conforme Damiani, et. al. (2013), buscam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem ao implementar estratégias que respondam às necessidades específicas dos alunos e promovam transformações em sua aprendizagem. Essa abordagem se divide em duas etapas principais: o "método de intervenção" e o "método de avaliação". O "método de intervenção" envolve o planejamento e a aplicação de práticas pedagógicas com o propósito de gerar mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Já o "método de avaliação" tem como foco analisar e descrever os efeitos da intervenção nos participantes, além de avaliar sua eficácia como estratégia pedagógica.

Método de Intervenção

Efetuei a intervenção pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes com uma turma multisseriada dos anos finais. Ao todo, participaram dez alunos do 8º e 9º ano, com idades variando entre 14 e 16 anos. O método de intervenção visou explorar a sensibilização musical e sonora, buscando aprofundar as percepções dos estudantes sobre os sons e as músicas que os impactam em seu cotidiano e está dividido em duas etapas.

A primeira etapa, realizou-se por meio de um questionário no qual os alunos responderam perguntas relacionadas às suas experiências e percepções sobre sons e músicas: Durante o seu dia, quais sons você escuta e percebe? Que músicas você escuta com sua família no seu cotidiano e que sensações você percebe?. O objetivo dessa etapa é proporcionar uma imersão no tema da musicalização e ao mesmo tempo que permite conhecer as suas relações com os sons e músicas que estão presentes no seu cotidiano. As respostas foram subsídios para a realização das oficinas 2 e 3.

Na segunda etapa, foram realizadas três oficinas de práticas musicais, oferecendo aos estudantes a oportunidade de vivenciar a musicalização de forma ativa, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades criativas e expressivas. Todas com duração de duas horas cada, as oficinas tiveram os seguintes focos: 1) exploração dos sons corporais, os alunos experimentaram formas de produzir sons utilizando o próprio corpo; 2) representação dos sons do cotidiano, trabalharam na identificação e representação dos sons que fazem parte do dia a dia; 3) produção de ritmos específicos, a última oficina foi dedicada à criação de ritmos, onde os alunos exploraram a musicalização de maneira mais ativa. Foram aplicadas três oficinas, as quais encontram-se explicitadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Descrição das oficinas.

Oficina 1 - Experimentação

Objetivo: Investigar e experimentar diferentes formas de produção de sons e ritmos com o corpo humano, praticando a percepção rítmica e a expressão corporal através da criação e execução de padrões rítmicos em 4/4;

Descrição: A primeira oficina inicia com a seguinte pergunta provocativa: “Além da voz, como podemos criar sons e ritmos usando o corpo humano?” Incentivando os alunos a demonstrarem sons como batidas no corpo, palmas, assobios, estalos de dedos e outros que possam surgir.

Após esse período de exploração, foi apresentado para os alunos alguns padrões rítmicos já estabelecidos em tempos de 4/4, que podem ser reproduzidos corporalmente (Clave de C, 2024). Depois, em pequenos grupos os alunos foram desafiados a criar um padrão rítmico novo usando seu próprio corpo nesse padrão de tempo, diferente dos apresentados, onde cada grupo teve que praticar e apresentar para a turma sua criação.

Por fim, construíram um relato coletivo.

Atividades: Pergunta provocativa; Experimentação de sons do corpo; Ritmo 4x4; Construção do relato.

Oficina 2- Sons do Cotidiano

Objetivo: Promover a assimilação e criação de sons do dia a dia utilizando o corpo como instrumento para a produção de som, trabalhando a expressão corporal, criatividade e a reflexão sobre o ambiente em que vivemos.

Descrição: A atividade inicia com uma breve conversa baseada nos resultados da pesquisa prévia, entregue antes da primeira oficina, que identificou os sons do dia a dia dos alunos. E então discute-se com a pergunta: "Quais sons do cotidiano perceberam?".

Após, a turma foi dividida em grupos. Nesse momento, foi feita a seguinte pergunta central aos grupos: "Como podemos representar alguns desses sons com o corpo?". Os grupos tiveram liberdade para explorar diferentes formas de produzir sons com o corpo, utilizando estalos de dedos, palmas, batidas com os pés, sopros, assobios, e outros sons corporais. Trabalharam de maneira livre, experimentando sons que emitem ou repetem os sons do cotidiano mencionados, como chuva, vento, passos, entre outros. Após esse momento de exploração, começaram a segunda parte da atividade, na qual os grupos trabalharam com sons específicos, simulando diferentes cenários cotidianos. Os cenários sugeridos foram: chuva e trovões, em que os grupos reproduziram o som de gotas de chuva com estalos de dedos e o som

de trovões com batidas leves no peito ou pés; um dia no campo, em que os sons do vento puderam ser representados por sopros ou assobios, os passos na terra por batidas de pés, e os sons de animais puderam ser simulados de forma criativa usando a boca; caminhada pela cidade, em que os grupos simularam o som de passos rápidos e recriaram sons urbanos, como o som de veículos e máquinas, com a boca ou outros sons corporais.

Cada grupo apresentou sua criação para a turma, e após as apresentações, foi feita a pergunta: "Quais sensações esses sons transmitiram para vocês?". Esse momento serviu para criar uma reflexão coletiva sobre as emoções e sensações evocadas pelos sons reproduzidos.

Atividades: conversa baseada sobre pesquisa prévia; pergunta: "Quais sons do cotidiano perceberam?"; divisão em grupos e representação dos sons do cotidiano; trabalho com sons específicos; criação da reflexão coletiva.

Oficina 3 - Ritmos Locais

Objetivos: Explorar e valorizar o rítmico e cultural da música regional, incentivando a criação de acompanhamentos com sons corporais. Possibilitar que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos nas oficinas anteriores e suas experiências musicais. Aprofundar sua compreensão musical, enquanto desenvolvem habilidades de ritmo e expressão corporal.

Descrição: A atividade começou trazendo a pergunta "Quais músicas você costuma ouvir com sua família no seu dia a dia?", incentivando os alunos a compartilharem músicas e estilos musicais que fazem parte de seu cotidiano.

Logo após, como primeira atividade foi a criação de uma base rítmica com a turma utilizando sons corporais, construindo um ritmo de *vaneira*, que é similar ao que foi trabalhado em oficinas anteriores sendo um ritmo em tempos de 2/4, trabalhando a experimentação de diferentes sons e padrões corporais. Para a segunda parte da atividade, os alunos foram divididos em grupos. Cada grupo selecionou uma das músicas mencionadas no início da oficina e criou um acompanhamento com o som corporal que dialogava com a melodia e o ritmo da canção, propondo que os alunos colocassem em prática os conhecimentos adquiridos durante essa e as oficinas anteriores e explorassem ritmos diferentes.

Como final da atividade cada grupo apresentou sua criação e foi feita de forma coletiva a síntese final da atividade.

Atividades: pergunta "Quais músicas você costuma ouvir com sua família no seu dia a dia?"; divisão em grupos e construção de um ritmo específico; construção de um ritmo livre; apresentação e sistematização.

Fonte: Requiél, 2024.

Método de Avaliação

O método de avaliação da intervenção foi composto de três perspectivas principais: o relato detalhado da intervenção pedagógica realizada, a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa, a reflexão (elaborada pelo primeiro autor) e a análise crítica sobre o impacto da intervenção (Damiani, 2013). Os instrumentos de pesquisa utilizados incluíram os relatos coletivos, que permitiram aos alunos expressarem suas percepções e experiências (produzidos a cada oficina) e o questionário aplicado aos alunos que visa obter uma compreensão mais estruturada sobre as impressões individuais de cada aluno em relação à música, ao som e ao aprendizado durante as oficinas. Esses dados foram fundamentais para compreender a prática pedagógica e sua relevância no contexto da Educação do Campo, especialmente no fortalecimento dos vínculos culturais e comunitários.

Para instigar a elaboração dos relatos coletivos com os estudantes, foram abordadas com as seguintes questões: O que mais gostei? O que aprendi? O que senti? O que achei mais difícil? O que eu gostaria de aprender? O objetivo dessa avaliação foi entender as percepções dos alunos sobre as práticas desenvolvidas, verificar se consideravam as atividades benéficas para o seu desenvolvimento pessoal e identificar aspectos que poderiam ser aprimorados. Após a realização das oficinas musicais, os estudantes foram convidados a refletir coletivamente sobre as experiências vivenciadas. Devido

ao número reduzido de participantes na turma multisseriada, foram organizados em um grupo só para facilitar o processo de escrita. Assim, a escrita dos relatos aconteceu de forma coletiva, com os alunos discutindo suas percepções em grupo e redigindo juntos o texto final. Durante o processo, atuei como mediador e facilitador, auxiliando na organização das ideias, na formulação das frases e na estruturação geral do relato, sempre respeitando a linguagem, os sentimentos e as escolhas expressivas dos estudantes. Por isso, os textos produzidos refletem de maneira autêntica e colaborativa a vivência dos alunos, suas dificuldades, descobertas e curiosidades despertadas ao longo das atividades

A avaliação foi realizada por meio da análise dos relatos coletivos e da observação direta durante as oficinas, a fim de verificar se os objetivos propostos foram ou não alcançados.

Resultados das Oficinas

Esta seção apresenta o relato da intervenção pedagógica por meio das oficinas musicais desenvolvidas com os alunos. Cada oficina foi descrita a partir de duas perspectivas: a dos estudantes, por meio de relatos coletivos, e a do ministrante, os relatos foram analisados e traduzem reflexões sobre a prática. Essa estrutura evidenciou o caráter reflexivo participativo da proposta, permitindo acompanhar o processo de aprendizagem e as transformações vivenciadas ao longo da intervenção.

A presente proposta de intervenção foi realizada de 18 de março a 1º de abril de 2025 durante os períodos destinados à disciplina de Artes, no turno da tarde, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes, instituição que funciona em tempo integral. As atividades foram desenvolvidas com a turma multisseriada composta por dez alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

4.1 Relatos das Oficinas Musicais

Oficina 1 - Experimentação 18/03

Relato coletivo dos alunos:

Na primeira oficina, exploramos diferentes formas de produzir sons com o corpo. Começamos tentando descobrir quais sons conseguimos fazer sem usar a voz. Batemos palmas, estalamos os dedos, demos tapas leves no corpo e fizemos sons com a boca. Alguns de nós descobriram sons que nunca tinham percebido antes, como bater o peito ou esfregar as mãos. Experimentar esses sons foi o que mais gostamos, pois nos fez perceber novas formas de fazer barulho. No entanto, quando tentamos organizar esses sons em ritmos, foi difícil. Tivemos que pensar em batidas no tempo 4/4 que o professor explicou, mas no começo não conseguimos acompanhar muito. Foi divertido experimentar, mas não conseguimos entender muito bem como transformar os sons em algo parecido com música, exceto funk. Isso gerou curiosidade, mas também um pouco de frustração, pois os ritmos não saíram muito bem. O mais difícil foi fazer os sons em ritmos, e sentimos que gostaríamos de aprender como fazer com que esses sons soassem como uma música.

Relato da oficina pelo ministrante:

A oficina iniciou de forma tranquila. Foi cedido para mim os períodos de artes da terça-feira a tarde, ainda não havia explicado com detalhes aos alunos o que seria “meu trabalho da faculdade”, o que acabou despertando uma curiosidade inicial interessante. Notei, no entanto, que enfrentei uma resistência no hábito deles de esperar por uma atividade tradicional, como copiar algo do quadro, o que compreendo, considerando que as oficinas foram realizadas no turno da tarde, momento em que os alunos já estão naturalmente mais cansados, visto que a escola é em tempo integral.

A primeira oficina, que trazia um título autoexplicativo, foi voltada para a experimentação rítmica. Sua aplicação ocorreu de maneira fluida, sem muitas dúvidas ou questionamentos por parte dos alunos. Percebi, contudo, que estavam um pouco encabulados, talvez por se tratar de uma proposta diferente do habitual. Isso pode ter influenciado na forma como eles perceberam a atividade.

Senti falta de que fizessem algumas conexões mais claras entre a proposta rítmica e a ideia de música que será desenvolvida nas próximas oficinas. Ainda assim, considerando que esta foi apenas a primeira experiência, concluo que o resultado foi positivo, ainda que aquém do que eu esperava em termos de percepções, mas surpreendente pelo envolvimento da parte dos alunos e promissor em relação ao que pode vir nas próximas etapas.

A Educação Musical consiste basicamente em desenvolver no indivíduo a percepção musical, a criatividade e a sensibilidade musical. Assim, ele poderá reconhecer o material sonoro/musical como parte integrante do fazer musical na prática docente (Silva; Pereira, 2017, p. 185).

Diante disso, a primeira oficina representou uma etapa introdutória essencial no processo de construção dessa sensibilidade musical. Mesmo com as limitações iniciais, os momentos de experimentação com sons corporais e a observação atenta dos alunos evidenciaram a abertura para o novo e o potencial de envolvimento nas propostas.

Oficina 2 - Sons do Cotidiano 25/03

Relato coletivo dos alunos:

Nesta oficina nós falamos sobre os sons que ouvimos no dia a dia. Lembramos de sons da chuva, do vento, dos passos, dos carros e até de animais. Depois, tentamos imitar esses sons usando nosso corpo. Alguns grupos fizeram gotas de chuva com estalos de dedos, outros imitaram trovões com batidas no peito. Foi legal ver como os sons do ambiente podem ser reproduzidos por nós, e essa parte foi algo que gostamos bastante. Mas, quando tentamos criar ritmos com esses sons, tivemos dificuldade. Alguns sons funcionam bem sozinhos, mas quando tentamos juntar tudo, ficou confuso. Isso fez com que alguns se sentissem confortáveis, enquanto outros acharam difícil acompanhar. A maior dificuldade foi fazer um ritmo que fizesse sentido, e gostaríamos de aprender como organizar melhor os sons para que se tornem de forma mais clara.

Relato da oficina pelo ministrante:

A segunda oficina nos levou a pensar sobre os sons que fazem parte do nosso cotidiano. Refletimos sobre ruídos naturais e urbanos, como a chuva, o vento, os passos, os carros e os animais. A proposta de imitar esses sons com o corpo despertou o interesse dos alunos e estimulou a criatividade. Foi curioso e divertido observar como gestos simples – como estalos de dedos, batidas no peito ou palmas leves – puderam representar fenômenos da natureza ou sons do dia a dia.

A experiência de transformar esses sons em uma composição corporal trouxe um novo desafio: criar ritmo a partir deles. Enquanto a imitação dos sons em si foi bem recebida, o momento de organizar esses elementos em uma sequência rítmica causou certa dificuldade. Percebemos que, embora alguns sons funcionem isoladamente, combiná-los de forma harmônica exige mais atenção e coordenação. Esse desafio gerou diferentes reações – enquanto alguns se sentiram mais confortáveis com a proposta, outros demonstraram insegurança/vergonha ao tentar acompanhar o grupo.

Essa vivência revelou uma necessidade importante: compreender melhor como estruturar sons para que façam sentido juntos. Apesar da dificuldade, a oficina foi significativa, pois nos mostrou que a escuta atenta e a exploração sonora podem ser caminhos potentes para a construção do ritmo e, conseqüentemente, da música. A expectativa é que, nas próximas oficinas, possamos aprofundar

essa prática e oferecer mais ferramentas para que os alunos se sintam confiantes ao criar coletivamente.

Oficina 3 - Ritmos Locais 01/04

Relato coletivo dos alunos:

Na última oficina, falamos sobre as músicas que ouvimos em casa com nossa família. Algumas foram vaneira, sertanejo, funk e música gospel. Depois, criamos um ritmo de vaneira usando o corpo. No início, parecia difícil, mas como já tínhamos praticado os ritmos antes, conseguimos acompanhar melhor. No começo, seguir o ritmo foi um desafio, mas depois ficou mais fácil. Dessa vez, conseguimos que realmente ouvir música! Cada grupo escolheu uma música que gosta e fez um acompanhamento corporal para ela. A turma ficou animada, todo mundo participou sem vergonha e se divertiu, demos muitas risadas. Diferente das outras oficinas, nesta nós realmente conseguimos perceber como o corpo e a música podem se misturar.

Relato da oficina pelo ministrante:

A última oficina foi marcada por uma conexão mais direta com a vivência musical dos alunos. Conversamos sobre as músicas que costumam ouvir em casa com suas famílias, e surgiram gêneros como vaneira, sertanejo, funk e música gospel. Essa troca inicial foi importante para valorizar as referências culturais de cada um e aproximar a oficina do cotidiano dos estudantes.

[...] Na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano. Educação do campo como obra dos sujeitos do campo; educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena.(CALDART, 2005, p. 22)

A proposta prática foi construir, com o corpo, um ritmo de vaneira, que já vi no cotidiano dos alunos a partir da minha vivência na escola. No início, a tarefa pareceu desafiadora, mas o percurso das oficinas anteriores já havia proporcionado certa familiaridade com os exercícios rítmicos. Aos poucos, os alunos foram se soltando e conseguiram acompanhar com mais segurança. Desta vez, conseguimos montar sequências rítmicas mais coesas, que soavam realmente como música.

Cada grupo escolheu uma música de sua preferência e criou um acompanhamento corporal para ela

a. A atividade gerou bastante entusiasmo: todos participaram ativamente, sem inibição, e se divertiram com a proposta. Diferente das oficinas anteriores, esta marcou um momento em que a relação entre corpo e música foi percebida de forma mais concreta pelos alunos. A vivência deixou claro que o corpo pode ser um instrumento expressivo e significativo, capaz de dialogar com as referências musicais que já fazem parte da vida de cada um.

Conclusões

A realização das oficinas musicais permitiu observar, na prática, como as atividades rítmicas e de musicalização podem impactar a sociabilidade e a sociabilidade dos alunos, objetivo central deste trabalho. Ao longo das três oficinas realizadas com os estudantes dos anos finais da Escola Municipal Roseli Nunes, foram perceptíveis mudanças significativas tanto na forma como os alunos se relacionaram com a música quanto na maneira como se expressaram e interagiram entre si. Os momentos de experimentação com sons corporais, batidas e palmas exigiram escuta atenta, cooperação e disposição para o erro, elementos fundamentais para a construção coletiva e o fortalecimento dos vínculos sociais.

Além disso, a proposta permitiu uma aproximação entre os universos culturais do campo e da cidade, na medida em que discutimos ritmos populares presentes no cotidiano dos alunos, como o funk e o gospel, sem desvalorizar suas referências musicais. Ouvir o que os estudantes gostam e inseri-los no processo criativo contribuiu para aumentar o engajamento, diminuir a resistência inicial e fortalecer o sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, possibilitou abrir espaço para a valorização da cultura camponesa, suas sonoridades e modos de vida, criando uma ponte entre tradição e contemporaneidade no contexto escolar.

Em uma próxima realização, considero que poderia aprimorar o tempo dedicado à escuta dos alunos desde o início, valorizando ainda mais suas referências culturais e seus interesses musicais para tornar as oficinas ainda mais significativas. Essa experiência reafirma o potencial da musicalização como prática pedagógica transformadora, sobretudo quando conectada com o território, com os saberes locais e com a escuta sensível dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ainda que, a curto prazo, essa intervenção possa não ter provocado mudanças profundas ou imediatas na vida e na sociabilidade dos alunos, ela certamente funcionou como um disparador para que a escola voltasse seu olhar para a arte e a cultura como dimensões fundamentais da formação estudantil. Como desdobramento direto das oficinas, a escola passou a planejar a criação de um coral, atividades com teatro e expressão corporal e, além disso, fui convidado a oferecer aulas de violão às crianças, atividade que já iniciei e tem se mostrado bastante acolhida.

[...] o campo não é visto somente como um espaço de produção agrícola e de lutas por terras, mas um polo gerador de cultura, de conhecimento popular e de valorização do ser humano. Sendo assim, o homem do campo não pode ser privado do acesso aos bens culturais da humanidade, no caso em estudo, a música (Silva; Pereira, 2017, p. 186).

Esses desdobramentos reforçam o papel transformador das práticas musicais no contexto da Educação do Campo e apontam para um legado duradouro da intervenção, que vai além das oficinas e se estende para a vida escolar e comunitária dos alunos.

Referências

- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos de (orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-36. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 10 mai 2024.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.
- CASTRO, Mariana Gomes Godinho de. *Educação musical na educação do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Médio São José do Maratá – São José do Sul (RS)*. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201236>. Acesso em: 28 set. 2024.
- CLAVE DE C. *40 fichas de percussão corporal*. 2021. Disponível em: <https://clavedec.com.br/2021/02/40-fichas-de-percussao-corporal/>. Acesso em: 28 set. 2024.
- DAMIANI, M. F. *Pesquisa/intervenção na escola: articulando ensino e pesquisa na formação docente*. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 28 set. 2024.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_E_M_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, C. R.; MORAES, A. I. D.; TORRES, J. C.; LIMA, C. M. *Cantares da Educação do Campo: música, território e territorialidade*. *Revista Brasileira da Educação do Campo*, v. 7, p. e12238, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/12238>. Acesso em: 29 mai 2025.

SILVA, Waldir Pereira da; PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares. Educação musical na educação do campo: metodologias alternativas em uma abordagem contemporânea. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.04.2984>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ZOTTO, Mario Gilvani Dal. *A importância da música no processo de ensino e aprendizagem*. 2018. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Medianeira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/21161/1/importanciamusicaprocessoensino.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

SALA DE AULA INVERTIDA ARTICULADA À TAXONOMIA DE BLOOM: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

José de Arimatéa Abreu⁷
Daiane Leite Chaves Bezerra⁸
João Batista Bottentuit Junior⁹

Resumo

As mudanças do século XXI desafiam a educação a buscar metodologias inovadoras que estimulem o protagonismo e a autonomia dos estudantes. A Sala de Aula Invertida (SAI) favorece a aprendizagem ativa ao transferir conteúdos conceituais para o ambiente extraclasse e destinar o tempo presencial a atividades colaborativas. Aliada à Taxonomia de Bloom, que orienta o desenvolvimento cognitivo, essa integração potencializa aprendizagens significativas e habilidades superiores. qualitativo, exploratório e bibliográfico analisa a integração entre a SAI e a Taxonomia de Bloom, evidenciando seu potencial para a promoção de aprendizagens significativas, centradas no estudante e voltadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida; Taxonomia de Bloom; Integração no ensino.

Resumen

Los cambios del siglo XXI desafían la educación a buscar metodologías innovadoras que estimulen el protagonismo y la autonomía de los estudiantes. El Flipped Classroom favorece el aprendizaje activo pues inserta los contenidos conceptuales para el ambiente extra-aula y destina el tiempo presencial a actividades colaborativas. Junto a la Taxonomía de Bloom, que orienta el desarrollo cognitivo, esa integración potencializa aprendizajes significativos y habilidades superiores. Este estudio cualitativo, exploratorio y bibliográfico analiza la integración entre estos dos conceptos, valorando su potencial para la promoción de aprendizajes significativos, centradas en el estudiante y para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Palabras clave: Flipped Classroom; Taxonomía de Bloom; Integración a la enseñanza.

Introdução

As rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas do século XXI têm exigido da educação um reposicionamento diante das novas demandas formativas. A escola, enquanto espaço privilegiado de construção do conhecimento e desenvolvimento humano, encontra-se desafiada a abandonar práticas pedagógicas centradas na transmissão unidirecional de conteúdos e a adotar metodologias que promovam o protagonismo discente, a autonomia intelectual e a aprendizagem ativa. Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino assumem papel central ao proporem a reorganização da lógica tradicional da sala de aula, permitindo uma maior articulação entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e experiências concretas dos estudantes.

Entre essas metodologias, destaca-se a Sala de Aula Invertida (SAI), que subverte a ordem clássica do ensino ao transferir a etapa de exposição inicial do conteúdo para o ambiente extraclasse, geralmente mediado por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), reservando o tempo presencial para a realização de atividades colaborativas, investigativas e problematizadoras. Tal

⁷ Professor EBITT do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

⁸ Professora EBITT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

⁹ Professor Associado IV da Universidade Federal do Maranhão, atuando no Departamento de Educação II., Doutor em Ciências da Educação (UMINHO), Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado e Doutorado - Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional).

abordagem permite aos alunos se envolverem de forma mais ativa e crítica no processo de aprendizagem, ao passo que o professor assume o papel de mediador, orientador e facilitador da construção do conhecimento.

Paralelamente, a Taxonomia de Bloom, originalmente elaborada pelo psicólogo e educador norte-americano Benjamin Bloom e colaboradores na década de 1950, e posteriormente revisada por Anderson e Krathwohl (2001), constitui um instrumento teórico-metodológico amplamente utilizado para o planejamento, organização e avaliação das aprendizagens. Ao estruturar os objetivos educacionais em níveis hierárquicos, que vão desde processos cognitivos mais simples, como lembrar e compreender, até níveis mais complexos, como analisar, avaliar e criar, a Taxonomia oferece aos educadores uma base sólida para a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a progressão do pensamento e o desenvolvimento integral do estudante.

A integração entre a SAI e a Taxonomia de Bloom revela-se, portanto, uma proposta pedagógica promissora, pois articula a inovação metodológica com o rigor no planejamento educacional. Tal articulação permite ao professor estruturar experiências de aprendizagem que não apenas respeitem o ritmo e as necessidades dos estudantes, mas que também promovam o avanço contínuo em direção a níveis mais elevados de cognição e reflexão crítica.

Este artigo constitui um recorte do capítulo 2 da dissertação “Sala de aula invertida articulada à Taxonomia de Bloom na abordagem dos conteúdos de Astronomia: um estudo de caso nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Maranhão”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão em 2025. A investigação aborda o emprego de metodologias ativas, com ênfase na sala de aula invertida, articulada à Taxonomia de Bloom, como estratégia para promover um ensino mais eficiente e significativo.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira a Taxonomia de Bloom pode ser aplicada de forma sistemática no contexto da Sala de Aula Invertida, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes, coerentes com as competências exigidas pela educação contemporânea e comprometidas com a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos.

Para atingir o objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e exploratória, a fim de compreender os processos educativos em sua multidimensionalidade, considerando as dimensões subjetivas, contextuais e interpretativas que permeiam as práticas pedagógicas inovadoras (Minayo, 2012).

A investigação fundamentou-se ainda em uma revisão bibliográfica sistemática, abrangendo obras clássicas e contemporâneas da área educacional, com ênfase nos trabalhos de Bloom *et al.* (1977), Krathwohl (2002), Bergmann e Sams (2014), Bacich e Moran (2018), Andrade e Coutinho (2018), entre outros.

Adotou-se a análise de conteúdo temática conforme Bardin (2011), procedimento que permitiu identificar, categorizar e interpretar os principais elementos conceituais e aplicados emergentes da articulação entre a SAI e a Taxonomia de Bloom. O recorte analítico privilegiou aspectos como: (1) a reconfiguração do tempo e espaço pedagógicos; (2) a organização hierárquica dos níveis cognitivos; (3) a transformação do papel docente; (4) o fortalecimento do protagonismo discente; e (5) os impactos no planejamento e avaliação educacionais.

Embora de caráter predominantemente teórico, a pesquisa estabeleceu um diálogo constante com evidências empíricas identificados na revisão bibliográfica, permitindo articular os referenciais teóricos com suas aplicações práticas em contextos educacionais reais. Esta abordagem metodológica não apenas sistematizou o conhecimento existente sobre o tema, mas também evidenciou as potencialidades da integração entre as abordagens investigadas, oferecendo subsídios valiosos tanto para futuras pesquisas quanto para a prática pedagógica inovadora na educação contemporânea, em consonância com os desafios formativos do século XXI.

Este artigo está organizado em seis seções, as quais contemplam, após esta introdução: a Taxonomia de Bloom como estrutura epistemológica para o ensino; seguida dos conceitos e características da Sala de Aula Invertida; na sequência, a estruturação do Modelo de Diamante e a Inversão da Pirâmide Taxonômica; logo após, as possibilidades de integração entre Sala de Aula Invertida e Taxonomia de Bloom; e, por fim, as considerações finais da pesquisa.

A Taxonomia de Bloom como Estrutura Epistemológica para o Ensino

A Taxonomia de Bloom, desenvolvida originalmente na década de 1950 pelo norte-americano Benjamin Bloom e uma equipe de psicólogos cognitivistas, surgiu como uma resposta à necessidade de sistematização dos objetivos educacionais, visando à padronização do planejamento, da execução e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A proposta inicial organizava os objetivos educacionais em três domínios interdependentes: cognitivo, afetivo e psicomotor, sendo o domínio cognitivo aquele que recebeu maior atenção da literatura educacional e das práticas pedagógicas (Bloom *et al.*, 1977).

No âmbito cognitivo, os objetivos foram dispostos em uma estrutura hierárquica que reflete níveis crescentes de complexidade mental: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Essa estrutura não apenas orienta a definição de metas pedagógicas mais claras e mensuráveis, mas também permite ao professor delinear estratégias de ensino que promovam o avanço progressivo dos estudantes no processo de desenvolvimento cognitivo (Ferraz; Belhot, 2010).

Com a revisão proposta por Anderson e Krathwohl (2001), a Taxonomia de Bloom passou por importantes atualizações conceituais e terminológicas (cf. Figura 01), refletindo mudanças nas concepções contemporâneas sobre aprendizagem. Os substantivos originais que denominavam os níveis da hierarquia foram substituídos por verbos de ação como "lembrar", "entender" e "criar", enfatizando a natureza ativa do processo de aprender e promovendo uma abordagem mais alinhada às pedagogias centradas no estudante. Além disso, introduziu-se a dimensão do conhecimento (factual, conceitual, procedimental e metacognitivo), estabelecendo uma matriz bidimensional que favorece uma compreensão mais ampla e profunda das competências cognitivas envolvidas no processo educativo (Krathwohl, 2002).

Figura 01 – Taxonomia de Bloom original e revisada



Fonte: Fernandes (2021).

Segundo Santos (2021), a Taxonomia de Bloom, especialmente em sua versão revisada, constitui uma estratégia epistemológica e didática poderosa, permitindo a análise crítica dos objetivos de aprendizagem, bem como a coerência entre conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Sua aplicação contribui para o planejamento de experiências formativas mais complexas e desafiadoras, compatíveis com os diferentes níveis de maturidade cognitiva dos estudantes.

Ferraz e Belhot (2010) destacam duas contribuições fundamentais da Taxonomia: (1) o suporte à construção de instrumentos avaliativos adequados aos diferentes estágios da aprendizagem; e (2) a orientação metodológica aos docentes na elaboração de estratégias didáticas graduais, que respeitem a lógica da progressão cognitiva. Nesse sentido, a Taxonomia não deve ser vista apenas como uma lista classificatória, mas como um referencial dinâmico e integrador, capaz de qualificar a prática pedagógica e de favorecer aprendizagens mais significativas e transformadoras.

A Taxonomia de Bloom constitui um dos referenciais teórico-metodológicos mais relevantes para o planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Essa estrutura organiza os objetivos educacionais em uma hierarquia de complexidade cognitiva, possibilitando ao professor direcionar suas estratégias de forma intencional e sistemática.

Portanto, no contexto educacional, sua importância reside no fato de oferecer um modelo estruturado para a formulação de objetivos e competências, promovendo a progressão do pensamento do aluno desde habilidades cognitivas de baixa ordem — como lembrar e entender até habilidades de alta ordem, como analisar, avaliar e criar. Essa lógica hierárquica auxilia na sequência pedagógica, garantindo que o estudante construa bases sólidas antes de avançar para processos mais complexos, evitando lacunas no aprendizado.

Além disso, a Taxonomia de Bloom é fundamental para alinhamento curricular e avaliação formativa, pois possibilita a coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e instrumentos de avaliação. Ao orientar a elaboração de atividades que contemplem diferentes níveis cognitivos, o professor estimula não apenas a memorização, mas também a aplicação, a resolução de problemas, a análise crítica e a produção de novos conhecimentos.

A Sala de Aula Invertida e a reconfiguração do tempo e espaço pedagógicos

Embora a metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI) não seja uma prática recente, sua sistematização mais clara, aperfeiçoamento e reconhecimento formal ocorreram com os trabalhos dos professores norte-americanos Bergmann e Sams, no início do século XXI. Também conhecida

como *Flipped Classroom*, essa metodologia ativa estrutura-se em um ciclo didático composto por três momentos interdependentes, antes, durante e depois da aula, que demandam a colaboração ativa de professores e estudantes para garantir a eficácia do processo pedagógico (Silveira Júnior, 2020).

No momento pré-aula, os alunos têm acesso antecipado a recursos como videoaulas, leituras e *links*, permitindo-lhes a apropriação inicial dos conteúdos e a formulação de dúvidas a serem discutidas posteriormente. Durante a aula presencial, o foco é direcionado a atividades práticas, colaborativas e problematizadoras, mediadas pelo professor, que promove o aprofundamento e a consolidação do conhecimento. Após a aula, os estudantes revisam e expandem o aprendizado por meio de pesquisas e produções, enquanto o docente avalia os resultados e planeja os próximos passos (Valente, 2017; Silveira Júnior, 2020).

Apesar dos benefícios, a implementação da SAI enfrenta desafios como a adaptação dos materiais para o modelo invertido, limitações estruturais da sala, conectividade e necessidade de feedback efetivo (Bottentuit Junior, 2019). Para superá-los, é imprescindível o planejamento detalhado, o diagnóstico prévio da turma e a seleção adequada de tecnologias e estratégias pedagógicas, garantindo uma experiência educativa eficaz, personalizada e centrada no estudante.

Conforme o Guia *Flipped Learning Network* (FLN, 2014), a efetivação da SAI requer o cumprimento de regras fundamentais relacionadas ao planejamento, às atividades, ao *feedback*, à motivação e à avaliação. O planejamento deve garantir a organização rigorosa dos recursos digitais e conteúdos, assegurando a coerência entre os momentos online e presencial. As atividades devem estimular o aprofundamento, o engajamento ativo e a aplicação prática dos conhecimentos, por meio de questionamentos, resolução de problemas e metodologias ativas diversas. O *feedback* deve ser imediato e contínuo para orientar o progresso dos estudantes. A motivação, aliada a uma avaliação que considere tanto as atividades síncronas quanto assíncronas, é fundamental para garantir a participação e o comprometimento dos alunos (FLN, 2014).

A SAI rompe com o modelo tradicional de ensino (ver Figura 02), caracterizado pela centralidade do professor como transmissor de conteúdos e pela passividade do estudante no processo de aprendizagem. Ao transferir a etapa expositiva para o ambiente extraclasse e dedicar o tempo presencial a atividades colaborativas, investigativas e de resolução de problemas, essa abordagem transforma a dinâmica da sala de aula e redefine o papel dos sujeitos envolvidos. Esses elementos articulados promovem uma aprendizagem ativa, reflexiva e significativa, alinhada às demandas contemporâneas.

Figura 02 - Sala de aula tradicional x Sala de Aula Invertida.



Fonte: Envall (2017)

Além disso, a SAI potencializa o uso do tempo pedagógico presencial para práticas de diálogo, suporte individualizado, *feedback* formativo e aplicação de metodologias diversificadas, favorecendo a integração entre saberes teóricos e experiências concretas. Essa reorganização contribui para ampliar a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico dos estudantes, em consonância com os princípios das metodologias ativas (Bacich; Moran, 2018).

Sendo assim, a metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI), constitui uma proposta inovadora de reorganização dos tempos e espaços pedagógicos, desafiando o modelo tradicional centrado na transmissão unidirecional de conteúdos. Fundamentada em princípios das metodologias ativas, a SAI propõe a antecipação do contato inicial com os conteúdos teóricos para o ambiente extraclasse, por meio de vídeos, podcasts, textos e recursos digitais interativos, liberando o tempo presencial para a realização de atividades mais complexas, colaborativas e baseadas em resolução de problemas (Bergmann; Sams, 2014; Valente, 2014).

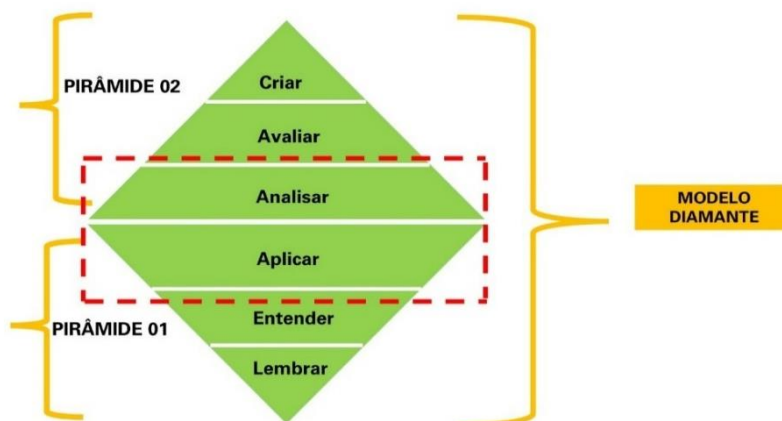
Essa reorganização permite uma mudança significativa na lógica da aprendizagem, favorecendo o protagonismo discente e uma atuação docente mais voltada à mediação, orientação e *feedback* formativo. Ao deslocar os momentos de exposição direta do professor para o ambiente online, a SAI promove o engajamento ativo dos estudantes e possibilita maior personalização do ensino, uma vez que cada aluno pode interagir com os materiais no seu próprio ritmo, de forma mais autônoma e reflexiva (Moran, 2015; Bacich; Moran, 2018).

Do ponto de vista cognitivo, essa estrutura metodológica possibilita a articulação direta com a Taxonomia de Bloom. Os dois primeiros níveis da hierarquia (lembrar e entender) são mobilizados nos momentos prévios à aula presencial, quando os alunos têm contato inicial com os conteúdos conceituais. Já os níveis superiores (aplicar, analisar, avaliar e criar) são trabalhados intensivamente durante os encontros presenciais, por meio de atividades desafiadoras que exigem raciocínio crítico, colaboração, criatividade e tomada de decisão (Andrade; Coutinho, 2018; Krathwohl, 2002). Essa abordagem potencializa a aprendizagem significativa ao garantir a progressão cognitiva e o aprofundamento conceitual em ambientes de interação ativa.

O Modelo de Diamante e a Inversão da Pirâmide Taxonômica

Com base nos princípios da Sala de Aula Invertida, Bergmann (2018) propôs o *modelo de diamante* (cf. Figura 04), uma reformulação gráfica e conceitual da tradicional pirâmide de Bloom. Em vez de uma progressão ascendente e linear, o modelo propõe a sobreposição de duas pirâmides: a primeira, invertida, representa as etapas iniciais da aprendizagem (lembrar e entender), realizadas no ambiente extraclasse; a segunda, na posição convencional, corresponde aos níveis mais altos da taxonomia – aplicar, analisar, avaliar e criar –, desenvolvidos com mais profundidade durante os encontros presenciais, sob a mediação ativa do professor.

Figura 04 – Modelo diamante proposto por Bergmann (2018)



Fonte: Abreu (2025)

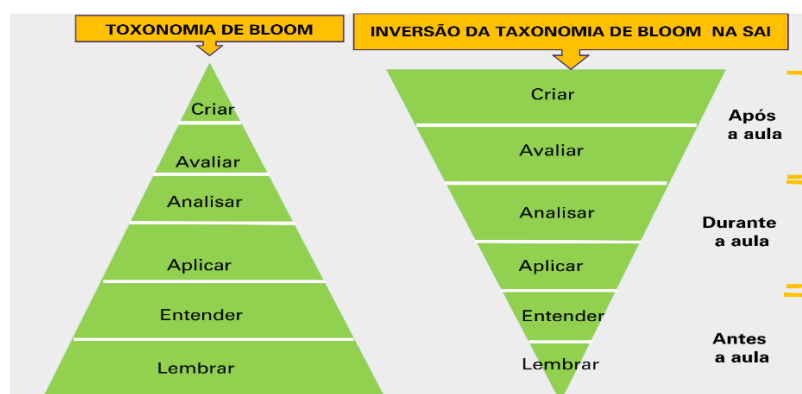
Essa estrutura não apenas ressignifica a organização do tempo didático, mas também explicita o redirecionamento da centralidade do ensino para o estudante, promovendo ambientes de aprendizagem mais interativos, desafiadores e contextualizados. Ao priorizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores nas atividades presenciais, o modelo de diamante oferece uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado em memorização, respondendo de forma mais efetiva às competências demandadas pela sociedade contemporânea (Bacich, 2021; Moran, 2015).

Além disso, esse modelo contribui para a integração entre teoria e prática, fortalecendo a articulação entre os saberes escolares e os contextos de vida dos estudantes. A SAI, ao ser estruturada com base na Taxonomia de Bloom e no modelo de diamante, configura-se como uma estratégia pedagógica promissora para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de lidar com problemas complexos, alinhando-se aos princípios da educação transformadora preconizada por autores como Freire (1996) e Dewey (2008).

No que tange à Taxonomia de Bloom e à inversão do tempo e do espaço no processo de ensino e da aprendizagem, Bergmann e Sams (2014) destacam que, na sala de aula tradicional, as etapas de aprendizagem relacionadas aos níveis inferiores da Taxonomia de Bloom costumam ser trabalhadas durante as aulas presenciais, enquanto as tarefas que exigem habilidades cognitivas mais elevadas, como aplicar, analisar, avaliar e criar, ficam a cargo do estudo domiciliar. Já na abordagem da SAI, essa lógica é revertida: o tempo em sala é prioritariamente destinado à exploração e ao desenvolvimento dos processos cognitivos mais complexos.

Os autores recomendam que os materiais disponibilizados previamente pelo professor, tais como vídeos, hipertextos e *links* sejam empregados para promover a aquisição dos conhecimentos básicos, correspondentes aos níveis iniciais da Taxonomia. Dessa forma, o docente pode dedicar o período presencial a atividades que estimulem a aplicação prática, a análise crítica, a avaliação reflexiva e a criação, favorecendo o aprofundamento e a ampliação das competências cognitivas dos estudantes.

Figura 05 – Inversão da Taxonomia de Bloom na Sala de aula invertida



Fonte: Abreu (2025)

Integração entre Sala de Aula Invertida e Taxonomia de Bloom: um caminho para a aprendizagem significativa

A integração entre a SAI e a Taxonomia de Bloom constitui uma estratégia pedagógica eficaz para promover aprendizagens mais significativas, contextualizadas e centradas no estudante. Ao articular a organização hierárquica dos objetivos educacionais com uma metodologia que reconfigura os tempos e espaços de ensino, essa combinação potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas em diferentes níveis de complexidade, respeitando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (Krathwohl, 2002; Bacich; Moran, 2018).

A estrutura da Taxonomia de Bloom, ao classificar os objetivos educacionais em níveis progressivos, (lembrar, entender, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar), oferece um referencial sistemático para o planejamento pedagógico. No contexto da SAI, essa taxonomia orienta a seleção e distribuição das atividades conforme o nível de complexidade cognitiva desejado. As atividades extraclasse, geralmente compostas por vídeos, leituras ou simulações digitais, são direcionadas aos níveis mais básicos, como a memorização de informações e a compreensão de conceitos. Esses momentos de estudo autônomo permitem que os estudantes tenham o primeiro contato com o conteúdo de forma personalizada e no seu próprio ritmo, promovendo maior autonomia e responsabilidade pelo processo de aprendizagem (Bergmann; Sams, 2014; Moran, 2015).

No ambiente presencial, por sua vez, o foco desloca-se para os níveis superiores da taxonomia, que envolvem a aplicação do conhecimento em situações práticas, a análise crítica de problemas, a avaliação de diferentes soluções e a criação de produtos ou projetos autorais. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador e orientador, promovendo atividades dinâmicas como debates, estudos de caso, resolução de problemas complexos e trabalhos colaborativos, que estimulam o pensamento crítico e a construção coletiva do saber (Santos *et al.*, 2024; Valente, 2014).

Essa integração metodológica favorece significativamente o protagonismo estudantil e contribui para a consolidação de uma aprendizagem verdadeiramente significativa, conforme proposto por Ausubel (2003), ao conectar novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos estudantes em contextos socialmente relevantes. Além disso, possibilita um ensino mais inclusivo e adaptável, uma vez que respeita a heterogeneidade das turmas e estimula a participação ativa de todos os alunos em seu processo formativo.

Dessa forma, a articulação entre a SAI e a Taxonomia de Bloom não apenas potencializa os resultados educacionais, mas também contribui para a construção de uma escola mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas do século XXI, na qual o aluno é reconhecido como sujeito ativo, criador e transformador do seu próprio percurso de aprendizagem.

Considerações Finais

A articulação entre a Sala de Aula Invertida (SAI) e a Taxonomia de Bloom configura-se como uma estratégia pedagógica alinhada aos desafios e às demandas da educação no século XXI, ao promover uma aprendizagem ativa, crítica e significativa. Essa integração permite repensar não apenas os métodos de ensino, mas também a própria estrutura do tempo pedagógico, favorecendo uma reconfiguração que prioriza o desenvolvimento das competências cognitivas superiores, como o pensamento analítico, a avaliação crítica e a criação autoral de conhecimentos.

A proposta do modelo de diamante, ao inverter a tradicional pirâmide da Taxonomia de Bloom, contribui para uma distribuição mais eficaz das atividades educativas, otimizando os momentos extraclasses para o estudo autônomo e reservando o tempo presencial para experiências colaborativas, dialógicas e problematizadoras. Esse rearranjo rompe com práticas instrucionais centradas na transmissão passiva de conteúdos e valoriza o protagonismo do estudante como agente ativo de sua própria aprendizagem.

Ao incorporar a Taxonomia de Bloom ao planejamento das atividades na SAI, os docentes dispõem de um referencial teórico-metodológico que favorece a organização progressiva dos objetivos de aprendizagem. Essa abordagem permite não apenas o desenvolvimento cognitivo em múltiplos níveis de complexidade, mas também o fortalecimento de competências socioemocionais, como autonomia, colaboração e responsabilidade. Nesse sentido, o papel do professor se transforma, passando de expositor de conteúdos a mediador e mentor de experiências educacionais mais significativas e contextualizadas.

A integração entre a SAI e a Taxonomia de Bloom representa, portanto, um avanço significativo no campo das metodologias ativas e nos modelos de aprendizagens. Essa convergência não apenas ressignifica o processo de ensino e de aprendizagem, como também contribui para uma educação mais inclusiva, equitativa e centrada no sujeito. Ao responder às exigências de uma sociedade em constante transformação, essa prática pedagógica oferece condições reais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma escola mais conectada com os princípios da inovação, da criticidade e da formação cidadã.

Referências

- ABREU, José de Arimatéa. **Sala de aula invertida articulada à Taxonomia de Bloom na abordagem dos conteúdos de Astronomia**: um estudo de caso nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Maranhão. 2025. 246 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2025.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **Taxonomia de objetivos educacionais**: a classificação de Bloom revisada. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANDRADE, Mariel José Pimentel de; COUTINHO, Clara Pereira. A Sala de Aula Invertida e suas implicações para o ensino. **Revista Paidéi@** - Revista Científica de Educação A Distância, Santos - Sp, v. 17, n. 10, p. 01-27, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/810/715>. Acesso em: 31 ago. 2025.
- AUSUBEL, David P. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

- BACICH, Lilian. Metodologias ativas: desafios e possibilidades. **Revista Pátio**, nº 81, fev/abr, 2017, p. 37-39. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/13063/desafios-e-possibilidades-deintegracao-das-tecnologias-digitais.aspx>. Acesso 25 jul.2025.
- BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido em ação**: a sala de aula invertida. 2021. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2021/02/19/ensino-hibrido-em-acao-a-sala-de-aula-invertida> . Acesso em: 21. jul. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. (Tradução Afonso Celso da Cunha Serra). 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 104 p, 2014.
- BERGMANN, John. **Sobre John**: trabalhando em salas de aula de verdade. Trabalhando em Salas de Aula de verdade. 2018. Disponível em: <https://www.jonbergmann.com/portugese-sobre>. Acesso em: 15 Jul. 2025.
- BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Sala de Aula Invertida: recomendações e tecnologias digitais para sua implementação na educação. **Renote**: [S.L.], v. 17, n. 2, p. 11-21, 23 ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/96583/54183>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxonomia dos objetivos educacionais**: Compêndio segundo - domínio afetivo. 6th ed. Porto Alegre: Globo RS, 1977.
- ENVALL, Vilson. **Metodologias Ativas**: Sala de aula invertida. 2017. Disponível em: <http://salaainvertida.blogspot.com/p/exemplos.html>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Revista Gestão e Produção**, São Carlos/SP, v. 17, n. 02, p. 421-431, 19 jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul 2025.
- FERNANDES, Daniele Regina da Silva. Metodologias ativas de ensino: inovando o ensino para a construção de novos educandos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed .02, Vol. 05, pp. 35-47. fevereiro de 2021.
- FLN, Flipped Learning NETWORK. **Flipped Classroom - Sala de Aula Invertida**: como fazer. 2014. Disponível em: https://flippedlearning.org/category/how_to/. Acesso em: 12 jul. 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. **Theory in Practice**, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 julho 2025.
- SANTOS, Marcelo S. **SCITB - Sistema de classificação intuitiva baseado na Ttaxonomia de Bloom**. 2021. 26 f. (Doutorado) - Curso de Ciências Exatas, Departamento de Ciências Exatas, Universidade Federal da Paraíba (Ufpb), João Pessoa/Pb, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29045/1/MarceloSouzaSantos_TCC.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.
- SANTOS, Domingos S. *et al.* Inovação pedagógica: integrando aprendizagem colaborativa e taxonomia de Bloom no contexto virtual. **Revista Contribuciones A Las Ciencias Sociales** (Clcs), São José dos Pinhais/Pr, v. 17, n. 01, p. 1669-1676, 01 set. 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4136/2714>. Acesso em: 27 jul 2025.
- SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto da. **Sala de Aula Invertida**: por onde começar? 2020. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf). Acesso em: 08 Jul. 2025.
- VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, v. 4, p. 79-97, 2014.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

AS BASES FILOSÓFICAS DAS CORRENTES PEDAGÓGICAS: PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM — ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Katya Lacerda Fernandes¹⁰
Domingos Pereira da Silva¹¹

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar o processo ensino-aprendizagem a partir da relação entre as concepções filosóficas e as correntes pedagógicas. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, com destaque para os trabalhos de Saviani (1985; 2010; 2012; 2021; 2024). Resultou da investigação realizada o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem funda-se em distintas bases filosóficas que influem nas correntes pedagógicas. A concepção humanista tradicional, moderna e analítica, ao não possibilitar a estruturação de uma práxis, caracteriza as teorias não críticas e dissocia ensino e aprendizagem. Noutra direção, a concepção histórico-crítica parte do princípio da unidade na diversidade.

Palavras-chave: Filosofia da Educação. Ensino-aprendizagem. Pedagogia histórico-crítica.

Resumen

El objetivo de este artículo fue analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la relación entre las concepciones filosóficas y las corrientes pedagógicas. Para ello, se desarrolló una investigación bibliográfica, destacando los trabajos de Saviani (1985; 2010; 2012; 2021; 2024). De la investigación realizada resultó el entendimiento de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se funda en distintas bases filosóficas que influyen en las corrientes pedagógicas. La concepción humanista tradicional, moderna y analítica, al no permitir la estructuración de una praxis, caracteriza las teorías no críticas y desocializa enseñanza y aprendizaje. En otra dirección, la concepción histórico-crítica parte del principio de la unidad en la diversidad.

Palabras clave: Filosofía de la Educación. Enseñanza-aprendizaje. Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

O intento deste trabalho versou por analisar o processo ensino e aprendizagem a partir da relação entre as concepções filosóficas e as correntes pedagógicas. Para tanto, mediante a abordagem do materialismo histórico-dialético, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com destaque para os trabalhos de Saviani (1985; 2010; 2012; 2021; 2024).

Predominou na antiguidade e na Idade Média “[...] uma concepção de educação como processo de atualização das potencialidades da essência humana” (Severino, 1994, p. 31). Voltava-se, portanto, para o desenvolvimento das características particulares dos sujeitos e o seu pleno aperfeiçoamento, a partir de uma perspectiva essencialista. Nesse contexto, “[...] a escola permaneceu como forma secundária, não generalizada de educação” (Saviani, 2021, p. 23).

¹⁰ Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: katyalacerda@uft.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6396-5040>.

¹¹ Professor Adjunto do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema, Pós-Doutor em Educação, pela UFT. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: domingosps@uft.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3161-776X>.

O conceito de pedagogia, consoante Saviani (2010), desde sua origem grega, foi marcado por uma dupla referência. A primeira encontrava-se vinculada à filosofia, em razão da finalidade ética que perpassa o trabalho didático. Associadamente, a segunda influência, ao sentido empírico e prático do processo de formação integral do ser social, entendida como Paidéia¹². A partir dessa perspectiva, vale refletir sobre a relação entre as concepções filosóficas e as principais pedagogias que norteiam, historicamente, o processo de ensino e aprendizagem.

Articulações entre concepções e correntes pedagógicas: o processo ensino e aprendizagem

As concepções básicas de educação, consoante Saviani (2012), podem ser agrupadas em cinco grandes tendências filosóficas, 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, segundo Saviani (2012), o nível da filosofia da educação, no qual a teoria se sobressai à prática pedagógica. 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 é tida como o modo como os professores procedem e conduzem à formação dos estudantes (Saviani, 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 de estruturar uma práxis, que pressupõe a unidade dialética entre teoria e prática.

A perspectiva essencialista que fundamentou o método pedagógico dos Jesuítas, ao não ser universalizado e ao não prover o êxito de todos os que ingressavam na escola foi questionado por um amplo movimento de reforma, expresso proeminentemente no Brasil no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (Manifesto..., 1984).

A pedagogia nova efetuou a crítica à pedagogia tradicional mediante a concepção humanista moderna. Nela, a filosofia da educação pressupõe o ser social em sua existência real, mediante uma perspectiva existencialista, sobreposta à teoria da educação em uma suposta defesa de cientificidade. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa valorizar a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos (SAVIANI, 2012). Observa-se, também, que ao se enfatizar a prática, a realização da práxis educacional é comprometida.

A educação, consoante Saviani (2024) 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, logo, cumpre com a intencionalidade de evitar a desagregação social. Nelas, a educação assume uma ampla margem de autonomia em face da sociedade, considerada harmoniosa e com tendência para a integração. Por isso, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova podem ser 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.

¹² Na cultura grega a Paidéia representava, conforme Severino (1994, p.32), “[...] a formação integral do homem, a ser propiciada pela educação, através de recursos pedagógicos e culturais, com destaque para a formação filosófica”.

Quadro 1 - Associação entre concepções filosóficas e caracterização das pedagogias

CONCEPÇÕES	PEDAGOGIAS		
	VIA DIRETA	VIA INDIRETA	TIPO
Concepção humanista tradicional	Pedagogia tradicional	-	Teorias não críticas
Concepção humanista moderna	Pedagogia nova	-	Teorias não críticas
Concepção Analítica	-	Pedagogia tecnicista	Teorias não críticas
Concepção Dialética ou Histórico-Social	Pedagogia Histórico-Crítica e outras correntes contra-hegemônicas	-	Teorias críticas

Fonte: Elaboração própria a partir do referencial de Saviani (1985; 2012; 2024).

As concepções humanistas tradicionais e humanista moderna formam, cada qual, as bases das teorias não críticas. Além delas, pode-se acrescentar a concepção analítica, que, pela via de seus pressupostos¹³, indiretamente, compõe tais teorias. Encontra-se nessas concepções, respectivamente, os fundamentos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da pedagogia tecnicista.

Quanto às teorias críticas elas superam, dialeticamente, as vertentes tradicionais, renovadas e tecnicistas. Especificamente, a Pedagogia Histórico-Crítica extrapola o essencialismo e o existencialismo e permite-nos a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, tendo como intento a função de contribuir para a transformação da realidade. 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 educadores com ênfases variadas.

As teorias crítico-reprodutivistas por não se desdobrarem em uma forma de pedagogia não foram objeto de discussão nesta análise, tendo em vista que inexiste nelas o intento de “[...] formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (Saviani, 2012, p. 70) e, nesse sentido, sirvam de referência para o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, para a pedagogia tradicional, importa a atualização das potencialidades da essência humana, tem-se, por conseguinte, o destaque para os(as) docentes, para a disciplina e para a memorização. Para a pedagogia nova, foca-se na existência, na vida e na atividade, logo, centra-se nos interesses dos educandos. Por fim, a pedagogia tecnicista tem seus objetivos e metas definidos a partir dos instrumentos, dos meios utilizados no processo pedagógico.

No que diz respeito à formação de professores, enquanto na pedagogia tradicional se requer um docente que possua uma cultura geral, enciclopédica, capaz de conduzir os estudantes na aquisição dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, na pedagogia nova, busca-se um educador que atue como facilitador, estimulador e orientador da aprendizagem, mediante a pesquisa e foco nos estudantes. Diferentemente, na pedagogia tecnicista o professor é o operacionalizador dos meios e das metodologias e deve privilegiar a dimensão técnica do processo de ensino.

¹³ Segundo Saviani (2012) a concepção analítica e a pedagogia tecnicista compartilham os mesmos pressupostos, a saber: objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento.

É importante ter em consideração que a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista compõem perspectivas imersas na teoria positivista e englobam, respectivamente, as heranças jesuítica, pragmatista e os princípios fabris tayloristas e fordistas (Farias, 2014).

Consoante Saviani (2024), a questão central na pedagogia tradicional é aprender, na pedagogia nova é aprender a aprender e na pedagogia tecnicista é aprender a fazer. Percebe-se, que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) ultrapassa os limites contidos em cada uma dessas perspectivas, concebendo o processo de ensino e de aprendizagem inter-relacionadamente, para além do âmbito escolar / universitário, pois direcionado para a transformação societária a partir do ponto de vista dos trabalhadores.

O processo de ensino e de aprendizagem apresenta distintas nuances em consonância com a concepção filosófica a que esteja vinculado e influem nas correntes pedagógicas. Para a pedagogia tradicional, a ênfase é o ensino, para a pedagogia nova descola-se a centralidade para a aprendizagem e numa concepção dialética ou histórico-crítica, reconhecem-se as distinções de ambas em sua interdependência no âmbito do trabalho pedagógico-didático.

Trata-se em uma concepção histórico-crítica de não esquecer da diferença devido à igualdade e nem da igualdade em razão da diferença, ao recordar das orientações de Marx (1978), e sabendo-se que a unidade no diverso forma a igualdade, não podendo, portanto, ser entendida como uma unidade indiferenciada e homogênea. Assim, considerando essa relação de interdependência, é que situamos o processo de ensino e de aprendizagem.

À guisa de conclusão

Percebe-se, frente às discussões realizadas, que as concepções filosóficas estruturam as bases das correntes pedagógicas, influenciando o modo como a relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, sociedade e educação se realizam.

Ao reconhecer o caráter dialético e histórico-crítico do trabalho pedagógico-didático, é que situamos a necessidade de compreender os fundamentos da atuação dos profissionais da educação, nomeadamente a vinculação entre as tendências e correntes pedagógicas.

As teorias não críticas expressam-se no campo da educação escolar, diretamente, a partir da concepção humanista tradicional, da concepção humanista moderna e, indiretamente, por via da concepção analítica, mediante — respectivamente — a corrente tradicional, renovada e tecnicista (Saviani, 1985; Saviani, 2012; Saviani, 2024).

As teorias críticas, que representam correntes contra-hegemônicas, destacam-se aqui por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe o princípio da unidade na diversidade ao tratar do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a PHC caracteriza-se por superar dialeticamente as perspectivas essencialistas e existencialistas e por estabelecer uma práxis voltada para a transformação da realidade vigente.

Referências

- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.
- MARX, Karl. Introdução [à crítica da Economia Política]. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 101-125.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: BOSI, Alfredo; SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval Trigueiro. HORTA, José Silvério Baía. **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de. et al. (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 20-42.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

PERSPECTIVAS E PROPOSTAS PARA A RENOVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Liedson Renan Gomes Rufino¹⁴

Resumo

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento fundamental para orientar as políticas públicas educacionais no Brasil, estabelecendo metas e diretrizes para o desenvolvimento do sistema de ensino ao longo de uma década. Sua renovação a cada dez anos visa garantir a atualização das prioridades e a adaptação às demandas sociais, econômicas e culturais do país, promovendo assim um avanço contínuo na qualidade e na inclusão da educação brasileira. Além disso, discute os fatores que têm dificultado a construção do novo plano até o momento, incluindo questões relacionadas à instabilidade política, às disputas de interesses entre diferentes atores e às limitações orçamentárias. A partir de uma revisão bibliográfica e documental aprofundada, evidencia-se a importância do PNE para o avanço da educação brasileira, bem como os desafios que precisam ser superados para garantir uma renovação eficiente e alinhada às necessidades do país. Ressalta-se ainda que a ausência de um planejamento atualizado pode comprometer o alcance das metas propostas anteriormente e atrasar o progresso em áreas essenciais como a universalização do acesso, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação, políticas públicas, renovação, desafios, Brasil.

Resumen

El Plan Nacional de Educación (PNE) es un instrumento fundamental para orientar las políticas de educación pública en Brasil, estableciendo metas y directrices para el desarrollo del sistema educativo a lo largo de una década. Su renovación decenal busca asegurar la actualización de las prioridades y su adaptación a las demandas sociales, económicas y culturales del país, promoviendo así el progreso continuo en la calidad e inclusión de la educación brasileña. Además, se analizan los factores que han obstaculizado la elaboración del nuevo plan hasta la fecha, incluyendo la inestabilidad política, las disputas de intereses entre diferentes actores y las limitaciones presupuestarias. A partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y documental, se destaca la importancia del PNE para el avance de la educación brasileña, así como los retos que deben superarse para garantizar una renovación eficaz y alineada con las necesidades del país. Se enfatiza también que la ausencia de un plan actualizado puede comprometer el logro de las metas previamente propuestas y retrasar el progreso en áreas esenciales como el acceso universal, la mejora de la calidad de la educación y la reducción de las desigualdades educativas.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación, políticas públicas, renovación, retos, Brasil.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui-se como um marco estratégico para o desenvolvimento da educação no Brasil, estabelecendo metas e ações que orientam as políticas públicas do setor. De acordo com a Lei nº 13.005/2014, o PNE vigente tem validade de dez anos, de 2014 a 2024, sendo fundamental para consolidar avanços e direcionar esforços futuros. No entanto, até o momento, a construção do novo PNE não foi efetivada, o que suscita questionamentos acerca dos fatores que dificultam sua elaboração e implementação.

¹⁴ Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Timbaúba-PE

Um dos principais obstáculos para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação é a instabilidade política que caracteriza o cenário brasileiro. Mudanças frequentes de governo, interesses divergentes entre diferentes partidos e a falta de consenso político dificultam a continuidade de projetos de longo prazo, como o PNE. Além disso, a polarização política muitas vezes impede a construção de acordos amplos e necessários para a elaboração de uma legislação que seja efetivamente participativa e representativa de diferentes setores da sociedade.

Outro fator importante é a complexidade do próprio processo de elaboração do plano. A participação social, embora seja um aspecto fundamental, muitas vezes encontra obstáculos na sua implementação prática. A falta de mecanismos eficazes de diálogo e consenso entre os diversos atores envolvidos pode atrasar ou comprometer a definição de metas claras e viáveis. Além disso, a crise econômica enfrentada pelo país nos últimos anos tem limitado os recursos disponíveis para a educação, dificultando a implementação de políticas ambiciosas e a consecução de metas estabelecidas em planos anteriores. A pandemia de COVID-19 também teve um impacto profundo na educação brasileira, agravando desigualdades e dificultando o debate sobre o futuro da educação no país. Com escolas fechadas, dificuldades de acesso à tecnologia e aumento do abandono escolar, o cenário atual exige uma atenção especial na elaboração de um novo PNE que seja capaz de responder às novas demandas e desafios emergentes. Nesse contexto, a renovação do plano deve considerar estratégias para fortalecer a educação em tempos de crise, promover a inclusão digital e garantir a equidade no acesso à educação de qualidade.

Por outro lado, há perspectivas positivas que indicam a possibilidade de avançar na construção de um novo PNE. A crescente mobilização de movimentos sociais, entidades da sociedade civil, instituições acadêmicas e órgãos governamentais demonstra um interesse coletivo em promover mudanças estruturais no sistema educacional. A experiência adquirida na elaboração do PNE de 2014 também pode servir como base para aprimorar os processos participativos, estabelecer prazos mais claros e definir prioridades que atendam às necessidades atuais do país. Para que a renovação do PNE seja bem-sucedida, é fundamental fortalecer o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, garantir o compromisso político de longo prazo e estabelecer mecanismos de monitoramento e avaliação das metas propostas. Além disso, é importante que o novo plano seja alinhado às demandas sociais, às inovações pedagógicas e às transformações tecnológicas, de modo a promover uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade para todos os brasileiros.

O papel do PNE na política educacional brasileira

O PNE atua como um instrumento de planejamento de longo prazo, promovendo a articulação de ações em diferentes níveis de governo e setores da sociedade. Ele busca garantir o direito à educação de qualidade, universalizar o acesso, reduzir desigualdades e promover a inclusão social. Sua elaboração participativa e democrática é essencial para legitimar suas metas e estratégias. Ao estabelecer metas claras, o PNE ajuda a orientar as ações do governo, das escolas e da sociedade, buscando reduzir desigualdades e ampliar a oferta de vagas, melhorar a formação dos professores e investir em infraestrutura. Além disso, ele serve como uma ferramenta de monitoramento e avaliação do progresso educacional, permitindo ajustes nas políticas sempre que necessário. O PNE é essencial para orientar as políticas públicas de educação no Brasil, buscando construir um sistema mais justo, eficiente e acessível para todos os cidadãos.

O PNE ocupa uma posição central na política educacional brasileira, pois funciona como um documento orientador que define as diretrizes, metas e prioridades para o setor ao longo de um período determinado, geralmente de dez anos. Sua elaboração e implementação representam um esforço coletivo de diferentes atores sociais, incluindo o governo federal, estadual, municipal, professores, estudantes, pais e a sociedade civil, todos buscando uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade para todos os brasileiros, o papel do Plano Nacional de Educação na política educacional é, sobretudo, de estabelecer um marco regulatório que norteie as ações governamentais

e as políticas públicas voltadas à educação. Ele serve como um instrumento de planejamento estratégico, permitindo que os recursos sejam direcionados de forma mais eficiente e que as ações sejam coordenadas de modo a alcançar as metas propostas. Dessa forma, o PNE atua como um guia para a formulação de políticas específicas, como a valorização dos profissionais da educação, a ampliação do acesso à escola, a melhoria da infraestrutura, a inclusão de estudantes com necessidades especiais e a implementação de tecnologias educacionais.

O Plano Nacional de Educação tem um papel fundamental na definição de prioridades nacionais, influenciando a alocação de recursos financeiros e humanos. Ele ajuda a estabelecer metas concretas, como universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão escolar, melhorar os índices de aprendizagem e promover a equidade no acesso à educação. Essas metas, por sua vez, orientam a elaboração de planos estaduais e municipais, criando uma política de educação integrada e alinhada aos objetivos nacionais, outro aspecto importante do papel do PNE na política educacional é sua capacidade de promover o debate público e a participação social. A sua elaboração costuma envolver consultas públicas, audiências, conferências e discussões com diferentes setores da sociedade, o que fortalece a democracia e garante que as políticas educacionais atendam às reais necessidades da população.

Assim, o PNE não é apenas um documento técnico, mas também um instrumento de mobilização social e de fortalecimento da cidadania, contribuindo para uma gestão mais transparente e participativa do sistema educacional, por outro lado, também enfrenta desafios na sua implementação, como a necessidade de recursos adequados, a articulação entre diferentes níveis de governo e a superação de desigualdades regionais. Sua efetividade depende do compromisso político e da capacidade de monitoramento e avaliação contínua dos resultados. Quando bem implementado, pode transformar a política educacional brasileira, promovendo avanços significativos na qualidade, inclusão e equidade do ensino. Em suma, o papel do PNE na política educacional brasileira é de grande relevância, pois ele funciona como um instrumento de planejamento, coordenação e avaliação das ações governamentais na área da educação. Sua existência e efetividade são essenciais para que o Brasil possa avançar rumo a uma educação mais democrática, inclusiva e de excelência, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país, sendo assim é uma peça-chave na construção de uma política educacional que visa o bem-estar de toda a sociedade brasileira e o futuro do seu povo.

Desafios na renovação do novo PNE

A ausência de uma nova proposta de PNE até o momento revela dificuldades que envolvem fatores políticos, como a instabilidade de governos e interesses divergentes; institucionais, como a falta de consenso e de mecanismos eficazes de participação; e sociais, como a resistência a mudanças e a complexidade de pactuar metas ambiciosas. Além disso, a crise econômica e a pandemia de COVID-19 agravaram o cenário, dificultando o debate e a priorização de uma nova legislação.

Um dos principais desafios na renovação do Plano Nacional de Educação é garantir que as metas estabelecidas sejam realistas e atingíveis, levando em consideração a diversidade e as desigualdades presentes no país. O Brasil é um país enorme, com regiões que enfrentam dificuldades diferentes, como uma boa infraestrutura, formação de professores e recursos pedagógicos. Portanto, criar um plano que seja abrangente e ao mesmo tempo específico para cada realidade é uma tarefa complexa, outro ponto importante é o financiamento, para que as metas do PNE sejam cumpridas, é necessário um investimento significativo em educação. Muitas vezes, há dificuldades na alocação de recursos, seja por limitações orçamentárias ou por prioridades políticas. A renovação do plano precisa, portanto, envolver um compromisso firme do governo e de todos os setores da sociedade para garantir que haja recursos suficientes para implementar as ações propostas.

A formação e valorização dos professores representam um grande desafio, pois para melhorar a qualidade da educação, é fundamental investir na capacitação contínua dos profissionais da área, oferecer condições de trabalho dignas e reconhecer a importância do seu papel, sem esses elementos, é difícil alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos no plano.

Outro aspecto relevante é a inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições socioeconômicas, regionais ou de necessidades especiais. Garantir o acesso e a permanência na escola, combater a evasão escolar e promover uma educação de qualidade para todos são desafios constantes que precisam ser considerados na renovação do PNE.

Por fim, a participação da sociedade civil, dos estudantes, pais, professores e gestores escolares é fundamental nesse processo, pois uma renovação bem-sucedida do plano deve ser democrática, transparente e envolver diferentes atores para que as ações sejam realmente efetivas e sustentáveis.

Em resumo, a renovação do novo PNE enfrenta desafios relacionados à definição de metas realistas, ao financiamento adequado, à formação de professores, à inclusão de todos os estudantes e à participação social. Apesar dessas dificuldades, é uma oportunidade importante de repensar e fortalecer a educação no Brasil, buscando um futuro mais justo e igualitário para todos.

Implicações e perspectivas

A não renovação do PNE compromete a continuidade das políticas públicas e a efetivação de metas essenciais para o desenvolvimento educacional do país. É fundamental fortalecer os processos participativos, garantir o compromisso político e estabelecer prazos claros para a elaboração de um novo plano. A construção de um PNE atualizado e alinhado às demandas atuais é imprescindível para promover avanços concretos na educação brasileira, as implicações são vastas e de grande impacto na sociedade brasileira. Primeiramente, ao estabelecer metas claras e diretrizes para o sistema educacional, o PNE influencia diretamente as políticas públicas, orientando ações do governo, das instituições de ensino e da sociedade civil. Isso significa que, ao cumprir suas metas, o país pode avançar na universalização do acesso à educação de qualidade, reduzir desigualdades regionais e sociais, e promover uma formação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes, além disso, tem implicações na valorização dos profissionais da educação, na melhoria da infraestrutura escolar e na ampliação de recursos pedagógicos, o que, por sua vez, impacta positivamente na qualidade do ensino oferecido.

Por outro lado, o cumprimento das metas do PNE também traz desafios e implicações relacionadas à gestão eficiente dos recursos, à implementação de políticas de formação continuada para professores e à necessidade de monitoramento constante dos resultados. Caso essas ações não sejam bem geridas, há o risco de que as metas não sejam atingidas, o que pode gerar frustrações e atrasos no desenvolvimento educacional do país.

Quanto às perspectivas, o PNE oferece uma visão de futuro promissora para a educação brasileira. Uma das principais perspectivas é a possibilidade de ampliar o acesso à educação de qualidade para todas as camadas da população, promovendo maior inclusão social e redução das desigualdades. Com o fortalecimento de políticas de formação de professores, investimentos em infraestrutura e tecnologia, e ações de valorização do magistério, o Brasil pode avançar na construção de um sistema educacional mais eficiente e justo.

Outra perspectiva importante é o potencial de inovação pedagógica e uso de tecnologias digitais, que podem transformar a forma de ensinar e aprender, tornando a educação mais atrativa, acessível e adaptada às necessidades do século XXI. Além disso, a maior participação da sociedade civil na elaboração e acompanhamento das ações do PNE pode fortalecer a democracia e garantir que as políticas educacionais atendam às demandas reais da população.

Por fim, o PNE também aponta para uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, ao promover uma educação que valorize a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de contribuir para o progresso social, econômico e ambiental do país. Em suma, as implicações do PNE são profundas, influenciando toda a estrutura do sistema educacional brasileiro, enquanto suas perspectivas apontam para um futuro de maior inclusão, inovação e desenvolvimento social. Para que esses objetivos sejam alcançados, é fundamental o compromisso de todos os atores envolvidos, bem como uma gestão eficiente e participativa, que garanta que as metas traçadas se tornem realidade e transformem a educação no Brasil.

Conclusão

Plano Nacional de Educação (PNE), destacando os caminhos para uma educação verdadeiramente transformadora. A renovação do PNE representa uma oportunidade única de repensar e reconfigurar o sistema educacional brasileiro, de modo a torná-lo mais inclusivo, inovador e alinhado às demandas de uma sociedade em rápida transformação. Para que essa renovação seja efetiva e gere uma verdadeira educação transformadora, é fundamental que ela seja pautada por uma visão ampla, participativa e democrática, envolvendo todos os atores sociais, desde o governo e os gestores públicos até professores, estudantes, famílias, movimentos sociais e a sociedade civil organizada. Essa abordagem colaborativa é essencial para garantir que as propostas atendam às reais necessidades da população e promovam mudanças estruturais duradouras. Primeiramente, é imprescindível que as propostas de renovação priorizem a ampliação do acesso à educação de qualidade em todos os níveis, especialmente para as populações mais vulneráveis e marginalizadas.

Isso exige investimentos significativos na infraestrutura escolar, na formação e valorização dos professores, na implementação de políticas de inclusão que respeitem as diversidades culturais, étnicas e socioeconômicas, além de ações que combatam as desigualdades regionais. A educação deve ser vista como um direito fundamental, e não como um privilégio, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de aprender e desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, a formação integral do estudante deve ser uma prioridade, incluindo aspectos socioemocionais, habilidades do século XXI, pensamento crítico, criatividade, ética e cidadania, preparando os jovens para atuar de forma consciente e responsável na sociedade contemporânea. Outro caminho fundamental para uma educação verdadeiramente transformadora é a incorporação de tecnologias digitais e metodologias inovadoras de ensino. A educação digital deve ser acessível, inclusiva e de alta qualidade, promovendo a ampliação do alcance do conhecimento, a personalização do aprendizado e a promoção de práticas pedagógicas colaborativas e interativas.

Nesse contexto, a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias é uma prioridade, assim como a garantia de infraestrutura adequada em todas as escolas. A inovação na educação deve estar alinhada às necessidades do mundo atual, estimulando a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, além de promover a inclusão digital de todos os cidadãos. Além disso, a renovação do PNE deve fortalecer a participação social e o controle social das políticas públicas, promovendo espaços de diálogo, consulta e deliberação com a sociedade civil. A transparência na gestão, a avaliação contínua dos resultados e a adaptação das estratégias às realidades locais são elementos essenciais para garantir que as ações não fiquem apenas no papel, mas se traduzam em melhorias concretas na vida dos estudantes e das comunidades escolares. A construção de uma cultura de avaliação participativa e de monitoramento permanente é fundamental para ajustar

as políticas às mudanças sociais e às novas demandas, garantindo maior efetividade e legitimidade às ações implementadas.

Outro aspecto crucial para uma educação transformadora é a valorização da formação inicial e continuada de professores. Investir na formação de qualidade, contextualizada às realidades locais, e oferecer condições de trabalho dignas, motivadoras e com reconhecimento social são passos essenciais para fortalecer o papel do educador como agente de transformação social. Além disso, é importante criar políticas de incentivo à permanência na carreira docente, bem como programas de desenvolvimento profissional que estimulem a inovação pedagógica e o uso de novas metodologias de ensino. Por fim, a perspectiva de uma educação transformadora também passa pela integração de temas transversais na matriz curricular, como sustentabilidade, direitos humanos, diversidade, cidadania, ética e responsabilidade social. Essas temáticas contribuem para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Referências

<https://todospelaeducacao.org.br/novo-plano-nacional-de-educacao/> <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>
<https://www.camara.leg.br/noticias/1077593-novo-plano-de-educacao-institui-metas-para-a-educacao-brasileira-ate-2034/>
<https://revistapesquisa.fapesp.br/plano-nacional-de-educacao-permite-avancos-no-acesso-a-escola-mas-nao-cumpre-a-maioria-das-metas/>
<https://www.politize.com.br/plano-nacional-de-educacao/>

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA O MUNICÍPIO DE ARRAIAS

Lucas Ferreira dos Santos¹⁵

Luciana Pereira de Sousa¹⁶

Resumo

O presente estudo teve como objetivo conhecer como acontece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Município de Arraias- TO. Para alcançar este objetivo, foi delineado os seguintes objetivos específicos: discutir a evasão escolar na EJA; apresentar os índices da evasão escolar Educação de Jovens e Adultos. no estado do Tocantins e identificar as matrículas na EJA no Município de Arraias. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental para examinar os dados encontrados. O estudo tem como aporte teórico: Freire, Arroyo, Morin, entre outros. Os resultados indicam a pouca oferta do ensino da EJA no estado do Tocantins e no município de Arraias. Sobre Arraias, revela que a maioria dos estudantes são jovens, mulheres e da raça negra. Demonstra a não oferta de sala pelas turmas da EJA pela rede municipal de Arraias, bem como a não garantia do direito a Educação para a população que reside no campo, tendo em vista que nenhuma escola do campo oferta a modalidade da EJA, evidenciando as contradições vivenciadas entre as expectativas no contexto da educação pública brasileiro, situação que destaca a relevância em olhar para a EJA no Município de Arraias- TO, na região Norte do Brasil.

Palavras- chaves: Educação de Jovens e Adultos. Município de Arraias. Desigualdade socioeducacional

Abstract

The present aims to understand how Youth and Adult Education (EJA) takes place in the Municipality of Arraias-TO. To achieve this objective, the following specific objectives were outlined: discuss school dropout in EJA; present school dropout rates in Youth and Adult Education. in the state of Tocantins and identify enrollments in EJA in the Municipality of Arraias. The methodology used in this work was qualitative, bibliographic and documentary research to examine the data found. The study has theoretical support: Freire, Arroyo, Morin, among others. The results indicate the limited provision of EJA education in the state of Tocantins and in the municipality of Arraias. About Arraias, he reveals that the majority of students are young, young, women and black. It demonstrates the lack of room provision for EJA classes by the municipal network of Arraias, as well as the failure to guarantee the right to Education for the population residing in the countryside, considering that no rural school offers the EJA modality, highlighting the contradictions experienced among expectations in the context of Brazilian public education, a situation that highlights the relevance of looking at EJA in the Municipality of Arraias-TO, in the Northern region of Brazil.

Key-words: Youth and Adult Education. Municipality of Arraias. Socio-educational inequality

Introdução

A escolha deste tema surgiu através de uma reportagem em um jornal, que aborda acerca do elevado índice de estudantes sem acesso à internet no contexto da pandemia da COVID 19. A notícia destacou que os estudantes estavam sendo afetados em relação ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que devido a pandemia a modalidade de ensino foi no formato remoto.

¹⁵ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins

¹⁶ Doutora em Educação e Inclusão Social (UFMG) Professora do Curso de Pedagogia- UFT- Arraias

Diante disso, a escola não deixou de buscar outras maneiras para que esses estudantes não saíssem prejudicados em relação às atividades propostas em cada semestre, para isso, os professores foram atrás desses estudantes para entregar as atividades e mesmo assim tiveram dificuldades para encontrá-los. Essa reportagem abordava principalmente o contexto dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fato que me chamou atenção, pois esses estudantes já são afetados por tantas desigualdades e na pandemia teve uma evasão muito alta.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem como princípio educativo a ampliação de práticas de cidadania que contemplem o compromisso do conhecimento social e a inclusão de aprendizados que irão qualificar os estudantes para a sociedade, garantindo as oportunidades igualitárias de emprego e cidadania.

Sabe-se que cabe ao poder público assegurar os direitos de todos à educação, no entanto para garantir esse direito para a população que não teve a oportunidade de acessar a escola, é preciso fortalecer a EJA como política pública, o reconhecimento dos sujeitos de direitos assumindo suas identidades e mantendo-as, pois, tendo o trabalho e a família como centralidade nas suas vidas, arcam com custos altos, os quais tornam-se empecilhos para a permanência dos estudos, evadindo-se (ARROYO, 2006, p. 60).

A EJA no estado do Tocantins, também enfrenta seus desafios, com a baixa oferta de turmas, com pouco investimento, com a desvalorização dessa modalidade de educação. Em Arraias-To, município onde essa pesquisa foi desenvolvida, uma cidade com média de 10.534 habitantes, onde cerca de 6.000 residem na zona e com média de 20% da população não alfabetizada, a EJA é ofertada somente em uma escola da rede estadual.

É a partir desse cenário que perguntas me foram surgindo, eu comecei a pensar sobre: Como acontece a EJA no Município de Arraias? Quais escolas ofertam? Qual o perfil do estudante matriculado? Quantos alunos estudantes são atendidos nessa modalidade? Para tentar entender esses questionamentos o objetivo geral do trabalho foi conhecer como é ofertado a Educação de Jovens e Adultos no Município de Arraias- To. Para alcançá-lo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: discutir a evasão escolar na EJA; apresentar os índices de evasão escolar na EJA no estado do Tocantins e identificar as matrículas da EJA no município de Arraias-TO.

Posto isso, este estudo encontra-se organizado para além desta introdução nas seguintes seções: seção 2, Aspectos metodológicos; seção 3, Desafios(não) atuais da EJA em Arraias-TO; seção 4, Educação de jovens e adultos: Aproximações iniciais; seção 5, Revisão de literatura: Trabalhos sobre a EJA produzidos no Campus de Arraias; seção 6, Educação de jovens e adultos no estado do Tocantins, a seção 7, Considerações finais.

Aspectos metodológicos

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi pesquisa qualitativa e bibliográfica como base para reunir as informações buscando compreender a proposta a partir da temática.

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (POPE; MAYS, 2005, p.13, grifos do autor).

A pesquisa bibliográfica é importante desde o início de uma pesquisa científica, pois é através dela que começamos a agir para conhecer o assunto a ser abordado durante os artigos já publicados e após tudo isso o pesquisador vai fazer um levantamento e analisar os dados obtidos.

Dessa forma a pesquisa bibliográfica é satisfatória porque o pesquisador não precisa se deslocar para encontrar as pesquisas científicas publicadas, pois com o acesso ao google acadêmico, pela plataforma repositório da UFT, site da SEDUC e principalmente pelo site do INEP e IBGE apresenta os dados a serem analisados.

A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p.266).

De acordo com Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica busca o levantamento da análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com o intuito de atualizar o desenvolvimento dos conhecimentos que possam contribuir com a realização da pesquisa. E para que essa pesquisa bibliográfica seja esclarecida o pesquisador vai ter como base os livros, teses, artigos e entre outros documentos publicados que contribuem para a investigação do problema proposto na própria pesquisa.

Neste sentido para que as etapas de pesquisa ocorressem de forma positiva foram utilizados vários instrumentos de pesquisa para a elaboração deste artigo foi a partir das buscas no google acadêmico com as seguintes palavras chaves: educação de jovens e adultos, educação básica e evasão escolar, na plataforma do repositório do campus de Arraias procurando sobre os possíveis temática que abordava sobre o tema proposto e por fim no site da SEDUC e INEP para selecionar os dados sobre a EJA, os números de matriculados e de evasão escolar.

Desafios (não) atuais da EJA em Arraias-TO

Arraias é uma cidade que está localizada na região sudeste do estado do Tocantins, e sua história começou a partir do ciclo de ouro onde por volta do século XVIII e principalmente com a utilização da mão de obra dos escravizados.

Neste sentido, Arraias-TO foi fundada em 1740 e com 283 anos de muita história e trata-se de uma das cidades mais antigas do Estado de Goiás e Tocantins, com histórias, costumes, tradições, lendas, fatos e acontecimentos que perduram ao longo do tempo.

Nascimento (2022) explica, que era uma região de muita riqueza, a ponto de o governador da Capitania de São Paulo, D. Luís de Mascarenhas, no ano de 1740, tomou posse das minas de ouro da região. Fator esse que, posteriormente, fez com que a antiga aldeia fosse transferida de lugar para permitir a organização de ruas, assim a importante região passa à categoria de Vila Nossa Senhora dos Remédios de Arraias. Em meados do século XIX, a vila de Arraias foi anexada ao município de Monte Alegre de Goiás, permanecendo até 1861. Esse processo de dominação e de exercício do poder ainda hoje se percebe incrustado no imaginário político social de Arraias, através de uma evocação patriarcal e familiar, onde os herdeiros desses hábitos ainda reivindicam seu lugar de dominação como um estamento.

Figura 1. Localização da cidade de Arraias no mapa do Brasil



Fonte: IBGE

A história secular de Arraias reflete de determinada forma o padrão de dominação tradicional de sua origem, onde as elites dominantes, geralmente ligadas à posse da terra, exerciam poder de mando na economia e na política local.

Nascimento (2022) Outro fator importante e que ainda hoje é percebido marcante na formação da população do município de Arraias foram os negros que vinham de quilombos destruídos e chegaram a esta região, se estabelecendo em uma localidade conhecida como Chapada dos Negros, da qual hoje ainda existem ruínas.

Neste sentido, Arraias é uma cidade construída nas encostas das colinas com clima ameno onde convive o presente e o passado, mantendo ainda os antigos casarões datados dos séculos XIX e XX, sendo assim trata-se de uma das cidades mais antigas do Estado de Goiás e Tocantins com belíssimas histórias, costumes, tradições, lendas, fatos e acontecimentos que perduram ao longo do tempo. (museu histórico de Arraias-To, 2017)

Segundo o censo do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico-IBGE (2022), a população da cidade de Arraias (TO) chegou a 10.287 pessoas, o que representa uma queda de - 3,36% em comparação com o censo de (2010), que possui cerca de 10.645 habitantes. Neste aspecto, a pesquisa do IBGE (2022) também aponta que a cidade de Arraias tem uma densidade demográfica de 1,77 habitantes por km² e uma média de 2,74 moradores por residência.

A educação em Arraias permaneceu por muitos anos sob o controle da Igreja Católica. A instrução era privilégio dos poucos afortunados da época, ou seja, dos componentes das famílias tradicionais arraianas.

No trabalho de Nascimento (2021), mostra que total de escolas que o município de Arraias-TO oferta é de 13 na rede municipal, sendo 6 estaduais que atendem turmas do ensino fundamental de 6º ao 9º ano e ensino médio. Além dessas escolas, o município oferta 2 escolas particulares que atendem a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio e a Escola Estadual Silva Dourado que disponibiliza a EJA e por fim a cadeia pública de Arraias-TO.

Sendo assim, na tese de doutorado do prof. Dr. Erasmo Baltazar Valadão entre os anos de 2007 até 2016 o total de escolas do campo chegou a ser de 24 que indicam, que em relação aos dados de Nascimento, muitas escolas foram fechadas, principalmente escolas do Campo.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se faz notável no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. (MIRANDA; SOUSA E PEREIRA, 2016, p. 01)

A EJA se organiza em etapas: O Ensino Fundamental dos anos iniciais que vai do 1º ao 5º ano e os anos finais do 6º ao 9º ano, ou seja, o Ensino Médio do 1º ao 3º ano com o objetivo de garantir o acesso à educação daqueles que não concluíram na idade certa, bem como desejam continuar a vida escolar.

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos sempre foi alvo de discussões e de questionamentos, isso se deve a maneira como a modalidade foi tratada desde o princípio e pela própria escola. Mesmo oferecendo possibilidades, a evasão escolar tem se tornado um desafio para os professores para manter a permanência do aluno em sala de aula.

Existem vários fatores que predominam na permanência escolar desses indivíduos, devido à sobrecarga de trabalho extensivo, professores sem uma qualificação adequada ao educando do EJA que tem contribuído cada vez mais para a exclusão social do que para a formação educacional. (SILVA; ARRUDA, 2012, p.115)

A EJA atende prioritariamente aqueles alunos que não tiveram acesso ou até mesmo que não concluíram seus estudos na etapa escolar de acordo com a idade, isso pode ocorrer por diferentes motivos, como: preconceito social, falta de acesso à escola na idade certa, as desigualdades socioculturais e ou territoriais.

Nessa perspectiva, a EJA perpassa por uma necessidade educacional brasileira onde possam promover aos mais vulneráveis ou que não foram alfabetizados na idade certa, ter a oportunidade de serem inseridos na escola regular da esfera pública e concluir a Educação Básica, ou seja, finalizar o Ensino Médio.

Neste sentido, a EJA tem a missão de ser uma modalidade de ensino prática e direcionada à realidade do aluno, cujos materiais trabalhados em sala de aula devem desenvolver o senso crítico dos educandos, contribuindo de maneira ativa na sociedade e na formação de sua cidadania.

A EJA é marcada por uma trajetória de domínio da classe dominante sobre a classe dominada. É como se a educação destinada a pessoas menos afortunadas das classes populares fosse uma espécie de assistência, e não um direito institucional (CURY, 2016, p.3)

A Educação de Jovens e Adultos foi constituída por um segmento importante no processo educativo sendo reconhecida e assegurada na Lei nº 9.394/1996 garantindo também em seu art. 4º o dever do Estado de oferecer educação pública de qualidade para aqueles que não tiveram acesso na idade certa no processo de ensino- aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 2).

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

As políticas educacionais mais expressivas relacionadas à EJA têm seu início com a Constituição Federal de 1988, pois é ela que garante o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, visto que no art.208 prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado, entre outras, mediante a garantia de atendimento ao educando no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1998).

Para tanto e em cumprimento com a nossa Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB n 9394/96, vem definindo com mais clareza a EJA no Brasil como modalidade de educação básica e permitindo que a Educação de Jovens e adultos seja destinado aos que não acessaram ou até mesmo a continuação dos estudos no tempo adequado.

Nesse sentido, a evasão escolar vem se tornando um desafio para a escola sobre a permanência dos alunos em sala de aula. Diante disso existem vários fatores que dificultam a permanência escolar desses alunos que podem ser ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar, dificuldade na aprendizagem, gravidez indesejada, infraestrutura precária, efeitos da pandemia.

A Educação de Jovens e Adultos tem sua atenção direcionada para além de buscar desenvolver o domínio de ler, escrever e contar, mas no desempenho pessoal e coletivo de todos os alunos com a intenção de construir uma sociedade mais justa onde os próprios sujeitos possam exercer sua cidadania conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

A EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. (UNESCO, 2000, p.115)

No entanto, a EJA vem se modificando e adaptando com as necessidades dos alunos como iniciativas norteadoras para o desenvolvimento integral de pessoas e do meio que estes próprios jovens e adultos estão inseridos, focando no ensino aprendizagem, no desenvolvimento de cidadãos críticos na sociedade e principalmente no ambiente escolar. Para Arroyo,

a Educação para Jovens e Adultos tem como um de seus objetivos atender às suas especificidades, existentes no processo educativo, partindo do pressuposto que a educação é o ponto de partida para a formação de um indivíduo pensante e consciente de seus atos como cidadão. (2006, p.63)

Segundo Freire (2005), a modalidade de ensino não remete a faixa etária, pois é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que têm os direitos assegurados pela Constituição Federal, sendo que o importante é formar cidadãos capacitados a ingressar ao mercado de trabalho e respeitando a diversidade sociocultural que é um fator primordial nos diferentes saberes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/96 em seu Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. (BRASIL, 1996, p.19)

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Contudo a Educação tem o papel fundamental na sociedade onde possam entender que as transformações são feitas através dos indivíduos, sendo que são capazes de obter conhecimentos na alfabetização, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e por fim no Ensino Médio fazendo-se necessário para o processo de ensino aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos é constituída por pessoas que possuem experiências ricas, tanto negativas como positivas. Entretanto, ambos os lados agregam conhecimentos ao meio escolar, expondo e compartilhando suas experiências com os demais alunos da instituição de ensino (MORIN, 2000).

Dando continuidade no que Morin (2000) citou acima os alunos enxergam na iminência de buscar a retomada aos estudos na EJA trazendo experiências ricas depois de anos parados por questões pessoais acerca do ensino, possibilitando as transformações na escola e na sociedade que os vivem.

A formação continuada é de grande importância para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que o ser é inacabado e está permanentemente em constante aprendizado, através da participação crítica e democrática (FREIRE, 1997).

No entanto Freire (1997), vem ressaltar que o processo de ensino- aprendizagem é de suma importância para o desenvolvimento dos indivíduos na busca de transformar a sua realidade através da participação crítica e possam contribuir para a sociedade.

Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar símbolos, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever saber o profundo significado da linguagem. Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se refere, a palavra humana é mais que um mero vocábulo é palavração (FREIRE, 1987, p. 49).

Embora umas das características dos alunos na EJA é a falta de autoestima, aprender a ler, escrever e principalmente a memorizar as palavras devido estar voltando a estudar, ou seja, a sua passagem várias vezes na escola acabou acarretando o processo de ensino e por isso o seu desempenho escolar demonstrou fragilidades ao retomar seus estudos com dificuldades.

A educação de jovens e adultos no estado do Tocantins

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino na Educação Básica destinada aos alunos que não tiveram acesso, ou seja, continuação nos seus estudos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio na idade certa.

Neste sentido, o Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução nº64/2021 no seu art.2º estabelece que o Estado do Tocantins assegurará oportunidades educacionais na rede pública de ensino aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, considerando as características do estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Neste aspecto, de acordo com a Proposta pedagógica da Secretaria de Educação Estado do Tocantins (SEDUC-TO) o estado oferta Educação de Jovens e Adultos desde os anos de 1996 a fim de atender os alunos que não tiveram acesso a escola na idade certa e sendo assegurada pela Constituição Federal no seu art. 6º e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesta perspectiva, no Programas como o Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o programa BRASIL alfabetizado contribuem para a redução do analfabetismo no Estado do Tocantins foram matriculados só este ano cerca de sete mil alunos na EJA, desta forma a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada aos estudantes que desejam concluir o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade própria e contribui como instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

Programas como o Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o programa BRASIL alfabetizado contribuem para a redução do analfabetismo os cursos são ofertados pelas escolas estaduais com as seguintes organizações do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental e os anos finais do 6º ao 9ºano, então são divididos em quatro semestres e por último está o Ensino Médio que vai do 1º ao 3º ano com o período de três semestres.

Desta maneira a EJA no Conselho Estadual de Educação, por meio da resolução nº64/2021 o Estado do Tocantins sempre é regulamentada pelas Resoluções Estaduais tendo em si as próprias regras que são estabelecidas. O Estado Tocantins sempre acompanha as transformações sociais na medida em que o ensino vem se modificando a cada ano.

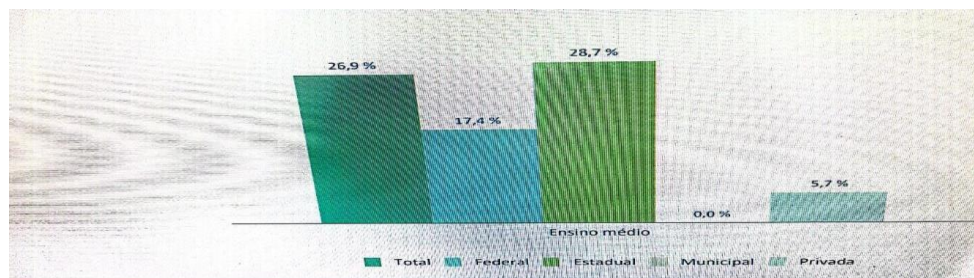
Segundo o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no censo escolar de 2022 ao todo foram registrados cerca de 47,4 milhões de estudantes considerando toda a educação básica em suas 178,3 mil escolas.

Sendo assim, as matrículas da educação infantil que durante o período de 2019 a 2021 cresceram em 2022 em comparação ao ano anterior que o aumento foi de aproximadamente de 8,9% na rede pública e de 29,9% na rede privada ultrapassando o número observado no período pré-pandemia em ambas as redes. A pesquisa ainda revela que o censo escolar de 2022 registrou 74,4 mil creches em funcionamento no Brasil, mas nesse universo foram apenas 64,4% das matrículas são da rede pública e cerca de 33,6% da privada, sendo que 50,7% dessas creches privadas possuem convênio com o poder público para garantir o acesso a educação dessas crianças na busca por um futuro melhor.

No ensino fundamental das 178,3 mil escolas de educação básica, 122,5 mil (68,7%) ofertaram a etapa do ensino fundamental e principalmente dessas 105,4 mil atenderam nos anos iniciais que vai do (1 ao 5) ano e 61,8 mil dos anos finais (6 ao 9) e ao todo são 11,9 milhões de alunos nos anos finais do ensino fundamental no Brasil.

Neste sentido, a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio por dependência administrativa-Tocantins no ano de 2021 tiveram uma porcentagem alta na escola estadual chegando a ter aproximadamente cerca de 28,7%, sendo que na federal chegou na casa dos 17,4%, já na rede privada o número caiu para 5,7% e o que chama atenção no gráfico logo abaixo que o número da idade-série que na rede municipal a porcentagem foi de 0,0% isso deixa preocupante a educação no Brasil, pois pode revelar que as escolas municipais não estão ofertando a EJA.

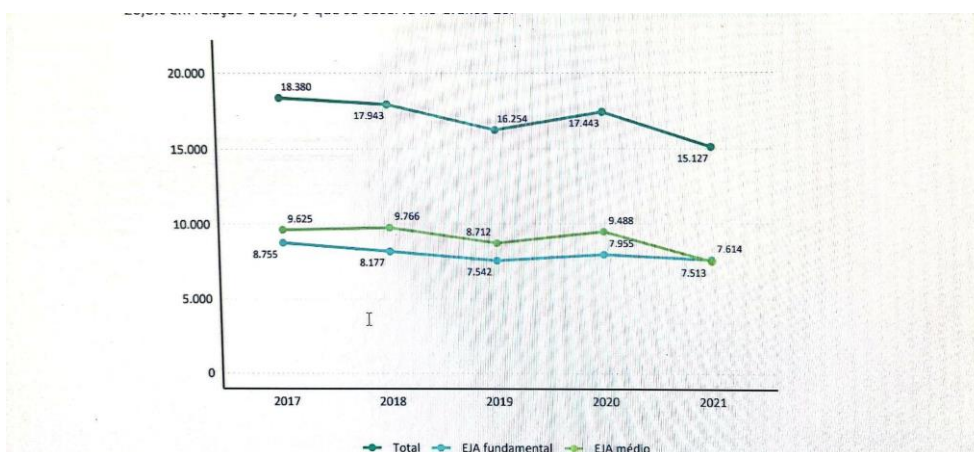
Figura 2. Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio no Brasil



Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo escolar da Educação Básica.

Em relação ao número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou uma queda de 17,7% de 2017 a 2021, chegando a 15.127 matrículas em 2021, e com relação ao ano de 2020, o número de matrículas da EJA de nível fundamental caiu 4,3%. A EJA de nível médio apresentou uma redução de 20,8% em relação a 2020.

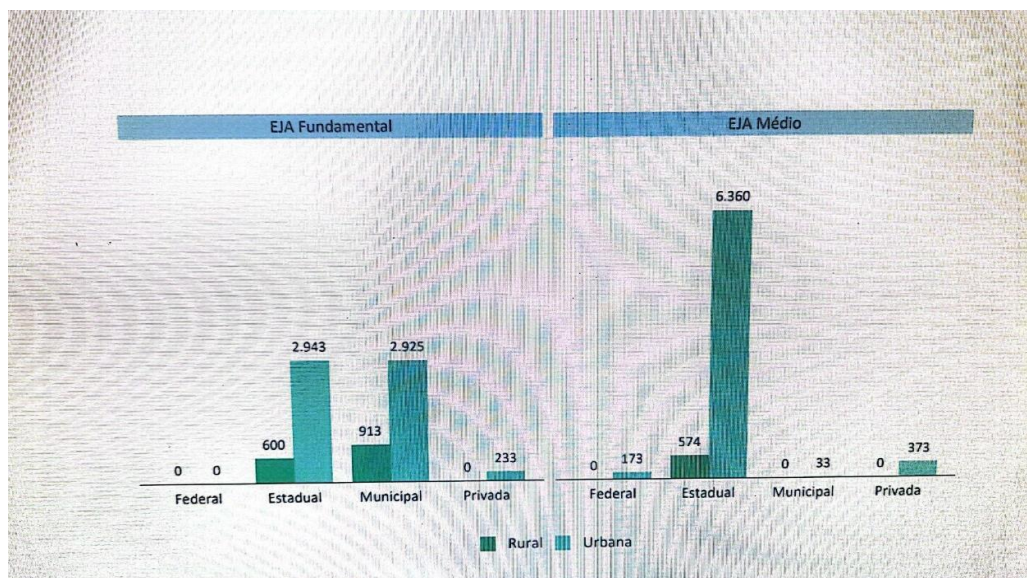
Figura 3. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos- Tocantins



Fonte: Elaborado por Deed/ Inep com base nos dados do censo escolar da Educação Básica.

No que tange a EJA de nível fundamental, 50,4% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual, com 46,5% das matrículas. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 92,3% das matrículas, seguida da rede privada, com 5,0%. A EJA concentra, proporcionalmente, um maior número de matrículas (86,2%) na Zona Urbana.

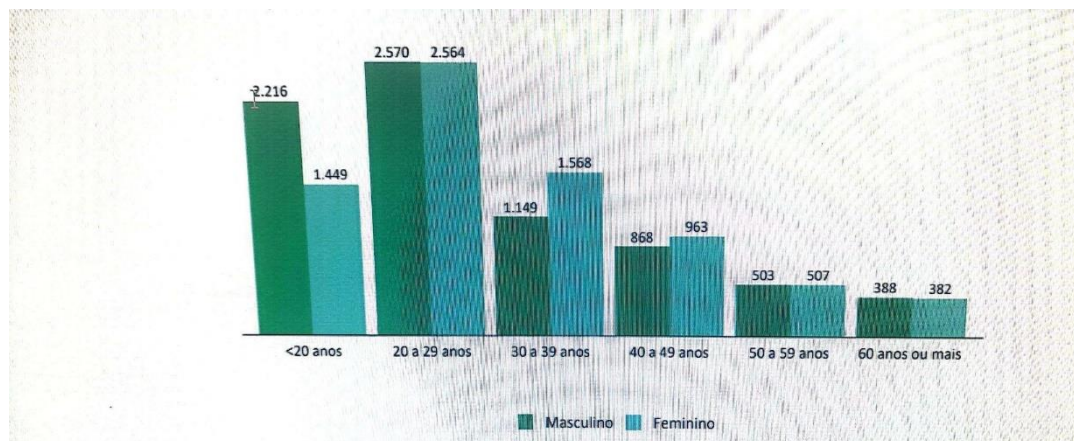
Figura 4. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos no nível Fundamental e nível Médio



Fonte: Inep com base nos dados do censo escolar da Educação Básica.

A educação de jovens e adultos (EJA) é composta predominantemente por alunos com idade de 20 a 29 anos, que representam 33,9% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 50,1% das matrículas.

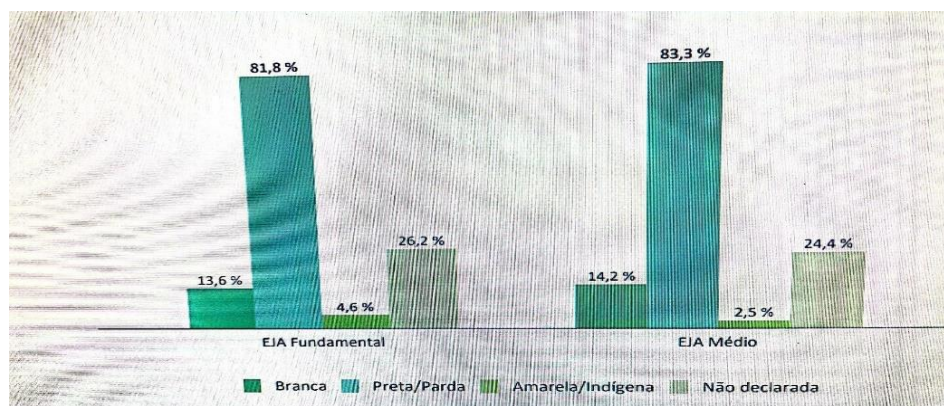
Figura 5. Número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo



Fonte: Inep com base nos dados do censo escolar da Educação Básica.

Em relação à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos representam 81,8% da EJA de nível fundamental e 83,3% da EJA de nível médio, considerando a matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 13,6% da EJA de nível fundamental e 14,2% da EJA de nível médio.

Figura 6. Percentual de matrículas na Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental de nível Médio, segundo a cor/raça- Tocantins



Fonte: Inep com base nos dados do censo escolar da Educação Básica.

Sobre o número de matrículas de estudantes na EJA o município de Arraias, o censo escolar de 2022 revela que tiveram nas divisões do Ensino Fundamental 17 matrículas na rede estadual e nas outras instituições os números de matrículas correspondem a nenhuma quantidade, no Ensino Médio o total de matriculados chegou a ser de 31 e tendo um total de 48.

Figura 7. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos em Arraias- Tocantins

MATRÍCULAS														
Educação de Jovens e Adultos (EJA)														
1.34 – Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Etapa de Ensino e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2022														
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Código do Município	Número de Matrículas da EJA										
				Total ^{1,3}	Etapa de Ensino e Dependência Administrativa									
					Ensino Fundamental ⁴				Ensino Médio ⁵					
				Total ⁴	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total ⁵	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Brasil				2.779.428	1.091.021	000	294.535	1.025.178	73.647	1.082.007	10.423	991.915	22.280	115.768
337	Norte	Tocantins	Arraias	1701051	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
338	Norte	Tocantins	Aparecida do Rio Negro	1701101	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
339	Norte	Tocantins	Araguainha	1701309	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
340	Norte	Tocantins	Araguacema	1701903	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
341	Norte	Tocantins	Araguapó	1702000	86	65	-	65	-	21	-	-	21	-
342	Norte	Tocantins	Araguaína	1702109	1.370	612	-	230	352	20	760	45	715	-
343	Norte	Tocantins	Araguaçu	1702158	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
344	Norte	Tocantins	Araguanã	1702208	812	118	-	42	76	194	-	-	194	-
345	Norte	Tocantins	Arraias	1702406	48	17	-	17	-	31	-	-	31	-
346	Norte	Tocantins	Arraias	1702504	114	47	-	47	-	87	-	-	87	-
Como Citar: Sumário: 1. Matrículas 2. Educação Básica 1.1 1.2 1.3 1.4 Educação Infantil 1.3 Creche 1.6 1.7 1.8 1.9 Pré-Escola 1.10 1.11 1.12 1.13 ... 1.14														

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica.

Em análise sobre a raça/cor e sexo, percebe-se que a quantidade de alunos articulados na EJA totalizou 43, sendo 20 do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Em relação ao sexo feminino 2 se declararam de cor branca, 4 de cor preta, 12 pardas e 7 não declararam sobre a raça/cor. Em relação ao sexo, masculino, 20 matriculados da raça/cor branco tem 0 declarado, preto apenas 1, 18 pardo e 1 indígena.

Raça e cor

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica.

Figura 9. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por faixa etária Arraia-Tocantins

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica.

Os dados revelam, a baixa oferta de turmas no estado do Tocantins em no que diz respeito aos dois seguimentos, Ensino fundamental e Ensino. Destaca que a maioria dos estudantes são mulheres, jovens e da raça negra (pretos / pardos), fato que reflete o desamparo dessa população pelas políticas públicas e reafirma a necessidade da política de reparação histórica no tange as violências sofridas por essa população ao longo da história desse país e que se faz presente nos dias atuais.

Considerações finais

A pesquisa Educação de Jovens e Adultos: Um olhar para o município de Arraias-To, teve como objetivo conhecer como é ofertado a Educação de Jovens e Adultos município de Arraias. Para percorrer esse caminho foi realizado um levantamento sobre os trabalhos já produzidos no Campus de Arraias que abordavam essa temática, ou seja, estudo de artigos, monografias e dissertações para compreender a Eja enquanto política educacional e por último foi examinado os dados do censo escolar 2022 no que tange a EJA no estado do Tocantins e no município de Arraias.

Esse estudo explica que o estudante da EJA, é jovem, trabalhador, oriundos de contextos familiares vulnerais que desde cedo precisam ajudar a família no sustento da casa. Destaca que a maioria dos estudantes são mulheres, jovens e da raça negra (pretos / pardos), fato que reflete o desamparo dessa população pelas políticas públicas.

Revela uma política de fechamento de escolas, de não ofertas das turmas da EJA nos diferentes seguimentos. Demonstra que a rede municipal de Arraias não tem ofertado turmas da EJA, tendo em vista que tem um número considerável de pessoas não alfabetizadas. Além disso, ressalta o descaso com a população do campo, pois o município não oferta nenhuma turma de EJA, nem na zona rural, nem na zona urbana, fato que deixa claro a não garantia ao acesso do direito a Educação a essa população.

Destaco também a não valorização da EJA como modalidade educacional e processo de ensino e aprendizagem que possibilita as pessoas que não tiveram a oportunidade de acessar a escola, aprender a ler, a escrever, mas principalmente terem a garantia da dignidade humana por meio do acesso à Educação.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 30 de maio 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.
- BATISTA.R.T. **A presença cada vez maior dos jovens na educação jovens e adultos na Escola Estadual Silva Dourado município de Arraias- TO, neste sentido o objetivo geral foi compreender a presença cada vez maior de jovens na EJA no município de Arraias-Tocantins.** Publicado em 2014. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/sisbib/bibliotecas0>
- CONCEIÇÃO, Leila, TAVARES, Leonardo, RODRIGUES, Isabella. **A trajetória histórica da eja no Brasil e suas perspectivas na atualidade.** Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>.
- FARIA.A.D.S. **Educação de Jovens e Adultos: Metodologias de matemática aplicada nas aulas do 1º segmento. Um estudo na Escola Municipal L.L- TO.** Publicado em 2014. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/sisbib/bibliotecas0>
- LOPES.R.V.N. **RESOLUÇÃO CEE/TO Nº 64, DE 16 DE MARÇO DE 2021.** Publicada no DOE/TO nº 5827, de 14 de abril de 2021; P. 01. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/19535>
- MIRANDA, L.C.P; SOUSA, L. T; PEREIRA. I.R.D. SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 5., 2016, Montes Claros. EVENTOS DO IFNMG, 2016, Montes Claros. Anais. pg: 1- 45. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14581/1/MGB05062019.pdf>
- MOTA.N.D. **Programas como o EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos (EJA) e o programa BRASIL alfabetizado contribuem para a redução do analfabetismo.** publicado: 14/10/2014 09:43:00 - atualizado: 15/05/2021 10:52:23. Disponível em: <http://conexaoto.com.br/2014/10/14/15-mil-pessoas-retomam-estudos-por-meio-de-programas->

educacionais-voltados-a-juvems-e-adultos

Museu histórico e cultural de Arraias. Publicado em 2017. Disponível em: <https://mapas.cultura.gov.br/espaco/201106/>

NASCIMENTO.H.K.D. **A educação de jovens e adultos: Contribuições na formação do sujeito e implicações diante do preconceito social.** Publicado em 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/755>

NASCIMENTO.M.R.S. **A Universidade Federal do Tocantins/câmpus de Arraias na consolidação do desenvolvimento socioeducacional, os indicadores sociais e as percepções dos sujeitos da região sudeste do Estado do Tocantins.** Publicado em 2022.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16741/TESE%20-%20Mauri%CC%81cio%20Reis%20Sousa%20do%20Nascimento%20%5Barquivo%20OK%5D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RIBEIRO.L.C. **A Contribuição da EJA no processo de formação de jovens em contexto de privação de liberdade.** Publicado em 2016. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/sisbib/bibliotecas0>

ROCHA.E.A.A. **Caminhos e descaminhos na promoção humana e social dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.** Publicado em 2013. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/sisbib/bibliotecas0>

SEDUC. **Proposta pedagógica para formação inicial e continuada programa de alfabetização de jovens/ Brasil alfabetizado**, p.09. Disponível em: <http://forumeja.org.br/to/node/338>

SANTOS.D.B.D. **A Educação de jovens e adultos na Escola Estadual Silva Dourado como instrumento de transformação social.** Publicado em 2013. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/sisbib/bibliotecas0>

SILVA.J.F.D. **Educação de jovens e adultos: O blog e o WhatsApp como recurso pedagógico no ensino.** Publicado em 2017. Disponível em:

SOUZA.L.D.D. **Dificuldade na alfabetização e letramento de Jovens e Adultos.** Publicado em 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/755>

VALADÃO, E. B. **A Inserção da Universidade Federal do Tocantins no câmpus de Arraias/To: conhecimento, oportunidade e inclusão social.** Tese. Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32437>

RAMOS, Viviane. **A eja no Brasil: Reflexões sobre seu histórico.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA12_ID5037_31082020175902.pdf.

SUARES, IIZA, ABADIA, Pollyana. **A evasão escolar na eja.** Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/262>.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

A CONSTRUÇÃO DO SABER EPISTEMOLÓGICO NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Amábia Viana Gomes¹⁷

Resumo

O artigo apresenta discussões provenientes da disciplina Epistemologia I, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Aborda a construção dos conhecimentos teóricos os quais se deram a partir das leituras, das reflexões, das discussões e das produções de atividades desenvolvidas no componente curricular, bem como teve a intencionalidade pedagógica de provocar reflexões, incentivar os estudos na perspectiva de compreender o campo e o sentido da epistemologia, com a finalidade de desenvolver a consciência crítica sobre a relevância do conhecimento científico, do papel do pesquisador e da pesquisadora na contribuição para sociedade. O aprofundamento nos estudos propiciou diversas interlocuções com vários pesquisadores, entre eles: Faria (2022), Kunh (2013), Guiddens (1991) Valle (2013), Charlot (2006), Castells (1999). Este último autor é uma das grandes referências para o meu projeto de pesquisa, relacionado a sociedade e as tecnologias digitais, para o qual, no decorrer dos estudos epistemológicos, suscitou-se debruçar sobre a ontologia e epistemologia e estudos de alguns capítulos da obra *Sociedade em Rede*, a fim de se analisar suas contribuições para a investigação em andamento.

Palavras Chaves: Epistemologia. Ontologia. Pesquisa.

Abstract

This article presents discussions from the course Epistemology I, of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of São Carlos (UFSCar). It deals with the construction of theoretical knowledge, which was based on the readings, reflections, discussions and productions of activities developed in the curricular component, as well as having the pedagogical intention of provoking reflections, encouraging studies from the perspective of understanding the field and the meaning of epistemology, with the aim of developing critical awareness of the relevance of scientific knowledge and the role of the researcher in contributing to society. This in-depth study led to a number of dialogues with various researchers, including: Faria (2022), Kunh (2013), Guiddens (1991) Valle (2013), Charlot (2006), Castells (1999). The latter author is one of the major references for my research project, related to society and digital technologies, for which, in the course of epistemological studies, it was necessary to look at the ontology and epistemology and studies of some chapters of the work *Network Society*, in order to analyze its contributions to the research in progress.

Keywords: Epistemology. Ontology. Research.

Introdução

Este trabalho é apresentado como requisito para obtenção da avaliação final do Componente curricular Epistemologia I, correspondente ao primeiro (1º) semestre de 2024, ministrado pela professora dra. Roseli Rodrigues Mello, do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - (UFSCar).

No decorrer do desenvolvimento do componente curricular, foram apresentadas e discutidas várias abordagens de pesquisadores clássicos nas áreas de filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, tecnologia e educação. Na introdução do estudo sobre Epistemologia, foi

¹⁷ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Atua na coordenação pedagógica de escola pública municipal. Membro pesquisadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa - (NIASE) vinculado à Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR-SP.

discutido o artigo de Faria (2022) sobre as dimensões do ato epistemológico como estudo sistemático da produção do conhecimento científico, filosófico e tecnológico. Nessa direção, a partir das discussões apresentadas, buscou-se a compreensão sobre o conceito de Epistemologia como “estudo que tem por objeto a apreensão da realidade (através da ciência, da tecnologia e da filosofia) dos fenômenos, práticas (ações) e saberes armazenados pela sociedade Faria (2022, p. 187)”.

Nessa perspectiva, entende-se que essa é uma teoria que estuda o conhecimento científico de forma criteriosa, metodológica, com o objetivo de contribuir com a realidade social, buscando analisá-la, compreendê-la, a fim de intervir para transformar. Creswell (2010) indica questões que envolvem a concepção filosófica de uma pesquisa, as estratégias de investigação, os métodos qualitativo, quantitativo e misto. Destaca, também, a relevância do problema de pesquisa, a importância da experiência pessoal do pesquisador e da pesquisadora e a escolha dos/as participantes.

Com essa compreensão, foram salientados aspectos referentes à estrutura do projeto de pesquisa, aos elementos voltados à revisão da literatura, à identificação das palavras-chave para realizar a pesquisa nos bancos de dados, além de ressaltar a relevância da elaboração de resumos dos artigos mais importantes que serão acrescentados na revisão final da literatura. Ademais, busca-se a orientação quanto à seletividade de conteúdo, ao se examinar materiais importantes ao estudo e quanto à atenção com relação ao alinhamento dos tópicos/elementos da estrutura de um projeto, com fins de um olhar atento e cuidadoso junto à ética na investigação.

Nessa direção, a interlocução com Kuhn (2013) se deu por meio da ciência normal, na medida em que ele afirma que os cientistas que trabalham com a ciência normal preferem pesquisas que tenham resultado previsível, por não buscarem novas teorias. Assim, mesmo quando encontram anomalias, eles preferem se dedicar aos resultados em que produzirão consistência com as teorias presentes. O autor assegura que essa ciência não é criativa, pois não há novidades, descobertas na pesquisa. Desse modo, ele a compara com a atividade de solucionar quebra-cabeças, e o pesquisador é perito em resolução de quebra-cabeças.

Vale salientar que as crises da ciência normal surgem da necessidade de uma teoria que seja consistente para a explicação das anomalias apresentadas. A discussão de Kuhn tem como foco a questão do paradigma, visto que é por meio dele que se emergem teorias, métodos e novas abordagens científicas. Entretanto, para alcançar esse movimento, surgem crises, problemas; são identificadas anomalias que indicam que o paradigma existente não atende ao que se quer, sendo necessário ser substituído por outro, causando a revolução científica.

Nesse entendimento, destaca-se que o sociólogo Bourdieu trouxe contribuições nas reflexões sobre educação. Conforme Valle (2013), esse pesquisador assumiu o compromisso de sua atuação por uma sociologia reflexiva que o distancia das correntes sociológicas tradicionais, e o seu pensamento está voltado a desconstruir oposições conceituais, ampliando o olhar da sociologia para além da dimensão econômica. A educação foi um dos seus principais temas de investigação, a partir de análise profunda sobre o sistema educacional. Nesse aspecto, ele desenvolveu novos conceitos para explicar os mecanismos meritocráticos que fundam o sistema de ensino e orientam as práticas pedagógicas. Os fundamentos sociológicos desse autor desvelam os interesses e objetivos dissimulados pela escola, pelos currículos, pelos saberes escolares, pelas práticas dos profissionais da educação e pelas estratégias dos agentes bem posicionados hierarquicamente.

Na discussão sobre a ontologia e epistemologia em Marx e Freire, abordadas por Tadde (2018), Duarte (1998) compreende que, para Freire, a cultura é ontológica, é a transformação da natureza pelo trabalho; é a cultura como resultado da intervenção do homem na natureza, o qual, ao fazer cultura, humaniza-se. Freire, com relação a sua epistemologia, entende que a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo, dialeticamente, não havendo prioridade entre sujeito e objeto,

ou seja, o mundo só passa a ser mundo a partir do momento em que é percebido pelo elemento humano.

O *status* ontológico, atribuído ao trabalho por Marx, refere-se ao trabalho vivo, concreto, útil e não ao trabalho extrator de mais-valia: o trabalho morto, abstrato, reificante, o trabalho como valor de troca. Para Marx, o trabalho é formador de cultura. Quanto a sua epistemologia, o pesquisador entende que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Nas leituras sobre Habermas, em sua teoria da ação comunicativa, tem-se o entendimento de que o diálogo é o principal elemento que estreita laços, aproxima pessoas, oportuniza (re)conhecimento do/a outro/a como sujeito que ocupa também um lugar na relação, numa posição de horizontalidade, na perspectiva de interação que busca a compreensão sobre as questões que permeiam a sociedade contemporânea; assim, é nessa perspectiva que o agir comunicativo acontece no mundo da vida.

A esse respeito, Habermas desenvolve dois conceitos importantes: o mundo da vida e o mundo do sistema; este último ao ser racionalizado, regido pelo dinheiro, pelo poder e pelo controle, produz a violência e a desumanização. As relações no mundo da vida estão sustentadas no agir comunicativo, no entendimento, nas relações dialógicas, pautadas no processo de humanização e emancipação. De acordo com Mühl (2011), para Habermas, a filosofia deve assumir uma postura reconstrutiva e interagir com as diversas instâncias das ciências e o seu papel é de guardião da racionalidade comunicativa.

Guiddens contribui com o debate com sua abordagem intitulada “teoria da estruturação”, em que apresenta a estrutura e a ação que estão associadas à relação sociedade e indivíduo. Esse autor explica a interação entre ambos e esclarece que não há sobreposição de uma dimensão sobre outra, ou seja, os indivíduos/agentes influenciam e interferem na sociedade, assim como a sociedade os constituem. O autor defende o dualismo entre a estrutura social e as ações dos indivíduos (Silva, 2014).

Bruner (1999) discorre sobre a construção da narrativa, de como é elaborado o conhecimento de mundo dos indivíduos por meio das narrativas e dos processos culturais. Para ele, a cultura é compreendida como produto da linguagem e deve ser interpretada pelos indivíduos. O autor entende que é por meio das narrativas que o ser humano organiza suas experiências, seu pensamento e a percepção de si e do mundo.

Charlot (2006), ao discutir a pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, levanta questionamento para compreender se as pesquisas são em ou sobre educação. Ele indaga se “em educação” remete a uma disciplina ou se “sobre educação”, “acerca da educação” se refere a um conjunto de situações, de práticas, de políticas ligadas à educação no sentido amplo do termo. Tais questões ocorrem em virtude dessa imprecisão, uma vez que não há uma única definição. O autor também alerta sobre as ciências da educação na França, bem como a pesquisa educacional no Brasil, as quais, segundo ele, carecem de memória. Nesse sentido, ele entende que se tornou urgente constituir um arquivo coletivo da pesquisa em educação e definir uma ou várias frentes da pesquisa. No Brasil, esse é um trabalho que deveria ser assumido pela ANPED, talvez em parceria com o CNPq e com outras instituições.

Sobre a temática constituinte deste trabalho, Moraes (2015) discute a abordagem transdisciplinar materializada, a partir da epistemologia da complexidade. Para a autora, o complexo está formado por vários elementos que estão interligados, e, assim, sujeito e objeto são interdependentes. A ontologia está relacionada à relação do sujeito com a sua multidimensionalidade, ou seja, o conhecimento é transdisciplinar e está além das disciplinas; a essência é a relação sujeito e objeto. Desse modo, o pensamento transdisciplinar religa o conhecimento das partes com o todo, religa o indivíduo ao contexto, quer dizer, este está entre, por

meio e além dos conteúdos, traz uma racionalidade aberta que dialoga com vários saberes, com os científicos, com os dos estudantes e com a diversidade cultural.

Tedeschi e Pavan (2017) apresentam discussões sobre a pesquisa na perspectiva epistemológica e metodológica do Pós-estruturalismo e faz considerações sobre os aparatos conceituais e metodológicos da modernidade. Para as autoras, o Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas. A perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão processos de pesquisa, pois nada assegura que o planejado *a priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem.

Cláudia Fonseca (1999) em *Quando cada caso não é um caso*, destaca os desafios da pesquisa etnográfica no campo da antropologia e assevera que esta é uma abordagem calcada numa ciência, por excelência, do concreto e que o ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, os quais são as pessoas oriundas do contexto da investigação. A autora enfatiza que esse tipo de estudo tem ênfase no cotidiano e no subjetivo, e ressalta que a etnografia é um instrumento importante para a compreensão intelectual do mundo, podendo ter uma utilidade prática.

Daniela Ramos e Rui Vieira (2020), em *Repercussões das tecnologias digitais sobre o desempenho de atenção*, aborda que numa pesquisa de revisão sistemática, a partir de fontes bibliográficas e pesquisas empíricas sobre o tema, eles iniciam com vários procedimentos, coleta, análise, síntese e avaliação de diversos artigos, a fim de organizar o estado da arte acerca do que investigam em busca de evidências científicas.

Os pesquisadores empregaram alguns procedimentos de investigação, e, neles, incluíram: a delimitação do objetivo da revisão; a elaboração do protocolo para proceder à revisão; a triagem com base nos critérios de inclusão e exclusão; o registro e a descrição dos procedimentos feitos; a extração dos dados e as informações aplicáveis dos estudos incluídos na revisão; a avaliação da qualidade na triagem para exclusão de documentos por qualidade insuficiente; a síntese e a análise dos estudos.

Biografia do autor da obra *Sociedade em rede*

Manuel Castells Oliván nasceu em Helín, na Espanha, em 9 de fevereiro de 1942. É formado em Direito e Economia pela Universidade de Barcelona. É sociólogo e professor universitário espanhol, ministro de Universidades do governo da Espanha desde 2020. Foi professor catedrático de Sociologia na Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais da Universidade de Paris (1967-1979), professor e diretor do Instituto Universitário de Sociologia das Novas Tecnologias da Universidade Autónoma de Madrid (1988-1993), professor pesquisador do Conselho Superior de Pesquisa Científica (CSIC) de Barcelona (1997). Foi nomeado, em 1979, professor de Sociologia e Planejamento Regional na Universidade de Berkeley, Califórnia. Em 2019, foi nomeado Professor Visitante Distinto de Comunicação na Universidade Tsinghua, em Pequim. Foi professor visitante em 19 universidades em todo o mundo e conferencista em centenas de instituições acadêmicas e profissionais em 45 países.

Em 2001, esse autor tornou-se pesquisador da Universidade Aberta da Catalunha, em Barcelona. Em 2003, juntou-se à Universidade da Califórnia do Sul, como professor de Comunicação. Segundo o *Social Sciences Citation Index*, Castells foi o quarto cientista social mais citado no mundo, no período 2000-2006, e o mais citado acadêmico da área de comunicação, no mesmo período. É autor de 32 livros, incluindo a trilogia *A era da informação*, composta por: *A sociedade em rede*, *O poder da identidade* e *Fim de milênio*, traduzida para 23 idiomas. É coautor e editor de mais de 24 livros.

Recebeu, entre outras distinções, a Bolsa Guggenheim e o Prêmio C. Wright Mills da Sociedade Americana para o Estudo de Problemas Sociais.

Ontologia e epistemologia de Manuel Castells

Castells não evidencia no seu livro *Sociedade em Rede* (1999) qual é sua ontologia e sua epistemologia. Nesse sentido, buscou-se compreender ou realizar a tentativa desse exercício por meio da sua apresentação do livro, das ideias e convicções a respeito de como a sociedade em Rede é construída, quem a constrói, como se dão as relações nesse universo, as novas formas de sociabilidade como se constituem, como também por intermédio das interlocuções de Castells com outros autores citados na obra.

Com esse entendimento, a partir das interlocuções com Castells sobre *A Sociedade em Rede*, pode-se conceituá-la, caracterizá-la como a estrutura que se originou da revolução das tecnologias de informação e de comunicação sustentada pela internet, a qual é considerada pelo autor (1999) a espinha dorsal da comunicação global, pois transcende fronteiras, está presente em todos os espaços e lugares, é ligada por fluxos e é constituída por vários elementos, entre eles, pessoas, empresas e Estado.

Nesse contexto, compreende-se que os indivíduos ou agentes são atuantes na sociedade em rede, e, a partir de suas ações, transformam-na na medida em que interagem, seja por meio da troca de mensagens, veiculando informações, compartilhando ideias, ações, seja criando e fornecendo conteúdos, capitalizando produtos, participando das comunidades virtuais, mobilizando a coletividade com fins de debater suas pautas; enfim, são imensuráveis as ações desenvolvidas pelas pessoas. Castells (2005, p. 17) afirma:

Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. A história da Internet fornece- nos amplas evidências de que os utilizadores, particularmente os primeiros milhares, foram, em grande medida, os produtores dessa tecnologia.

Assim, a ação do indivíduo é condicionada por características da sociedade em rede, ou seja, a estrutura vai moldando as ações dos sujeitos. Nessa condição, chama-se a atenção para uma das características fundamentais que Guiddens (1991) propõe aos indivíduos: a reflexividade. Para ele, estar imerso na Rede requer a peculiaridade de reflexão sobre as práticas sociais, uma vez que as consequências destas poderão ser irreversíveis; desse modo, faz-se necessário que o usuário avalie suas ações a fim de modificá-las, assim como a estrutura será modificada a partir do agir do indivíduo.

Análises das partes fundamentais dos três últimos capítulos do livro *Sociedade em rede*

O quinto (5º) capítulo da obra *Sociedade em Rede* intitula-se *Cultura da Virtualidade: o fim da audiência de massa e o surgimento das redes interativas*. O autor, inicialmente, faz uma retrospectiva histórica da tecnologia a partir da imprensa, pela cultura escrita denominada de galáxia de Gutemberg, intitulação de Marshall McLuhan, filósofo e pesquisador sobre os meios de comunicação. Conforme Castells, uma outra galáxia da comunicação surgiu para superar a topografia: a mídia televisiva. Esta teve uma adesão expressiva no cotidiano das pessoas; a sua predominância foi motivo de debates e entendida como uma comunicação de massa. Na compreensão do autor, a audiência com relação à televisão estava associada às condições de vida das pessoas; quer dizer, os indivíduos, depois de muitas horas de trabalho e na ausência de acesso a bens culturais, buscavam entretenimento e se detinham na televisão.

Apesar da multiplicação dos canais da televisão, essa forma de comunicação continuou sendo via de mão única; os consumidores permaneceram sendo receptores e o fim da audiência de massa se deu em virtude das redes interativas, a partir da comunicação mediada pelos computadores nos anos 1990. A internet teve um alcance imensurável; inúmeros usuários a acessavam em diversos e distintos países. O rádio, para alcançar 60 milhões de pessoas, levou 30 anos; a televisão, para atingir a mesma quantidade, empreendeu 15 anos de trabalho, e a internet, em apenas três anos, explodiu de forma avassaladora.

A esse respeito, Castells pontua diversos aspectos que surgiram com o advento da internet em seu avanço global. Alguns desses serão citados como a questão das desigualdades social, racial, sexual, etária e espacial. Nesse aspecto, o autor destaca situações de desproporção nos diversos países do globo, por exemplo, o acesso à internet nos Estados Unidos era de 61,6% mais de pessoas brancas e que tinham diploma universitário, de forma semelhante também no México. Castells afirma que, na América Latina, 90% das pessoas que acessavam a internet eram de nível socioeconômico mais elevado.

Vale ressaltar, nessa perspectiva, que a sociedade interativa cria novas formas de sociabilidade, por meio das comunidades virtuais, do acesso ao telebanco, das possibilidades das telecompras, do teletrabalho, das teleconsultas e de outros serviços. Entende-se, entretanto, que, apesar de essas facilidades serem realizadas em casa em virtude das características da nova sociedade, os lugares continuarão existindo nas cidades e nos espaços físicos, fora do ciberespaço. Nesse âmbito, também se iniciava, gradativamente, o ensino híbrido nas universidades, além de apresentar a política como uma área em expansão, e o sexo, via computador, como emprego em crescimento, por meio da comunicação mediada por computadores.

Castells aborda, ainda, questões sobre as comunidades virtuais, e, nelas, a criação de laços forte e fracos entre os usuários. Ele fala, também, sobre a mortalidade das amizades *online* que não sobrevivem aos palpites considerados desagradáveis, e logo são desconectadas. O autor afirma que, nas comunidades, algumas pautas de lutas sobre direitos humanos, causas femininas e preservação do meio ambiente ganhavam espaços de discussões. Desse modo, as novas formas de sociabilidade estavam surgindo no ambiente tecnológico por meio das comunidades virtuais e das novas formas de vida *online*.

O fato é que a galáxia da internet trouxe inúmeros avanços, mas também imensuráveis desafios. Dentre estes, pontuamos o que evidencia Castells: pesquisadores realizavam estudos de psicologia sobre o comportamento e o envolvimento das pessoas na internet e apontavam situações de alienação, de depressão e de solidão pelos usuários. Esses estudiosos também sinalizavam declínio de comunicação entre os membros da família, em virtude da relação com o espaço virtual.

No 6º capítulo, o autor faz referência ao espaço de fluxos, que são as interações que as pessoas realizam no espaço virtual, no ciberespaço; movimentos esses que podem ser realizados tanto de forma síncrona quanto assíncrona e que acontecem em diversas estruturas sejam de ordem social, sejam de ordem econômica ou política, a partir das inúmeras e distintas práticas sociais. Esses espaços de fluxos não têm fronteiras e podem ser fluxos de pessoas, mercadorias, informações, ideologias etc.

Castells salienta que a economia global é organizada em torno de centros de controle e de comando os quais gerenciam todas as atividades interligadas às redes de empresas. O autor cita vários tipos de serviços, como os de assessoria jurídica, de energia, entre outros, que todos podem ser reduzidos à geração de conhecimentos e a fluxos de informações. Os espaços de fluxos são diversos, mas não elimina os que estão fora da rede, os espaços físicos; entretanto, é necessário considerar que a sociedade em rede alterou, modificou essa dinâmica. O autor também menciona o novo espaço

industrial e sua capacidade de se organizar por meio da internet, na medida em que separa o processo produtivo em diferentes lugares e o reintegra por meio das telecomunicações, da flexibilidade e da precisão desse cenário. Nessa direção da sociedade em rede, surgem diversas categorias de teletrabalho, ou seja, das atividades a serem desenvolvidas em casa, uma vez que as pessoas têm acesso à internet e podem administrar suas atividades profissionais, pessoais, estudantis e outras em sua própria casa.

Castells (1999, p. 487-488) sinaliza que as redes têm um “impacto nas cidades e espaços”, e que, nesse universo, surge uma forma diferente, nova das cidades existirem, que é a “cidade informacional”, e que os espaços dessa cidade são caracterizados pelos fluxos. Dentro desse contexto, o autor faz referência às megacidades, caracterizadas pela aglomeração de mais de 10 milhões de habitantes e que estão conectadas externamente à rede global, mas, infelizmente, desconectadas das populações locais. O autor enfatiza que a teoria do espaço de fluxos conjectura que as sociedades são organizadas de forma dissonante e que, dessa maneira haverá lugares mais conectados, menos conectados e outros que ainda não estão conectados.

O 7º capítulo da obra mencionada de Castells trata da intemporalidade do tempo. Ele pontua que a sociedade moderna ainda está impregnada pelo conceito do tempo cronológico e que esse tempo mensurável, possível de ser calculado, esperado está segmentado na sociedade em rede. Tudo se tornou acelerado, imprevisível, instantâneo. Para o autor (1999, p. 527), “tempo intemporal é apenas a forma dominante emergente do tempo social na sociedade em rede porque o espaço de fluxos não anula a existência dos lugares”, por exemplo, a velocidade como tudo acontece, principalmente no mercado, nas transações financeiras, que, em segundos, pode gerar lucros ou perdas. Nesse aspecto, as novas formas de organização no mundo do trabalho são identificadas pelo autor como “empresas em rede” em que vários elementos estão em jogo como a necessidade de profissionais qualificados, esclarecidos que saibam gerenciar o seu tempo de forma flexível. Assim, a adaptação da empresa às demandas do novo mercado são fundamentais para sua competitividade. Sobre o encolhimento e a alteração do tempo de serviço, nas sociedades modernas, o autor afirma que a jornada de trabalho remunerada estrutura o tempo social. Nesse sentido, o tempo de serviço poderá perder sua centralidade tradicional ao longo do ciclo da vida. Entende-se, desse modo, que a entrada no mercado de trabalho está cada vez maior e a saída dele também.

Castells (1999) explica uma série de avanços organizacional, tecnológico e cultural da sociedade moderna que abalaram e mudaram o conceito de ciclo da vida. Ele exemplifica que, na terceira idade, os idosos e as idosas continuam capazes, atuantes, querem continuar no mercado de trabalho; que as mulheres adiam casamento e reprodução, em virtude da sua independência profissional; que, com a existência das tecnologias reprodutivas, há mulheres com 60 anos gerando filhos e há avós que geram bebês do óvulo de sua filha, entre outros e surpreendentes avanços. O autor também assevera como característica da sociedade, dessa nova cultura, a tentativa de eliminar a morte, e que esse fato provém do progresso, das descobertas médicas por meio das tecnologias e das pesquisas biológicas. Nesse aspecto, duas tendências tornaram-se fundamentais: a prevenção obsessiva e a luta contra a morte. Assim, o objetivo é combatê-la, assim como o envelhecimento, por meio da ciência médica, da saúde e das informações por intermédio das mídias.

Análise da contribuição da obra para o projeto de pesquisa

Para realizar uma análise sobre a contribuição da obra *Sociedade em Redes*, de Manuell Castells, ao meu projeto, enfatizo as discussões, com base nesse autor, sobre o debate do papel da escola em relação à exposição dos adolescentes e das adolescentes nas redes sociais digitais (RSD), objetivando analisar o papel da escola na sociedade contemporânea, evidenciar como a cultura digital está presente na escola e compreender a percepção dos/das adolescentes e dos professores e das professoras sobre a relação escola e Rede Sociais Digitais.

A minha pesquisa fundamenta-se na teoria crítica a qual, conforme Nobre (2004, p. 11):

[...] tem sempre como uma de suas mais importantes tarefas a produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela.

Nessa perspectiva, ao realizar um diagnóstico crítico e reflexivo da sociedade, levantam-se conjecturas e, nestas, estão presentes os obstáculos, porém também as ações que visam superar ou minimizar a situação com finalidade de transformação social.

Nesse empreendimento, não foram encontradas pesquisas sobre a teoria crítica que não fossem fundamentadas nos estudiosos da primeira geração da escola de Frankfurt, qual seja: Adorno e Horkheimer, os quais apresentam uma contribuição significativa sobre indústria cultural. Registra-se essa questão, em virtude de se tentar relacionar aspectos da teoria crítica à sociedade vigente, mas com um olhar voltado ao agir comunicativo de Habermas, dentro de um contexto de sociedade em rede, embora se tenha ciência de que esse referido autor não faz referências em suas obras sobre tecnologias digitais, internet, redes sociais digitais, comunidades virtuais e outros cenários peculiares à sociedade em rede. Porém, ao se refletir sobre interações, relações sociais, criação de laços e comunidades virtuais, é inevitável discutir o agir comunicativo nesse espaço e na construção das relações de forma dialógica.

Importa, ainda, afirmar que Castells (1999) evidencia a potência que é a sociedade em rede, quando diz que essa é um novo espaço de sociabilidade, com novas formas de pensar, de estar e de existir, ou seja, é um espaço cheio de fluxos, de movimento de diversas estruturas: social, cultural, econômica e política. O autor assevera que a diferença entre essa sociedade e as demais é a rede, a qual só é possível em virtude da internet; ela é que faz com que haja a comunicação global. Essa nova forma de organização da sociedade, a partir da “rede”, é entendida por Guiddens como modernidade tardia ou reflexiva, em virtude das transformações econômica, tecnológica, social e cultural que ocorrem na sociedade moderna e geram cenário de incertezas, instabilidades em diversos aspectos, além de mudanças rápidas e de informações instantâneas, que requerem do indivíduo a necessidade de autonomia, de criticidade, de poder de decisão e de reflexão sobre suas práticas sociais, a fim examiná-las para, se preciso, modificá-las e redefini-las.

Castells (1999, p. 439), sobre a sociedade em rede, dispõe que “a internet tem tido um índice de penetração mais veloz de que qualquer outro meio de comunicação da história [...]”, pois, além de sua expansão, há a velocidade como tudo acontece, principalmente as informações e as interações.

A partir desse contexto, o projeto supramencionado analisa o papel da escola nessa sociedade, em que crianças, adolescentes e jovens estão conectados, interagindo, expondo-se, contando suas histórias ou as que acreditam, de maneira a desafiar esse universo, desafiando-se nele.

Nesse sentido, resgatando a ideia de McLuhan, o meio de comunicação via internet tornou-se extensão do corpo humano, ou seja, já não é mais possível viver num mundo desconectado. E agora escola, como fazer? O que fazer? Que abordagens pedagógicas desenvolver as quais considerem a cultura digital produzida e vivenciada também pelos e pelas adolescentes? Como provocá-los/las no sentido de refletir sobre a construção da sua subjetividade nesse contexto? De que forma a estrutura “sociedade em rede” afeta a subjetividade dos e das adolescentes? E como essa subjetividade interfere nessa estrutura? Qual impacto da orientação da escola aos/as adolescentes em relação aos aspectos referentes/pertinentes à esfera privada extrapolar para a esfera pública.

Os questionamentos são muitos e Mühl (2011) destaca o pensamento de Habermas, ao dizer que este pontua que a escola, ao incorporar a racionalidade sistêmica dominante, educa para a subserviência, reforça o controle e produz violência, de modo a levar a escola a perder sua vinculação com o mundo da vida, deixando de ser um contexto de construção comunicativa dos conhecimentos e dos valores próprios da vivência dos/das estudantes e dos professores e professoras.

Nessa direção, a educação precisa rever os seus paradigmas, a partir das necessidades e das exigências da sociedade em rede para que a cultura digital esteja incorporada às práticas pedagógicas da escola, e, assim, os/as adolescentes possam ser orientados/as sobre suas práticas sociais no ciberespaço. Castells (1999) afirma que os/as usuários/as desse universo são produtores/as em potencial; eles/as desenvolvem e fornecem conteúdos, e, nesse sentido, a teia que forma a rede é construída a partir das interações, das produções, das linguagens, de todas as ações daqueles e daquelas que transitam no universo virtual.

Não é demais entender que os/as adolescentes nasceram imersos nessa sociedade conectada, desbravando caminhos, criando possibilidades, mas também são vulneráveis aos riscos da modernidade reflexiva. Ademais, eles/elas são acessíveis às diversas interações virtuais, fortalecendo mais ainda os laços fortes, que são os/as amigos/as, as pessoas próximas, a família, e ampliando em suas redes os laços fracos, mesmo sem conhecer os interessados e as interessadas em fazer supostamente amizades.

Com essa compreensão, no projeto de autoria desta investigadora, evidenciam-se essas questões abordadas acima, as quais se entende que requerem atenção, em virtude da fase da adolescência, e que a escola, por seu compromisso com a formação dos e das estudantes, precisa repensar seu fazer pedagógico. Nesse sentido, entende-se, também, que, a partir das discussões presentes na literatura e nas mídias, a escola a qual, de forma geral, não sabe como lidar com questões relacionadas à internet, prefere recuar, não debater, evitar e banir a utilização das tecnologias digitais pelos/pelas estudantes. Nesse entendimento, parecem ser mais fáceis tais ações do que a orientação quanto ao uso consciente e ético da internet.

No livro *Sociedade em redes*, Castells (1999) aborda o fato de que, nos anos 1990, pesquisadores realizavam estudos sobre o comportamento das pessoas no ciberespaço. O envolvimento intenso com as redes, segundo as pesquisas, causava solidão, depressão, isolamento pessoal, além das amizades virtuais serem desfeitas rapidamente a partir de qualquer comentário que fosse julgado desconfortável ou não aceito. Ressalta-se, nesse aspecto, que a falência da amizade virtual ocorre com os xingamentos ou os cancelamentos, questões muito presentes no contexto atual do ciberespaço.

Nesse sentido, é importante pensar sobre as discussões que Habermas e Freire fazem sobre o agir comunicativo e a relação dialógica que defendem, com as perspectivas de educação emancipatória, a participação dos sujeitos e do mundo nas práticas para libertação que ambos autores propõem, bem como a superação da educação centrada na racionalidade técnica/instrumental no mundo dos sistemas e na educação bancária que Freire argumenta. Nesse sentido, parece utópico quando se fala da sociedade em rede; entretanto, esse fazer é possível ser materializado na escola, se houver existência de uma preocupação com o mundo da vida.

Algumas considerações

Estudar Epistemologia é buscar compreender e dialogar com a construção do conhecimento científico e com seus avanços, a partir de diversos contextos históricos, nas várias e distintas abordagens e contribuições de grandes estudiosos clássicos, os quais se tornaram atemporais em virtude de suas teorias, de seus questionamentos e discussões tão relevantes e atuais na sociedade contemporânea.

Importa reconhecer que as pessoas estão vivendo ou sobrevivendo numa sociedade em crise, ameaçada em diversos e distintos aspectos, desde a relação do ser humano com as demais espécies, seres bióticos e abióticos. Nesse âmbito, a natureza grita, pede socorro e o ser humano condena e é condenado por suas ações. Entende-se, a esse respeito, que as ciências explicam o mundo caótico, e os paradigmas que estão postos na sociedade estão cheios de anomalias, pois a relação estrutura e agentes é complexa. Mas, para se pensar em novos paradigmas, é necessário ao indivíduo refletir, admitir o caos, repensar, redirecionar os percursos dentro do agir comunicativo, trazer mais para perto o mundo da vida, vivenciá-lo, minimizar e/ou eliminar a sua colonização pelo sistema, se é que isso é possível, e abastecer-se da relação dialógica, pautar-se nas ações éticas e no exercício contínuo da reflexividade no processo de (re)avaliar seu estar no mundo e com o mundo.

Nessa direção, pensa-se na grandiosidade do trabalho de um pesquisador e/ou uma pesquisadora, desde a atenção a uma temática, por exemplo, o seu debruçar sobre o objeto de estudo, o que lhe inquieta, preocupa, no que sente necessidade de contribuir e na sua superação do senso comum, a qual advém a partir do mergulho em seus pressupostos teóricos e metodológicos.

Assim, faz-se necessário pensar no mundo social, ser parte constituinte dele como pessoa e pesquisadora, visando contribuir de forma significativa com o processo educativo no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade em rede (foco da pesquisa desta investigadora), na perspectiva de mudanças de comportamento e de adoção de novas atitudes com relação à exposição dos adolescentes nas redes sociais digitais, cerne da investigação pretendida.

Referências

- Bruner, Jerome (1999). A construção Narrativa da Realidade. **Critical Inquiry**, 18(1), pp. 1-21. Trad. de Valdemar Costa Neto.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede: do conhecimento à política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Disponível em: https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf Acesso em: 8 set. 2024.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998.
- FARIA, José Henrique de. **Introdução à epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. Jundiaí: Paco, 2022.
- Fonseca, Claudia. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 1999.
- Giddens, Anthony. **As consequências da modernidade**; Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **NUPEAT–IESA–UFG**, v. 5, n.1, Jan./Jun., 2015, p. 1-19, Artigo 79. Dossiê ECOTRANS: Ecologia dos saberes e Transdisciplinaridade.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a Educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

Ramos, Daniela & Vieira, Rui. **Repercussões das tecnologias digitais sobre o desempenho de atenção**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250048, 2020.

Silva, F. (2014). Entre a epistemologia e a ontologia: a teoria da estruturação de Anthony Giddens. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, 26(2), 123-136.

TADDE, Paulo Eduardo Dias; PALUDO, Conceição. Fundamentos da educação: ontologia e epistemologia em Marx e Freire. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 87-102, jan./abr. 2018.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017, p. 1-16.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM SAVIANI: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Mariana Coelho Rosa¹⁸
Domingos Pereira da Silva¹⁹

Resumo

Com intuito de compreender as teorias pedagógicas que fundamentam a práxis docente, abordarei, neste artigo de revisão, as teorias pedagógicas tomando como referência a classificação de Saviani (2018). Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória cuja forma de abordagem concentrou-se na análise bibliográfica. Saviani (2018) classifica as teorias pedagógicas em: não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas. Essa classificação, oferece uma perspectiva crítica sobre as diferentes abordagens pedagógicas, destacando a importância de uma educação que reconheça suas interações com as estruturas sociais e busque ativamente a transformação dessas estruturas. O processo ensino-aprendizagem vem sofrendo mudanças significativas ao longo dos anos. A pedagogia tradicional enfatiza a transmissão vertical do conhecimento; a pedagogia nova centra-se na experiência do aluno; a vertente tecnicista prioriza a eficiência e a adequação ao mercado de trabalho; enquanto a pedagogia crítica, em destaque a Pedagogia Histórico-Crítica, propõe a articulação entre saberes sistematizados e a realidade social, visando à formação crítica e à transformação social.

Palavras-chave: Teorias pedagógicas. Saviani. Marginalidade. Ensino-aprendizagem.

Abstract

In order to understand the pedagogical theories that underpin teaching praxis, this review article will address pedagogical theories using Saviani's (2018) classification as a reference. Therefore, this is an exploratory study whose approach focused on bibliographic analysis. Saviani (2018) classifies pedagogical theories as: non-critical, critical-reproductive, and critical. This classification offers a critical perspective on the different pedagogical approaches, highlighting the importance of an education that recognizes its interactions with social structures and actively seeks to transform these structures. The teaching-learning process has undergone significant changes over the years. Traditional pedagogy emphasizes the vertical transmission of knowledge; new pedagogy focuses on the student's experience; the technicist approach prioritizes efficiency and adaptation to the job market; while critical pedagogy, especially Historical-Critical Pedagogy, proposes the articulation between systematized knowledge and social reality, aiming at critical training and social transformation.

Key-words: Pedagogical theories. Saviani. Marginality. Teaching-learning.

Introdução

As tendências pedagógicas são um conjunto de ideias e conceitos que orientam a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho foi desenvolvido com base na importância histórica delas, para a compreensão da teoria e prática pedagógica.

¹⁸ Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema.

¹⁹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, com atuação no Curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema.

Quando o professor em sala de aula, realizando seu trabalho, ensinando aos alunos, independentemente do conteúdo ou ano escolar, ele está sendo orientado por uma teoria, quer ele saiba sobre essa teoria ou não. As tendências pedagógicas oferecem uma base teórica para os educadores compreenderem e justificarem suas práticas.

Em diferentes períodos históricos, as tendências procuraram entender e fornecer direções para a educação, influenciando práticas pedagógicas e os objetivos do processo educativo. Veiga (2015) nos apresenta uma retrospectiva histórica, em que é possível perceber que as tendências pedagógicas foram se transformando em resposta aos contextos históricos e sociais. A autora, mediante aspectos socioeconômicos, políticos e educacionais de cada época, destaca em retrospectiva dois momentos: primeiro período, de 1549-1930; e segundo período, de 1930 até os dias atuais.

O contexto de 1549-1930 abrange desde a chegada dos jesuítas, durante o período de Colonização Portuguesa, até o início do processo de industrialização no Brasil. A tendência que situa esse período é a Concepção Humanista Tradicional, com o enfoque para a corrente tradicional. A educação era predominantemente elitista, controlada pela Igreja Católica e para os povos originários era dedicada uma formação religiosa e moral. Não havia um sistema educacional estruturado para atender a todas as camadas sociais, especialmente as classes populares e indígenas. Nessa perspectiva, o aluno é um ser receptivo e passivo, e o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem.

O contexto de 1930 até os primórdios do século XXI inicia-se com a Revolução de 1930 e abrange o desenvolvimento e as transformações da educação no Brasil, passando pelas diversas fases políticas e sociais, com o impacto de movimentos sociais, mudanças econômicas e culturais e o desenvolvimento da educação. As tendências que situam esse período são a Concepção Humanista Tradicional, mediante a corrente da pedagogia nova e a Concepção Analítica, indiretamente associada aos pressupostos da corrente tecnicista.

O problema de pesquisa que direcionou a presente investigação é como estão configuradas as teorias pedagógicas em Saviani (2018)²⁰ e de que forma o processo ensino-aprendizagem é expresso nas tendências apresentadas pelo autor? Para tanto, o objetivo geral foi compreender as tendências pedagógicas expressas em Saviani (2018) e como o processo ensino-aprendizagem se realiza em cada uma delas.

Esta investigação resultou de uma pesquisa bibliográfica, considerando, livros e artigos científicos de autores da área da pedagogia, mas principalmente da obra “Escola e Democracia”, de Saviani (2018). O referido livro foi originalmente publicado em 1983 e encontra-se em sua 45ª (quadragésima quinta) edição, conforme expresso pela Editora Autores Associados, que o caracteriza como um dos maiores long-sellers da história da Educação Brasileira²¹. Sua importância deve-se também por representar o manifesto de lançamento da PHC. A obra é estruturada em quatro capítulos. No primeiro, analisam-se criticamente as principais teorias pedagógicas, evidenciando suas contribuições e limites, bem como a necessidade de uma nova perspectiva. O segundo capítulo, questiona concepções consideradas progressistas, propondo sua superação. No terceiro, delineiam-se os fundamentos e o método da Pedagogia Histórico-Crítica. Já o quarto capítulo, discute as condições para sua aplicação em contextos sociais como o nosso, considerando a centralidade que a política exerce sobre a educação (Saviani, 2018).

²⁰ Dermeval Saviani é um dos maiores nomes da educação brasileira. É conhecido por sua análise crítica sobre o papel das tendências pedagógicas no desenvolvimento da educação e por ser o principal representante e fundador da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Suas obras contribuem para uma reflexão profunda sobre os modelos pedagógicos adotados em diferentes contextos históricos e sociais, direcionadas para a transformação e democratização da escola e da sociedade.

²¹ Informações constantes na página da Editora. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/produto/escola-e-democracia-45a-edicao/>. Acesso em: 12 abril. 2025.

O material foi separado consoante a temática delimitada. O presente artigo está estruturado em 6 partes. Na primeira fazemos uma introdução acerca do tema proposto a pesquisar; na segunda tratamos sobre as tendências pedagógicas segundo Saviani (2018); na terceira abordamos sobre as teorias não críticas e suas influências no processo ensino-aprendizagem; na quarta indicamos as teorias crítico-reprodutivistas; na quinta parte, trazemos as teorias críticas da educação e seus impactos no processo ensino-aprendizagem; então passamos para a conclusão do nosso trabalho e os resultados da nossa pesquisa, na sexta parte. Esperamos que este trabalho possa contribuir para o entendimento das teorias da educação e melhorar a prática do professor em sala de aula.

Tendências pedagógicas segundo Saviani

Neste tópico, observaremos dois grupos de teorias educacionais abordados por Saviani (2018), em “Escola e Democracia”, a saber: as teorias não críticas e as teorias críticas, especificamente, as teorias crítico-reprodutivistas. Veremos como ele denomina e apresenta as características dessas teorias, e, expressaremos suas influências sobre o processo ensino-aprendizagem.

A partir da problemática da marginalidade e como ela é explicada pelas teorias da educação, Saviani (2018) realiza a discussão sobre a realidade concreta e as condições de sua realização. A marginalidade é a categoria utilizada pelo autor para entender a educação por meio das teorias educacionais, apontadas em dois grupos: não críticas e críticas.

No primeiro grupo de teorias, não críticas, a educação é um instrumento de equalização social e no segundo, críticas, a educação é um instrumento de discriminação social. Para o primeiro grupo, a educação é vista como um meio de promover a igualdade social, ao pautar-se por uma perspectiva liberal e pela integração social, possibilitando a superação da marginalidade. Já o segundo grupo de teorias contrapõe a referida ideia, afirmando que as escolas, em muitas situações, são moldadas conforme os interesses das classes dominantes, perpetuando um sistema educacional que discrimina e marginaliza as camadas mais pobres da população.

As teorias crítico-reprodutivistas são denominadas assim porque, embora se apresentem como uma crítica às desigualdades e das limitações do sistema educacional, acabam por reforçar as estruturas sociais e ideológicas que visam contestar. Essas teorias não propõem um modelo para o processo ensino-aprendizagem. Em vez de promover mudanças reais e uma educação emancipadora, as teorias crítico-reprodutivistas se limitam a analisar e apontar as contradições do sistema educacional sem avançar em estratégias pedagógicas que possam efetivamente modificar a prática escolar.

Segundo as teorias não críticas:

[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida (Saviani, 2018, p. 4).

Percebemos que nessa perspectiva, a mudança social não é necessária, pois a sociedade é vista como uma grande máquina perfeita e harmônica, em que os indivíduos são como peças desempenhando a função que lhe é devida. A educação tem a função de preparar os indivíduos para o seu papel na sociedade, transmitindo valores, normas e conhecimentos que contribuem para a coesão social. Em tal ótica, quando um indivíduo não cumpre sua função social, isso é considerado uma disfunção — ou seja, um problema que prejudica a ordem e a estabilidade do sistema social. A marginalização seria então um reflexo da incapacidade de certas classes ou grupos sociais de se integrarem plenamente à sociedade por meio da educação.

Segundo as teorias **crítico-reprodutivistas** o sistema educacional está intrinsecamente ligado ao sistema econômico e social, contribuindo para a manutenção da ordem exigida. Elas apontam os limites das teorias não críticas, consideram os conflitos sociais, negam a harmonia e a perfeição do modelo social capitalista, porém, não consideram a educação como um mecanismo de transformação social. Para essas teorias a educação não é somente um meio de integrar, mas também um instrumento de poder, controle e reprodução das desigualdades.

Conforme as teorias **críticas** da educação a sociedade é marcada pela divisão de classes, sobre isso Saviani (2018) afirma:

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade (Saviani, 2018, p. 4).

Nessa linha de pensamento, a partir de Saviani (2018), podemos situar as tendências pedagógicas da seguinte forma: teorias não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas.

Tendências pedagógicas não críticas

Ao longo desta seção, explicitar-se-ão as pedagogias compreendidas no bloco das “teorias não críticas”, as quais são: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

A **pedagogia tradicional**, apresenta uma herança jesuítica, por estar presente no Brasil desde os jesuítas. Essa abordagem tem características que marcam a educação até hoje. Nela, o marginalizado, segundo Saviani (2018), é o aluno que não aprende, ou seja, aquele que é incapaz de assimilar o conhecimento transmitido. Nesse modelo, a educação atua como um remédio para a ignorância, e seu sucesso é medido pela capacidade de integrar os alunos ao sistema educacional e à sociedade. O processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, é centrado no professor, que assume o papel de transmissor do conhecimento. O aluno é visto como receptor passivo, e o foco está na memorização e repetição de conteúdos, sem grande ênfase no desenvolvimento crítico ou na participação ativa do estudante. Esse modelo privilegia a autoridade do educador e a disciplina rígida, com pouca consideração pelas influências sociais e contextuais que afetam o aprendizado.

A **pedagogia nova** é um movimento educacional que ganhou notoriedade nos anos 1930, especialmente depois da publicação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932), visando reformar o sistema educacional tradicional, considerado rígido e autoritário (Manifesto..., 1984). O objetivo da educação não é somente transmitir conteúdo, mas promover o desenvolvimento integral do aluno — cognitivo, emocional, social e físico. O papel do professor, nesse modelo, é o de mediador, facilitando o aprendizado e incentivando a curiosidade e a investigação. A aprendizagem é considerada mais significativa quando o conteúdo está relacionado com os interesses do estudante, buscando criar um ambiente de ensino mais flexível e adaptado às características individuais dos estudantes. Na visão da pedagogia nova, os alunos que não se adaptam às normas da sociedade ou da escola são marginalizados. Esses alunos são vistos como indivíduos desajustados que precisam ser ajustados ao sistema social e escolar. À medida que a educação cumpre sua função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, ela venceria o problema da marginalidade.

A **pedagogia tecnicista** é uma abordagem educacional que surgiu na segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, influenciada pelas mudanças sociais e políticas da época, como o crescimento industrial e tecnológico. A educação passou a ser vista, principalmente, como uma ferramenta de formação de mão de obra qualificada para a produção. O indivíduo marginalizado, portanto, está em desacordo com as normas de rendimento e produtividade condicionais. Para a pedagogia tecnicista, a solução para essa marginalização está na formação de

indivíduos eficientes e produtivos. No que é referente ao processo ensino-aprendizagem, Veiga (2015) afirma que o pressuposto da neutralidade científica é um dos pilares que embasa a pedagogia tecnicista, voltada para uma abordagem educacional focada na racionalidade, eficiência e produtividade. O professor é encarregado de aplicar, de forma rigorosa e padronizada, os métodos e técnicas de ensino pré-determinados, para atingir resultados específicos e mensuráveis. O foco está no processo, por ser ele quem vai definir o que o professor e o aluno vão fazer.

No bloco das teorias não críticas faz-se evidente o fracasso da educação enquanto instrumento de equalização social, apesar de seus esforços em superar a ignorância, a rejeição ou a incompetência. Segundo Farias (2014, p. 34), para essas teorias: “[...] o indivíduo – sempre tomado de modo isolado e não como classe social – é que precisará aprender a conhecer, a ser, a conviver e a fazer”. Dessa forma, o processo de aprendizagem, ao considerar o indivíduo isolado, negligência a importância de analisar o aluno em uma estrutura social mais ampla, que influencia diretamente suas possibilidades de aprender e se desenvolver.

Tendências pedagógicas crítico-reprodutivistas

No bloco das “teorias crítico-reprodutivistas” estão: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista.

A **teoria do sistema de ensino como violência simbólica**, conforme Saviani (2018), foi desenvolvida por Bourdieu e Passeron. A violência simbólica é um tipo de violência que não envolve coação física, mas sim a imposição de significados, normas e valores que naturalizam e legitimam uma determinada visão de mundo, sendo muitas vezes invisível para aqueles que a sofrem. Os marginalizados são os grupos ou classes dominadas, são aqueles que não possuem os meios para participar plenamente das estruturas de poder, sendo muitas vezes invisibilizados e excluídos das oportunidades sociais, econômicas e culturais.

A **teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE)** foi apresentada por Althusser. Essa, não nega a luta de classes. Ademais, analisa como o Estado mantém e reforça o poder e a ordem social, usando diferentes meios para controlar a sociedade. A escola, na referida perspectiva, é vista como um dos principais AIE. Para os marginalizados, ou seja, os indivíduos da classe trabalhadora, a escola representa um espaço onde seus desejos e aspirações de mudança podem ser silenciados ou inibidos, reforçando sua posição subalterna na sociedade.

Na **teoria da escola dualista** a escola é dividida em duas, uma para a burguesia e outra para o proletariado. Os marginalizados são os indivíduos das classes trabalhadoras ou de grupos sociais desfavorecidos, que enfrentam um sistema educacional que não oferece as mesmas oportunidades e condições de desenvolvimento que os filhos da classe dominante.

Em suma, as teorias crítico-reprodutivistas analisam como o sistema educacional contribui para a manutenção das desigualdades sociais e como ele serve aos interesses das classes dominantes, reproduzindo o *status quo* e impedindo o avanço da democracia e igualdade social.

Tendências pedagógicas críticas

Neste item trataremos do último bloco das teorias, as “teorias críticas”, em que se encontra a **Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)**, apresentada e desenvolvida por Saviani (2018). É uma abordagem educacional que tem como principal objetivo a superação da marginalidade social e educacional. Essa perspectiva é fundamentada no materialismo histórico-dialético²², uma concepção filosófica originada por Karl Marx (2013), que afirma que a realidade social é determinada pelas condições materiais de vida e pelas relações de produção.

Saviani (2018) apresentou três teses e cada uma delas, aborda um aspecto diferente do processo educativo, sendo elas: a filosófico-histórica, a pedagógico-metodológica e a política, respectivamente. Para a *primeira tese (filosófico-histórica)* a educação deve ser vista como um processo historicamente situado, diretamente ligado às condições materiais e sociais da sociedade. Na *segunda tese (pedagógico-metodológica)* a metodologia deve ser dialética, relacionando teoria e prática. Por fim, para a *terceira tese (especificamente política)*, a educação tem uma dimensão política crucial. A escola deve ser um espaço de luta contra as desigualdades sociais, promovendo a conscientização política e formando cidadãos capazes de agir na transformação social.

Essas três teses juntas estruturam a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como uma abordagem que busca integrar educação, história, metodologia e política para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Os métodos não serão focados somente no professor ou na iniciativa dos alunos, mas haverá articulação entre esses dois. Nesse sentido, o professor e os alunos são compreendidos como agentes sociais e ambos terão um papel ativo no processo ensino-aprendizagem. Os métodos utilizados seguem cinco passos articulados, quais sejam: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (Saviani, 2018). O primeiro passo é a *prática social*, o ponto de partida da educação é a realidade do aluno e sua experiência de vida no mundo social. O segundo passo seria a *problematização*, deve ocorrer o levantamento de problemas em relação à prática social. O terceiro passo é *instrumentalização*, trata-se de apropriar-se de ferramentas e conhecimentos necessários para a luta social (Saviani, 2018). O quarto passo é *catarse*, segundo o autor esse é o momento de “[...] expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Saviani, 2018, p. 57). Esse passo é crucial para o aluno despertar a sua conscientização, compreender a profundidade das contradições sociais e, ao mesmo tempo, se sentir motivado a lutar por mudanças. O quinto e último passo é o retorno à *prática social* (Saviani, 2018). Após problematizar e tomar consciência das questões sociais, o aluno pode conscientemente agir coletivamente para transformar sua realidade.

Todo esse processo visa o movimento da síntese à síntese, formando agentes sociais ativos (Saviani, 2018). Os alunos, consoante Saviani (2018), de início possuem um entendimento de caráter sincrético, pois não conseguem fazer articulação entre o conhecimento pedagógico e a prática social. Quando eles chegam ao quinto passo atingem o nível sintético, ao apresentarem a capacidade de entender a prática social de maneira mais elaborada, proporcionando aos indivíduos a apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados. Na prática, isso significa que as escolas devem se tornar espaços de reflexão crítica, onde os alunos são incentivados a analisar e compreender as estruturas sociais e suas relações de poder.

²² O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história (Marx, 1978).

Considerações finais

Faz-se notável ao longo deste trabalho a dedicação de Saviani em relação ao estudo das teorias educacionais. Por meio de sua pesquisa ele se depara com a necessidade de uma teoria que fosse além dos limites das demais, ou seja, das não críticas e das crítico-reprodutivistas.

As teorias pedagógicas em Saviani (2018) estão configuradas em não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas. No bloco das não críticas estão: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista; já no bloco das teorias crítico-reprodutivistas estão: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e a teoria da escola dualista; por fim, no bloco das críticas: destacamos a PHC.

Através da análise das tendências pedagógicas observamos que o processo ensino-aprendizagem vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais. Desta forma, o processo ensino-aprendizagem é compreendido de maneiras distintas: a pedagogia tradicional o vê como transmissão de conteúdo do professor ao aluno, que assume papel passivo. Já a pedagogia nova, centra-se no aluno, priorizando a experiência e a “espontaneidade”. A pedagogia tecnicista trata o ensino como um processo mecânico e instrumental, voltado à eficiência e ao mercado. Em contrapartida, a pedagogia crítica, como a PHC, valoriza o ensino de saberes sistematizados para desenvolver a consciência crítica, o entendendo como mediação intencional entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos, visando à emancipação e transformação social.

A proposta de Saviani (2018), portanto, é que a escola deve se empenhar na formação de sujeitos críticos, capazes de entender as relações de poder e, assim, transformar as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades.

Referências

- FARIAS, Isabel Sabino de. *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014, p. 29-51.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.
- MARX, Karl. Introdução [à crítica da Economia Política]. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 103-125.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

O ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Mario Marcos Lopes²³

Resumo

Este estudo investiga as potencialidades e desafios do ensino colaborativo na educação básica, considerando seus efeitos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A pesquisa busca responder: como o ensino colaborativo contribui para a formação integral e quais barreiras dificultam sua aplicação? Justifica-se pela crescente relevância de práticas colaborativas. Utiliza análise bibliométrica e de conteúdo. Os resultados esperados incluem o mapeamento das abordagens teóricas e desafios enfrentados por educadores. Conclui-se que o ensino colaborativo favorece aprendizagens significativas, amplia o protagonismo estudantil e contribui para ambientes mais inclusivos e participativos.

Palavras-Chave: Ensino colaborativo. Metodologias Ativas. Formação Docente.

Abstract

This study investigates the potentialities and challenges of collaborative teaching in basic education, considering its effects on students' cognitive, social, and emotional development. The research seeks to answer: how does collaborative teaching contribute to comprehensive student development, and what barriers hinder its application? It is justified by the growing relevance of collaborative practices. The methodology involves bibliometric and content analysis. Expected results include mapping theoretical approaches and identifying challenges faced by educators. It concludes that collaborative teaching fosters meaningful learning, enhances student protagonism, and contributes to more inclusive and participatory environments.

Keywords: Collaborative teaching. Active methodologies. Teacher education.

Introdução

O ensino colaborativo na educação básica vem ganhando destaque como uma metodologia que promove o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando o trabalho em equipe, a troca de conhecimentos e o compartilhamento de responsabilidades. Diante das mudanças educacionais contemporâneas e da necessidade de preparar cidadãos críticos e aptos a enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação, investigar as práticas colaborativas na educação básica torna-se uma demanda urgente. Nesse contexto, este artigo busca explorar os caminhos e as possibilidades do ensino colaborativo, analisando suas contribuições para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e eficaz.

O objetivo geral deste estudo é investigar o impacto e as potencialidades do ensino colaborativo na educação básica, considerando suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Para tanto, propomos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais abordagens teóricas sobre o ensino colaborativo e sua aplicação no contexto da educação básica; (2) analisar as práticas colaborativas mais recorrentes em sala de aula e suas contribuições para a melhoria do desempenho acadêmico; (3) compreender as barreiras e desafios enfrentados pelos educadores na implementação de estratégias de ensino colaborativo; e (4) propor diretrizes que possam orientar a prática docente em relação ao ensino colaborativo, com base em evidências empíricas.

²³ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Docente do Centro Universitário Barão de Mauá e Professor da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

A problemática central deste estudo reside na seguinte questão: Quais são as principais potencialidades e desafios do ensino colaborativo na educação básica e de que maneira sua implementação pode contribuir para a formação integral dos estudantes? Essa indagação surge da necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes baseadas em modelos expositivos e individuais, e de refletir sobre o papel da colaboração como uma ferramenta essencial para o ensino e a aprendizagem no século XXI.

A justificativa para a realização desta pesquisa está fundamentada na relevância crescente das abordagens colaborativas no cenário educacional. Com a ampliação do uso de metodologias ativas, o ensino colaborativo se destaca por sua capacidade de promover um aprendizado mais dinâmico e interativo, no qual os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento. Além disso, em um mundo cada vez mais interconectado, a habilidade de trabalhar de forma colaborativa é vista como essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Nesse sentido, investigar o ensino colaborativo torna-se não apenas relevante para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também para a preparação dos alunos para a vida em sociedade.

Os resultados esperados deste estudo incluem, em primeiro lugar, o mapeamento detalhado das abordagens teóricas sobre o ensino colaborativo e suas aplicações práticas na educação básica. Espera-se também compreender os desafios e barreiras enfrentados pelos educadores na implementação de práticas colaborativas, contribuindo para a elaboração de diretrizes que possam facilitar sua adoção. Ademais, o estudo visa proporcionar uma reflexão crítica sobre os impactos do ensino colaborativo no desenvolvimento dos alunos, evidenciando suas potencialidades para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo. Por fim, espera-se que este artigo possa oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação docente, incentivando a adoção de metodologias colaborativas na educação básica e contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, este artigo busca não apenas explorar os fundamentos teóricos do ensino colaborativo, mas também oferecer uma análise crítica de suas implicações práticas. Ao investigar os caminhos e possibilidades dessa abordagem, almejamos contribuir para o debate sobre a necessidade de transformar o ambiente educacional, tornando-o mais colaborativo, inclusivo e eficaz no desenvolvimento integral dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia adotada neste estudo foi composta por dois principais procedimentos: a análise bibliométrica e a análise de conteúdo. Ambos os métodos foram aplicados com o objetivo de fornecer uma visão abrangente sobre o ensino colaborativo na educação básica, a partir da revisão da literatura e da interpretação de dados qualitativos.

A análise bibliométrica é uma técnica quantitativa utilizada para mensurar a produção acadêmica em determinado campo de estudo, permitindo identificar tendências, autores de destaque e fontes de publicação mais relevantes. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a análise bibliométrica possibilita o mapeamento da produção científica em uma área específica, por meio da coleta e organização de dados de publicações, citações e redes de colaboração acadêmica. Para realizar essa análise, utilizou-se a base de dados *Scopus* e *Web of Science*, reconhecidas por fornecerem um amplo espectro de artigos de alta relevância científica.

O processo de coleta de dados foi realizado em três etapas: (1) definição de palavras-chave; (2) aplicação de filtros temporais e temáticos; e (3) extração e organização dos dados bibliográficos. As palavras-chave utilizadas incluíram termos como "ensino colaborativo", "educação básica" e "metodologias colaborativas". Foram aplicados filtros temporais, restringindo a busca a publicações

dos últimos dez anos (1984-2023), e selecionados artigos publicados em periódicos revisados por pares.

A análise bibliométrica forneceu uma visão abrangente do cenário atual das pesquisas sobre ensino colaborativo, identificando as principais tendências e autores que têm contribuído significativamente para o desenvolvimento desse campo de estudo. Esse mapeamento inicial permitiu direcionar a análise de conteúdo, aprofundando a discussão sobre as potencialidades e desafios da implementação do ensino colaborativo na educação básica.

A análise bibliométrica considerou publicações que abordam as metodologias ativas e o ensino colaborativo, com foco na educação básica e na formação docente. Foram identificados os autores mais citados, como Lev Vygotsky e John Dewey, que são referências na teoria sociocultural e na educação progressista, respectivamente. Os principais países produtores de literatura acadêmica sobre o tema foram os Estados Unidos e o Brasil, destacando-se por suas contribuições no desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas.

Após a etapa de análise bibliométrica, foi realizada a análise de conteúdo, uma metodologia qualitativa que visa interpretar e categorizar dados textuais de forma sistemática, de modo a identificar padrões e significados subjacentes ao discurso dos textos analisados. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é uma técnica investigativa que consiste na codificação dos dados em categorias, permitindo uma análise criteriosa e profunda do material coletado. Esse método é amplamente utilizado em estudos que envolvem a interpretação de documentos, artigos científicos, entrevistas e outros tipos de dados qualitativos.

A análise de conteúdo foi aplicada a um corpus composto por 16 artigos selecionados a partir da etapa bibliométrica, levando-se em consideração a sua relevância e impacto no campo do ensino colaborativo. Esses artigos foram submetidos a uma leitura exaustiva, com o objetivo de identificar conceitos-chave, categorias temáticas e recorrências discursivas.

A codificação dos dados foi realizada de maneira indutiva e dedutiva, ou seja, foram identificadas categorias emergentes a partir da leitura do material, ao mesmo tempo em que se buscou verificar a presença de categorias previamente definidas, tais como: (1) benefícios do ensino colaborativo; (2) desafios na implementação; (3) metodologias utilizadas; e (4) impacto no desempenho dos alunos. Segundo Flick (2009), essa abordagem permite uma análise mais completa, pois combina a exploração livre dos dados com a validação de teorias pré-existentes.

Os resultados da análise de conteúdo indicaram que o ensino colaborativo tem um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, favorecendo a cooperação, a comunicação e o pensamento crítico. No entanto, os desafios relacionados à falta de formação docente e à resistência à mudança nas práticas pedagógicas tradicionais foram destacados como barreiras importantes para a implementação plena dessa metodologia. Essa metodologia combinada de análise bibliométrica e análise de conteúdo permitiu uma investigação robusta e detalhada do ensino colaborativo na educação básica, oferecendo uma visão abrangente das potencialidades e desafios dessa abordagem pedagógica, com base em evidências empíricas e discussões teóricas consagradas.

Resultados e discussão

Conceito e origens do ensino colaborativo

O ensino colaborativo, amplamente discutido nas últimas décadas, refere-se a uma prática educacional na qual a interação entre alunos e professores é central para a construção conjunta do conhecimento. Ao contrário de abordagens tradicionais que privilegiam a transmissão unilateral de conteúdo, o ensino colaborativo valoriza a participação ativa e o trabalho em equipe, promovendo

uma aprendizagem baseada no diálogo, na troca de experiências e no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

As raízes do ensino colaborativo podem ser encontradas em teorias construtivistas, especialmente na obra de Lev Vygotsky, que introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP). Vygotsky (1984) defendia que o aprendizado ocorre em um contexto social, onde a mediação de indivíduos mais experientes (sejam professores ou pares) permite que os alunos alcancem níveis de compreensão mais elevados do que conseguiriam sozinhos. O autor argumenta que o aprendizado é um processo dialético, ou seja, o conhecimento é construído por meio da interação e da colaboração entre os sujeitos, reforçando a ideia de que a aprendizagem é um fenômeno social.

John Dewey (1938) também contribui significativamente para a fundamentação do ensino colaborativo. Sua filosofia educacional enfatiza a importância de experiências de aprendizagem que sejam socialmente relevantes e contextuais. Dewey (1938) acreditava que a escola deveria ser um reflexo da sociedade e que os alunos deveriam participar ativamente do processo educacional, trabalhando em conjunto para resolver problemas reais. Nesse sentido, o ensino colaborativo se alinha com a visão progressista de Dewey, na qual o aprendizado não é apenas a assimilação passiva de informações, mas uma experiência ativa e coletiva.

Além dos clássicos, teóricos contemporâneos como Johnson e Johnson (1999) têm contribuído para o desenvolvimento e aplicação prática do ensino colaborativo nas escolas. Os autores introduziram o conceito de "aprendizagem cooperativa", uma metodologia que fomenta a interdependência positiva entre os alunos, incentivando-os a trabalhar juntos para alcançar metas comuns. Para os autores, o sucesso da aprendizagem colaborativa depende de cinco elementos principais: interdependência positiva, interação face a face, responsabilidade individual e de grupo, habilidades interpessoais e processamento em grupo. Esses princípios são fundamentais para a implementação eficaz do ensino colaborativo em diversos níveis educacionais.

A introdução das metodologias ativas no contexto educacional também reforça a relevância do ensino colaborativo. De acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas, colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando a colaboração entre pares e o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Essas metodologias, ao promoverem uma maior interação entre os alunos, estão diretamente ligadas ao conceito de ensino colaborativo, que busca uma educação mais participativa e democrática.

Portanto, o ensino colaborativo não é apenas uma metodologia, mas uma filosofia educacional que se apoia em princípios teóricos sólidos, provenientes tanto de clássicos da educação quanto de pesquisadores contemporâneos. Sua aplicação visa não apenas a construção de conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, que são cada vez mais valorizadas no contexto educacional atual. Ao valorizar a cooperação, a responsabilidade compartilhada e a interação ativa, o ensino colaborativo se apresenta como uma ferramenta eficaz para a transformação das práticas pedagógicas tradicionais.

A importância das metodologias ativas no ensino colaborativo

As metodologias ativas desempenham um papel central no ensino colaborativo, pois estimulam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico. Diferente das metodologias tradicionais, em que o aluno assume uma postura passiva, as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista de seu aprendizado, desafiando-o a interagir, questionar e colaborar com seus pares e com o

professor. Esse enfoque participativo está diretamente relacionado ao ensino colaborativo, que valoriza a cooperação e a troca de conhecimentos em ambientes de aprendizagem.

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas são ferramentas que proporcionam uma maior interação entre os alunos, promovendo o trabalho em equipe e a co-construção do conhecimento. O ensino colaborativo, por sua vez, se beneficia desse ambiente participativo, uma vez que o aluno é incentivado a assumir uma postura de corresponsabilidade pelo aprendizado coletivo. Entre as metodologias ativas mais utilizadas, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas (*Problem-Based Learning* – PBL), a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida. Todas essas abordagens envolvem uma maior interação entre os estudantes e são amplamente utilizadas em ambientes de ensino colaborativo.

A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, destaca-se por colocar o estudante diante de problemas reais ou simulados, que devem ser resolvidos em grupo. Segundo Dias e Sasaki (2023), essa metodologia não apenas estimula a colaboração, mas também fortalece a habilidade de resolver problemas complexos de maneira conjunta. Na PBL, o professor atua como um facilitador, guiando o processo de aprendizagem enquanto os alunos trabalham juntos para encontrar soluções, demonstrando o impacto positivo da colaboração no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.

Outro exemplo relevante é a sala de aula invertida, onde o processo de aquisição do conhecimento ocorre fora do ambiente escolar, permitindo que o tempo de sala de aula seja dedicado à aplicação prática e colaborativa do conteúdo. Tal abordagem transforma o papel do professor em um mediador e reforça a interação entre os estudantes durante as atividades colaborativas. Conforme os estudos de Santos e Tezani (2018), a sala de aula invertida potencializa o ensino colaborativo ao criar espaços para o diálogo e o compartilhamento de ideias, promovendo a coparticipação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos (*Project-Based Learning*), permitem que os alunos trabalhem em grupos para desenvolver projetos de longo prazo. Nesse cenário, a cooperação se torna uma habilidade crucial, pois os alunos precisam dividir responsabilidades, resolver conflitos e integrar diferentes perspectivas para atingir um objetivo comum. De acordo com Filatro e Piconez (2004), essa metodologia reforça o ensino colaborativo ao exigir que os estudantes atuem como co-construtores de conhecimento, promovendo a troca de saberes e experiências dentro do grupo.

Do ponto de vista teórico, o uso de metodologias ativas no ensino colaborativo também pode ser explicado pelos estudos de Johnson e Johnson (1999), que discutem a "aprendizagem cooperativa" como uma prática que promove a interdependência positiva entre os alunos, ou seja, a percepção de que o sucesso individual está ligado ao sucesso do grupo. Esse tipo de aprendizagem é favorecido pelas metodologias ativas, pois cria um ambiente no qual os estudantes se apoiam mutuamente para alcançar os objetivos de aprendizagem. Assim, a combinação entre metodologias ativas e ensino colaborativo cria um cenário propício para o desenvolvimento de habilidades essenciais no século XXI, como a comunicação eficaz, a resolução de problemas em equipe e a criatividade.

Portanto, a importância das metodologias ativas no ensino colaborativo reside em sua capacidade de transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, participativo e inclusivo. Ao envolver os alunos em atividades práticas, desafiadoras e colaborativas, essas metodologias não apenas favorecem o desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também sociais, preparando os estudantes para o trabalho em equipe e para a resolução conjunta de desafios. Como resultado, o ensino colaborativo se consolida como uma abordagem que integra diferentes formas de aprendizagem e estimula a construção conjunta de saberes.

Ensino colaborativo e inclusão educacional

O ensino colaborativo se mostra uma estratégia pedagógica eficaz não apenas para melhorar o desempenho acadêmico, mas também para promover a inclusão educacional, particularmente em ambientes de educação básica. Ao enfatizar o trabalho em equipe e a interdependência positiva, o ensino colaborativo cria um ambiente mais inclusivo e acolhedor, em que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades ou backgrounds, são incentivados a contribuir e aprender juntos.

A inclusão educacional busca garantir que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE), tenham acesso à educação de qualidade em ambientes regulares de ensino, sem segregação. Nesse sentido, o ensino colaborativo se alinha perfeitamente com os princípios da educação inclusiva ao promover uma cultura de cooperação e respeito à diversidade. Como afirmam Mitchel (2014) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o ensino inclusivo não deve ser apenas uma questão de inserção física do aluno com NEE na sala de aula regular, mas uma estratégia intencional que ofereça oportunidades de aprendizagem colaborativa, onde todos possam participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

No contexto do ensino colaborativo, a interação entre os alunos com diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem é enriquecedora. De acordo com Johnson e Johnson (1999), a interdependência positiva — conceito fundamental para a aprendizagem cooperativa — ajuda a criar um ambiente de apoio mútuo, no qual os alunos com necessidades especiais são incluídos em atividades significativas, em vez de marginalizados. O ensino colaborativo estimula todos os estudantes a colaborarem, ajudando uns aos outros a superar desafios e a aprender de maneira conjunta. Essa prática vai ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984), no qual os pares mais experientes ou proficientes ajudam os demais a alcançar níveis mais elevados de compreensão e competência.

Além disso, o ensino colaborativo contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como a empatia e o respeito às diferenças, que são fundamentais para o sucesso da inclusão educacional. Conforme apontado por Villa e Thousand (2005) e reforçado por Costa Júnior *et al.* (2023), ambientes colaborativos encorajam a construção de relações sociais positivas entre alunos, fortalecendo a coesão do grupo e proporcionando um espaço de acolhimento para todos, independentemente de suas características individuais. Nessas dinâmicas, a diversidade é vista como uma riqueza, não como um obstáculo, e o aprendizado ocorre de forma mais natural e democrática.

As metodologias ativas, amplamente aplicadas no ensino colaborativo, são também cruciais para a inclusão. Como destacam Bacich e Moran (2018), essas metodologias personalizam o ensino ao permitir que os alunos trabalhem em ritmos diferentes, atendendo às necessidades individuais de aprendizagem. Isso é particularmente importante no contexto da educação inclusiva, onde cada aluno pode exigir abordagens pedagógicas diferenciadas. Por meio de atividades como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, todos os estudantes, incluindo aqueles com NEE, têm a oportunidade de contribuir para o sucesso do grupo de acordo com suas próprias habilidades, reforçando a inclusão no processo educacional.

Outro aspecto relevante é o papel do professor no ensino colaborativo voltado para a inclusão. O educador atua como mediador, facilitando a interação entre os estudantes e assegurando que todos os alunos, especialmente os com NEE, estejam engajados nas atividades colaborativas. Conforme Cabral *et al.* (2014), a atitude do professor é determinante para o sucesso da inclusão, e sua prática pedagógica deve incorporar princípios de igualdade, valorizando a participação de todos os alunos em condições de equidade.

Os resultados positivos do ensino colaborativo para a inclusão educacional são corroborados por pesquisas que mostram que a colaboração entre alunos de diferentes habilidades melhora o desempenho acadêmico de todos. De acordo com estudos de Johnson e Johnson (1999), as abordagens cooperativas beneficiam tanto alunos com dificuldades de aprendizagem quanto aqueles com desempenho mais avançado, criando um ambiente de aprendizagem no qual todos se sentem valorizados e motivados a contribuir. Isso fortalece o sentimento de pertencimento, que é crucial para o desenvolvimento socioemocional de qualquer estudante, mas especialmente importante para alunos com NEE.

Portanto, o ensino colaborativo é uma estratégia valiosa no campo da educação inclusiva, pois promove um ambiente de aprendizagem mais justo, equitativo e colaborativo. Ao valorizar a diversidade e incentivar a cooperação entre os alunos, o ensino colaborativo contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, em que todos têm a oportunidade de aprender e crescer juntos, em um ambiente de respeito mútuo e cooperação.

Desafios e possibilidades do ensino colaborativo na educação básica

O ensino colaborativo, embora promissor, enfrenta diversos desafios na sua implementação dentro da educação básica. No entanto, também abre inúmeras possibilidades para aprimorar a qualidade do ensino e a inclusão dos estudantes. A integração desse modelo nas escolas requer transformações pedagógicas, estruturais e atitudinais que envolvem tanto educadores quanto estudantes, além de políticas educacionais e condições institucionais adequadas.

Um dos maiores desafios enfrentados pelo ensino colaborativo é a resistência por parte dos professores e escolas em romper com o modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como único transmissor de conhecimento. Esse modelo, fundamentado no paradigma educacional tradicional, ainda prevalece em grande parte das instituições de ensino básico, especialmente em países como o Brasil. Segundo Marcelo (2002), a mudança para um ensino mais colaborativo demanda que o professor assuma um papel de mediador, facilitador do processo de aprendizagem, o que exige capacitação e mudanças profundas em sua prática pedagógica. A falta de formação continuada adequada para os professores, especificamente voltada para o desenvolvimento de competências relacionadas ao ensino colaborativo, constitui um obstáculo significativo. Para Costa e Silva (2018), muitos educadores ainda não dominam as metodologias ativas e estratégias colaborativas necessárias para efetivar esse modelo em sala de aula, o que pode gerar insegurança e desmotivação.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas brasileiras é outro entrave. A ausência de espaços físicos apropriados para atividades colaborativas, como salas de aula que permitam a disposição de alunos em grupos, e o acesso limitado a tecnologias que facilitem o ensino colaborativo, são barreiras logísticas que dificultam a implementação. De acordo com pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2020, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em oferecer recursos materiais e tecnológicos para atender às demandas de uma educação colaborativa e mais interativa.

Outro desafio está relacionado ao gerenciamento de turmas heterogêneas. O ensino colaborativo pressupõe que estudantes de diferentes níveis de habilidade e com diferentes necessidades possam trabalhar juntos, aprendendo mutuamente. No entanto, essa heterogeneidade pode representar um desafio para o professor, que precisa adaptar suas estratégias para garantir que todos os alunos participem e aprendam, independentemente de suas diferenças cognitivas ou sociais. Segundo Lopes e Silva (2017), gerenciar essas dinâmicas em sala de aula pode ser complexo, exigindo do professor um conhecimento aprofundado das metodologias de ensino diferenciadas e uma grande capacidade de gestão do tempo e dos recursos educacionais.

Apesar dos desafios, o ensino colaborativo também oferece grandes possibilidades, especialmente em termos de desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Uma das principais vantagens dessa abordagem é a promoção de habilidades como o trabalho em equipe, a comunicação, a empatia e a resolução de conflitos. Segundo Johnson e Johnson (1999), o ensino colaborativo incentiva os estudantes a desenvolverem interdependência positiva, ou seja, a reconhecerem que seu sucesso depende do sucesso de seus colegas. Esse tipo de aprendizado, além de promover maior engajamento, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Outro ponto positivo está relacionado à melhoria do desempenho acadêmico. Estudos indicam que o ensino colaborativo pode ajudar a reduzir a evasão escolar e aumentar a motivação dos estudantes, especialmente daqueles que têm dificuldades em aprender de forma individualizada. Para Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído de maneira coletiva. Nesse sentido, o ensino colaborativo facilita esse processo ao permitir que os alunos sejam ativos na construção do saber, partilhando experiências e aprendizados.

Além disso, o ensino colaborativo permite a aplicação mais efetiva das metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Como afirmam Bacich e Moran (2018), essas metodologias contribuem para a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e favorecendo a participação de todos, incluindo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizado. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático, no qual todos os estudantes, independentemente de suas características, podem se sentir valorizados e motivados a participar.

No que diz respeito à formação dos professores, o ensino colaborativo também abre a possibilidade de maior profissionalização e inovação na prática pedagógica. A adoção desse modelo demanda a reformulação das políticas de formação docente, com maior investimento em capacitações voltadas para o uso de metodologias ativas e técnicas de ensino cooperativo. Nesse sentido, as universidades e institutos de formação de professores podem desempenhar um papel crucial ao preparar os futuros educadores para lidar com os desafios da sala de aula contemporânea.

Em suma, o ensino colaborativo na educação básica representa um caminho promissor para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e eficiente. Embora os desafios sejam grandes, especialmente no que tange à formação docente e às condições estruturais, as possibilidades de melhoria do processo de ensino e aprendizagem são igualmente expressivas, tornando essa abordagem uma estratégia fundamental para o futuro da educação.

Reflexões no contexto do ensino colaborativo

Freire (1996) também reforça a relevância do ensino colaborativo ao destacar que a prática pedagógica deve ser dialógica, onde a interação entre os participantes constrói o conhecimento de forma colaborativa e emancipadora. A análise de conteúdo possibilita a identificação dessa prática no material analisado, sobretudo no que tange à participação ativa de alunos e professores na construção do saber. De maneira semelhante, Vygotsky (1984) aponta a importância da colaboração na aprendizagem, destacando que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social. Esses autores fornecem uma base teórica sólida para a análise dos textos relacionados ao ensino colaborativo e às metodologias ativas.

Outro ponto fundamental abordado na análise de conteúdo é o uso de metodologias ativas, que, segundo Bacich e Moran (2018), são estratégias pedagógicas que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. A análise de textos que tratam dessas metodologias permitiu observar que há uma tendência crescente de aplicá-las no contexto do ensino colaborativo, promovendo um ambiente onde os estudantes trabalham em conjunto para resolver problemas e

criar soluções, em conformidade com o que Dewey (1938) defendeu sobre a educação baseada na experiência. Esses autores destacam que a participação ativa dos alunos, aliada a uma abordagem colaborativa, potencializa o aprendizado e promove maior engajamento e autonomia.

No que diz respeito à inclusão educacional, Sousa, Silva e Fantacini (2016) argumentam que o ensino colaborativo é uma das ferramentas mais eficazes para promover uma educação inclusiva, pois envolve a cooperação entre alunos com e sem deficiências, o que cria um ambiente de aprendizagem mais equitativo. Essa abordagem também é corroborada por Mendes, Almeida e Toyoda (2011), que defendem a criação de um clima escolar que valorize a inclusão e a diversidade, rompendo com práticas excludentes. A análise de conteúdo dos textos revela que o ensino colaborativo tem sido um meio eficaz para a promoção da inclusão, alinhando-se com o que Costa e Silva (2018) consideram práticas pedagógicas inclusivas.

A análise de conteúdo também destacou desafios e possibilidades na implementação do ensino colaborativo na educação básica. Vilaronga e Mendes (2014) ressaltam que a inclusão escolar e o ensino colaborativo requerem uma transformação das práticas pedagógicas tradicionais, o que pode encontrar resistências tanto por parte dos educadores quanto das instituições. Entretanto, Johnson e Johnson (1999) argumentam que, quando bem implementado, o ensino colaborativo pode superar essas barreiras e gerar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e cooperativo. Além disso, Lopes e Silva (2017) identificam que o ensino colaborativo abre oportunidades para a criação de redes de apoio entre alunos e professores, ampliando as possibilidades de inovação pedagógica.

Portanto, a análise de conteúdo, com base nos autores mencionados, permitiu identificar que o ensino colaborativo, quando aliado às metodologias ativas e à inclusão, representa uma abordagem promissora para a educação básica, apesar dos desafios inerentes à sua implementação. Este método não só revelou os benefícios dessa prática pedagógica, como também apontou caminhos para sua efetiva aplicação em contextos diversos.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar o impacto e as potencialidades do ensino colaborativo na educação básica, avaliando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Os objetivos específicos estabelecidos para este estudo foram cumpridos com êxito, proporcionando uma visão abrangente sobre o tema.

Primeiramente, a investigação das principais abordagens teóricas sobre o ensino colaborativo revelou uma base sólida de conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica colaborativa. Autores como Vygotsky (1984) e Freire (1996) forneceram um suporte teórico essencial, enfatizando a importância da interação social e da participação ativa no processo de aprendizagem. A análise revelou que o ensino colaborativo se configura como uma abordagem que promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e participativo, alinhando-se com as necessidades educacionais contemporâneas e os desafios do século XXI.

Em relação às práticas colaborativas recorrentes em sala de aula, foi possível identificar que metodologias como o aprendizado baseado em problemas (Dias; Sasaki, 2023) e a sala de aula invertida (Santos; Tezani, 2018) têm sido amplamente aplicadas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Esses métodos demonstraram eficácia ao engajar os estudantes em processos de aprendizagem mais dinâmicos e interativos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas. A análise de conteúdo dos textos selecionados evidenciou que, apesar de seus benefícios, a implementação dessas práticas enfrenta desafios significativos, como a resistência de alguns educadores e a falta de formação específica para a adoção dessas metodologias.

A problemática central, que questionava as principais potencialidades e desafios do ensino colaborativo e sua contribuição para a formação integral dos estudantes, foi respondida com base nos dados coletados. A pesquisa revelou que o ensino colaborativo não apenas facilita a construção de competências socioemocionais e cognitivas, mas também apresenta desafios como a necessidade de suporte contínuo para os educadores e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. Estes desafios destacam a importância de uma abordagem bem planejada e de um suporte institucional robusto para garantir a eficácia das estratégias colaborativas.

A justificativa para este estudo reside na crescente relevância das metodologias ativas e colaborativas no contexto educacional. Com a evolução dos paradigmas educacionais e a crescente demanda por habilidades colaborativas e críticas, o ensino colaborativo emerge como uma prática pedagógica essencial para preparar os alunos para os desafios do futuro. A investigação realizada forneceu evidências de que, ao promover a colaboração e a troca de conhecimentos, o ensino colaborativo contribui significativamente para a formação integral dos estudantes e para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas longitudinais que avaliem o impacto do ensino colaborativo ao longo do tempo, bem como a exploração de diferentes contextos educacionais para identificar melhores práticas e estratégias de implementação. Adicionalmente, é crucial investigar as necessidades de formação continuada para educadores, a fim de assegurar que as metodologias colaborativas sejam aplicadas de maneira eficaz e sustentável. A análise de conteúdo revelou que há um potencial considerável para a inovação pedagógica por meio do ensino colaborativo, mas também destacou a necessidade de uma preparação adequada e de um suporte institucional contínuo para enfrentar os desafios associados.

Referências

- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma Educação inovadora – uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043/5056>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- COSTA, M.; SILVA, A. L. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- COSTA JÚNIOR, J. F.; MORAES, L. S.; DE SOUZA, M. M. N.; LOPES, L. C. L.; MENESES, A. R.; PONTES PINTO, A. R. de A.; DOS SANTOS, L. S. R.; ZOCCOLOTTO, A. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, p. 324–341, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/116>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.
- DIAS, C. M.; SASAKI, D. G. G. Aprendizagem baseada em problemas e habilidades do século 21: uma revisão sistemática. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7179/13520>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- FILATRO, A.; PICONEZ, S. C. B. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2004.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperation and competition: Theory and research**. Edina, MN: Interaction Book Company, 1999.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.
- LOPES, J. A.; SILVA, E. L. **Educação colaborativa e inclusão escolar**: desafios e oportunidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MARCELO, C. **Formação docente**: novas perspectivas e desafios. Porto Alegre: Penso, 2002.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- SANTOS, L. F. dos.; TEZANI, T. C. R. Aprendizagem colaborativa no ensino de história: a sala de aula invertida como metodologia ativa. **Renote**, v. 16, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/89302/51540>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 3, p. 91-105, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/466.pdf&arquivo=sumario5.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- VILLA, R.; THOUSAND, J. **Creating an inclusive school**. Alexandria: ASCD, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Enviado em 31/08/2025
Avaliado em 15/10/2025

ENSINO EXPLÍCITO E AS TRANSFORMAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DA PRÁTICA DOCENTE: ENTRE A RECONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DO PROFESSOR

Reni Elisa da Silva²⁴
Marli Alves Flores Melo²⁵
Célio da Cunha²⁶

Resumo

Este artigo trata sobre o ensino explícito no contexto das transformações contemporâneas da prática docente, com ênfase na reconfiguração pedagógica e no papel do professor. Objetiva analisar o papel do ensino explícito na reconfiguração das práticas pedagógicas; caracterizar o ensino explícito; identificar seus fundamentos teóricos como abordagem pedagógica estruturada; examinar as implicações das mudanças educacionais no papel docente; e discutir suas articulações com os pressupostos teóricos do saber pedagógico. Justifica-se pelo entendimento de ser necessário desvelar abordagens do ensino explícito. Utiliza pesquisa qualitativa, em revisão bibliográfica. Conclui que o ensino explícito potencializa a profissionalidade docente e práticas pedagógicas eficazes.

Palavras-chave: ensino explícito; saber docente; prática pedagógica.

Abstract

This article addresses explicit instruction in the context of contemporary transformations in teaching practice, with an emphasis on pedagogical reconfiguration and the role of the teacher. It aims to analyze the role of explicit instruction in the reconfiguration of pedagogical practices; characterize explicit instruction; identify its theoretical foundations as a structured pedagogical approach; examine the implications of educational changes on the teaching role; and discuss its articulations with the theoretical assumptions of teaching knowledge. It is justified by the understanding that it is necessary to unveil approaches to explicit instruction. It uses qualitative research through bibliographic review. It concludes that explicit instruction enhances teaching professionalism and effective pedagogical practices.

Keywords: explicit instruction; teaching knowledge; pedagogical practice.

Introdução

Nas últimas décadas, o campo educacional tem passado por profundas transformações estruturais e pedagógicas. Essas mudanças demandam adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas, o que pode exigir uma docência mais reflexiva, planejada e intencional, capaz de enfrentar a complexidade social e a diversidade escolar. Espera-se, assim, que o professor supere a função de mero transmissor de conteúdos, assumindo o papel de mediador e organizador de experiências de aprendizagem (Imbernón, 2011; Nóvoa, 2009). Essas transformações decorrem de fatores como políticas educacionais globais, avanços tecnológicos, novas configurações socioculturais e, sobretudo, exigências crescentes sobre a formação docente. Nesse cenário, o papel do professor passa por uma reconfiguração que envolve não apenas ajustes metodológicos, mas também a ressignificação de sua

²⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atualmente, Analista de TI, na Coordenação Geral de Sistemas de Informação, da Diretoria de TI, na Controladoria Geral da União.

²⁵ Pós-Doutorado em Educação, com ênfase em Avaliação, Gestão e Política. Doutora e Mestre na linha de concentração Política, Gestão e Avaliação da Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro e articuladora do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação (GPPFE) -UCB.

²⁶ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (Lisboa). Atualmente é Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília - área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado), membro do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Política e Administração da Educação (Anpae) e Integração e Conhecimento do NEIES-Mercosul

função. Como destacam Gal *et al.* (2021), na era digital, a docência requer constante atualização tecnológica para promover aprendizagens mais interativas e significativas.

Entre as respostas aos desafios da docência contemporânea, o ensino explícito destaca-se como uma abordagem estruturada, centrada na clareza das instruções, na intervenção sistemática do professor e no acompanhamento contínuo da aprendizagem. Diferentemente das concepções tradicionais, fundamenta-se na Psicologia Cognitiva e na organização progressiva do conteúdo, com etapas bem definidas, que favorecem uma aprendizagem significativa, orientada por metas claras (Azevedo, 2019). Sua relevância é acentuada em contextos que buscam superar práticas pedagógicas fragmentadas, sobretudo no ensino básico, em que a ação docente é determinante para o desempenho escolar.

À Luz do pensamento de Gomes e Boruchovitch (2011), o ensino explícito, ao empregar estratégias cognitivas e metacognitivas, pode promover melhorias na compreensão leitora e na autorregulação da aprendizagem. Diante disso, emerge a indagação: como o ensino explícito pode contribuir para a redefinição do papel do professor diante das transformações atuais da educação?

Na busca de indicadores, tem-se como objetivo geral analisar o papel do ensino explícito na reconfiguração das práticas pedagógicas diante das transformações contemporâneas da docência. Visa, especificamente: caracterizar o ensino explícito; identificar seus fundamentos teóricos como abordagem pedagógica estruturada; examinar as implicações das mudanças educacionais no papel docente; e discutir suas articulações com os pressupostos teóricos do saber pedagógico. Justifica-se este estudo pelo entendimento de ser necessário desvelar as abordagens utilizadas no ensino explícito e que podem interferir na ação docente mais intencional, reflexiva e contextualizada diante dos desafios da educação atual.

Metodologicamente, adota-se a abordagem qualitativa de cunho teórico-reflexivo, com base em revisão bibliográfica sobre ensino explícito, formação docente e práticas pedagógicas atuais. Essa perspectiva permite identificar os fundamentos e as potencialidades da abordagem, analisando criticamente sua inserção no saber pedagógico e suas contribuições para a ressignificação do papel docente no século XXI.

Nesse contexto, torna-se pertinente investigar as possibilidades do ensino explícito como instrumento de reconfiguração da prática docente diante das transformações educacionais contemporâneas. O atual cenário, marcado por mudanças paradigmáticas, exige constantes adaptações por parte dos professores, que, de acordo com Imbernón (2011), Nóvoa (2009) e Gal *et al.* (2021), enfrentam desafios à construção de aprendizagens mais significativas, interativas e ancoradas em práticas consistentes. Em corroboração, Gomes, Boruchovitch (2011) e Ausubel (1968) explicam que o ensino explícito se fundamenta na Psicologia Cognitiva e em estratégias metacognitivas, apresentando implicações diretas para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação discente. Ao articular essa abordagem aos saberes docentes, busca-se ampliar a compreensão sobre modos de ensinar que favoreçam uma educação equitativa e eficaz, especialmente no ensino básico, em que a mediação pedagógica é decisiva para o desempenho escolar (Vygotsky, 2007).

Ante o exposto, após a breve apresentação introdutória do tema e da problemática investigada, o artigo organiza-se em quatro seções principais. Na primeira, são apresentados os fundamentos teóricos e as características do ensino explícito, com base em referenciais da Psicologia Cognitiva e da Teoria da Carga Cognitiva. Em seguida, analisam-se as transformações contemporâneas na educação e suas implicações para o papel do professor, destacando a reconfiguração da prática docente diante das novas demandas. Na terceira seção, discutem-se as articulações possíveis entre o ensino explícito e o saber pedagógico docente, enfatizando a contribuição dessa abordagem para a profissionalidade e a intencionalidade da ação docente. Por fim,

apresentam-se as considerações finais, com ênfase nos objetivos da pesquisa e nas implicações do ensino explícito para a qualificação das práticas pedagógicas e a formação crítica dos educandos.

Fundamentos teóricos e características do ensino explícito

O ensino explícito é uma abordagem pedagógica centrada na mediação planejada e intencional do professor, fundamentada na Psicologia Cognitiva e estruturada. Conforme Ausubel (1968), propõe-se a aprendizagem por meio da organização lógica e sequencial dos conteúdos e da ativação dos conhecimentos prévios. Em contraste, Azevedo (2019) e Bressoux (2022) a situam como práticas transmissivas que buscam promover uma aprendizagem ativa por meio da explicitação dos objetivos, da demonstração de procedimentos e da prática guiada, até que o estudante atinja autonomia. Essa concepção converge com a teoria de Vygotsky (2007), para quem a aprendizagem ocorre por meio da mediação simbólica e da interação social. Nessa vertente pedagógica, o ensino deve considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, as capacidades que o aluno pode desenvolver com o apoio de um mediador mais experiente, como o professor.

À grosso modo, Bressoux (2022) expõe que o ensino explícito não constitui uma metodologia rígida, mas um conjunto articulado de práticas estruturadas, que incluem a apresentação clara de objetivos, a segmentação de habilidades complexas, a modelagem docente e a criação de um ambiente de prática intensiva e interativa. Essas práticas são respaldadas por evidências empíricas e meta-análises, que indicam ganhos consistentes de aprendizagem em diferentes contextos e áreas do conhecimento.

Ao articular-se a uma concepção ativa do papel docente, o ensino explícito destaca o professor como agente da mudança. Hattie (2022 *apud* Bressoux, 2022, p. 7) afirma: “os professores que vão para a sala de aula sabendo que são os agentes da mudança têm mais probabilidades de serem bem-sucedidos do que aqueles que vão pensando que são orientadores secundários”. Gauthier (2012 *apud* Ivo; Dencuff, 2014, p. 271) reforça essa perspectiva ao enfatizar que o ensino explícito busca “tornar explícito o que é implícito”, tornando visíveis os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos, promovendo alinhamento entre ensino, aprendizagem e avaliação.

Metodologicamente, o ensino explícito estrutura-se em fases progressivas. Conforme Santos (2020), inicia-se com a retomada de conhecimentos prévios e a apresentação dos objetivos, seguida de modelagem com demonstração e comentários metacognitivos, prática orientada com acompanhamento, prática autônoma supervisionada e encerramento com síntese e consolidação. Bressoux (2022) reforça que essas etapas se baseiam em princípios como clareza dos objetivos, modelagem cognitiva e prática intensiva com *feedback* imediato.

Nesse prisma, Gauthier (2012 *apud* Ivo; Dencuff, 2014) destaca que o ensino explícito favorece a aprendizagem autorregulada, além de desenvolver estratégias metacognitivas e de autorreflexão. Esse aspecto é especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade social e entre alunos com dificuldades de aprendizagem, pois proporciona apoios estruturados que são gradualmente retirados à medida que o conhecimento se consolida.

No plano teórico, Gauthier (2012 *apud* Ivo; Dencuff, 2014) observa que o ensino explícito incorpora a teoria da carga cognitiva de Sweller (1988), pela qual o conhecimento deve ser fracionado em unidades menores, facilitar o processamento pela memória de trabalho e permitir sua posterior transferência para a memória de longo prazo. Nessa perspectiva, o professor deve organizar o conteúdo em partes simplificadas, assegurando que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e sem sobrecarga cognitiva.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1968) ressalta que a assimilação de novos conteúdos depende da integração desses saberes às estruturas cognitivas pré-existentes do aluno. Nessa incursão, emerge um elemento central para a aprendizagem: o conhecimento prévio, que deve ser identificado e considerado pelos docentes no planejamento e condução das atividades. Essa concepção reforça, no ensino explícito, a importância de ativar esses conhecimentos como base para a introdução e consolidação de novos conteúdos.

Sob essa perspectiva, Azevedo (2019) e Bressoux (2022) apontam o ensino explícito como uma resposta pedagógica sólida e empiricamente validada para os desafios da educação contemporânea. Em adição, opinam que essa abordagem oferece ao professor um repertório de estratégias eficazes, que integram teoria e prática, com acompanhamento contínuo da aprendizagem. Fomentam que seu potencial reside na capacidade de estruturar a ação docente de forma intencional, alinhando-se aos princípios da cognição humana e às realidades concretas do ensino, sem desconsiderar a complexidade e a diversidade dos processos educativos.

Considerando a estrutura metodológica e os fundamentos teóricos do ensino explícito, mostra-se a relevância de compreender essa abordagem no contexto das dinâmicas educacionais contemporâneas e das transformações no papel docente. Simultaneamente, as mudanças nas políticas públicas e as crescentes exigências sociais afetam diretamente os contextos de aprendizagem, o que demanda não apenas a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes, mas também a ressignificação do ofício docente diante dos novos desafios formativos e institucionais.

Transformações na educação e implicações para o papel do professor

Segundo Lessard e Tardif (2008), as transformações educacionais atuais refletem mudanças sociais, políticas e tecnológicas mais amplas, que impactam diretamente o trabalho docente. Os autores caracterizam esse processo como uma recomposição complexa do ofício do professor, inserido em um “estado de crise” que evidencia a decomposição do modelo tradicional e o surgimento de novas exigências institucionais. Ressaltam que essa crise não representa uma ruptura definitiva, mas uma reconfiguração marcada por tensões entre modelos antigos e novas demandas.

Lessard e Tardif (2008) especificam as forças de transformação: a descentralização das decisões escolares, a introdução de modelos gerenciais do setor privado, a valorização de políticas baseadas em desempenho e a crescente incorporação das tecnologias digitais. De todo modo, esses elementos reconfiguram o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de saber para assumir a função de mediador da aprendizagem. Nesse novo panorama, o docente não apenas ensina, como também gerencia a aprendizagem, realiza avaliações contínuas, planeja com base em resultados e integra práticas colaborativas e interdisciplinares ao cotidiano escolar.

Em relação à redefinição do papel docente nas últimas décadas, Lessard e Tardif (2008) explicitaram a docência como prática mediadora e formativa. Reforçam que o professor é valorizado não apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente que organiza a aprendizagem com intencionalidade pedagógica e sensibilidade às dimensões socioculturais dos estudantes. Para Almeida e Malheiro (2020), com base no pensamento de Feuerstein (1990), a mediação pedagógica exige que o docente atue deliberadamente entre os estímulos e os estudantes, conferindo sentido às interações para favorecer a modificabilidade cognitiva estrutural. Essa visão, com base em Vygotsky (2007), indica a centralidade do professor como facilitador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da linguagem e da interação social.

De certa maneira, compreender as implicações formativas do ensino explícito requer reconhecer que a transformação do papel docente vai além dos aspectos técnicos, envolvendo também dimensões éticas e políticas. Acerca disso, Lomba e Schuchter (2023) defendem que, em colaboração com seus pares, os docentes têm o potencial de romper com modelos ineficazes e

promover práticas comprometidas com a transformação social. Nesse ângulo, o trabalho pedagógico expressa valores, finalidades educativas e um compromisso com o bem comum. Sendo assim, ao estruturar o ensino de forma intencional, como propõe o ensino explícito, o professor reafirma sua responsabilidade de garantir o direito à aprendizagem e contribuir para uma formação crítica e emancipadora.

Em contrapartida, Santos (2020) argumenta que o ensino explícito pode ser articulado a abordagens investigativas, ampliando a atuação do docente como agente formativo e intencional. Em sua proposta para o ensino médio, a sequência didática é organizada em três etapas, a saber: (i) modelagem – o professor demonstra com clareza o conteúdo e sua aplicação; (ii) prática guiada – realização conjunta das atividades, com apoio progressivamente reduzido; e (iii) prática autônoma – os alunos exercitam o conteúdo de forma independente, com elevada taxa de sucesso. Esclarece-se que essa estrutura favorece a compreensão gradual e a participação ativa dos estudantes. Para além disso, os resultados evidenciam que a mediação planejada e responsiva, característica do ensino explícito, fortalece as aprendizagens e legitima o “efeito professor” como fator central no desempenho escolar, destacando a importância de uma docência qualificada e reflexiva, mesmo em contextos desafiadores.

Concernente à reconfiguração do papel do professor, infere-se que não implica sua substituição ou perda de relevância, mas demanda maior complexidade e profissionalismo em sua atuação. Para tal, supera-se a postura técnica e reprodutora em favor de um docente crítico, autônomo e capaz de dialogar com múltiplos saberes e contextos. Para Lomba e Schuchter (2023), a valorização da docência exige seu reconhecimento como prática intelectual e socialmente situada, além da formulação de políticas que respeitem sua autonomia, assegurem formação continuada e promovam condições adequadas de trabalho.

No ideário de Tardif (2014), as transformações educacionais reconfiguram o papel do professor e impõem desafios à prática pedagógica, com muitas reflexões sobre a articulação entre o ensino explícito e o saber docente. O autor complementa ao indicar que essa articulação ultrapassa a adoção de técnicas didáticas, por meio da compreensão do ensino como prática situada, fundamentada em saberes construídos na interface entre teoria, experiência e reflexão crítica.

Ensino explícito e o saber pedagógico docente: articulações possíveis

No que tange ao ensino explícito na formação e na prática docente, Tardif (2014) alerta que é preciso compreendê-lo para além de procedimentos técnicos, como uma construção articulada de saberes pedagógicos. Em consonância, Gauthier (2012 *apud* Ivo; Dencuff, 2014) esclarece que o saber docente não é meramente empírico ou prescritivo, mas surge dos resultados da prática, da experiência e do conhecimento teórico. Nessa ótica, o ensino explícito pode ser compreendido como forma estruturada de tornar visível esse saber, conferindo-lhe coerência e intencionalidade.

Nesse entendimento, concebe-se o ensino explícito como centralizado na organização clara das etapas de ensino, na definição de objetivos de aprendizagem e na mediação ativa do professor, que se alinham aos fundamentos da prática pedagógica reflexiva. Segundo Bressoux (2022), sua eficácia está na capacidade do docente de antecipar dificuldades, selecionar estratégias adequadas e oferecer *feedback* contínuo com base no conhecimento do funcionamento cognitivo dos alunos. Trata-se, assim, de um instrumento para qualificar a ação docente, sustentado pelo saber pedagógico historicamente construído nos contextos de atuação profissional.

Nessa esteira, Santos (2020) ressalta que o ensino explícito não se opõe a metodologias investigativas, por serem abordagens complementares, permeadas de experiências que podem orientar princípios investigativos, ampliar a autonomia discente, valorizar conhecimentos prévios e reforçar a dimensão formativa do saber docente.

Nessa incursão, Tardif (2002) descreve o saber docente como composto por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, construídos ao longo da carreira e em interação com o contexto social. Esses parâmetros indicam que o ensino explícito, ao estruturar o processo de ensino-aprendizagem, mobiliza tais saberes e favorece uma prática mais reflexiva e contextualizada. Dessa articulação, resulta o fortalecimento da profissionalidade docente e a ampliação das possibilidades de intervenção educativa fundamentada. O ensino explícito, assim, sistematiza a prática em diálogo com a complexidade da sala de aula, potencializando a ação docente como exercício de saberes e decisões.

Considerações Finais

As transformações contemporâneas no campo educacional impõem novos desafios à prática docente, exigindo uma reconfiguração do papel do professor que ultrapasse a lógica transmissiva. Para tal, este estudo teve como objetivo analisar o papel do ensino explícito na reconfiguração das práticas pedagógicas diante das transformações contemporâneas da docência. Especificamente, buscou-se caracterizar o ensino explícito, identificar seus fundamentos teóricos como abordagem pedagógica estruturada, examinar as implicações das mudanças educacionais no papel docente e discutir suas articulações com os pressupostos do saber pedagógico. A partir das análises realizadas, pode-se interpretar que o ensino explícito, quando articulado ao saber docente, fortalece a profissionalidade, qualifica a mediação pedagógica e contribui para práticas educativas mais intencionais, críticas e contextualizadas.

Constatou-se que o ensino explícito, fundamentado na Psicologia Cognitiva (Ausubel, 1968; Bressoux, 2022) e na Teoria da Carga Cognitiva (Gauthier, 2012 *apud* Ivo; Dencuff, 2014), constitui uma abordagem estruturada e intencional, capaz de favorecer a aprendizagem significativa por meio da clareza de objetivos, da modelagem docente e do acompanhamento contínuo. Com base em Gomes e Boruchovitch (2011), infere-se que valoriza conhecimentos prévios, promove a autorregulação da aprendizagem e contribui para a construção de saberes duradouros.

Essa investigação desvelou que o ensino explícito potencializa a profissionalidade docente por estar articulado ao saber pedagógico, compreendido como construção que integra experiências, conhecimentos teóricos e práticos. Essa articulação, segundo Lessard e Tardif (2008) e Lomba e Schuchter (2023), permite uma atuação mais consciente, crítica e contextualizada do professor, ao reconhecê-lo como agente formativo que atua com intencionalidade, responsabilidade ética e compromisso com a transformação social.

Face o exposto, conclui-se que o ensino explícito, ao ser compreendido em sua complexidade teórico-metodológica e articulado aos saberes docentes, constitui-se como uma via promissora para a qualificação das práticas pedagógicas e para a efetivação de uma formação crítica e cidadã. Assim, concebe-se que essa abordagem pode ampliar as possibilidades de intervenções educativas, reafirmar o papel do professor como sujeito de saberes e decisões e contribuir para uma aprendizagem significativa e equitativa, considerando os ambientes escolares desafiadores da Educação Básica.

Referências

- ALMEIDA, W. N. C.; MALHEIRO, J. M. S. A aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão teórico-conceitual dos critérios de mediação. **Revista Cocar**, Pará, v. 14, n. 30, p. 1-22, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3073/1616>. Acesso em: 14 maio 2025.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AZEVEDO, H. S. **Ensino explícito de Biologia**: uma estratégia para o ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional) – Instituto de Ciências

Biológicas e da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6234>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRESSOUX, P. **O ensino explícito**: do que se trata, porque funciona e em que circunstâncias? Síntese da investigação e recomendações. França: Conseil Scientifique de l'éducation nationale, 2022. Disponível em:

https://www.iniciativaeducacao.org/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/csen_ensino-explacito_pt_vf.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

GAL, M. B. S. S.; OLIVEIRA, D. L.; MORAES, R. M. A.; PEREIRA, R. C. O papel do professor na era digital: desafios e transformações. **Revista CBTECLE**, v. 4, n. 1, p. 268-283, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/229/64>. Acesso em: 22 maio 2025.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Xy6PDYyDqbbjhtZgcbXy99r/>. Acesso em: 21 maio 2025.

IVO, A. A.; DENCUFF, M. P. O ensino explícito: um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico – entrevista com Clermont Gauthier. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 268-280, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24491/17471>. Acesso em: 19 maio 2025.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. In: TARDIF, M.; LESSARD C. (org.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 13.

LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 39, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/41068/39490>. Acesso em: 14 maio 2025.

SANTOS, Á. L. **Adaptação de abordagem investigativa ao modelo do ensino explícito para aula sobre fluxo da informação genética no ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional) – Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7504>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

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

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025

PERSPECTIVA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE SEXUALIDADE INFANTIL

Valdenir Castro Bezerra²⁷
Eduardo José Cezari²⁸

Resumo

Este estudo analisou a sexualidade na Educação Infantil, com foco nas produções de teses e dissertações da Plataforma Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2008 e 2018. A pesquisa, do tipo "estado da arte", mapeou e categorizou os trabalhos, examinando as abordagens, marcos legais como a BNCC e as DCNs, e os programas de pós-graduação. A metodologia qualitativa e a análise de conteúdo revelaram a necessidade de uma formação docente sólida, baseada em referenciais teóricos sobre sexualidade, para desconstruir tabus e preconceitos. O trabalho argumenta que discutir e trabalhar a sexualidade desde a primeira infância é crucial, pois as identidades sexuais são construídas por meio de interações sociais e culturais desde o nascimento.

Palavras-chave: Currículo; Educação Infantil; Sexualidade.

Abstract

This study analyzed sexuality in Early Childhood Education, focusing on theses and dissertations from the Brazilian Platform of Theses and Dissertations (BDTD) between 2008 and 2018. The research, a "state of the art" type, mapped and categorized the works, examining the approaches, legal frameworks such as the BNCC and DCNs, and the postgraduate programs. The qualitative methodology and content analysis revealed the need for a solid teacher education, based on theoretical frameworks about sexuality, to deconstruct taboos and prejudices. The work argues that discussing and addressing sexuality from early childhood is crucial, as sexual identities are constructed through social and cultural interactions from birth.

Keywords: Curriculum; Early Childhood Education; Sexuality.

Introdução

A sexualidade na educação infantil, tema frequentemente envolto em tabus e preconceitos, representa uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, intrínseca à construção da identidade e à compreensão do corpo e do afeto. Tradicionalmente, o tema tem sido tratado com cautela nas instituições de ensino, muitas vezes reduzido a discussões sobre prevenção ou abuso sexual, o que ignora a sua complexidade e a sua presença natural no universo infantil. Conforme pontuado por Nunes e Silva (2000), a sexualidade não pode ser vista apenas como um tema problemático, mas como uma parte integrante da existência da criança.

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de dissertação que se propôs a inventariar e analisar criticamente as produções científicas *stricto sensu* (teses e dissertações) sobre o tema, no período de 2008 a 2018, disponíveis na Plataforma Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Nosso objetivo principal é mapear e categorizar essas produções, aprofundando a compreensão sobre as

²⁷ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2025); Graduada em Pedagogia/UNITINS; Especialista em Supervisão e Orientação Educacional/ITOP; Especialista em Docência da Educação Infantil/UFT; Especialização em andamento em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Federal do Tocantins - UFT; Professora da Rede Municipal de Ensino de Miracema do Tocantins.

²⁸ Doutor em Educação em Ciências e Matemática – UFMT/REAMEC; Mestre em Ciências do Meio Ambiente – UFT; Especialista em Docência do Ensino Superior FALBE; Graduado em Ciências Biológicas (CEULP/ULBRA); Profº. Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT; Membro do Grupo de Pesquisa TRANSER.

abordagens teóricas, metodológicas e os principais autores que têm contribuído para o debate acadêmico sobre a sexualidade na educação infantil no Brasil.

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de se ter uma base de dados sólida e atualizada sobre a pesquisa acadêmica em sexualidade infantil, o que pode subsidiar a formação de professores e a elaboração de práticas pedagógicas mais conscientes e eficazes. A ausência de uma discussão aberta e embasada sobre a sexualidade nas escolas perpetua a invisibilidade de um tema vital, deixando as crianças vulneráveis a desinformação e dificultando a construção de uma relação saudável com seus corpos e suas emoções. Ao analisar o que tem sido produzido, podemos identificar lacunas e indicar caminhos para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas.

A pesquisa se ancora em um referencial teórico que compreende a sexualidade para além da dimensão biológica, entendendo-a como uma construção social e cultural que se manifesta desde a primeira infância. Teóricos como Michel Foucault, que discutem a produção histórica da sexualidade, e Maria da Glória Gohn, que explora a educação sexual na escola, oferecem bases sólidas para a nossa análise. Além disso, a BNCC (2018) e as DCNs para a Educação Infantil (2009) são utilizadas como marcos normativos para entender como a legislação brasileira orienta a educação nessa etapa, ainda que de forma implícita, em relação à sexualidade.

Para Ratusniak (2011), o corpo é o primeiro mediador da sexualidade, e sua compreensão é vital para uma abordagem educacional completa. Schindhelm (2011) reitera que a sexualidade na educação infantil deve ser abordada de forma natural e integrada ao cotidiano escolar.

Metodologia

A metodologia adotada para este estudo é de natureza qualitativa, configurada como uma pesquisa bibliográfica do tipo "estado da arte". Essa abordagem visa mapear e analisar as produções acadêmicas sobre um tema específico em um determinado período, a fim de identificar as tendências, lacunas e principais contribuições. A busca foi realizada na Plataforma Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), utilizando os descritores "sexualidade", "infância" e "educação infantil" em diferentes combinações, tanto em português quanto em inglês, para garantir a abrangência.

O processo de seleção dos trabalhos seguiu as seguintes etapas:

1. Busca inicial para identificação dos trabalhos que continham os descritores no título, resumo ou palavras-chave.
2. Filtragem por período, para restrição dos resultados ao período de 2008 a 2018, conforme o recorte temporal definido.
3. Análise de resumos por meio de leitura criteriosa para verificar a relevância do trabalho para a temática, descartando aqueles que não se concentravam na sexualidade na educação infantil.
4. Após a análise, 56 trabalhos (teses e dissertações) foram selecionados para a análise aprofundada.

A partir dos trabalhos selecionados, foi realizada a análise de conteúdo, conforme a proposta de Laurence Bardin (2011). O método permitiu uma leitura atenta e uma categorização dos dados, organizando-os em categorias temáticas que surgiram da própria análise, tais como: A sexualidade como um tema transversal no currículo; A formação de professores para a abordagem da sexualidade infantil; A sexualidade e o corpo na educação infantil e A análise dos marcos legais e sua relação com a sexualidade.

Resultados e Discussão

A análise das 56 produções revelou um panorama complexo e multifacetado sobre a sexualidade na educação infantil. A partir da categorização, foi possível identificar as principais abordagens e as lacunas existentes na produção científica.

A sexualidade como um tema transversal no currículo

Nesta categoria, a maioria dos estudos aponta que a sexualidade, quando abordada, é tratada de forma superficial e isolada, sem uma integração efetiva no currículo. A falta de um planejamento pedagógico claro e a insegurança dos professores são os principais obstáculos para que o tema seja trabalhado de forma transversal. Muitos trabalhos criticam a forma como a sexualidade é silenciada ou invisibilizada nas escolas, o que contraria as diretrizes que incentivam o trabalho com temas sociais relevantes.

Conforme C. A. Oliveira (2011), a sexualidade é um desafio escolar que exige um novo olhar, saindo do patamar da negação para o da reflexão e do diálogo. A educação sexual, como ressaltam Nunes e Silva (2006), deve ir além da simples transversalidade, requerendo uma abordagem consistente e intencional.

A formação de professores para a abordagem da sexualidade infantil

Um dos resultados mais consistentes da pesquisa é a fragilidade da formação de professores. As pesquisas indicam que tanto na formação inicial quanto na continuada, a sexualidade é um tema negligenciado. Os professores relatam sentir-se despreparados e inseguros para lidar com as perguntas e manifestações das crianças, recorrendo a abordagens baseadas no senso comum ou em seus próprios valores pessoais.

Esse cenário reforça a necessidade de se investir em uma formação que ofereça subsídios teóricos e práticos, desmistificando a sexualidade e capacitando os educadores para um diálogo aberto e respeitoso. O preparo do professor é a chave para transformar um assunto tabu em um tema pedagógico relevante, como destaca Roche (2019).

A sexualidade e o corpo na educação infantil

As produções desta categoria abordam a sexualidade a partir da perspectiva do corpo, do afeto e das relações. Os estudos destacam a importância de se trabalhar com o corpo da criança como um espaço de conhecimento e de expressão, e não apenas de reprodução de normas.

A pesquisa revela que, muitas vezes, as manifestações da sexualidade infantil, como a curiosidade sobre o corpo ou as brincadeiras de médico, são reprimidas pelos adultos, o que pode gerar traumas e dificultar o desenvolvimento saudável da criança. Conforme Ratusniak (2011), a educação do corpo deve ser um ponto de partida para a educação sexual, valorizando a corporeidade e a auto aceitação.

A análise dos marcos legais e sua relação com a sexualidade

A análise da BNCC e das DCNs revelou que, apesar de não utilizarem a palavra "sexualidade" de forma explícita, esses documentos oferecem um arcabouço para a sua abordagem. As DCNs, por exemplo, enfatizam o "convívio social" e a "compreensão do eu e do outro", enquanto a BNCC, ao definir os campos de experiência "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gestos e movimentos", abre espaço para o debate sobre a diversidade, o respeito e a autonomia.

Tais diretrizes, embora não sejam um manual de educação sexual, criam as condições para que o tema seja trabalhado de forma pedagógica e transversal (Nunes, 1987).

Considerações Finais

A análise das produções científicas sobre sexualidade na educação infantil revela um campo de pesquisa em expansão, porém ainda com desafios significativos. A urgência de se romper com os tabus e preconceitos é evidenciada pela falta de preparo dos professores e pela invisibilidade do tema nas escolas.

A pesquisa demonstrou que a sexualidade é uma dimensão intrínseca ao desenvolvimento humano, e sua abordagem na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. É preciso que as instituições de ensino, os gestores e os professores assumam a responsabilidade de discutir e trabalhar o tema de forma embasada, respeitosa e ética, transformando a escola em um espaço de diálogo e de construção de uma sexualidade saudável e livre de preconceitos.

O "estado da arte" aqui apresentado é um convite para que novas pesquisas se debrucem sobre as lacunas identificadas, aprofundando o debate e contribuindo para uma educação infantil mais completa e humana.

Referências

- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
- NUNES, César Aparecido. Desvendando a sexualidade. Campinas: Papirus, 1987.
- NUNES, C.; SILVA, E. A sexualidade na educação infantil. Campinas: Autores Associados, 2000.
- NUNES, C.; SILVA, E. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2006.
- OLIVEIRA, C. A. Sexualidade: um desafio escolar. In: BONA JUNIOR, A. (Org.). A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes. União da Vitória: Uniporto, 2011.
- RATUSNIAK, C. Educação do corpo. In: BONA JUNIOR, A. (Org.). A sexualidade em questão: estudos e subsídios sobre o abuso e a educação sexual de crianças e adolescentes. União da Vitória: Uniporto, 2011.
- ROCHE, Fernanda. Falando de sexualidade infantil. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/comportamento/falando-desexualidade-infantil/>>. Acesso em: 21 de maio de 2019.
- SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na educação infantil. Revista Aleph Infâncias. Ano V, nº 16. Novembro, 2011. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art9.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.
- Enviado em 31/08/2025
- Avaliado em 15/10/2025

GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS DESAFIOS DA WEB 3.0: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CONECTADA E INCLUSIVA

Weller Santos Gonçalves²⁹
Elisa Antônia Ribeiro³⁰

Resumo

A Gestão Democrática Escolar busca incluir todos os envolvidos na educação, promovendo participação e pluralidade, um ideal consagrado no Brasil pela Constituição de 1988. Este artigo analisa como a Web 3.0, com sua descentralização, inteligência artificial e conectividade global, oferece oportunidades e desafios a esse modelo. Explora-se como tecnologias como softwares de gestão e redes sociais podem ampliar a transparência e o engajamento, enquanto a desinformação e a falta de capacitação digital representam obstáculos. Relacionando Gestão Democrática ao capital social de Putnam e às dinâmicas da “sociedade em rede” de Castells, o estudo destaca a necessidade de alinhar inovações tecnológicas às demandas comunitárias. Embora a simbiose entre Web 3.0 e gestão escolar já esteja em curso, esta pesquisa contribui para o debate, propondo uma visão crítica e alinhada aos princípios democráticos.

Palavras-chave: Escola; gestão democrática; inclusão.

Resumen

La Gestión Escolar Democrática busca la inclusión de todos los actores involucrados en la educación, promoviendo la participación y la pluralidad, un ideal consagrado en Brasil por la Constitución de 1988. Este artículo analiza cómo la Web 3.0, con su descentralización, inteligencia artificial y conectividad global, ofrece oportunidades y desafíos a este modelo. Explora cómo tecnologías como el software de gestión y las redes sociales pueden aumentar la transparencia y la participación, mientras que la desinformación y la falta de competencias digitales representan obstáculos. Al relacionar la Gestión Democrática con el capital social de Putnam y la dinámica de la "sociedad red" de Castells, el estudio destaca la necesidad de alinear las innovaciones tecnológicas con las demandas de la comunidad. Si bien la simbiosis entre la Web 3.0 y la gestión escolar ya está en marcha, esta investigación contribuye al debate, proponiendo una visión crítica alineada con los principios democráticos.

Palabras clave: Escuela; gestión democrática; inclusión.

A gestão democrática escolar.

Esta seção tem como objetivo analisar a relação entre a Gestão Democrática e o conceito de Capital Social, proposto por Robert Putnam (2002), destacando como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm redefinido a participação cidadã no contexto político brasileiro. Busca-se explorar como a internet e as ferramentas digitais têm ampliado a capacidade de "dar voz aos cidadãos", promovendo maior engajamento e transparência nos processos democráticos. Além disso, a seção prepara o terreno para a discussão sobre o impacto da Web 3.0 nos processos de gestão, tema que será abordado na próxima seção, intitulada "Web 3.0 nos Processos de Gestão: Transformação e Desafios", onde serão examinadas as oportunidades e os desafios trazidos por essa nova fase da internet para a gestão democrática e participativa.

²⁹ IFTM

³⁰ Doutorado em Educação, pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Pós-doutorado pela (UFU). Professora e Pesquisadora em regime de dedicação efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Docente permanente no Curso de Licenciatura em Computação e nos cursos de pós-graduação lato sensu. Professora nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProFEPT).

A Gestão Democrática é um modelo participativo no qual todos os envolvidos em um processo têm voz nas decisões. No âmbito escolar, inclui a participação ativa de professores, estudantes, funcionários, pais e gestores na definição dos rumos institucionais. Fundamenta-se na democracia, exigindo conciliar pluralidade e respeitar subjetividades individuais enquanto atende às demandas coletivas. Pesquisas sobre a gestão escolar democrática no Brasil frequentemente a vinculam às múltiplas transformações ocorridas na gestão pública, inseridas num contexto mais amplo de mudanças econômicas, políticas e sociais (Drabach & Souza, 2014).

No Brasil, a Gestão Democrática é garantida pelo Art. 206, inc. VI, da Constituição Federal de 1988, que estabelece a "gestão democrática do ensino público" como princípio básico da educação. Um marco histórico importante nessa trajetória foi o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, de 1932, elaborado por reformistas como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, já continha denúncias de modelos antagônicos a democracia da gestão escolar relatando que, a "escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário [...]" (AZEVEDO et al., 1932, p. 4)

Este documento destacou a necessidade de uma renovação educacional baseada em fundamentos sociológicos, psicológicos e filosóficos, denunciando modelos autoritários e propondo uma educação orientada para a coletividade, a participação e a transformação social. Embora o conceito contemporâneo de gestão democrática tenha se consolidado posteriormente, o Manifesto pode ser visto como uma inspiração precursora para a luta por uma escola pública democrática e inclusiva no Brasil.

Para compreender melhor a Gestão Democrática, precisamos nos ater primeiramente ao sentido que essas palavras nos trazem. Contemporaneamente, a palavra gestão é vista como um cargo ou uma pessoa somente, um gestor que centraliza decisões e exerce autoridade de forma isolada. Max Weber, ao discutir a dominação carismática, já apontava essa tendência ao descrever o líder como aquele que “assume as tarefas que considera adequadas e exige obediência e adesão em virtude de sua missão”, mas cujo poder depende do êxito e do reconhecimento (Weber, 2004 p. 324). Essa visão, porém, torna a gestão antagônica à palavra democrática, que tem origem no grego *demokratía*, composta por *dêmos* (povo) e *kratía* (força, poder), reforçando que o poder emana do povo, e não de um único gestor ou líder. Para que a compreensão do conceito de gestão democrática receba seu real sentido, é necessário que todos os envolvidos entendam que o termo gestão esteja relacionado a um ato, um estado e o cargo de gestor, mesmo que ocupado por uma só pessoa, deve ser visto como transitório e acessível a todos. O cargo de gestão não é um poder e sim uma consequência. O ocupante deste cargo precisa estar preparado e pautado no regime democrático, precisa compreender que está a serviço de seus liderados, ou seja, mesmo com indivíduos ocupando papéis de gestores, a gestão deve ser orientada por todos e para todos. Trazer o conceito etimológico das palavras, mesmo que seja uma atitude rudimentar, é importante, pois esta confusão é comum no cotidiano social que possui enraizada a cultura da gestão autocrática e centralizada, criando paradigmas que atrapalham a efetivação da gestão democrática.

Essa reorientação da gestão para um modelo coletivo e participativo traz à tona outro fator primordial: que as necessidades devem sempre orientar as vontades, e esta premissa precisa ser seguida por todos os envolvidos no processo, trazendo a compreensão coletiva. Ao lidar com o desejo coletivo, é necessária uma compreensão coletiva, um pensamento similar ao lema do romance dos três mosqueteiros do Francês Alexandre Dumas, "Um por todos e todos por um" (DUMAS, 2019, p.28). Este lema, além de reforçar a união, reforça também o princípio do cuidado comunitário, algo desafiador e almejado pela gestão democrática.

A Gestão Democrática não ocorre de forma isolada, sendo constantemente influenciada por elementos externos que refletem as dinâmicas da sociedade. A evolução dos paradigmas sociais, marcada por transformações políticas, econômicas e tecnológicas, impacta diretamente os processos de gestão, exigindo adaptações contínuas para atender às novas demandas e complexidades da realidade contemporânea. Como destaca Paro (2015), a gestão democrática pressupõe a participação ativa da comunidade escolar e a construção coletiva das decisões, o que implica a necessidade de acompanhar as mudanças sociais e incorporar novas práticas que favoreçam a transparência e a corresponsabilidade.

Nesse contexto, a ascensão da Internet e das tecnologias digitais representa uma das mudanças mais significativas nas interações sociais e organizacionais, incluindo a administração educacional. Castells (2003) argumenta que vivemos em uma "sociedade em rede", na qual a comunicação mediada por tecnologias digitais reconfigura as formas de participação e tomada de decisão. Assim, a gestão democrática precisa considerar o potencial das plataformas digitais para ampliar o acesso à informação, promover a deliberação coletiva e fortalecer.

A gestão escolar democrática e o conceito de capital social, desenvolvido por Robert Putnam em sua obra *"Comunidade e Democracia: A Experiência da Itália Moderna"* (1996), apresentam uma relação profunda e complementar, baseada na valorização da participação coletiva, da confiança mútua e das redes de cooperação. Putnam define capital social como "as características da organização social, tais como confiança, normas e redes, que podem melhorar a eficiência da sociedade ao facilitar ações coordenadas" (PUTNAM, 1996, p. 177). Essa ideia se alinha diretamente aos princípios da gestão escolar democrática, que busca envolver todos os atores da comunidade escolar – professores, alunos, pais e funcionários – em processos decisórios transparentes e inclusivos. Ambos os conceitos partem da premissa de que a qualidade das interações sociais e a capacidade de colaboração são fundamentais para o sucesso de qualquer empreendimento coletivo.

A gestão escolar democrática pressupõe a descentralização do poder e a construção de um ambiente onde as decisões são tomadas de forma participativa e compartilhada. Esse modelo encontra ressonância no capital social, que, segundo Putnam, "facilita a cooperação e a resolução de problemas coletivos" (PUTNAM, 1996, p. 185). Em outras palavras, a existência de redes sociais robustas e de um ambiente de confiança mútua facilita a resolução de conflitos e a implementação de políticas que atendam às necessidades reais da comunidade. Na escola, isso se traduz em uma maior coesão entre os membros da comunidade escolar, promovendo um clima de colaboração e respeito mútuo. Como afirma Putnam, "o capital social permite que as pessoas resolvam problemas coletivos mais facilmente" (PUTNAM, 1996, p. 190), o que é essencial para enfrentar os desafios cotidianos da gestão educacional.

Uma das principais vantagens dessa interrelação é o fortalecimento da comunidade escolar. Quando a gestão democrática é aliada ao capital social, cria-se um ambiente onde a participação ativa e o engajamento são incentivados, gerando um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Isso não apenas melhora o clima organizacional, mas também contribui para a qualidade do processo educativo. Putnam destaca que "comunidades com alto nível de capital social são mais propensas a ter cidadãos engajados e instituições eficazes" (PUTNAM, 1996, p. 200), o que se aplica diretamente ao contexto escolar. Além disso, a gestão democrática, ao incorporar a diversidade de perspectivas, tende a resultar em decisões mais informadas e legitimadas, o que é facilitado pela existência de redes de cooperação e confiança.

No entanto, essa interrelação também apresenta desafios significativos. A construção de capital social e a implementação de uma gestão democrática exigem tempo, esforço e comprometimento de todos os envolvidos. Em contextos marcados por desigualdades sociais ou falta de cultura participativa, esses processos podem enfrentar resistências e obstáculos. Putnam alerta que "o capital social não é distribuído de forma igualitária" (PUTNAM, 1996, p. 178), o que pode

levar à exclusão de grupos menos articulados ou marginalizados. Na escola, isso pode se manifestar na dificuldade de envolver todos os atores no processo decisório, especialmente aqueles que historicamente foram excluídos dos espaços de poder. Além disso, a participação ativa e o engajamento contínuo podem levar à sobrecarga de responsabilidades para alguns indivíduos, especialmente em comunidades com recursos limitados.

Apesar dos desafios, a interrelação entre gestão escolar democrática e capital social oferece um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas, colaborativas e eficazes. Como afirma Putnam, "o capital social é um recurso que pode ser investido, cultivado e renovado" (PUTNAM, 1996, p. 177), o que sugere que é possível, por meio de esforços conscientes e estratégicos, fortalecer as redes de cooperação e confiança dentro da comunidade escolar. A gestão democrática, por sua vez, fornece um quadro institucional que valoriza a participação e a transparência, criando as condições necessárias para o florescimento do capital social. Juntos, esses conceitos reforçam a ideia de que a educação é um processo coletivo, que depende da colaboração e do comprometimento de todos os envolvidos.

Em síntese, a gestão escolar democrática e o capital social são conceitos que se complementam e se reforçam mutuamente. Enquanto a gestão democrática proporciona um ambiente institucional favorável à participação e à transparência, o capital social oferece as bases para que essa participação seja efetiva e significativa. A obra de Robert Putnam nos convida a refletir sobre a importância de investir no fortalecimento das redes sociais e na construção de confiança mútua, elementos essenciais para a consolidação de uma educação transformadora e de uma sociedade mais justa e inclusiva. Como ele mesmo afirma, "o capital social não é apenas um bem individual, mas um recurso coletivo que beneficia a todos" (PUTNAM, 1996, p. 178), o que ressalta a relevância de sua aplicação no contexto escolar.

Ao refletir sobre a dialogicidade entre Gestão Democrática e Capital Social, fica evidente que as TICs desempenham um papel crucial na ampliação da participação cidadã, criando novos espaços de diálogo e colaboração. No entanto, essa transformação não se limita às ferramentas atuais. A próxima seção, **"Web 3.0 nos Processos de Gestão: Transformação e Desafios"**, adentrará em um novo horizonte, explorando como a Web 3.0, com sua descentralização, inteligência artificial e conectividade global, pode revolucionar ainda mais os processos de gestão, trazendo tanto oportunidades quanto desafios para a construção de uma democracia mais inclusiva e eficiente.

Web 3.0 nos Processos de Gestão: Transformação e Desafios.

Esta seção tem como objetivo explorar o impacto da Web 3.0 nos processos de gestão, com foco na sua capacidade de promover descentralização, transparência e participação. A Web 3.0, caracterizada por sua conectividade global, inteligência artificial e democratização da informação, oferece ferramentas poderosas para repensar modelos tradicionais de gestão, especialmente no contexto educacional. Aqui, discutiremos como essa tecnologia pode ser integrada à gestão democrática, superando desafios como a falta de capacitação técnica e a necessidade de personalização das soluções. Além disso, refletiremos sobre os benefícios e os riscos dessa integração, destacando a importância de alinhar inovação tecnológica às necessidades reais das instituições.

A Gestão Democrática, fundamentada em princípios como participação, democratização e descentralização de tarefas e competências, representa uma ruptura com o modelo tradicional de gestão, pautado na centralização das decisões nas mãos de um dirigente, na hierarquização rígida e na divisão social do trabalho. Nesse modelo tradicional, há uma clara separação entre o grupo pensante (a equipe gestora) e o grupo executor, o que reforça estruturas de poder e contribui para a manutenção do sistema capitalista. No entanto, a Gestão Democrática não é imune às influências externas. Os paradigmas sociais estão em constante transformação, e esse modelo de gestão precisa se adaptar às novas realidades, especialmente diante das mudanças tecnológicas.

Nesse contexto, a Web 3.0 emerge como um fenômeno disruptivo, capaz de redefinir as dinâmicas de gestão. Em seu estágio mais recente, a Web 3.0 permite conexões globais quase instantâneas, integrando pessoas, dispositivos e sistemas em uma rede descentralizada. Redes sociais, inteligência artificial (IAs) e a democratização da informação são características marcantes dessa nova era da internet. Essa descentralização, aliada à comunicação remota e à ampla disseminação de conhecimento, torna a Web 3.0 uma ferramenta poderosa para fortalecer os processos da Gestão Democrática, especialmente no âmbito escolar.

A descentralização, conceito central tanto da Gestão Democrática quanto da Web 3.0, representa uma mudança sem precedentes na história humana. A tecnologia permitiu que o poder fosse redistribuído, rompendo com estruturas centralizadas e hierárquicas. Esse fenômeno oferece uma oportunidade única para alinhar a Gestão Democrática às possibilidades da Web 3.0, aproveitando ao máximo o potencial de descentralização que essa tecnologia proporciona. A Web 3.0 não apenas facilita a participação coletiva, mas também redefine como as decisões são tomadas e como as informações são compartilhadas.

A evolução da internet ilustra essa transformação. Inicialmente desenvolvida para fins militares, a internet passou por diversas fases: de uma rede estática, voltada principalmente para comunicação, chegou à era da Internet das Coisas (IoT, ou *Internet of Things*), onde dispositivos como relógios, geladeiras, televisores e automóveis estão interconectados. Essa conectividade generalizada é acompanhada por uma descentralização de informações, permitindo que qualquer pessoa com acesso à rede contribua com conhecimento e opiniões. Além disso, o surgimento das Inteligências Artificiais (IAs) trouxe novas capacidades de processamento e entrega de informações, embora seus impactos socioeconômicos ainda sejam pouco discutidos.

Essas mudanças tecnológicas geram tanto desafios quanto oportunidades. No campo da Gestão Democrática escolar, a descentralização proporcionada pela Web 3.0 já é uma realidade. A tecnologia ganhou impulso significativo em 2019, quando a pandemia de Covid-19 acelerou a adoção de procedimentos remotos em todo o mundo. Esse momento histórico consolidou a tecnologia como uma ferramenta indispensável nos processos escolares, evidenciando sua capacidade de promover a inclusão e a participação. Apesar dos desafios enfrentados durante a pandemia, como a perda das interações físicas, a experiência reforçou a importância da tecnologia na educação e na gestão escolar.

Atualmente, existem diversos softwares desenvolvidos para auxiliar na integração entre tecnologia e Gestão Democrática. Essas ferramentas facilitam a comunicação, a transparência e a participação, fortalecendo os princípios da descentralização e da democratização. A tabela abaixo, baseada em dados da empresa de serviços financeiros Vindi, apresenta os 12 principais softwares de gestão escolar disponíveis no Brasil em 2024, destacando como a tecnologia pode ser aliada na construção de uma gestão mais participativa e eficiente

Abaixo se encontra uma tabela com os dados trazidos pela empresa de serviços financeiros Vindi, em seu artigo intitulado “Os 12 principais softwares de gestão escolar” que mostra os principais softwares disponíveis no Brasil, atualizado em 2024.

Nome	Funcionalidades do software	Endereço web
Sponte	Um dos sistemas mais robustos do Brasil, o Sponte é um dos softwares online mais completos oferecendo: gestão de escolas multiplataformas, 100% em cloud e um sistema pronto para tablets e smartphones. Desde ensino técnico até cursos de verão, o Sponte atende bem qualquer negócio em educação.	https://www.sponte.com.br/

Sophia	Muito completo e fácil de usar, este sistema reúne, organiza e compartilha informações das diversas áreas da escola, possibilidade um controle e gestão financeira eficiente, além de possibilitar o controle da vida escolar do aluno.	https://sophia.com.br/
Unimestre	Fundado em Blumenau (SC), o software de escolas Unimestre é um ERP educacional que possibilita uma gestão completa: com gestão financeira, de bibliotecas, contas a receber, EAD e gestão de alunos num único sistema.	https://www.unimestre.com/
KAITS	KAITS é um sistema integrado de gestão escolar, que visa aprimorar os processos das escolas de idiomas e cursos livres, aproximá-las de suas comunidades e transformá-las em empresas bem sucedidas. Baseado em nuvem, necessita apenas de um login e senha para ser usado, sem complicações de instalação e atualização. Visa garantir o controle pedagógico, financeiro e administrativo das escolas.	https://kaits.com.br/
Proesc	O Proesc.com é um sistema online para gestão de escolas e cursos, pode ser acessado por portal web e aplicativo. Possui planos acessíveis que oferecem soluções integradas para as áreas acadêmica, pedagógica, financeira, cobrança automática por e-mail e SMS, controle de acesso e portal dos pais e alunos.	
WPensar	Um dos sistemas mais completos de gestão escolar do país, o WPensar foi desenvolvido com a ajuda de gestores escolares com o objetivo de atender todas as necessidades de uma instituição de ensino (financeiro, acadêmico e pedagógico).	https://wpensar.com.br/
Sistema Galileu	É um dos mais diferentes sistemas do mercado, pois é totalmente online e não requer instalações de softwares em computadores ou altos investimentos em infraestrutura.	https://www.sistema-galileu.com.br/
Sistema de Gestão Escolar Online	Este sistema possui uma configuração fácil, permite que se inicie a matrícula, além do cadastramento de professores e disciplinas. E o mais importante: um bom controle financeiro!	https://gestaoescolaronline.com.br/
Gennera	Também é uma solução 100% via internet. Um de seus diferenciais é que fica pronto para uso em apenas 3 semanas e não tem custo adicional por usuário. Além disso, fornece suporte e treinamento online.	https://www.gennera.com.br/
Etutore	Este sistema possui diversas ferramentas para facilitar tanto a gestão financeira como a coordenação acadêmica de uma escola. Possui controle de frequência, atividades online, relatórios diversos, controle de avaliação e notas, além da possibilidade de envio de materiais de estudo. E dá para acessar pelo celular!	https://www.domainmarket.com/buynow/etutore.com
Quality	Este Sistema oferece uma visão geral e complete da instituição de ensino, fornecendo uma gestão eficiente através de módulos administrativos, acadêmicos e financeiros.	https://qualitygestao.com.br/
Dksoft	Também oferece uma gestão escolar complete através da automação da mesma. Ele acompanha os recebimentos e pagamentos, contratos, declarações, frequências e certificados, oferecendo uma visão geral da parte administrativa e acadêmica.	https://www.dksoft.com.br/

ACADESC	Este sistema organiza a área financeira e a secretaria da escola, controlando a organização dos alunos e professores, além de gerenciar todas as informações acadêmicas e um controle efetivo tanto da vida escolar do aluno como da gestão financeira da escola.	https://www.acadesc.com.br/
F10	Este sistema, além de controlar a parte financeira e acadêmica, também permite o envio de SMS e boletos bancários. Outra funcionalidade são os relatórios diversos e as análises de múltiplas unidades.	https://www.f10.com.br/

Fonte: Elaborada pelos autores, com dados extraídos do artigo “Os 12 principais softwares de gestão escolar” (VINDI, 2024). Disponível em: <https://blog.vindi.com.br/os-12-principais-softwares-de-gestao-escolar/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

A tabela acima nos mostra alguns dos softwares utilizados no controle da gestão e dos processos escolares, mas a preocupação que nos traz é que a gestão escolar e os aplicativos produzidos ainda reforçam a visão gerencialista³¹. Se de um lado temos o auxílio no processo de computação de dados e facilidade no tratamento e divulgação destas informações, do outro temos gráficos e tabelas que nem sempre estão conforme a real situação que a escola enfrenta. Segundo NEWMAN e CLARKE, (2012), "o gerencialismo é uma ideologia que legitima direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais". Mesmo com toda a evolução que tivemos com o advento da tecnologia, o gerencialismo persiste como prática, reiterando métodos que mascaram a realidade e incitam a concorrência. A busca pela quantidade de aprovação de alunos, pela progressão do aluno que passa de ano sem efetivar suas habilidades e conhecimentos, por notas oriundas de avaliações quantitativas, faz com que a educação seja mensurada por números e não por qualidade. A escola não trata somente de números, alunos não se resumem a matrículas, professores não se abreviam em meros funcionários, a família não se condensa somente em pais e responsáveis e a gestão não se resume a um líder. Estamos tratando de subjetividade, cada pessoa possui sua visão de mundo, suas experiências e vivências que as tornam diferentes e únicas. Ao trazer o gerencialismo, com seus métodos quantitativos, para os processos escolares, estamos subjugando inúmeras outras competências que necessitam ser observadas, compreendidas e avaliadas qualitativamente.

Outro ponto a ser observado é a comunidade na qual a instituição está inserida. Além da subjetividade única que cada indivíduo dessa comunidade possui, existe também a cultura social do local e seu poder transformador. Cada comunidade é única e suas vivências sofrem alterações por fatores como espaço geográfico e seu condicionamento, situação financeira, acessibilidade e outros inúmeros elementos que, em conjunto, fazem com que a comunidade molde sua cultura.

Diante disso, percebe-se que a criação de softwares e aplicativos, aproveitando a robusta descentralização proporcionada pela Web 3.0, envolvem desafios que precisam estar alinhados à realidade de cada instituição. Não se trata de adotar uma fórmula pronta, mas de desenvolver soluções personalizadas, que considerem as particularidades e necessidades específicas de cada contexto.

No âmbito microssocial da gestão escolar, observa-se que muitas instituições de ensino já utilizam as redes sociais, como *WhatsApp* e *Instagram*, para divulgarem trabalhos, processos, convites e comunicação remota. No entanto, é crucial reconhecer que nem todas essas escolas contam com profissionais capacitados para gerir essas ferramentas de forma eficiente. Essa lacuna gera conflitos na comunicação, devido a diversos fatores como: relações jurídicas, tempo de resposta, falta de conhecimento no tratamento de mídias e formatação de textos e a falta de conhecimento tecnológico dos profissionais e principalmente de indivíduos da comunidade.

³¹ A gestão gerencialista é um modelo de administração que surgiu nas décadas de 1950 e 1960, visando otimizar a gestão das organizações por meio de uma abordagem técnica e racional. Esse modelo tem como foco a eficiência, a produtividade e o controle das operações, sendo bastante influenciado pelas teorias científicas e pela administração por resultados. Saiba mais em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/o-modelo-gerencial>.

Aprofundando nos pontos mencionados anteriormente, temos a falta de conhecimento da comunidade, este é um ponto crucial que precisa ser melhor trabalhado na web 3.0.

Antes da consolidação da web 3.0, a comunidade não participava ativamente da troca de informações, sendo condicionada a confiar nas verdades transmitidas por órgãos responsáveis ou veículos tradicionais, como jornais impressos, televisão, revistas e programas de rádio. Esses meios, em sua maioria, exerciam controle significativo sobre o que seria informado, definindo o que era considerado certo ou errado. Atualmente, a internet se tornou o grande divulgador e receptor de informações, se tornando um **tribunal universal** onde qualquer pessoa pode julgar de acordo com seus princípios. A quantidade de informações proliferada faz com que todos se sintam representados por informações que nem sempre estão certas, mas é o que querem acreditar. As redes sociais dão a liberdade de disseminação de conteúdo não verídicos, mas que encantam, fazendo com que as pessoas se pautem nessas informações e reiterem suas convicções.

E o que isto tem a ver com a gestão democrática? De certa forma, tudo, pois neste novo modelo social, cada indivíduo se pauta em conteúdos elencados às suas crenças, querendo difundir a todo custo suas verdades, fazendo com que se criem fragmentações sociais difíceis de serem contornadas.

Diante disso, o desafio é compreender que informação não é conhecimento, hoje temos banco de dados robustos, criamos uma infinidade de conteúdos de formas diversas, como textos, vídeos e áudios, a quantidade de dados dispostos hoje é quase que inimaginável. Em uma pesquisa divulgada em 2015 pelo Serpro (Serviço Federal de Processamento de Dados), empresa pública brasileira vinculada ao Ministério da Fazenda, já nos apontava o tamanho desse acervo computacional e o seu potencial de crescimento.

Um total de 5,4 zettabytes: esse é o volume estimado de informações digitais geradas no mundo até o ano passado. E segundo a International Data Corporation (IDC), publicadora do número, a humanidade terá produzido cerca de oito vezes mais daqui a meros cinco anos. Serão 44 zettabytes de dados em 2020. É algo tão espantoso que é difícil até mesmo de dimensionar. Mas vale a tentativa: dá para citar que seriam necessários 1.375 bilhões de pen drives de 32 gigabytes para armazenar tudo isso (Serpro, 2015, s.p.)

Estes números refletem a quantidade exorbitante de informação produzida pela humanidade e apontam para o cuidado que devemos ter ao tratamento desses dados.

Refinar estas informações para que elas se tornem de fato conhecimento, podendo assim ser aproveitado, é uma tarefa que exige um esforço sobre-humano, se tornando um debate entre as grandes empresas do ramo computacional que trouxeram as IAs como resposta. Hoje temos milhares destas inteligências que auxiliam no tratamento de informações, entregando conteúdos segundo a solicitação exigida pelo usuário.

IAs generativas como o chat GPT da empresa OpenAI, Gemini da empresa GOOGLE, DeepSeek do empreendedor chinês Liang Wenfeng e a Grok da empresa X do bilionário Elon Musk, já ganharam protagonismo, se tornando parte do cotidiano social. Contudo, alguns estudos, como os do Pesquisador Tarcízio Silva, referência em tecnologia e regulação, em especial inteligência artificial, trazem algumas preocupações acerca destas tecnologias. Em entrevista para a revista Forbes, Silva (2024) relata alguns erros reportados por IAs generativas nos dizendo que:

Tais tipos de erros são muito comuns na chamada “inteligência artificial generativa”, que a rigor produz conteúdo aparentemente credível, mas se trata apenas de uma concatenação semi-aleatória de mídia anteriormente extraída de uma miríade de fontes. Nesse sentido, acredito que o termo “alucinação” é inadequado pois parece humanizar os softwares, uma vez que alucinação seria uma desconexão entre interpretação da realidade e estímulos que não existem no mundo real. Quando um sistema afirma algo absurdamente factualmente errado, a fragilidade do sistema fica mais explícita de fato. Mas o grande perigo é a capacidade de modulação em informações e conceitos disputados, mais sutis. Esses erros são preocupantes, pois tais tipos de tecnologias estão sendo vendidas por organizações como Microsoft, Meta e IBM como se fossem capazes de gerar informação relevante, substituir trabalho humano ou mesmo oferecer previsões ou recomendações relevantes para diferentes áreas da vida.

A descentralização da web 3.0 apresenta desafios, como a disseminação de desinformação e o uso inadequado de dados. Segundo Silva (2024), as IAs podem falhar na entrega de informações confiáveis, evidenciando fragilidades tecnológicas. Esses desafios refletem a necessidade de educação digital para capacitar comunidades no uso crítico da tecnologia. Estes fatores não são isolados nem tampouco únicos, inúmeros outros pontos de melhoria surgem em meio a crescente mudança que as tecnologias digitais vêm nos proporcionando, trazendo a necessidade de serem observados estudados e contornados.

Gestão Democrática Escolar na Era da Web 3.0: Observações importantes.

Como efetivar uma gestão democrática escolar, tendo como aliada a descentralização da web 3.0 e contornando seus desafios?

A resposta para esta pergunta é incerta, principalmente quando entendemos que a web está em desenvolvimento e constante movimento. A evolução da tecnologia digital cresce exponencialmente, fazendo com que os processos que criamos para acompanhá-la recebam uma vida útil reduzida. Hoje, a **obsolescência** faz parte do cotidiano humano e digital. Porém, podemos compreender que, em meio a todo esse frenesi, criamos uma descentralização robusta e eficaz. Este aspecto é primordial para os fundamentos da Gestão Democrática e, com isto, temos oportunidades únicas que podem ser exploradas e efetivadas. Posto isto, podemos trazer algumas medidas que podem contribuir para sanarmos estes pontos de melhoria explorados acima e vistos a seguir:

— Marcos legais. A necessidade de regulamentar o uso da internet já está sendo fomentada em diversos países. No Brasil, temos leis como a Lei n.º 12.965, de 23 de abril de 2014-Marco civil da internet, que estabelece alguns princípios como:

A referida lei prevê como princípios que regulam o uso da internet no Brasil, enumerados no artigo 3º, dentre outros, o princípio da proteção da privacidade e dos dados pessoais, e asseguram, como direitos e garantias dos usuários de internet, no artigo 7º, a inviolabilidade e sigilo do fluxo de suas comunicações e inviolabilidade e sigilo de suas comunicações privadas armazenadas, salvo por ordem judicial. (Brasil, 2014)

Temos também tramitando no congresso brasileiro o projeto de lei 2630/2020, denominada Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, seu conteúdo “estabelece normas, diretrizes e mecanismos de transparência para provedores de redes sociais e de serviços de mensageria privada a fim de garantir segurança e ampla liberdade de expressão, comunicação e manifestação do pensamento.” (Brasil, 2020). Além destas diretrizes, este projeto de lei inclui a regulamentação das redes sociais, fator preocupante presentemente. A grande questão a que devemos

nos ater quanto à criação de leis para o uso da internet é que esta tecnologia não possui barreiras territoriais, ou seja, a internet interligou o planeta, sendo necessário que todos os países entrem em consonância no fomento dessas leis. Para isso, é essencial buscar um diálogo transparente e globalizado, que integre aspectos econômicos, sociais e tecnológicos. Conquanto tenhamos fóruns dedicados a estes aspectos econômicos e sociais, talvez seja o momento de instituímos um **fórum mundial digital** que se dedique ao debate e à formulação de diretrizes para este novo universo tecnológico.

— Educação digital. O fomento à educação digital também já é uma realidade, no Brasil temos como exemplo a LEI n.º 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), sendo:

:

[...]estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis[...]
A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). (Brasil, 2024).

Leis como esta visam garantir a capacitação, inclusão, educação e pesquisas no âmbito digital, mas precisamos ir mais além, precisamos nos ater à educação informal³², compreendendo sua importância na formação do indivíduo e buscando métodos que a transformem em uma benígna aliada. Se olharmos para a forma com que a tecnologia penetrou na sociedade, veremos que esta interação humana digital acontece antes do indivíduo ingressar à educação formal. Crianças hoje interagem com a tecnologia muito cedo, as chupetas, conversas e brincadeiras que eliminavam o choro e a frustração de nossas crianças foram substituídas por telas de celulares e tablets. Esta geração, também conhecida como *screenagers*³³ ou nativos digitais, está vivenciando uma mudança radical nos processos de aprendizagem formal e informal sem ter um ensino adequado a estes paradigmas. Precisamos urgentemente reforçar a busca de práticas que visem esta interação nos primeiros anos de vida, trabalhando a educação infantil desde o nascimento, orientando e divulgando práticas para os pais e responsáveis.

— Inclusão tecnológica. Este conceito concerne garantir que todas as pessoas possuam acesso às tecnologias digitais, contudo é necessário se ater que a inclusão também visa o conhecimento e condições necessárias. Apesar de estarmos buscando soluções de infraestrutura, como internet via satélite, que consegue oferecer conexão em áreas remotas, ainda temos barreiras econômicas e sociais.

Sabemos hoje, que o celular se tornou item quase obrigatório, estando presente inclusive nas camadas economicamente mais frágeis. Contudo, ainda existem disparidades significativas, como relata um artigo da ONU News (2023):

³² Educação informal: termo atribuído à educação desenvolvida fora dos estabelecimentos de ensino ou que ocorre sem planejamento. Geralmente, é um tipo de educação que transcorre em espaços de atividades culturais, com a família, amigos ou grupos de interesse comum. Uma característica marcante dessa educação é a aparente naturalidade do processo, ocultando valores, signos e até preconceitos. No entanto, os meios educativos informais exercem grande influência na formação dos indivíduos. (MENEZES; SANTOS, 2001, s/p)

³³ O termo *screenagers*, uma junção dos termos da língua inglesa *screen* (tela) e *teenagers* (adolescentes), foi popularizado por Douglas Rushkoff no final da década de 1990 e refere-se a uma geração que cresceu em torno de telas e dispositivos digitais, como celulares, tablets e computadores. Esta geração é caracterizada pela capacidade de interagir com múltiplas plataformas digitais simultaneamente, mas também enfrenta desafios de concentração, interação social e dependência tecnológica.

Globalmente, 78% da população com mais de 10 anos tem um celular, 11% a mais do que os usuários de internet; lacuna está diminuindo, superada pelo crescimento online; acesso varia regionalmente; na África, a diferença é de 26%; paridade de gênero é similar, com mulheres 8% menos propensas a ter celular [...] (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2023, online).

Neste artigo publicado pela ONU NEWS, podemos identificar como o celular está amplamente difundido como um item comum e já está sendo utilizado por mais de $\frac{3}{4}$ da população mundial, mas este artigo revela também as disparidades presentes nos relatando que em nível global, apesar de termos 78% da população acima de 10 anos possuindo celulares, somente 67% têm acesso à internet, indicando que há uma lacuna média global de 11%. Essa disparidade varia regionalmente, sendo mais acentuada na África (26%). Países lusófonos com maior conectividade são Portugal (79,2%) e Brasil (78,2%). Além disso, as mulheres têm globalmente 8% menos probabilidade de possuir celular, refletindo uma desigualdade de gênero no acesso. Pesquisas como esta, nos mostram que não podemos desprezar aqueles que ainda não têm condições de adquirir um equipamento adequado e compatível com as possibilidades proporcionadas pela web. Paralelamente, devemos fomentar o uso adequado, processo que envolve diretamente a educação, conforme abordado anteriormente.

— Respeito a diversidade. Conforme dito, a internet se tornou um tribunal global, as pessoas conseguem ter acesso a conteúdo que às vezes diz respeito a uma cultura específica ou a um processo individual e em vez de pesquisar e buscar empatia e compreensão, disseminam o ódio praticando o preconceito em suas mais diversas formas. Buscar o respeito, não só pela diversidade, mas pela pluralidade de pensamento e sentimento, reitera o necessário para a convivência comunitária. Nesse viés, reforçamos que a internet é uma **comunidade mundial**, ela uniu povos e culturas que muitas vezes se chocam. Devemos ter um olhar profundo nesse quesito, pois compreendendo e respeitando este fenômeno, poderemos criar estratégias para buscar o melhor dessa majestosa união.

— Por fim podemos falar da Gestão democrática escolar, que apesar de ser somente um modelo de gestão, que precisa destes elementos trazidos acima e alguns outros para se efetivar como prática consolidada, podemos também afirmar que um modelo que preza pela participação ativa, não só nas decisões, mas em todos os processos da educação, processos estes que hoje fazem parte do cotidiano da maioria dos seres humanos. Compreender estes paradigmas e buscar pelo sistema democrático na gestão escolar pode ser a porta de entrada para a formação de indivíduos plenos e prontos para exercer a cidadania, convivendo assim em harmonia.

Considerações finais.

Tivemos em vista apontar elementos atuais relacionados às novas tecnologias, para servir de apoio aos estudos que fomentam a Gestão Democrática Escolar. Sabemos que esta simbiose entre a web 3.0 e a Educação já está acontecendo, contudo, toda pesquisa é válida. Quando buscamos visões diversificadas, conseguimos um olhar mais próximo da realidade e este é o conceito principal da democracia e consequentemente da Gestão Democrática. Se conseguirmos através do respeito um diálogo científico e comprometido pautado no fomento do bem comum e preocupado com todos os desafios que estes elementos podem trazer, estaremos de fato vivendo em comunidade buscando assim o preparo para conviver ao que a web conseguiu nos proporcionar, uma comunidade global e conectada.

Referências

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo**. [S.l.]: [s.n.], 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em:

<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/marco-civil-da-internet>. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.630, de 2020**. Estabelece normas, diretrizes e mecanismos de transparência para provedores de redes sociais e de serviços de mensageria privada a fim de garantir segurança e ampla liberdade de expressão, comunicação e manifestação do pensamento. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256735&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 6 dez. 2024.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

DRABACH, N. P., & SOUZA, A. R. . Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, 16(33), 221-248, 2014
<https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2851>

DUMAS, Alexandre. **Os três mosqueteiros** / Alexandre Dumas; trad. e notas Júlia Ferreira, José Cláudio. - Lisboa: Relógio D'Água, 2019. - 601, [4] p.; 24 cm. - Tít. orig.: *Les Trois Mousquetaires*. - ISBN 978-989-641-940-0. Disponível em: <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/2027135>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VINDI. **Os 12 principais softwares de gestão escolar**. 2024. Disponível em: <https://blog.vindi.com.br/os-12-principais-softwares-de-gestao-escolar/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete educação informal. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/educacao-informal/>. Acesso em 26 dez. 2024.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. **Gerencialismo**. Educação e Realidade, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/29472> acesso em 06 dez. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2015.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia: A Experiência da Itália Moderna**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 1996

SILVA, Tarcízio. **Os erros atuais das IAs não podem ser minimizados, diz autor Tarcízio Silva**. Entrevista concedida a Forbes. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2024/05/os-erros-atuais-das-ias-nao-podem-ser-minimizad-diz-autor-tarcizio-silva/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

SIRINO, Wilson José. O modelo gerencial na administração pública brasileira. **Revista Científica Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], ano 07, n. 05, v. 06, p. 05-15, maio 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/o-modelo-gerencial>. Acesso em: 15 jan. 2025.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. v. 2. Disponível em: <https://diegoazziufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/weber-max-economia-e-sociedade-vol-2.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

Enviado em 31/08/2025

Avaliado em 15/10/2025