

A Educação e a Formação de Professores em Foco



Entre Saberes, Pesquisa e Práxis

Claudionei Lucimar Gengnagel
Ivanio Folmer
Márcio Balbino Cavalcante
Liziany Müller
Organizadores

ARCO
EDITORES ● ● ●

A Educação e a Formação de Professores em Foco



Entre Saberes, Pesquisa e Práxis

Claudionei Lucimar Gengnagel
Ivanio Folmer
Márcio Balbino Cavalcante
Liziany Müller
Organizadores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Educação e a Formação de Professores em Foco
[livro eletrônico] : Entre Saberes, Pesquisa e Práxis
/ [organização] Claudionei Lucimar Gengnagel, Ivanio
Folmer, Márcio Balbino Cavalcante, Liziany Müller.
-- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-614-9

1. Ensino. 2. Formação. 3. Prática. 4. Pesquisa.
5. Aprendizagem. I. Gengnagel, Claudionei Lucimar.
II. Folmer, Ivanio. III. Cavalcante, Márcio Balbino.
IV. Müller, Liziany.

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. 370 – Educação, ensino e formação de professores

 **10.48209/978-65-5417-614-9**

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Vivemos um momento histórico em que a educação se apresenta como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como uma das mais promissoras possibilidades de transformação social. Em meio a rápidas mudanças tecnológicas, diversificação das relações humanas, tensões políticas e transformações nas dinâmicas culturais, pensar a formação de professores torna-se tarefa central para compreender e projetar os caminhos da educação contemporânea. É nesse cenário complexo que nasce a obra *A Educação e Formação de Professores em Foco: Entre Saberes, Pesquisa e Práxis*, cuja proposta é reunir reflexões, experiências e investigações que iluminam os múltiplos sentidos da docência.

A formação de professores, enquanto campo de estudos e prática social, exige constante revisão conceitual, epistemológica e metodológica. Não se trata apenas de preparar profissionais para uma atuação técnica; trata-se de constituir sujeitos críticos, éticos e sensíveis às demandas emergentes da sociedade. Nesta coletânea, reconhecemos a docência como práxis — um movimento que articula teoria e prática, saberes e fazeres, reflexão pedagógica e ação transformadora. Os textos aqui reunidos afirmam que a formação docente não é estática, mas processo contínuo de construção, ressignificação e aperfeiçoamento.

Ao abordar a formação de professores entre saberes, pesquisa e práxis, esta obra destaca três dimensões indissociáveis. A primeira diz respeito aos **saberes docentes**, que vão além dos conteúdos disciplinares e envolvem conhecimentos pedagógicos, culturais, éticos, políticos e sensíveis. São saberes que se constroem na história de vida, nas experiências profissionais, na relação com os estudantes e nas interações com os contextos sociais. A pluralidade desses saberes é evidenciada nos capítulos, que exploram diferentes perspectivas formativas, curriculares e identitárias da docência.

A segunda dimensão refere-se à **pesquisa como princípio educativo**. A pesquisa não aparece aqui como atividade restrita ao universo acadêmico, mas como parte constitutiva da formação docente. O professor que pesquisa

é aquele que problematiza, questiona, analisa e reinventa práticas. É aquele que compreende o ensino como campo de investigação permanente, reconhecendo que cada sala de aula é um território de subjetividades, desafios e potencialidades. Os capítulos desta obra ilustram como a pesquisa possibilita inovações, revisões de práticas e aprofundamento das discussões teóricas, contribuindo para uma docência mais consciente, crítica e situada.

A terceira dimensão é a **práxis**, entendida como síntese dialética entre teoria e prática. A práxis docente emerge da articulação entre os saberes construídos, as reflexões produzidas e a ação pedagógica cotidiana. É na práxis que o professor dá sentido ao seu fazer, dialoga com a realidade dos estudantes, enfrenta desafios estruturais e institucionais, e se coloca como agente de transformação. A obra destaca a necessidade de reconhecer e valorizar a práxis como espaço de criação, resistência e inovação, sobretudo em um contexto marcado por incertezas e mudanças constantes.

Além dessas três dimensões, a coletânea coloca em evidência os desafios contemporâneos da educação e da profissão docente. Discussões sobre políticas educacionais, condições de trabalho, cultura digital, inclusão, diversidade, currículo, metodologias ativas e uso crítico de tecnologias atravessam alguns dos textos reunidos. A presença de diferentes olhares teóricos e metodológicos demonstra a riqueza e a complexidade do campo educacional, assim como a necessidade de abordagens interdisciplinares para compreender fenômenos que não cabem em molduras rígidas.

Outro aspecto significativo desta obra é o diálogo constante entre **experiências práticas, reflexões teóricas e pesquisas aplicadas**. Muitos capítulos apresentam relatos de práticas desenvolvidas em escolas, universidades, projetos de extensão ou contextos comunitários, revelando como a formação de professores se materializa em espaços diversos. Essas experiências reforçam a importância da aproximação entre universidade e escola, entre saber acadêmico e saber da prática, entre pesquisa e cotidiano educativo.

Em um momento em que a docência enfrenta desafios como desvalorização social, precarização do trabalho e tensões curriculares, esta obra reafirma a importância da formação sólida, humanizada e crítica. A formação

docente não pode ser reduzida a competências técnicas ou respostas imediatistas; deve ser uma formação que promova reflexão, sensibilidade, criatividade, diálogo e compromisso com a justiça social. É neste horizonte que se inscrevem os capítulos desta coletânea, que buscam fortalecer a identidade profissional docente e contribuir para o avanço das discussões sobre educação em suas múltiplas dimensões.

A Educação e Formação de Professores em Foco: Entre Saberes, Pesquisa e Práxis apresenta-se, portanto, como espaço de encontro entre pesquisadores, docentes em formação, profissionais da educação e todos aqueles que reconhecem na docência uma prática essencial para a construção de sociedades mais humanas, democráticas e inclusivas. Os diferentes capítulos dialogam entre si, compondo um mosaico rico e plural que evidencia a potência da formação docente como campo de estudo e de ação transformadora.

Que esta obra possa inspirar novos olhares, provocar reflexões, fortalecer trajetórias e multiplicar práticas educativas comprometidas com a dignidade humana, com o pensamento crítico e com a construção de uma escola viva, plural e socialmente referenciada. Que cada texto aqui apresentado seja também convite para que docentes — em formação e em exercício — continuem questionando, experimentando, pesquisando e reinventando seus fazeres.

A formação de professores, quando concebida como caminho ético, político e humanizador, torna-se força motriz para a transformação social. Esta obra nasce exatamente desse compromisso: valorizar a docência, fortalecer a pesquisa e reafirmar a potência da práxis educativa na construção do presente e do futuro.

Boa leitura.
Claudionei Lucimar Gengnagel
Ivanio Folmer
Márcio Balbino Cavalcante
Liziany Müller

SUMÁRIO

BLOCO I – FUNDAMENTOS, SABERES E BASES FORMATIVAS.....10

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO.....11

Arlison Frank Lisboa Alves; Verissimo dos Santos Furtado Filho

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-0

CAPÍTULO 2

A GÊNESE DA LINGUAGEM NO TRABALHO: SUBSÍDIOS TEÓRICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....22

João Pedro Nardy

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-1

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: REFLEXÕES EM MOVIMENTO.....37

Roberta Fonseca Bortoluzzi; Veronice Camargo da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-2

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DO FORMADOR – UM OLHAR PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....47

Daniele Cristina Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-3

BLOCO II – POLÍTICAS, PROGRAMAS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO.....57

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA PELO VIÉS DE PROGRAMAS, LEGISLAÇÕES E DECRETOS NUMA ANÁLISE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....58

Sindia Pinheiro Delavechia; Daniela Copetti Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-4

BLOCO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SUJEITOS E APRENDIZAGENS....73

CAPÍTULO 6

O LÚDICO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....74

Darcilene Nery Piaui; Rosália Rosa de Carvalho; Gilvanir Soares Guimarães; Rivânia Maria de Souza Martins; Delza Maria Pereira Silva; Lessania de Sousa Barros

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-5

CAPÍTULO 7

ADOÇÃO DE BONECAS: PRÁTICA LÚDICA ANTIRRACISTA84

Juliana de Assis

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-6

BLOCO IV – EXPERIÊNCIAS, TERRITÓRIOS E NARRATIVAS FORMATIVAS...93

CAPÍTULO 8

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO.....94

Joyce Egles Henriques de Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-7

CAPÍTULO 9

EAD: A CHAVE PARA A DEMOCRATIZAÇÃO E O FUTURO DA EDUCAÇÃO.....104

Mateus Gonçalves Silva; Claudionei Lucimar Gengnagel; Ivanio Folmer; Alessandra Regina Müller Germani; Mirieli da Silva Fontoura; Catiani Renata Salvati; Rafael de Souza Pinheiro; Catiane Variani; Sirlei Magali Roglin

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-8

SOBRE OS ORGANIZADORES.....130

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....132



BLOCO I – FUNDAMENTOS, SABERES E BASES FORMATIVAS

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Arlison Frank Lisboa Alves
Verissimo dos Santos Furtado Filho
Doi: 10.48209/978-65-5417-614-0

INTRODUÇÃO

Neste texto, retomamos algumas concepções clássicas dos fundamentos filosóficos e sociológicos da educação para problematizar os sentidos mais correntes de educação na atualidade. Ao apresentarmos as concepções de pensadores como Platão, Immanuel Kant, Paulo Freire e Pierre Bourdieu, também nos questionamos sobre quando a formação humana passou a ser propriedade exclusivamente ditada pelos processos que a orientam atualmente: as necessidades e demandas econômicas. Afinal, quando falamos de humanidade, é preciso analisar as concepções de ser humano presentes na tradição clássica. Trata-se, dessa forma, de estabelecer um diálogo entre as concepções de formação humana no passado e no presente.

É imprescindível que o professor tenha acesso aos fundamentos, tanto filosóficos quanto sociológicos, da educação, para que se distancie de concepções rasas que tratam a educação ou a formação escolar como voltadas apenas para o mercado de trabalho. Pensando nisso, trazemos aqui essas considerações, com o intuito de proporcionar uma aproximação mais ampla, desde os clássicos até os dias atuais. A ideia não é trabalhar de forma especializada cada um dos pensadores, mas deixar claro que cada época constrói seus próprios fundamentos e que cada uma delas é passível de crítica. Conhecer os clássicos da educação é fundamental para pensarmos, hoje, como professores que atuam principalmente na rede pública de ensino, quais caminhos devemos tomar diante dos desafios do presente.

Os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação envolvem bases conceituais e críticas que orientam a educação escolar, desde o conceito de educação até o papel da escola, do professor, e da sociedade. Estes fundamentos oferecem as lentes teóricas por meio das quais se pode interpretar a escola como instituição histórica, política e cultural, bem como problematizar os sentidos da educação em contextos marcados por desigualdades. Trata-se de ir além da simples transmissão de conteúdos, interrogando o que, para quem, como e por que se ensina.

FUNDAMENTOS FILÓSOFICOS

Os fundamentos filosóficos da educação consistem na indagação sobre o que é educar, qual a finalidade da formação humana e quais valores devem orientar esse processo, considerando os pressupostos sobre a natureza humana, sua organização política, social, econômica e cultural. Nesse sentido, pensar a educação implica pensar na concepção de ser humano e de sociedade, e a partir disso, buscar a melhor formação para o ser humano que se quer educar.

Na filosofia educacional de Platão, a educação tem o compromisso de nos tirar do escuro da ignorância e nos conduzir à luz do conhecimento verdadeiro. Ele registra de forma lúdica essa concepção de educação no livro VII de sua obra “A república” quando nos conta a mais famosa alegoria da história da filosofia – A alegoria da caverna – em que os homens se encontram presos no interior de uma caverna escura até que um deles se solta e segue em direção à luz, saindo da caverna (que representa a ignorância) chegando ao mundo externo e iluminado pelo sol (que representa o conhecimento). Aquele que se libertou das sombras vê-se obrigado (pela ética) a voltar à caverna para libertar os que lá ficaram. Isso significa que a verdadeira educação tem um compromisso social, sendo ela um instrumento de libertação e não de dominação.

Em outra obra, “Eutidemo”, Platão nos diz que o ser humano deve usar o saber em seu proveito. Em outras palavras, o conhecimento que adquirimos deve servir para melhorar nossas vidas. Ele advoga que de nada vale um conhecimento sem reflexão e, por isso, defendia a filosofia como o mais elevado grau de conhecimento. Se há um domínio sobre uma determinada arte (técnica)

e não há uma reflexão sobre ela, então esta perde sua utilidade – diria Platão. Assim, vemos sua defesa pela sabedoria verdadeira:

Em suma, então, Clínius, disse eu, é de temer que, sobre a totalidade das coisas que anteriormente afirmamos serem bens, a questão não seja a respeito disto: como elas, por natureza, em si e por si mesmas, são bens; mas, segundo parece, passa-se do seguinte modo: se as dirige a ignorância, são males piores do que seus contrários, tanto mais capazes que são de servir a quem as dirige, que é mau; mas, se <as dirigem> a inteligência e a sabedoria, são bens maiores; em si e por si mesmas, nem umas nem outras dessas coisas têm nenhum valor. - E evidente, disse ele, segundo parece, que é assim como dizes. - O que resulta então para nós do que foi dito? Outra coisa senão o seguinte: que das outras coisas nenhuma é boa, nem má, mas estas duas coisas há, das quais uma, a sabedoria, é um bem, e outra, a ignorância, é um mal? - Ele concordou (Eutidemo, 281e – 282a).

Nesse sentido, alinhado ao que vemos em Platão, também Werner Jaeger destaca, em sua obra “Paideia” que a formação na Grécia Antiga visava não apenas o conhecimento técnico, mas sim uma formação completa (que podemos chamar de formação integral), abrangendo os aspectos intelectual, físico e social. A educação devia formar o cidadão para a Polis, visando, assim, a formação moral e política que o prepararia desde a tenra idade para a vida em sociedade. Assim como vemos nas primeiras linhas da introdução da sua obra: “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (Jaeger, 1994, p. 3).

Numa outra Passagem, ainda na introdução da sua obra, vemos, em parte, o que ele atribui a grandeza da cultura grega com relação ao seu cuidado com a educação e formação humana. Ele considera precisamente que os gregos tinham um ideal humano a ser desenvolvido:

A sua descoberta do Homem não é a do *eu* subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o “humanismo” para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas*. Pelo menos desde o tempo de Varrão e de Cícero, esta palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário, que não nos interessa aqui, um segundo sentido mais nobre e rigoroso. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína paidéia grega, considerada modelo por

um homem de Estado romano. Não brota do individual, mas da idéia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto *eu* autônomo, ergue-se o Homem como idéia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua idéia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação (Jaeger, 1994, p 14 - 15).

A questão da educação ao chegar ao iluminismo, ganha novos contornos. Pois, ao ser compreendida como condição para a formação da autonomia moral e racional, remete-nos ao pensamento de Immanuel Kant, quando em sua célebre máxima *Sapere aude*, incita o sujeito a sair da minoridade pela razão:

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento (Kant, 1985, p. 01).

Essa concepção é radicalizada por Rousseau, que denuncia as corrupções da sociedade sobre a natureza humana e propõe uma educação que respeite os ritmos do desenvolvimento do indivíduo.

Já no século XX, John Dewey defende uma pedagogia experimental, na qual a escola se configure como um espaço democrático de aprendizagem. Para Dewey, a experiência é o elo entre o conhecimento e a ação, e a educação se constrói na resolução colaborativa de problemas reais.

Cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência. Observei acidentalmente que a filosofia em questão, parafraseando o dito de Lincoln a respeito de democracia, é uma filosofia de, por e para experiência. Nenhuma das palavras, de, por ou para, designa algo evidente por si mesmo. Cada uma delas é desafio para se descobrir e pôr em operação princípio de ordem e organização, que decorrerá de se compreender o que significa experiência educativa (Dewey, 1979, p.18 – 19).

Em Dewey, vemos a escola como espaço vivo de experiências compartilhadas, articulando a aprendizagem à construção coletiva do conhecimento. Essa concepção dialoga com perspectivas críticas do contexto brasileiro, que ganham força com Paulo Freire ao construir uma pedagogia que enfrenta a desigualdade e a exclusão, uma pedagogia que visa a libertação dos oprimidos.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros (Freire, 2023, p. 74).

Paulo Freire fundamenta sua pedagogia no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do saber. O educador não deve se colocar acima do educando, mas com ele, num processo de conscientização. Essa abordagem se aproxima das perspectivas de bell hooks (2019), que propõe uma educação como prática da liberdade, centrada no respeito às experiências dos sujeitos marginalizados. Já Ailton Krenak (2019) questiona a própria noção de humanidade universal e convoca a educação a romper com o projeto civilizatório que invisibiliza saberes ancestrais e modos de existência não ocidentais.

OS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

Os fundamentos sociológicos da educação, por sua vez, contribuem para a compreensão da escola enquanto instituição social inserida em uma estrutura de poder. Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia moderna, concebe a educação como processo de socialização das novas gerações, necessária à coesão social. A escola, para ele, transmite os valores coletivos que sustentam a ordem social.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Durkheim, 2013, p. 53 - 54).

Essa abordagem, embora funcione como uma chave interpretativa relevante, foi criticada por correntes mais críticas. Louis Althusser, Karl Marx e Antonio Gramsci, por exemplo, argumentam que a escola opera como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo os interesses da classe dominante e naturalizando as desigualdades sociais. Gramsci (2010), ao propor a formação do “intelectual orgânico”, reivindica uma escola capaz de produzir consciência de classe e engajamento político.

Nessa mesma direção encontramos Pierre Bourdieu, que aprofunda essa crítica ao demonstrar, por meio do conceito de “capital cultural”, que a escola tende a legitimar e reproduzir a cultura da elite, penalizando aqueles que não dominam os códigos culturais valorizados pelo sistema escolar.

Concordar-se-á facilmente, e talvez até facilmente demais, com tudo o que precede. Mas restringir-se a isso significaria abdicar de nos interrogarmos sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Se essa questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar realmente em conta as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização. Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal, à qual obedece todo o sistema escolar, é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que assegura a transmissão aberta dos saberes. Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 2007, p. 338).

A meritocracia, nesse sentido, mascara as desigualdades estruturais. Michel Foucault (2019), em sua análise genealógica das instituições, revela como a escola também é espaço de disciplinamento dos corpos e normalização das condutas. A série escolar, os horários rígidos, as avaliações classificatórias — tudo isso integra o que ele denomina de microfísica do poder.

No contexto brasileiro, autores como Dermeval Saviani (1984) articulam as dimensões filosófica e sociológica ao propor a pedagogia histórico-crítica. Ele situa a escola na história do trabalho, destacando que ambos são atividades especificamente humanas, e a escola surge como um galho da divisão social do trabalho. Saviani (2007) também destaca a necessidade de pensar os problemas da educação de forma radical e rigorosa, considerando toda sua conjuntura.

Já Miguel Arroyo (2013) defende a reflexão crítica e a inovação, integrando teoria e prática que, na sua visão, são indissociáveis e devem compor projetos educativos contextualizados com a realidade dos educandos. Ele desafia a visão homogeneizadora do currículo, defendendo uma pedagogia que reconheça os sujeitos concretos — com suas culturas, territorialidades e desigualdades — como protagonistas do processo educativo.

Os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação podem ser situados conforme o momento histórico. No Brasil, a escolarização refletiu os contextos políticos e sociais: durante o período colonial, a educação foi monopolizada pela Igreja, voltada à catequese; no Império e na Primeira República, a educação foi elitista e excludente; na Era Vargas, a escola foi instrumentalizada para fins de integração nacional e formação da mão de obra para a industrialização; durante a ditadura militar, a educação foi submetida ao tecnicismo e à doutrinação autoritária; a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a educação como direito social e dever do Estado, representou um marco de democratização, embora ainda haja um abismo entre a norma legal e a realidade das escolas públicas; hoje, na chamada era da informação, a escolarização enfrenta novos desafios como o acesso à Internet (com todo seu conjunto de serviços, como redes sociais, inteligência artificial, plataformização do ensino) e o assédio das práticas neoliberais.

Em todos esses períodos, a escola encontrou meios para resistir e contou com movimentos sociais que lutaram – e ainda lutam – por uma educação mais digna e equitativa.

No âmbito da prática docente, é importante destacar a conexão indissociável entre a teoria e a ação pedagógica. O professor deve, portanto, munir-se

dos conhecimentos da Filosofia da Educação e da Sociologia da Educação para melhor agir no processo de formação de seus educandos.

Estudar esses fundamentos na formação inicial possibilita ao futuro professor um enriquecimento teórico indispensável para sua prática pedagógica futura. Um professor que conhece a pedagogia crítica de Paulo Freire, que se encontrou com o pensamento decolonial de bell hooks, que estudou a concepção crítica de desenvolvimento capitalista em Ailton Krenak, que refletiu com Guerreiro Ramos o que significa ser negro periférico no Brasil, e tantos outros exemplos que poderíamos elencar aqui, estará melhor preparado para construção de uma pedagogia que vise a transformação social, constituindo-se um instrumento de emancipação.

Além disso, a prática docente deve ser entendida como um exercício permanente de reflexão crítica sobre a realidade escolar e social. Não se trata apenas de aplicar teorias em sala de aula, mas de produzir novos sentidos para elas a partir da vivência pedagógica. Nesse processo, o professor assume o papel de intelectual orgânico, comprometido com a leitura crítica do mundo e com a mediação entre os saberes sistematizados e os saberes populares e comunitários.

A práxis docente, ao articular o conhecimento acadêmico com as experiências dos educandos, possibilita a construção de currículos mais inclusivos e contextualizados, capazes de dialogar com as demandas da diversidade cultural, étnica e social presentes nas escolas brasileiras. Dessa forma, os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação não se esgotam na formação inicial, mas se renovam continuamente no enfrentamento das contradições cotidianas da prática educativa.

Mas a formação docente também enfrenta grandes desafios. Muitas instituições de ensino privadas, pautadas pela lógica neoliberal, veem na formação do professor uma oportunidade de lucrar. Assim, reduzem a formação do professor a conteúdos superficiais, muitas vezes ofertadas por meio de cursos à distância (EaD), negando-lhe uma formação crítica, indispensável para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e emancipador.

Já a formação continuada, ofertada por muitas secretarias de educação, foca especialmente em como o currículo oficial será executado para atingir

metas, treinando os alunos para avaliações externas como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Esse tipo de educação reforça o modelo bancário criticado por Paulo Freire, no qual o professor deposita conteúdos e o aluno torna-se um recipiente passivo.

É importante lembrar que os desafios enfrentados pela escola pública comprometem as tentativas de implementar uma pedagogia para a liberdade, que prioriza o diálogo e a emancipação. As precariedades da escola pública vão desde a falta de recursos básicos, como livros didáticos, até a ausência de bibliotecas e computadores. Paralelamente, a desvalorização da carreira docente se reflete em salários defasados, má formação continuada e jornadas de trabalho exaustivas, prejudicando a motivação e criatividade do professor. Somam-se a elas as mudanças repentinas nas políticas educacionais e a rotatividade de professores. Essas condições adversas reforçam a cultura de dominação e exclusão, estabelecendo uma hierarquia de poder, como denuncia bell hooks.

E qual o papel da universidade pública nesse contexto? Em primeiro lugar, é importante lembrar que ela também enfrenta desafios diversos como o corte de verbas, precarização estrutural e pressões para se adequar à lógica neoliberal. É preciso reforçá-la com investimentos adequados, garantia da autonomia acadêmica e ampliação do acesso à educação superior.

Apesar dos problemas, a universidade pública desempenha um papel essencial na formação do professor, com potencial para articular teoria e prática, dialogando com os desafios concretos da escola pública e da sociedade. Além disso, ao dialogar com movimentos sociais, promove uma formação humanista decolonial, contribuindo decisivamente para uma formação plural, que respeita as diversas epistemologias.

CONCLUSÃO

Em síntese, os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação são imprescindíveis à docência, pois nos permitem compreender a educação como prática social, política e cultural. Eles orientam o professor não apenas sobre o que ensinar, mas sobre como e por que ensinar.

Em tempos de esvaziamento do pensamento crítico e de avanço de discursos anticientíficos, reafirmar tais fundamentos é reafirmar a escola como espaço de formação integral, cidadã e democrática.

Os sistemas de ensino nos dias de hoje pautam a educação como um processo que apenas prepara para as demandas o mundo do trabalho, sofrendo saberes críticos que possibilitam uma formação integral genuína. Exemplo disso são as mudanças curriculares proporcionadas por reformas educacionais recentes que diminuíram o espaço das disciplinas humanísticas. Esse tipo de interferência fere diretamente o direito dos estudantes ao acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. É um processo formativo necrófilo, que oprime em vez de libertar. “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (Freire, 2023, p. 90).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. “**L’école conservatrice. Les inégalités devant l’école et la culture.**” Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Publicado originalmente em *Revue française de sociologie*, Paris, v. 7, n. 3, 1966, p. 325–347.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Iluminuras, 1985.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 154 p. (Coleção Educadores).

PLATÃO. **Eutidemo**. Tradução, introdução e notas de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

CAPÍTULO 2

A GÊNESE DA LINGUAGEM NO TRABALHO: SUBSÍDIOS TEÓRICOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

João Pedro Nardy

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-1

INTRODUÇÃO

O trabalho é a interrelação entre humano (sociedade) e natureza inorgânica (ferramenta, matéria prima, objeto do trabalho) e orgânica, assinalando a transição do ser meramente biológico ao ser social. Caracteriza-se, na tradição marxista, como uma atividade consciente, dirigida a um fim pré-estabelecido mentalmente por aquele que o executa: a isto chamamos **atividade teleológica**. A teleologia implica a consciência que apenas o ser humano tem sobre o resultado de seu trabalho, cujo empreendimento depende do domínio correto de determinados meios para a atividade-fim. Marx cita alguns animais que aparentemente “trabalham”, porque produzem certas “construções”: eles são guiados por um código genético estabelecido pela sucessão de acasos envolvidos seleção natural das espécies, ao longo do processo de evolução. Contudo, um indivíduo dessa espécie não tem o resultado pré-estabelecido em seu psiquismo, apenas agindo sobre o meio tal como ele se apresenta. Adiante, desenvolvemos a conceituação das categorias trabalho, linguagem e consciência, as quais subsidiam diversos trabalhos que temos publicado no campo da Formação de Professores para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (Nardy, 2022; 2024; Grizzo; Nardy; Teixeira, 2024; Nardy; Teixeira; 2024, Nardy; Duarte, 2024).

A CATEGORIA TRABALHO PARA O MARXISMO

O trabalho é a grande novidade do gênero humano:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, **um resultado que já existia idealmente**. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a **vontade orientada a um fim**, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais.

Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, **a atividade orientada a um fim**, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, **seu objeto** e, em terceiro, **seus meios** (Marx, 2017, p. 255-256, grifos nossos).

Segundo Marx (2010, 2011, 2017), o trabalho como criador de valores de uso (produtos de uso útil para a reprodução de sua existência) aparece como eterna condição de existência humana. Conforme Lukács (2013), admitir o trabalho como categoria fundante do ser social não implica a desconsideração de outras categorias que surgem dele, como **linguagem, socialidade** e a primeira **divisão do trabalho**. A sucessão temporal de uma e outra é indecifrável, mas em essência, surgem simultaneamente.

Com o advento do trabalho, a consciência do ser humano deixa de ser um fenômeno acidental e acessório. A forma anteriormente existente, a consciência animal, não deixava de ser um epifenômeno da reprodução biológica; isso, considerando, como faz Lukács, a vida animal realmente natural, excetuando-se as atividades daqueles animais domésticos ou viventes em ambientes de experimentos científicos, os quais encontram um ambiente totalmente humanizado,

livre do perigo inerente à vida selvagem, ou de animais que também exercem atividades dirigidas pelos humanos. Um aprofundamento desta interrelação entre trabalho e consciência foi fornecido pelo psicólogo soviético Alexander Luria (1979), para o qual a atividade consciente do ser humano diferencia-se do comportamento animal por três traços fundamentais.

O primeiro traço refere-se à não vinculação obrigatória entre ação humana e motivos de ordem biológica, dado que as atividades humanas conscientes são regidas por complexas necessidades, chamadas de superiores ou intelectuais, dentro das quais está a necessidade cognitiva. Esta move o indivíduo à aquisição de conhecimentos, à comunicação etc. Além de desprendidas das necessidades primariamente biológicas, o psicólogo soviético destaca inclusive situações de franca contradição com o princípio biológico de se evitar o perigo, como visto nos atos de heroísmo ou de guerra, em que apenas os humanos se lançam. O segundo traço define-se pela ausência de imediaticidade: nossa atividade não é determinada por impressões evidentes, como seria com as reações animais. O ser humano pode até refletir o meio de maneira mais profunda do que o animal, mas não orientado pelas impressões exteriores, e sim pela mediação de leis mais profundas, que expressam domínio sobre as causas e conexões mais profundas dos acontecimentos com os quais ele precisa lidar. A diferença entre reação imediata e orientação mediada, ainda que permeada pela questão das necessidades, expressa o caráter livre do comportamento humano. Por fim, o terceiro traço distintivo entre consciência humana e comportamento animal trata das fontes de cada um. Conforme o autor, o animal possui apenas duas: a hereditariedade genotípica e o a experiência individual. A atividade consciente do ser humano tem, além destas, uma terceira: a “assimilação da experiência ioda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (Luria, 1979, p. 73).

O psicólogo soviético demonstra como a filosofia idealista, em diversas fontes, não ofereceu uma explicação científica para a diferenciação entre atividade humana e animal em geral, chegando a, no pior dos casos, deduzir um mecanicismo deste último. A tendência positivista evolucionista, com Darwin, fez progressos ao combater aquela primeira visão, mas, conforme o autor, não

superou o problema em termos materialistas ao afirmar que todas as possibilidades conscientes estariam em forma embrionária nos demais animais, atribuindo um caráter antropomórfico à razão. Por outro lado, à luz do materialismo histórico, Luria (1979, p. 74) afirma que

As peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem.

Consequentemente,

Surgem formas superiores de comportamento, baseadas na abstração das influências imediatas do meio, e, juntamente com as duas fontes do comportamento — os programas de comportamento consolidados por via hereditária e a influência da experiência passada do próprio indivíduo — surge uma terceira fonte formadora da atividade: **a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade** (Luria, 1979, p. 75, grifos nossos).

FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DA LINGUAGEM

O autêntico complexo do trabalho é constituído de dois atos heterogêneos interdependentes: o primeiro é o **reflexo** mais exato da realidade considerada, e o segundo é o **correlato pôr de cadeias causais**, indispensáveis à realização do **pôr teleológico**. O reflexo demonstra uma separação precisa entre sujeito e objeto, separação que é condição para o pôr do fim; o sujeito precisa observar o objeto e reproduzi-lo em seu ser. Nesse espelhamento da realidade, como condição para o fim e o meio do trabalho, realiza-se uma dissociação entre o indivíduo humano e seu ambiente, distanciamento que se manifesta na confrontação entre **sujeito e objeto**.

O papel do reflexo no ser ativo e produtivo é o de realizar uma forma desenvolvida da **dýnamis** (potência) descrita por Aristóteles (1960 *apud* Lukács, 2013, p. 69), isto é, a “faculdade de levar a bom termo determinada coisa e de executá-la de acordo com a própria intenção”, marcada pelo **caráter alternativo** de qualquer pôr no trabalho. Esse caráter alternativo não existe na causalidade natural. Nas formas mais primevas do trabalho, havia essa alternativa quando alguém escolhia uma determinada pedra para produção de um macha-

do. Por outro lado, de modo algum aquela propriedade da pedra estava destinada à função de tornar-se machado, como não é finalidade do capim crescer para alimentar o bezerro, e este engordar para alimentar os predadores; ambas são determinações biologicamente necessárias de um e de outro; nessa ausência de alternativas, percebe-se aquela consciência animal como epifenômeno. Por outro lado, sublinha-se o caráter **ativo** tanto do processo de obtenção do reflexo pela consciência humana, quanto seu manejo na realização daquela *dýnamis* ou, em outras palavras, do trabalho.

No trabalho, não só o fim é teleologicamente posto, mas também a cadeia causal que o realiza deve transformar-se numa **causalidade posta**. Tanto o meio de trabalho como o objeto de trabalho, em si mesmos, são coisas naturais sujeitas à causalidade natural, e, somente por meio do pôr teleológico, podem assumir uma função social no processo de trabalho, ainda que se conservem como objetos naturais. Para que realmente haja uma causalidade posta é necessário que as alternativas em cada detalhe do processo de trabalho sejam corretamente consideradas, devidamente orientadas para o fim posto, levando em conta o mais preciso possível espelhamento da realidade. Além da ênfase sobre essas diversas alternativas possíveis e/ou necessárias dentro processo de trabalho, devemos notar que são as próprias escolhas dentre as alternativas que fazem com que uma causalidade seja causalidade posta, sem as quais ela volta à simples condição de causalidade natural.

O sentido originário e mais restrito do trabalho é o de processo entre atividade humana e natureza, cujos atos estão voltados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Em formas mais desenvolvidas da práxis social, está em primeiro plano a ação sobre outros humanos, visando constituir-se, apenas no limite, como mediação para produção de valores de uso. Continua a valer, nesse caso, o fundamento ontológico-estrutural constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais postas em movimento, mas o conteúdo desse pôr é o esforço de induzir outras pessoas a realizarem, por si mesmas, pores teleológicos concretos. Essa questão já aparece assim que o trabalho se torna social, dependente da colaboração de mais pessoas, portanto desde os estágios iniciais da atividade humana. O exemplo dado por Lukács é o

da caça paleolítica a grandes animais, com certa divisão de tarefas, na qual há, num plano imediato, um objeto natural do pôr teleológico (o animal), mas há, também, um **objeto secundário**, mais complexo, que é a **consciência humana do grupo** que deve ser organizado para a tarefa em questão.

Essa consideração sobre o trabalho mais socialmente desenvolvido importa pela implicação de que mesmo o trabalho originário tem por necessidade desenvolver essas formas mais complexas. Temos então que o pôr teleológico consciente provoca um distanciamento no espelhamento da realidade, pelo qual nasce a relação sujeito-objeto, momentos que implicam simultaneamente o início da **apreensão conceitual dos fenômenos da realidade**, cuja expressão adequada se dá pela **linguagem**. Sobre esse par palavra-conceito, Lukács considera que linguagem e pensamento conceitual são elementos do complexo do ser social, cuja relação implica um condicionamento mútuo, isto é, um é pressuposto para existência do outro, e não se pode inverter ou hierarquizar essa relação. O mesmo se dá na relação entre trabalho e os outros elementos do complexo do ser social.

Depois do trabalho, a **linguagem** é a segunda condição formadora da atividade consciente do ser humano. Para Luria (1979, p. 78), trata-se de um “sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc,” As palavras, unidas em frases, são entendidas como os principais meios de conservação e transmissão de informação, bem como de assimilação da experiência historicamente acumulada, para além do indivíduo. Novamente o autor demonstra como o campo marxista pôde avançar na compreensão deste fenômeno: a origem da linguagem não está nem dádiva, nem no mero resultado da evolução animal a partir dos dados de comunicação animal, mas nos primórdios do trabalho, radicado no “período de transição da história natural à história humana” Novamente, vemos reiterada a tese de que é a dinâmica da atividade prática coletiva que faz surgir a necessidade de transmissão de informação, a qual, para Luria, (1979, p. 79), não pode ficar “restrita à expressão dos estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, designar os objetos (coisas ou instrumento) que fazem parte tia atividade ao trabalho conjunto”.

Para o autor, é imprescindível destacar que as primeiras formas sonoras com função de indicar certas informações ainda não eram palavras propriamente ditas, dado que ainda não podiam designar coisas e suas características e relações com independência de um contexto imediato. Estes primeiros sons estariam “entrelaçados na atividade prática” (Luria, 1979, p. 79), emitidos mediante a presença de gestos e formas de entonação. Esta forma primeva não poderia se generalizar, transcendendo seu contexto imediato e único de realização. Para o autor, custou milênios até que a linguagem de sons conquistasse sua independência em relação a mão que apontava, aos olhos que viam, para dar espaço ao surgimento das primeiras palavras autônomas. Assim, sendo capaz de configurar-se como um verdadeiro sistema de códigos capazes de designar objetos, suas qualidades e relações, bem como transmiti-los posteriormente, a linguagem desempenhou um papel revolucionário na reorganização da atividade humana consciente. Linguagem e trabalho, portanto, são os pilares materiais da consciência humana.

A atividade consciente do ser humano é transformada qualitativamente pela linguagem a partir de **três** mudanças essenciais. **Primeiramente**, ela possibilita dirigir a atenção para discriminar determinados objetos de maior importância e conservá-los na memória, de forma que seja possível lidar com estes dados inclusive quando o objeto não está presente – cria-se a possibilidade de distanciamento entre o sujeito e o objeto. As palavras são capazes de evocá-los mentalmente como imagem sobre a qual se pode, inclusive, planejar o trabalho. Um **segundo** papel da linguagem naquela transformação diz respeito à capacidade de, além de indicar coisas, abstrair algumas de suas características, isto é, de subtrair dados circunstanciais para que o conceito da coisa seja trabalhado num sentido genérico, possibilitando novos usos humanos de determinado objeto – a linguagem inaugura a possibilidade das operações mentais de abstração e generalização. A partir desta que foi a segunda, a terceira função essencial da linguagem diz respeito à formação da consciência, dado que possibilita a transmissão da informação que se formou na história social humana, criando

uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos que, no estágio do homem, aproximam-se das duas fontes (os programas de comportamento transmissíveis por hereditariedade e as formas de comportamento resultantes da experiência de dado indivíduo) que se verificavam nos animais.

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado. **Isto significa que com o surgimento da linguagem surge no homem um tido inteiramente novo de desenvolvimento psíquico desconhecido dos animais, e que a linguagem é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência** (Luria, 1979, p. 81, grifos nossos).

Desta forma, estipulada a vinculação entre linguagem e consciência, terão especial importância a afirmação de processos que garantam aos indivíduos o pleno desenvolvimento desta faculdade, que não se concluiu nos alvares da fala humana, mas que continuou a se desenvolver continuamente. Certamente, têm importância destacada os elementos que se mantêm na mesma direção deste desenvolvimento observado até aqui: independência do contexto imediato, capacidade de abstração e generalização e sistematização da informação acumulada. São fatores que não só impulsionam a inteligência do gênero humano, mas que garantem que ela chegue a cada um dos indivíduos dele. Linguagem e pensamento conceitual podem ter sua gênese deduzida do trabalho, já que seu processo exige questões que só podem ser satisfeitas pela reestruturação simultânea de palavra, conceito e faculdades e possibilidades psicofísicas. Disso resulta que linguagem e pensamento conceitual pressupõem a existência de necessidades surgidas do trabalho. Tendo o par conceito-palavra surgido para as necessidades do trabalho, seu desenvolvimento se apresenta numa ininterrupta e ineliminável ação recíproca, cuja permanência de interações não é suprimida por ser o trabalho o momento preponderante sobre elas, pelo contrário, ele as reforça e intensifica. Assim, o trabalho influencia continuamente linguagem e pensamento conceitual, dentro de um complexo unificado.

Categorias peculiares aos novos graus de desenvolvimento vão assumindo uma supremacia cada vez mais clara em relação aos graus inferiores dentro dos novos complexos. O desdobramento de categorias originárias peculiares a um grau de desenvolvimento do ser se dá sempre através de sua crescente diferenciação e, com isso, através de sua autonomização relativa dentro dos complexos de um tipo de ser. No caso do ser social, o espelhamento da realidade social funciona desse modo. O trabalho concreto, valendo-se de um espelhamento concreto da realidade, é capaz de levar a sua **generalização**. Conforme experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradualmente relativa autonomia dessa generalização, isto é,

uma fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas ao contrário, adquirem certa generalização como observação de eventos da natureza em geral (Lukács, 2013, p. 86).

Lukács observa que nessas generalizações iniciais estão contidos os germens dos princípios decisivos do que viriam a ser das futuras ciências, posteriormente, autenticamente autônomas. A ciência tornada independente dos pores teleológico-causais nos quais se originou, por maior desenvolvimento que logre, não pode nunca romper com essa relação que em última instância lhe deu origem. Forma-se um par entre vínculo entre ciências e satisfações das necessidades humanas que lhes originam e relativa autonomia que adquirem, par que está na base da contradição entre **pensamento e ação**, problema que perpassa a questão entre teleologia e causalidade. Esse procedimento teórico-metodológico entre origem das ciências em movimentos de generalização do trabalho precedente é particularmente importante pelo movimento de recuperação da unidade entre ensino de gramática e apropriação de obras literárias na educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LINGUAGEM, TRABALHO E CONSCIÊNCIA E O ENSINO DE CONCEITOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como visto, na relação entre um sujeito com os objetos de sua ação, existe um distanciamento que “cria imediatamente uma base imprescindível,

dotada de vida própria, do ser social dos homens: a **linguagem**” (Lukács, 2013, p. 134, grifos nossos). Ela surgiu precisamente porque os humanos tinham algo a dizer e, portanto, “a necessidade criou seu órgão correspondente” (Engels *apud* Lukács, 2013, p. 127). Muito determinante, contudo, é a natureza desse “algo”, visto que outros animais já tinham alguma comunicação relativa às situações de perigo, à reprodução sexuada etc. A consideração de Engels expressa que o salto qualitativo dos demais animais para o humano está precisamente na já mencionada **distância entre a comunicação e seu objeto**, o qual é extraído de sua existência imediata em dois sentidos: o primeiro é o fato de o objeto ser posto como existente de maneira independente daquele ser humano; o segundo, pela necessidade de precisar o objeto como algo concreto. A constituição dos meios de expressão e de suas designações permitem que o signo linguístico possa figurar em contextos completamente diferentes. Essa separação entre signos linguísticos e objetos designados por ele – separados também do sujeito que o expressa – torna-se expressão intelectual de um grupo de fenômenos, possíveis de, similarmente, serem aplicados a contextos muito diferentes, por sujeitos totalmente diferentes. Tal distanciamento não ocorreria na comunicação animal, conformando-se como componente orgânico do processo de vida biológico, ligada sempre a situações muito imediatas.

Tanto no trabalho, como na linguagem, é sempre crescente a diferenciação alcançada por essa criação da distância. A dialética entre fim e meio efetiva uma nova relação entre **mediação e imediatez**, visto que toda satisfação de necessidades permitida pelo trabalho já é, essencialmente, uma relação mediada. A importância da linguagem no desenvolvimento do caráter consciente e progressivo do trabalho é de tal modo que só

o **distanciamento** intelectual dos objetos por meio da linguagem é capaz de fazer com que o distanciamento real que surgiu no trabalho seja comunicável e fixado como patrimônio comum de uma sociedade. Pense-se apenas como a **sucessão temporal das diversas operações**, suas mediações correspondentes à essência das coisas (a ordem, as pausas etc.), não poderia ter se tornado um fato social – apenas para sublinhar o elemento de maior relevo – sem uma clara articulação do tempo na linguagem etc. (Lukács, 2013, p. 135-136, grifos nossos).

A relação entre trabalho e linguagem é determinante na modificação do próprio humano que a realiza, modificação que, para o ser humano, **visa alcançar um domínio consciente sobre si mesmo**. Deixando de ser um epifenômeno biológico, a consciência passa a constituir a essência da atividade vital especificamente humana. Por outro lado, seu desenvolvimento pode criar pores socialmente relevantes que, na vida cotidiana, podem tomar um caminho diferente da intenção ontológica, isto é, da condição ininterrupta e evoluída da intencionalidade no âmbito da práxis humana¹.

O tema do distanciamento temporal permitido pela linguagem, o qual pode servir de exemplo ao contexto ao qual se vincula este trabalho: a compreensão da natureza ontológica da linguagem para investigação dos critérios de seleção de conteúdo, no âmbito do ensino escolar de língua portuguesa. Se o par mediação e imediaticidade aponta para a complexificação do trabalho e sua generalização – transposição de seus acúmulos para situações posteriores – também cabe destacar o papel dos meios pelos quais a linguagem se complexifica. Tome-se exemplo dado por Lukács, do **distanciamento temporal** e os meios para sua expressão. Quanto maior o distanciamento contextual, mais a linguagem se apoia na abstração; tanto mais precisa será a comunicação da abstração quanto mais precisos os instrumentos coletivamente estabelecidos para tal.

A gramática descreve uma série de categorias que cumprem esse papel na língua: na morfologia, os tempos verbais; na sintaxe, os adjuntos adverbiais e as orações adverbiais, entre outros. Apenas como exemplo particular desta complexificação da determinação do distanciamento temporal, note-se a crescente precisão conforme o advérbio passa a locução adverbial, e daí à forma de oração subordinada adverbial. Observemos a seguinte asserção:

— Que diabo vem fazer este sujeito? murmurei com raiva **no dia em que Julião Tavares atravessou o corredor sem pedir licença e entrou na sala de jantar, vermelho e com modos de camarada** (Ramos, 2014, p. 56, negritos nossos).

¹ Ou seja, o surgimento de uma habilidade não se prende à circunstância que a criou, fato que terá extrema importância na justificação de procedimentos considerados “mecânicos” e “descontextualizados” no contexto do Ensino de Língua Portuguesa.

Sobre aquela progressão, simulemos os exemplos: “ontem” (advérbio), “naquele dia” (locução adverbial), “no dia em que Julião Tavares atravessou o corredor sem pedir licença e entrou na sala de jantar, vermelho e com modos de camarada” (oração subordinada adverbial). Trata-se de uma situação em que a diferenciação do fato narrado atinge sua particularidade. Todo o seguimento destacado está escrito em função da determinação do tempo de uma ação (oração) principal, “murmurei com raiva”. Trata-se de uma oração subordinada adverbial temporal, abarcando, inclusive, uma oração subordinada adverbial de modo (“sem pedir licença” e uma oração coordenada aditiva (“e entrou...”), mas todo o conjunto atuando em função de precisar a singularidade do tempo em questão para o narrador. Para Luís da Silva, o protagonista do romance, o acontecimento marcou o início das invasões de Julião ao seu espaço pessoal, as quais culminariam na relação entre Julião e Marina, amada de Luís. Durante a leitura, a sobreposição hierárquica do acontecimento principal, no trecho em questão, não pode ser perdida. Possuir categorias de análise, isto é, de decomposição dos segmentos do texto, é um passo para reconhecer esse distanciamento temporal, por mais que a leitura do trecho citado possa ocorrer de modo relativamente intuitivo, sobretudo para o leitor experiente ou que já tenha internalizado reflexões gramaticais; o mesmo pode não ocorrer com **estudantes situados num nível mais sincrético de uso da língua**, ou em situações mais complexas de encadeamento de ações, tempo, espaço, causalidades etc. Ademais, o exemplo importa, sobretudo, em função de evidenciar a capacidade da linguagem humana **precisar a localização temporal** de um objeto (no caso, um objeto da memória). Para além desse exemplo, note-se que o distanciamento entre objeto e consciência implica fatores para além do tempo, mas também relativos a diferentes sujeitos, em determinados estados ou realizando determinadas ações, bem como as circunstâncias (de lugar, intenção, causa, consequência, intensidade etc.) nas quais as ações ocorrem e que outros fatores elas implicam, para as quais as categorias gramaticais também fornecem meios de expressão, diferenciação e precisão.

Para além do tema do distanciamento temporal, é necessário sublinhar a intrínseca relação que assume o par linguagem e consciência na filosofia mar-

xista. Para isso, outro marxista húngaro, nos oferece uma importante síntese:

O homem deve aprender a ver, ouvir, pensar etc., e os resultados deste aprendizado são postulados a ele (como metas, como algo a ser dominado), já antes que esse processo tenha início: na forma da *linguagem* humana, ou melhor, na forma de uma consciência social existente nas principais linhas estruturais que são **fixadas nas características sintático-semânticas** de uma dada linguagem. Para poder participar da vida social, o indivíduo deve desenvolver e adquirir, como resultado desta “aprendizagem” ou apropriação, uma articulação fenomênica da realidade relativamente constante que corresponde a uma articulação e **estrutura dadas independentemente dele na linguagem como consciência social exteriorizada**. (Márkus, 2015, p. 76. Itálicos do autor, negritos meus)

Entendemos **apreensão sistemática** da linguagem – elemento que defendemos aqui como o conteúdo clássico do Ensino de Língua Portuguesa – como uma capacidade de apreensão conceitual destes níveis (morfo)sintático e semântico de realização da linguagem, uma capacidade de identificar tais aspectos e operá-los conscientemente, fazendo escolhas a partir do existente, legado pelos modelos. Modelos não extraídos das formas de linguagem típicas da vida cotidiana, marcadas pelo pragmatismo contextual, mas pelo contrário, por aquelas situações em que o distanciamento espacial, temporal e cultural são, precisamente, sua riqueza: falamos dos clássicos da literatura, em primeiro plano, mas também das ciências e da filosofia. Não entendemos o modelo como um fim em si mesmo, numa redundância cíclica; antes entendemos que é necessário estudar o que há de modelar nesses clássicos literários, científicos e filosóficos justamente para que o indivíduo se torne capaz de acessá-los, algo que ele conquista ao generalizar os aspectos estruturais recorrentes naquela linguagem. Deveria ser desnecessário dizer que esta apreensão sistemática extrapola o universo da leitura e atinge das produções próprias, do leitor que se torna autor, no sentido de alguém que usará a língua falada e escrita para outras e diversas finalidades.

Nossa defesa explícita de um ensino de gramática tem em vista que o processo de apropriação concreta de um objeto vai da síncrese à síntese, como pauta Saviani (2013). Pela mediação da **análise**, “ou seja, a separação mental das partes ou qualidades do todo” (Malanchen, Anjos, 2018, p. 1139), visa-se a produção de uma compreensão sintética, sendo a **síntese** “a operação racional

que unifica mentalmente as partes e/ou as qualidades dos objetos e fenômenos” (Malanchen; Anjos, 2018, p. 1138). Ensinar gramática parece-nos fundamental ao passo que ela proporciona as **categorias de análise**, categorias de decomposição mental do fenômeno linguístico em constituintes com legalidades relativamente próprias. Longe de tomar a reflexão linguística em si mesma, mas justamente resgatando seu papel propedêutico na aquisição de conhecimentos que permitem a compreensão crítica da realidade, fundamental à atitude que vise transformá-la.

Por fim, estabeleça-se que a importância dos conceitos e da apreensão conceitual dos fenômenos foi enormemente elaborada por autores marxistas que vieram a configurar o grande acervo de conhecimentos que subsidiam a psicologia da educação. Para Vigotski (2001, 1996), o ensino dos conceitos científicos (assim nomeados por oposição aos conceitos cotidianos) é um propulsor do desenvolvimento do psiquismo humano. Trata-se de um valor caro à **formação de professores** realmente preocupados com a socialização dos meios que possibilitam a **emancipação dos indivíduos**.

REFERÊNCIAS

ENGELS, F. **Dialektik der Natur**. Moscou/Leningrado: MEGA, 1935.

GRIZZO, Camila Gaido; NARDY, João Pedro; TEIXEIRA, Lucas André. Ensino de sociologia e relativismo epistêmico: fissuras conceituais e concepção de ser humano que favorecem os interesses dos reformadores da educação. **Horizontes**, [S. l.], v. 42, n. 1, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1840.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélío Schneider. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélío Schneider. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, A. A atividade Consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. **Curso de Psicologia Geral**. trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1979.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. dos. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR**

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: O conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Trad. Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo: 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política - Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

NARDY, J. P.; TEIXEIRA, L. A. Contribuições da estética marxista e da Pedagogia Histórico-Crítica à seleção de conteúdo do ensino de literatura. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 46, n. 2, p. e68114, 8 ago. 2024.

NARDY, J. P. **Ensino de Literatura e Pedagogia Histórico-crítica**: em busca do confronto com a prática na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

NARDY, J. P. Pode a escola ensinar a gostar dos clássicos? Ensino de literatura e ontologia materialista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 22, n. 49, p. 01-22, 5 dez. 2024.

NARDY, J. P.; DUARTE, N. Otelos na escola: os clássicos da literatura e o anseio pela humanização das relações sociais. **Revista Educação em Questão. Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 63, n. 75, 2025. DOI: 10.21680/1981-1802.2025v63n75ID39803

RAMOS, G. **Angústia**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madri: A. Machado Libros, 2001.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTOS ACADÊMICOS: REFLEXÕES EM MOVIMENTO

Roberta Fonseca Bortoluzzi
Veronice Camargo da Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-614-2

INTRODUÇÃO

Pensar na formação de professores é, antes de tudo, refletir sobre o sentido da educação em tempos de incerteza. Em meio às pressões de um sistema que insiste em transformar o ensino em mera execução de tarefas e resultados, ser professor continua a exigir posicionamento, sensibilidade e coragem. A docência não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve o compromisso com o humano — com a escuta, a partilha e o diálogo. Formar-se, portanto, não é um ato neutro: é um processo de (re)construção identitária, permeado por disputas de sentidos e por uma permanente negociação entre o que se espera do professor e o que ele deseja ser.

As políticas educacionais, os currículos e os discursos institucionais moldam — e muitas vezes restringem — os caminhos da formação. Ainda assim, entre as brechas do sistema, resistem práticas que reafirmam a potência do coletivo, do encontro e da troca de saberes. A sala dos professores, o grupo de estudos, a conversa de corredor: todos esses espaços podem se tornar lugares de formação quando se abrem ao diálogo e à reflexão sobre o fazer docente. Como lembra Nóvoa (2019), ninguém se torna professor sozinho. É no convívio com os outros que a profissão ganha corpo, sentido e horizonte.

É nesse cenário que os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014) emergem como eixo estratégico da formação de professores. Mais do que dominar técnicas de leitura e escrita, trata-se de apropriar-se de práticas discursivas que permitem compreender, produzir e compartilhar conhecimento

em diferentes contextos. Ao promover a reflexão crítica sobre os modos de pensar e dizer o mundo, os letramentos acadêmicos contribuem para que o professor se torne sujeito de sua formação — alguém que pesquisa, interpreta e ressignifica a própria prática. Assim, discutir a presença dos letramentos acadêmicos na formação docente significa afirmar a importância da linguagem como espaço de construção identitária, emancipação intelectual e resistência.

Nesse contexto, o presente capítulo objetiva apresentar uma reflexão teórica sobre os letramentos acadêmicos na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, e suas implicações para a prática docente.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores constitui-se como um campo complexo, permeado por dimensões políticas, sociais e culturais que moldam a prática docente e o próprio sentido da educação. Nesse contexto, discutir a formação docente implica reconhecer as tensões entre as demandas institucionais, as políticas públicas e as necessidades reais das escolas. É inegável que as políticas educacionais exercem influência direta não apenas sobre a educação como um todo (Martínez Rizo, 2018), mas também, de maneira específica, sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Esse processo formativo não se desenvolve de forma isolada; ele está intrinsecamente vinculado aos pressupostos teóricos e às condições políticas e sócio-históricas de cada período.

Imbernón (2024, p. 02) argumenta que a influência conservadora tem se limitado a dar aos professores instruções, normas e prescrições, “desconsiderando a sua identidade profissional, a sua autonomia, o seu conhecimento e a sua capacidade de tomar decisões”. E vai além ao afirmar que “Durante os últimos anos, com os governos que tivemos, produziu-se uma educação conservadora que alguns diriam moderada, mas que deixou a educação e os professores muito prejudicados [...]” (Imbernón, 2024, p. 02).

A história da educação tem mostrado que a consequência de tudo isso é o desenvolvimento de uma formação inicial escassa, pobre, pouco profissional e altamente dependente dos poderes que promovem as políticas de controle. É a preparação para uma profissão subordinada e dependente que a torna vulnerável ao ambiente político e social. Na formação continuada,

a autonomia dos professores é reduzida, e as instituições que desenvolvem professores de forma mais autônoma, colaborativa ou de pesquisa são eliminadas ou reduzidas ao mínimo. Não trabalhamos para o bem comum, mas, preferencialmente, para uma determinada classe social, e a instituição de ensino é vista como uma empresa. O modelo de formação permanente é atualizar os professores por meio de cursos padronizados e descontextualizados, tentando responder a aspectos de necessidades mais prescritivas do que colaborativas ou sentidas [...]. (Imbernón, 2024, p. 03).

É urgente revitalizar a profissão docente e sua formação (Imbernón, 2024) para enfrentar o retorno à racionalidade técnica e às práticas retrógradas presentes nas atuais políticas educacionais, que reduzem a educação a competências mensuráveis, burocracia e controle técnico.

A transformação educacional só será possível quando a educação, em espaços formais e não formais, for mobilizada como instrumento de desenvolvimento humano. Isso exige mudanças de postura e práticas por parte de gestores, sistema educacional e comunidade, podendo levar à reinvenção das formas de investir e atuar na área. Nesse cenário, o compartilhamento de experiências e saberes torna-se central, pois implica vivenciar a realidade escolar de dentro, reconhecendo desafios e potencialidades. A comunicação entre professores, ao trocar percepções, discutir dificuldades e construir projetos coletivos, é essencial para superar a desmotivação e recuperar os recursos que sustentam a qualidade do trabalho docente.

[...] sempre que um professor participa de um momento com potencialidade para aprender a ensinar e demonstra engajamento, solicitando ou ofertando ajuda, narrando experiências ou propondo parcerias, colabora para a sua aprendizagem e dos colegas, o que pode ser analisado como um evento de formação. (Azambuja; Dornelles; Costa, 2021, p.302).

A formação docente não deve se restringir a aspectos técnicos ou aplicados, mas abarcar a complexidade da profissão em suas dimensões teóricas, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Assim como a transformação da escola exige um novo ambiente educativo — com espaços diversos, práticas colaborativas e integração entre estudo, pesquisa e conhecimento —, a mudança na formação de professores requer a criação de um ambiente igualmente renovado (Nóvoa, 2019). Essa constatação revela que, tanto nas universi-

dades (licenciaturas) quanto nas escolas (formação continuada), os contextos atuais não atendem às demandas formativas do século XXI. É urgente reconstruí-los, reconhecendo que o lugar da formação deve ser, necessariamente, o lugar da profissão.

Tornar-se professor - para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *Tornar-se pessoa* - obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (Nóvoa, 2019, p.06).

O acolhimento e o acompanhamento demandam transformações mais profundas do que aparentam à primeira vista, tanto na estrutura das escolas quanto na própria profissão docente. Exigem reconhecer e valorizar os educadores, atribuindo-lhes a missão mais nobre que podem exercer. Presupõem, ainda, o abandono de uma perspectiva individualista da docência, favorecendo a construção de dinâmicas coletivas de trabalho. Nóvoa (2019, p.06) acredita no “compromisso público com a educação e na *metamorfose da escola* [...] seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores.” Segundo o autor, “a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (Nóvoa, 2019, p.11).

A individualização tem se expressado em discursos que tratam a educação menos como um bem público e mais como um bem privado. Essa perspectiva se evidencia também nas críticas à escola única e na consequente valorização de percursos formativos distintos — sejam eles de caráter profissional ou acadêmico. Vivemos um tempo de “aprendizexorbitância” (Nóvoa, 2019), em que a ideia de aprendizagem é exaltada de forma quase desmedida, ocupando o centro das discussões e obscurecendo outras dimensões igualmente fundamentais da educação. Nesse contexto, observa-se o enfraquecimento do sentido coletivo da escola, enquanto se reforça a crença de que as novas tecnologias devem servir à personalização e à individualização dos processos de aprendizagem.

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores. (Nóvoa, 2019, p.10).

Imbernón (2024) destaca que as práticas voltadas à renovação da formação docente precisam buscar caminhos que promovam uma participação mais ativa com o compartilhamento de saberes. Embora seja desafiador transformar as políticas em práticas concretas, é fundamental promover mudanças no processo formativo, tornando-o mais dialógico e aberto ao intercâmbio entre todos os envolvidos. Essa perspectiva demanda, portanto, um novo modo de compreender a formação de professores.

OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

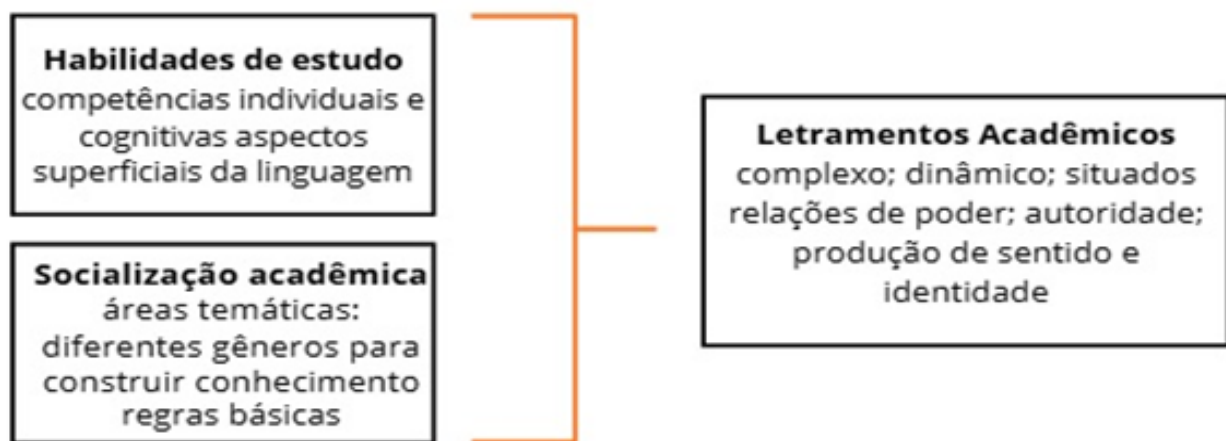
O conceito de letramento, em sua dimensão mais ampla, refere-se às práticas de leitura e escrita socialmente situadas, que inserem o indivíduo em diferentes contextos letrados, incluindo os ambientes escolar e familiar (Soares, 1998). No âmbito universitário, o letramento acadêmico se configura como a apropriação de práticas de leitura e escrita próprias do contexto acadêmico, articuladas às normas, gêneros e valores que regem a produção e interpretação de textos científicos (Lea; Street, 2014).

As reflexões de Street (1984, p. 38-39) evidenciam que os sujeitos estão inseridos em um verdadeiro “armazém de conceitos, convenções e práticas”, o que significa que o letramento ocorre em meio a práticas sociais concretas, permeadas por ideologias e relações de poder. A compreensão do letramento, portanto, não pode ser dissociada dos contextos culturais, das identidades locais e das interações entre diferentes grupos sociais.

Lea e Street (2014) propõem o modelo dos letramentos acadêmicos, referindo-se a práticas sociais e linguísticas específicas que os estudantes desenvolvem no contexto educacional, as quais se baseiam em diferentes concepções ou modelos de leitura e escrita presentes na educação básica e no nível universitário. Enquanto os letramentos, de forma geral, preparam o indivíduo para a

vida cotidiana e a interação social, os letramentos acadêmicos têm o objetivo de capacitar o estudante a atuar de maneira eficaz no ambiente acadêmico e profissional, promovendo uma compreensão mais aprofundada e especializada do conhecimento.

O modelo de letramentos acadêmicos incorpora elementos tanto do modelo de habilidades de estudo (competências individuais e cognitivas, centradas na capacidade do estudante de decodificar textos), quanto do de socialização acadêmica (pressupõe a reprodução de discursos acadêmicos previamente entendidos de forma disciplinar), porém os aprofunda, ao conferir atenção especial “às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos” (Lea; Street, 2014, p. 480–481).



Fonte: autora (2025).

Lea e Street (2014) propõem que, embora o termo “letramentos acadêmicos” tenha sido originalmente desenvolvido no que diz respeito ao estudo dos letramentos no ensino superior e na universidade, o conceito também se aplica da educação infantil ao ensino médio. De forma breve, as práticas de letramento acadêmico podem ser definidas como as ações que envolvem leitura e escrita nas disciplinas. Tais processos são comuns, mas não exclusivos do contexto universitário. Se os estudantes das etapas da educação básica aprendem os assuntos por meio da leitura e escrita de textos de determinada área, então eles se engajam em práticas de letramento acadêmico.

O terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais. (Lea; Street, 2014, p. 479).

Nesse cenário, os letramentos acadêmicos assumem papel estratégico na formação docente, pois potencializam a construção coletiva de saberes ao fornecer instrumentos para a leitura crítica, a escrita reflexiva e a produção colaborativa de conhecimento. Ao serem incorporados tanto na formação inicial quanto na continuada, contribuem para que o professor se reconheça como sujeito ativo na pesquisa e na transformação das práticas pedagógicas. Dessa forma, [...] “os letramentos acadêmicos permitem pensar o ensino da escrita a partir de princípios transformadores que envolvem as relações que os sujeitos têm com o conhecimento e as relações de poder presentes no contexto de ensino” (Fiad, 2015, p. 29-30).

De acordo com Goulart e Silva (2023), a inserção dos letramentos no processo formativo contribui para a reflexão crítica sobre a própria prática, exercendo influência significativa nas formas de atuação docente. Esses letramentos interagem entre si e, em determinadas circunstâncias, entram em tensão, impactando de maneira direta a constituição da identidade profissional do professor.

Os processos no curso de formação inicial para aquisição e edificação dos saberes e posicionamentos docentes, podem ser complexos ao passo que, diferentes sentidos e práticas educativas permeiam essa construção. Os letramentos priorizados durante o período formativo dos docentes, de certo modo afetam seus modos e comportamentos, bem como suas interações sociais e profissionais. (Goulart; Silva, 2023, p.04).

Nas interações que os sujeitos estabelecem com a linguagem, evidenciam-se processos de (trans)formações que marcam a constituição de suas identidades docentes, as quais são socialmente situadas (Gee, 1999) e construídas

de forma contínua. Nessa perspectiva, o sujeito assume um papel ativo, e a linguagem resulta do trabalho que ele desenvolve nas múltiplas interações que estabelece (Fiad; Silva, 2009).

A formação de professores constitui um processo de construção e reconstrução identitária no qual a linguagem assume papel central. É por meio dela que os docentes interpretam, negociam e ressignificam suas experiências, articulando saberes teóricos e práticos. Nesse percurso, os letramentos acadêmicos tornam-se fundamentais, pois possibilitam a apropriação de práticas discursivas específicas do campo educacional, ampliando a capacidade de análise crítica e de produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, essas práticas não apenas refletem, mas também influenciam as posturas pedagógicas, moldando a compreensão que o professor em formação desenvolve sobre seu papel social e sobre as demandas contemporâneas da educação.

A formação de um professor (Kleiman, 2007) para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação docente (Imbernón, 2024) e os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014) é reconhecer que a docência, em sua essência, é movimento. Formar-se professor é transitar entre certezas e incertezas, é compreender-se como sujeito inacabado que aprende enquanto ensina. Nesse processo, a linguagem se torna o chão e o horizonte da prática: é por meio dela que o professor interpreta o mundo, constrói sentidos e se posiciona frente às demandas sociais e educacionais. Os letramentos acadêmicos, ao promoverem

a leitura crítica e a escrita reflexiva, abrem caminhos para que o docente não apenas acesse o conhecimento, mas o produza e o ressignifique em diálogo com os outros.

Ao defender uma formação continuada que integre os letramentos acadêmicos, reafirma-se a necessidade de superar modelos prescritivos e descontextualizados. Entretanto, ainda são escassas as pesquisas que abordam a presença e o papel dos letramentos acadêmicos na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, o que evidencia uma lacuna importante na compreensão de como esses profissionais constroem seus saberes e se inserem nas práticas discursivas da cultura acadêmica.

É preciso investir em espaços de formação que valorizem a experiência, a escuta e o coletivo, reconhecendo o professor como intelectual que pensa a própria prática. Nesse sentido, o compartilhamento de saberes e a produção colaborativa de conhecimento não são apenas estratégias pedagógicas, mas atos políticos de resistência frente à padronização e ao silenciamento impostos por políticas educacionais tecnicistas. A formação que se dá na relação — com o outro, com o texto, com a escola — é aquela que, de fato, transforma.

Refletir sobre os letramentos acadêmicos na formação continuada é reafirmar que ensinar e aprender são gestos de autoria e emancipação. Quando o professor se vê como sujeito que escreve, lê e interpreta criticamente sua realidade, ele também se reconhece como agente de mudança. A docência, então, deixa de ser mera execução para se tornar criação — um espaço de invenção, partilha e compromisso ético com o humano. É nesse exercício contínuo de (re)leitura de si e do mundo que a formação docente se renova, e a educação reencontra sua potência transformadora.

REFERÊNCIAS

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta do Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p.123-131, jul/ago. 2009.

FIAD. Raquel S. **Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro**. In: Pensares em Revista. Rio de Janeiro, n. 6, pág. 23-34, jan. / jun. 2015.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GOULART, Cátia Cilene Diogo; SILVA, Veronice Camargo da. A influência do modelo de letramentos acadêmicos sobre a formação docente. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 9, n. 01, p. 3-9, 2023. <https://doi.org/10.21674/2448-0479.91.3-9>. Acesso em: 13 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-18, 2024. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534>.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em 29 set. 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teorias e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 09 set. 2025.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAPÍTULO 4

A FORMAÇÃO DO FORMADOR – UM OLHAR PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Daniele Cristina Moreira

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-3

Resumo: A formação docente reverbera ações estratégicas que empoderam os professores para desempenharem seu trabalho com mais segurança e qualidade. O coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na formação continuada e também precisa de aporte pedagógico. A formação perpassa por processos que afetam os coordenadores, para que, através da homologia de processos, afetem sua equipe docente. Esse relato apresenta um momento de formação de coordenadores pedagógicos de uma grande rede de ensino, cujo principal objetivo era proporcionar momento de construção coletiva de um plano de ação baseado no Planejamento Reverso. Esse momento buscou incentivar reflexão sobre obstáculos que dificultam ou inviabilizam o processo qualificado de ensino e aprendizagem; estimular perfil pesquisador com a abordagem da sala de aula invertida e oportunizar momento de reflexão sobre gestão de aprendizagem. A contribuição para a prática pedagógica reside no fato da importância do planejamento, que visa a contemplação dos objetivos propostos com foco na personalização da prática, considerando as diversidades dentro de uma sala de aula e possíveis barreiras para que se alcance o resultado esperado. Um plano de ação foi construído mediante as etapas delineadas e as propostas socializadas para que coletivamente fosse possibilitada a reflexão sobre a aplicação prática do plano em alguma das unidades escolares nas quais os coordenadores atuam. Com o planejamento reverso a seleção de prioridades ficou evidente e a partir desse momento é elucidada uma clareza na definição de metas que são mais condizentes com as reais necessidades, tendo em vista que não se inicia pelos conteúdos, mas sim na correlação entre conteúdos, habilidades, competências, valores e atitudes.

Palavras-chave: Planejamento reverso; coordenação; plano de ação.

Abstract: Teacher training reverberates through strategic actions that empower educators to carry out their work with greater confidence and quality. The pedagogical coordinator plays a fundamental role in continuing education and also requires ongoing pedagogical support. Training processes must also address the coordinators themselves so that, through the homology of processes, they can effectively impact their teaching teams. This account presents a professional development session for pedagogical coordinators from a large educational network. The main goal was to foster a collective construction of an action plan based on *Backward Design*. The session aimed to encourage reflection on obstacles that hinder or prevent a qualified teaching and learning process; to promote a research-oriented mindset through the *flipped classroom* approach; and to offer space for meaningful reflection on learning management. The contribution to pedagogical practice lies in highlighting the importance of planning as a tool for achieving proposed objectives through personalized practice. It takes into account the diversity present in the classroom and the potential barriers to achieving the desired outcomes. An action plan was constructed following the outlined stages and shared among participants to allow for collective reflection on its practical application within the schools where these coordinators work. Through backward design, the selection of priorities became clearer, and this clarity enabled the definition of goals more aligned with real needs—starting not from content, but from the correlation between content, skills, competencies, values, and attitudes.

Keywords: Backward planning; coordination; action plan.

INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta um momento de formação que foi realizado na cidade de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo, com a proposta de desenvolvimento de um plano de ação pensando em gestão da aprendizagem, tendo como base uma abordagem ativa, conhecida como planejamento reverso. O público-alvo estava representado por coordenadores pedagógicos, atuantes no ensino fundamental anos finais e ensino médio, de dez unidades escolares de uma grande rede de ensino.

O papel do coordenador pedagógico enquanto formador deve ser fortalecido devido uma demanda emergente por formações de professores, con-

siderando que a docência é uma profissão que tem enfrentado desafios, seja no âmbito de sua valorização profissional, como na mudança enfrentada pela sociedade.

Pensando que, por muitas vezes, as dificuldades que os professores enfrentam em sua atuação se deve ao fato de lacunas em sua formação inicial, a formação continuada entra como um fator fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que aprimora práticas docentes a favor de um ensino personalizado que considera cada estudante como único.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O(a) educador(a) carrega consigo uma grande responsabilidade que, por vezes é ignorada, e por tantas outras, idealizada, que é ser o modelo para a vida de alguém, trazendo influências em suas escolhas pessoais e profissionais, com forte consideração dentro do desenho de seu projeto de vida. Dentro dessa grande responsabilidade que caracteriza a profissão da docência, existe uma premissa incutida, que é proporcionar aos educandos aprendizagem significativa. Segundo Hattie (2017), para que tenhamos aprendizagem significativa, precisamos ter professores dedicados, motivados e apaixonados.

A questão é: como manter um professor motivado e apaixonado dentro de um sistema de políticas educacionais que, por vezes, não proporciona valorização da carreira, ambiente de trabalho saudável, suporte pedagógico, tampouco, psicológico? Que é representado por um ambiente institucional nem sempre favorável para a aprendizagem dos profissionais, condições de trabalho muitas vezes difíceis e ausência de uma cultura consolidada de valorização da profissão e das pessoas que nela trabalham, além de um meio social complexo e com muita desigualdade, conjuntura política instável e de retrocesso em relação aos direitos adquiridos, deterioração de valores construtivos importantes, avanço de um pensamento conservador perigoso e de estranhas visões de mundo superficiais e sem fundamentação. (SOLIGO et al, 2019)

A formação continuada pode ser uma resposta para essa pergunta e é um tema que vem sendo discutido veementemente ao longo dos anos devido à uma necessidade emergente de cuidado com essa profissão. Cuidado no sentido de

um olhar para a demanda do profissional e como essa demanda reverbera nos estudantes.

Pensando na formação de professores/educadores como o momento de constituição de identidade, proporcionando autoconhecimento e conhecimento profissional fortalecido dentro do grupo de trabalho (PROENÇA, 2022), a demanda por momentos formativos tem se tornado essencial dentro das escolas no sentido de empoderar a ação docente em busca de aprendizagem significativa e de desenhos de projetos de vida que realmente façam a diferença na vida de uma criança, um adolescente, ou um adulto.

As transformações pelas quais a sociedade vem passando passam a trazer desafios ainda maiores para a educação, tendo em vista que escolas no formato de cárceres para meninos (AUSUBEL, 1963) há tempos não atende às necessidades que essa nova sociedade impõe. Com isso em mente, todo um sistema educacional volta seus olhos para as metodologias ativas, cujo objetivo é proporcionar ao estudante protagonizar o seu processo de construção do conhecimento, deixando de ser um mero receptor de conhecimento e passa a ser integrante ativo desse processo de construção do aprendizado.

O processo de aprendizagem precisa ser reconhecido como único e diferente para cada ser humano, e considerar que cada pessoa aprende o que é mais relevante e significativo para si, (BACICH e MORAN, 2018), trazendo a importância em relação à aprendizagem ser concebida como um processo ativo.

Mas o que seria aprender de forma ativa? Significa aprender ativamente de acordo com o contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo de competências que possui e isso exige tanto do estudante, quanto do docente, diferentes tipos de movimentação externa e interna, como motivação, interpretação, seleção, comparação, aplicação e avaliação.

Um desdobramento importante dessa noção de aprendizagem como processo ativo é que surge a necessidade de transformações nas formas de ensinar e uma mudança na prática pedagógica e perspectivas do(a) educador(a), e, conseqüentemente, para a formação de professores.

De acordo com uma pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, muitos dos professores já atuantes afirmam que grande parte de suas dificuldades em rela-

ção ao trabalho que realizam como docentes é proveniente de lacunas em sua formação inicial nos cursos de licenciatura. (DREY e GUIMARÃES, 2016).

A formação profissional segundo Nóvoa (2009) articula-se entre a formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e está focada em uma formação baseada na investigação e na valorização de um professor reflexivo. Entretanto, a formação inicial para todo e qualquer profissional se pauta nesses princípios?

A definição da profissionalidade do professor, segundo Drey e Guimarães (2016), não se basta apenas no domínio do conteúdo e dos programas, tampouco se resumem às capacidades cognitivas dos alunos. De acordo com Bronckart (2006) a profissionalidade docente reside na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, dentre outros), que são frequentemente discriminados e constituem, frequentemente, o “real” mais concreto da vida de uma classe.

Portanto, existe uma necessidade crescente de profissionais emergentes que tenham acesso a uma formação continuada cujo direcionamento seja para a apropriação de práticas inovadoras com metodologias ativas.

Considerando, então, que a formação continuada na visão do desenvolvimento docente é concebida dentro de um *continuum* com a formação inicial, que pressupõe uma ruptura com as anteriores concepções de formação continuada (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento) e sua ressignificação no âmbito de um marco que valoriza aspectos de caráter contextual, organizativo e orientado para a mudança (NUNES, 2013), vale ressaltar o papel dos formadores nesse processo, principalmente do coordenador pedagógico.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume a função de articulador das práticas educativas e formativas no espaço escolar. Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências, para auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos (VEIGA, 2009).

DESENVOLVIMENTO

A formação de coordenadores pedagógicos se faz essencial tendo em vista a importância do papel formador que esse profissional desempenha e leva em consideração a homologia de processos. Este relato de experiência traz uma prática de formação de coordenadores pedagógicos cuja atuação de dava nas modalidades de ensino fundamental anos finais e médio de uma grande rede de ensino.

O objetivo da formação foi proporcionar momento de construção coletiva de um plano de ação baseado no Planejamento Reverso, que é uma abordagem ativa, e como complemento a esse objetivo, buscou incentivar reflexão sobre obstáculos que dificultam ou inviabilizam o processo qualificado de ensino e aprendizagem; estimular perfil pesquisador com a abordagem da sala de aula invertida e oportunizar momento de reflexão sobre gestão de aprendizagem.

Mas por que pautar a formação pensando em planejamento reverso? A resposta para essa pergunta reside em um compilado de muitos acadêmicos: essa abordagem facilita o processo de planejamento no sentido de que norteia o planejar. Segundo Bacich (2019) planejar de acordo com o *Backward Design* é um processo que otimiza o tempo. Para Soligo (2019), em seu texto “Planejar para ensinar” o uso racional do tempo é uma competência profissional de alta relevância para um docente. E por que o Planejamento Reverso torna-se uma rota mais rápida? Porque o ensinante (termo utilizado por Alícia Fernandez – também utiliza aprendente, no sentido que quem ensina aprende e quem aprende ensina) passa a ter maior clareza de onde chegar, o que oferecer para isso e como verificar se o que pensou atingido. No planejamento reverso não se inicia pelos conteúdos, inicia-se por *Big Ideas* (correlação entre conteúdos, habilidades, competências, valores, atitudes), seleção de prioridades dentro desse levantamento inicial. A partir daí definir as metas: avaliações reguladoras de onde quero chegar (uso de rubricas aqui é uma boa ferramenta), deixar claros os critérios. Depois desse momento desenhar as estratégias de ação (atividades para o aprendente) de modo que encaminhem para atingir aquele objetivo inicial. Essa abordagem pode ser a mais assertiva.

A relação entre essa abordagem e a importância do planejamento, de acordo com o proposto por Soligo, está na contemplação dos objetivos propostos, personalização da prática considerando as diversidades dentro de uma sala de aula, ao fato do planejamento ser “vivo”, ou seja, flexível, pode e deve ser alterado de acordo com necessidades formativas e trabalho colaborativo, afinal essa abordagem permite que se inicie de objetivos (professores de diferentes áreas com objetivos comuns podem se reunir e direcionar o trabalho com aqueles conteúdos específicos, porém que se conversam, favorecendo trabalho transdisciplinar).

A formação foi desenhada considerando procedimentos metodológicos que possibilitam um planejamento mais assertivo, seja dentro de um plano de trabalho docente, ou uma formação. Essas etapas consistem em mobilização, levantamento de conhecimento prévio, contextualização e problematização, tomada de decisão, sistematização e avaliação, e estão descritas ao longo dos próximos parágrafos.

A formação teve início com um momento literário para compartilhamento de leituras particulares que representaram grandes experiências para os coordenadores participantes. Em seguida, partimos para uma reflexão baseada em uma questão disparadora (mobilização): Para melhorar o ensino, o que é preciso? As percepções foram registradas em *post-its* para anexo em *flipchart* para posterior agrupamento por semelhanças (conjunto de proposições) e reflexão no coletivo, mediada pela formadora.

Com o objetivo de trabalhar com mais de uma abordagem ativa, a sala de aula invertida, e proporcionar contato inicial com o que seria trabalhado, previamente à data de realização da formação, os coordenadores receberam um e-mail solicitando que se apropriassem dos capítulos iniciais do livro PLANEJAMENTO PARA A COMPREENSÃO, a partir de um roteiro diretivo cuja intenção era que registrassem as principais etapas do planejamento reverso. A proposta de registro após apropriação foi a partir da utilização do Método Cornell.

Os coordenadores foram convidados a compartilhar seus registros sobre o tema e como o método foi, ou não, eficaz dentro de sua proposta. A socializa-

ção ocorreu com mediação da formadora ao longo e sistematização das etapas dentro de um slide previamente preparado para isso.

Fazendo uso de um momento expositivo dialogado, a formadora trabalhou com o slide que representava conceitos sobre a gestão de aprendizagem, sendo eles: um processo de ensino pautado em gestão de aprendizagem é considerado centrado no estudante; gestão de aprendizagem engloba: mensuração, identificação de lacunas, desenho de ações, estabelecimento de metas e mobilização de pessoas e tradução dos objetivos de aprendizagem em comportamentos e conhecimentos observáveis e mensuráveis. por exemplo: pensamento crítico traduzido em habilidades como construção de hipóteses, argumentação, uso da lógica e evidências.

A importância do diálogo relacionado aos conceitos de gestão da aprendizagem, para essa formação, reside no fato de que um plano de ação deveria ser construído com revisitando o levantamento realizado durante a atividade de mobilização, onde muitas questões acerca do que é preciso para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

Pensando nesses pontos relevantes e no conceito de gestão da aprendizagem, fazendo uso do planejamento reverso como ferramenta para a atividade, aos coordenadores foi proposto que construíssem um plano de ação para melhoria. Para tanto, foram agrupados de modo que cada grupo fosse composto por pelo menos um representante de uma unidade diferente e receberam um conjunto de proposições trazidas durante a mobilização para refletir sobre.

As etapas a considerar, pensando em planejamento reverso, foram: definição da meta – o que eu quero alcançar? qual meu produto final? (*Big Ideas*); como alcançar essa meta – o que precisa ser desenvolvido em termos de habilidades e/ou conceitos para que se alcance o produto final?; evidências – como será evidenciado o sucesso do plano?; caminho a ser percorrido - qual (is) atividade (s) facilitará (ão) para que o processo transcorra como esperado?; grade de correção – quais são as possíveis lacunas ou desvios; histograma de desempenho – instrumento utilizado para se detectar onde ocorreu menor/maior dificuldade ao longo do processo; e, por fim, definição dos agentes responsáveis, espaços e recursos.

Após a construção do plano de ação mediante as etapas delineadas, as propostas foram socializadas e para sistematização final uma questão foi lançada: seria possível alguma (s) dessas propostas em sua unidade escolar, pensando em possíveis barreiras, disponibilidade de recursos, políticas educacionais, parcerias e resultados?

Para finalizar a formação os objetivos foram revisitados e uma avaliação foi realizada.

CONCLUSÕES

A formação docente é essencial para que tenhamos melhoria no processo de ensino e aprendizagem. O papel de formador que o coordenador pedagógico desempenha precisa também ser trabalhado dentro de um *continuum* com sua formação inicial para que ele desenvolva habilidades e competências capazes de reverberar na formação dos professores para que esses se sintam mais empoderados e valorizados dentro de sua tão desafiadora função.

Quatro foram os planos de ação desenvolvidos nessa formação com coordenadores de diferentes unidades escolares dessa grande rede de ensino e desse grupo de quatro planos dois puderam ser considerados bem assertivos para as necessidades de algumas escolas da rede, tendo sido, portanto inicialmente implementados.

Esses planos de ação tinham como objetivo a busca de melhoria mediante necessidades reconhecidas no coletivo pensando em um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e foram desenhados a partir de uma metodologia ativa, que traz uma proposta assertiva.

Como no planejamento reverso não se inicia pelos conteúdos, mas sim na correlação entre conteúdos, habilidades, competências, valores, atitudes, a seleção de prioridades fica evidente e a partir desse momento é elucidada uma clareza na definição de metas que são mais condizentes com as reais necessidades.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.

BACICH, Lílian e MORAN, José - *Metodologias ativas para uma educação inovadora – uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio – *Paradigmas contemporâneos da formação docente*. Formação de Professores para a educação básica: dez anos de LDB, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DREY, Rafaela Fetzner ; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos – *Reflexões sobre a formação inicial e constituição da profissionalidade docente*. D.E.L.T.A., Rio Grande do Sul, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia – *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

HATTIE, John – *Aprendizagem visível para professores*. Porto Alegre: PENSO, 2017.

SOLIGO, Rosaura – Texto: *Planejar para Ensinar*, 2019.

PROENÇA, Maria Alice – *Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. São Paulo: PANDA, 2018.

NÓVOA, António – *Professores- imagem do futuro*. Lisboa: EDUCA, 2009.

WIGGINS, Grant e McTIGHE, Jay – *Understanding by design – Tradução: Planejamento para a compreensão*. Porto Alegre: Penso, 2019.



BLOCO II – POLÍTICAS, PROGRAMAS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA PELO VIÉS DE PROGRAMAS, LEGISLAÇÕES E DECRETOS NUMA ANÁLISE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Síndia Pinheiro Delavechia

Daniela Copetti Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-4

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é um pilar estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Em particular, a EPT ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destacando os Institutos Federais (IFs), é concebida legal e pedagogicamente em uma tríade indissociável: ensino, pesquisa e extensão, integrando intrinsecamente ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Contudo, a efetivação desse compromisso em plenitude é um desafio complexo. Assim, a pesquisa na EPT adquire uma dupla função vital: servir como princípio educativo—que capacita o estudante a questionar, investigar e construir conhecimento a partir da realidade—e como vetor de inovação aplicada, gerando soluções tecnológicas que atendam às demandas e aos arranjos produtivos regionais. Este artigo se propõe a analisar o percurso e os desafios da EPT na consolidação de seu papel científico, com foco no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Através de marcos regulatórios, como a Lei nº 9.795/1999, decretos, portarias e as normativas estaduais, evidenciadas por eventos importantes e marcantes que buscaram integrar tecnologia e formação, que moldaram a EPT, até os desafios emergentes na busca pela sua plena efetivação social e científica.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EPT NUMA ANÁLISE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO POLÍTICA NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é especialmente a ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, destacando para os Institutos Federais (IFs), que possuem em sua concepção legal e pedagógica, um compromisso intrínseco com a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho. Desta forma, transformar esse compromisso em realidade plena e no mínimo desafiador. Porque, ao fazer ciência envolve superar obstáculos complexos que permeiam a estrutura, a cultura e o financiamento desta etapa de ensino.

E ao pesquisar e escrever sobre as leis, decretos, programas e demais atos e normativas que permeiam a EPT é fazer ciência de forma legítima e ao mesmo tempo trazer essa etapa da Educação pelo viés consciente dos desafios que ainda são emergentes para que ela seja efetivada na sociedade. E principalmente no Estado do RS, que é o alvo deste estudo.

Inicialmente a Lei nº 9.795/1999, dispõe em seu artigo 9º sobre a transversalidade da educação ambiental, determinando a obrigatoriedade da inserção de seus componentes nos currículos da educação profissional. Reconhecendo essa necessidade em adequar a educação aos assuntos globais.

Em se tratando da EPT no RS o CEED, disponibilizam-se as coletâneas com Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual reafirmando a preocupação com os valores e os princípios que regem a EPT e na intenção de integrar os conhecimentos técnicos com a formação geral, criando assim os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

Um dos eventos importante para a educação no RS foi o 1º Seminário dos NTEs. Nele, o Secretário Estadual da Educação, José Fortunati, destacou a importância das novas tecnologias para o ensino. Ele mencionava a intenção de firmar uma parceria com os Ministérios da Educação e das Comunicações para ampliar o acesso a computadores na rede pública estadual, considerando-os ferramentas essenciais para a sociedade. Apesar de lamentar a falta de

laboratórios para que os estudantes pudessem acessar e utilizar eles nas escolas (SEDUC-2003).

Outro marco importante para a EPT foi a Lei nº 9849/99 que instituiu o sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e que oferecia a educação técnica. A sua visão sempre foi de *“Promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da Indústria Brasileira.”*

O SENAI estabeleceu parcerias com os estados para, em conjunto, ofertar educação profissional voltada às escolas de Ensino Médio (EM) e de EPT, por meio de aulas a distância. O objetivo foi fortalecer a formação profissional, possibilitando aos estudantes ampliar seus conhecimentos e, simultaneamente, iniciar sua inserção no mundo do trabalho. Ainda neste período a educação profissional, durante o governo FHC foi marcada pela implementação de políticas que visavam uma formação célere e que promovia a acentuação da dualidade do ensino, principalmente em nível médio. Os dois principais programas governamentais desse período foram o PLANFOR e o PROEP.

O PROEP foi incorporado em 2000 ao Plano Plurianual 2000/2003 do Governo Federal à época, integrando o Programa Desenvolvimento da Educação Profissional, estando seus componentes agrupado em cinco ações, a saber: 1) Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Profissional; 2) Estudos e Pesquisas Técnico-Pedagógicas e de Modelos de Gestão; 3) Implementação da Reforma da Educação Profissional; 4) Implementação de Planos Estaduais de Educação Profissional; 5) Implementação do Sistema de Informação da Educação Profissional (Brasil, 2000b)

Já na coletânea de 2010 o CEED, apontava que: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que foi regulamentada por resoluções como CNE/CEB nº 4/99 e nº 1/2005, com base no Decreto nº 5.154/2004. Instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para padronizar denominações e facilitar a avaliação nacional. A Criação do SISTEC para garantir validade nacional dos diplomas e promover a avaliação da EPT, e a readequação de cursos técnicos por meio de normas como a Resolução CEED nº 303/2009.

As políticas para a educação profissional no período foram delineadas por diretrizes que priorizaram a articulação com o ensino médio e a formação

integral do estudante. A Resolução CEED nº 300/2009 regulamentou a oferta de cursos técnicos na modalidade a distância (EaD), estabelecendo exigências de infraestrutura e encontros presenciais para garantir a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso a essa formação.

Houve um crescimento sem precedentes no número de unidades. Entre 1999 e 2002, existiam 140 escolas técnicas federais. Durante os governos Lula e Dilma, a rede foi expandida com a construção de centenas de novos *campi* em todo o país, aumentando significativamente o acesso ao ensino profissionalizante. Transformando as escolas técnicas estaduais, diversificando e expandindo a oferta de cursos. No entanto, a implementação dessa política e a manutenção da qualidade pedagógica estavam condicionadas a investimentos significativos em laboratórios, bibliotecas e equipamentos.

No RS, durante o período em que os Centros Estaduais de Referência em Educação Profissional foram criados, o governador era Tarso Genro (2007 a 2014), investiu em ações voltadas à educação e à qualificação profissional, com o objetivo de fortalecer a educação profissional e oferecer uma formação de qualidade para os estudantes, atendendo às demandas do mercado de trabalho e promovendo a inclusão social.

No ano de 2008, outras legislações evidenciaram a Educação Profissional, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – a qual Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), e outras providências. Essa Lei é vista um marco fundamental para a educação brasileira. Antes dessa lei, a rede de ensino profissional e tecnológico era composta por diferentes tipos de instituições, como CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais unificando e transformando essas instituições, dando a elas uma nova identidade, mais autônoma. Criadas com o propósito de ampliar e diversificar a oferta de ensino técnico e superior no país, focando em diferentes níveis de ensino e oferecendo cursos técnicos integrados ao ensino médio, também os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC): Capacitando e atualizando trabalhadores em diversas áreas.

Silva e Andrade (2025) discorrem que para a EPT e para os estudantes foi um marco na vida deles ao preparar não somente para o conhecimento e sim para serem sujeitos e cidadãos.

Ao democratizar o acesso à EPT e possibilitar o ingresso e permanência para uma formação de qualidade, o estado induz a construção de uma base social que apoia as políticas de desenvolvimento econômico e inclusão social. Portanto, os IFs não apenas preparam seus estudantes para o mercado de trabalho, mas também para o papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Silva e Andrade, 2025, p.140).

Os IFs também possuíam mais autonomia para criar e extinguir cursos, registrar diplomas e gerir suas atividades, de forma similar às universidades federais. Foi crucial para que as instituições pudessem adaptar sua oferta de ensino às necessidades do mercado de trabalho e do desenvolvimento regional e do país, com foco na inclusão e na qualidade da formação (Brasil, 2025).

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, teve como principal objetivo flexibilizar o currículo para integrar a educação profissional ao ensino regular. Essa reforma permite que os estudantes escolham um dos itinerários formativos, que inclui a opção de Formação Técnica e Profissional. Com isso, é possível cursar o ensino médio e a formação técnica de forma conjunta, unindo o conhecimento acadêmico à qualificação para o mercado de trabalho.

O Programa PRONATEC tinha como principal objetivo aumentar o número de matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional. A meta ia além da quantidade, buscando garantir a qualidade da formação para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, o que, por sua vez, visava contribuir para a empregabilidade e o desenvolvimento socioeconômico. E para tanto procurou parcerias com diversas instituições, como a RFEPT, o Sistema S (Senai, Senac, etc.) e até mesmo empresas. Algumas das ações e projetos associados ao programa incluíam o Qualifica Mais e que a iniciativa era semelhante e reunia linhas de fomento do PRONATEC para ofertar cursos de qualificação profissional.

O Qualifica Mais é uma ação do Ministério da Educação – MEC em parceria com o Ministério da Economia – ME e tem como objetivo ofertar, gratuitamente, vagas em cursos de qualificação profissional, visando atender à demanda do setor produtivo e potencializar a empregabilidade e inclusão produtiva dos alunos egressos (Portal MEC- 2017).

O texto descreve um conjunto de iniciativas do governo para fortalecer a EPT, que foram lançadas mesmo com o programa “Qualifica” em andamento. O objetivo dessas iniciativas é combater o preconceito contra o ensino técnico e qualificar a mão de obra do país.

Uma das ênfases do programa foi o uso da modalidade a distância (EaD), o que permitiu uma expansão mais ágil e com menor custo. Os críticos apontavam que o PRONATEC privilegiava a formação rápida e voltada para o mercado de trabalho, o que resultava em um distanciamento de uma formação integral e aprofundada, como a proposta pelo modelo de ensino técnico integrado.

Neste período o RS estava no governo de José Ivo Sartori, (2015 a 2018). Ele buscou ampliar e melhorar a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, reconhecendo a importância da formação para o “mercado de trabalho”. Além disso, Sartori trabalhou para modernizar a infraestrutura das escolas técnicas estaduais, buscando oferecer uma educação de melhor qualidade aos estudantes. No entanto, também enfrentou desafios financeiros e de recursos, o que impactou a implementação de algumas ações (SEDUC/RS, 2018).

Alguns impactos estavam na restrição de Investimentos, como a crise limitou severamente a capacidade do estado de realizar novos investimentos de grande porte em laboratórios, equipamentos e tecnologia, essenciais para a formação técnica. Em essência, a crise levou à restrição de investimentos, ao sucateamento da infraestrutura e a problemas no quadro de pessoal, comprometendo a qualidade da EPT.(Brasil-2025).

Em paralelo ao que estava acontecendo a nível Nacional no estado do RS o CEED trabalhava para o PEE, que teria que conter as leis e parâmetros essenciais para o desenvolvimento do futuro da educação no estado. Destacando que o CEED teve papel fundamental na construção do PEE, ativamente nas discussões em suas instâncias e contribuindo na síntese do texto

enviado à Assembleia Legislativa. Sendo, protagonistas nessa construção, estabelecendo os parâmetros relevantes para o futuro da educação gaúcha.

A pauta 9.4 do PEE, trazia que a oferta de no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da EJA, no ensino fundamental, na formação integrada à educação profissional, através de bolsas de incentivo na rede privada ou pública de formação profissional através de convênios e parcerias, e no ensino médio, firmando o compromisso do governo Estadual para com a EPT e a manutenção dessa modalidade de ensino (CEED, p.379, 2015).

No governo Bolsonaro (2019-2022), a política para a EPT foi marcada por uma série de mudanças e controvérsias, com destaque para a criação de um novo programa e a questão do financiamento da rede federal. Em 2019, o MEC lançou o programa Novos Caminhos, com o objetivo de expandir o acesso à EPT. O programa tinha como meta aumentar o número de matrículas em 80% até 2023, com um foco maior em cursos de curta duração e na qualificação rápida, alinhando a oferta com as demandas do setor produtivo (Brasil, 2025).

Esse programa federal, coordenado pelo MEC, foi lançado para fortalecer a EPT no Brasil. Seu objetivo era aumentar a oferta de cursos alinhados ao mercado de trabalho e às novas tecnologias. O programa também buscava melhorar a gestão da EPT, promovendo a integração com o Ensino Médio e fortalecendo a colaboração entre as redes de ensino e o setor privado. Além disso, visava incentivar a inovação e a formação continuada de professores e profissionais da educação (Brasil 2025).

Contudo, no ano referente ao ano em que iniciou a pandemia da COVID-19, em 2020, a EPT no RS, como no Brasil, enfrentou muitos desafios. Com as escolas fechadas e a necessidade de isolamento social, houve uma grande adaptação ao ensino remoto, impactando os estudantes e professores da EPT. As instituições tiveram que implementar aulas online, o que nem sempre foi fácil devido à falta de infraestrutura adequada, como acesso à internet de qualidade e dispositivos tecnológicos.

Logo, tivemos que aprender a utilizar ainda mais as ferramentas digitais de informação e comunicação para manter o trabalho e a orientação dos integrantes do Sistema Estadual de Ensino. Ainda, além da pandemia, o CEED/RS passou por várias aprendizagens importantes, que vieram fortalecer esse órgão de Estado, plural e democrático. (CEED, 2022, p.01)

Percebe-se que o próprio Conselho foi afetado pela Pandemia, demonstrando que a COVID-19 afetou todas as instancias da Educação. Além disso, a pandemia dificultou a realização de atividades práticas essenciais para a formação técnica, levando a ajustes nos currículos e na forma de ensino. (Brasil -2025).

No ano de 2022, passada a Pandemia, a EPT no RS, o governo de Eduardo Leite, teve foco um contexto mais amplo de investimentos e reformas na educação estadual. As suas principais ações e iniciativas que impactam a EPT no estado, segundo a sua governança, estão ligadas a grandes programas de investimento e à articulação com as demandas de desenvolvimento do RS. Na EPT, integrou-se aos diferentes níveis de ensino e buscou atender às demandas do mercado de trabalho e os cursos puderam ser organizados por eixos tecnológicos e foi incluída a formação inicial e continuada.

No estado do RS os investimentos e iniciativas estão em programas e metas como: Programa Avançar na Educação que prevê, Investimento em Infraestrutura. Este foi um plano de investimento anunciado em 2021, com cerca de R\$ 1,2 bilhão para a educação. E parte significativa dos recursos foi destinada a obras, infraestrutura física e tecnológica das escolas estaduais, incluindo a melhoria dos espaços e equipamentos nos cursos da EPT.

O programa também previa a revisão dos cursos da Educação Profissional dentro da reestruturação curricular do Novo Ensino Médio. O RS Qualificação, que foi lançado com o objetivo de fortalecer a empregabilidade e contribuir para a retomada socioeconômica do estado (especialmente após desastres climáticos). Este programa envolve investimentos diretos em qualificação profissional, que se enquadra na Formação Inicial e Continuada (FIC) da EPT, visando capacitar a população para o mercado de trabalho.

A partir de 2023, a EPT assumiu uma posição estratégica na agenda governamental com a promulgação da Lei nº 16.645/23. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade de que as instituições de ensino superior instituam mecanismos para o aproveitamento de conhecimentos e experiências adquiridos em contextos de EPT.

No ano de 2024, o Governo Federal anunciou novos investimentos destinados à ampliação da RFEPCT. Como parte das ações estratégicas do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), foi lançada a iniciativa de criação de 100 novos campi dos IFs, com o objetivo de fortalecer a oferta de ensino técnico e tecnológico em todas as regiões do país (GTI, 2025 p.17). A expansão da rede reforça o compromisso do Estado com a inclusão educacional, a inovação científica e a valorização da educação como ferramenta de transformação social.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 4 de abril de 2024, conforme divulgado pela ABMES em maio de 2024, dispõe sobre a incorporação de Áreas Tecnológicas aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos (CNCT) e de Cursos Superiores de Tecnologia (CST). O principal objetivo dessa medida é promover uma maior sinergia e aderência entre os níveis de ensino técnico e superior de tecnologia, otimizando a organização curricular. Para tal, a resolução estabelece a segmentação dos Eixos Tecnológicos em Áreas Tecnológicas, considerando as especificidades técnicas, científicas e produtivas que definem a identidade de cada curso.

A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 - Altera a Lei nº 9.394/96 a LDB, a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. (GTI- 2025). A alteração da LDB visava a reestruturação do ensino médio e o fortalecimento de políticas de permanência e inclusão no sistema educacional. A medida legislativa foi promulgada em resposta às críticas referentes à fragmentação curricular e à necessidade de maior equidade no acesso e na trajetória estudantil.

As principais alterações inseridas pela norma incluem o aumento da carga horária mínima anual de 1.000 horas, com projeção de ampliação para 1.400 horas. Além disso, o currículo foi reorganizado em formação geral básica e itinerários formativos, com ênfase em metodologias investigativas, na integração entre saberes teóricos e práticas sociais, na valorização do trabalho como princípio educativo e na flexibilização curricular para a abordagem de projetos e temas transversais (Planalto, 2025).

A Lei nº 14.818/2024 (MEC, 2024), institui o Programa Pé-de-Meia, uma política pública de incentivo financeiro-educacional voltada à redução da evasão escolar e à promoção da equidade no ensino médio. O programa funciona como uma poupança educacional, com depósitos mensais e bônus por desempenho e conclusão, destinados a estudantes de baixa renda matriculados na rede pública.

O novo PNE (2025–2035) é uma atualização das políticas educacionais do Brasil para a próxima década. Elaborado com base em consultas e debates, o plano busca corrigir falhas do PNE anterior e se adaptar aos desafios atuais. Seu foco principal é na necessidade de os futuros profissionais adquirirem novas habilidades e qualificações para atender às exigências do mercado de trabalho. E como reforça o relatório GTI-2025:

A rápida evolução tecnológica, marcada pela ascensão da inteligência artificial e da automação, tem desencadeado transformações profundas no mundo do trabalho, exigindo novas habilidades e qualificações dos profissionais. Há uma acelerada mudança da natureza do trabalho, transformando profissões e pressionando os sistemas educacionais a acompanharem essas tendências emergentes (GTI, 2025, p. 438).

A revolução tecnológica, marcada pela ascensão da inteligência artificial (IA) e da automação, provoca profundas transformações na estrutura do mercado de trabalho, e demanda dos profissionais as novas competências e a capacidade de aprendizado contínuo.

Enquanto isso o governo gaúcho no que se refere à EPT estava presente o esforço de qualificar a infraestrutura das escolas, articular o ensino técnico com o Ensino Médio e oferecer programas de qualificação rápida para atender às necessidades urgentes do mercado de trabalho, reforçando a articulação da EPTNM com o ensino regular. Procurando, manter o foco em Governança e Metas de Longo Prazo, em iniciativas como o Marco Legal da Educação Gaúcha e a Agenda da Educação 2025- 2035 buscando estabelecer diretrizes estratégicas e metas de longo prazo para elevar a qualidade do ensino, usando a educação como vetor de desenvolvimento, o que abrange diretamente a EPT (SEDUC RS 2025).

Conforme Silva (2025) retrata que atualmente, em seu terceiro mandato, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), a expansão dos IFs foi uma das primeiras iniciativas anunciadas como parte de um esforço para retomar e fortalecer a EPT no país. Em 2024, o governo anunciou a criação de 100 novas unidades institucionais com o objetivo de atender, principalmente, às regiões com menor acesso à educação de qualidade e promover um desenvolvimento regional mais equilibrado. Com essa expansão, o governo espera gerar, aproximadamente, 140 mil novas vagas, abrangendo cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e de pós-graduação em todo o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio atual é garantir uma formação de qualidade para os estudantes da classe trabalhadora. Isso é complicado por variáveis políticas e ideológicas (presentes em leis e projetos) e pela forte atração da flexibilização e da preparação rápida para o trabalho. Para muitas famílias, a inserção precoce no mercado de trabalho é uma questão de sobrevivência.

Embora a Constituição Federal e a LDB estabeleçam que a educação é um direito universal para o desenvolvimento, cidadania e qualificação profissional de todos, na prática, os governos tendem a criar leis sem considerar as necessidades e realidades das populações, o que acaba por reproduzir as desigualdades sociais e restringir a mobilidade dessas pessoas. Nesse sentido, esses dispositivos legais asseguram que as oportunidades de formação pessoal e profissional devem ser garantidas a todos, independentemente de origem social, gênero ou etnia.

Por isso que, o arcabouço normativo visa, em última instância, garantir que os perfis profissionais formados estejam alinhados com as necessidades e tendências do mercado, assegurando a qualidade dos cursos e instituições de ensino. Em resumo, são o alicerce para a construção de um sistema de educação profissional eficiente e relevante, capaz de atender às necessidades tanto dos indivíduos quanto da sociedade como um todo. É que cada governo busca conforme a sua ideologia, realizar e criar Programas conforme o grupo político que está no poder em vez de criar Programas de Estado que visem mais possibilidades de continuidade para a melhoria da EPT em suas modalidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. BRASIL.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 out. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 24 set. 2024. [Links]

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 18 ago. 2025.

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: influências e diretrizes político-econômicas dos governos federais nos últimos 30 anos . Organizadores Adriano Elias ... [et al.]. -- Uberaba: Editora IFTM, 2025. 154 p. : il.

FERREIRA, Liliana Soares - Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul-1ª Ed. CRV-Curitiba, Paraná. 2020

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

BLOISE, Denise Martins. A importância da metodologia científica na construção da ciência. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 06, pp. 105-122. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica.

<https://redefederal.mec.gov.br/links/1393-educacao-profissional-busca-suprir-demanda-de-mao-de-obra-qualificada>. Acessada em 14-10-2024.

<https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf>. Acessado em 23-11-2024.

LUCK, Heloisa. A Gestão Participativa na Escola. Saraiva, 2016. 126 p. v. 3. (Série Cadernos de Gestão).

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro , v. 06, n. 20, p. 365- 383, jul. 1998 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2024.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Desafios da Educação Profissional: por um trabalhopedagógico no Ensino Médio Integrado. Revista de Ciência e Inovação, v. 1, p. 43,2016.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. [Links]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão da Rede Federal, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>.

As Propostas e as Ações para Educação Profissional nos Governos do Rio Grande do Sul de 1971 A 2021. Mareliza Fagundes de Araújo Duarte -Universidade Federal de Santa Maria <https://orcid.org/0000-0002-1111-7218> e Mariglei Severo Maraschin Universidade Federal de Santa Maria <https://orcid.org/0000-0002-9705-1896>, acessado em 23-11-2024.

Políticas e gestão da educação brasileira em tempos de retrocessos / Rute Regis de Oliveira da Silva e Luciane Terra dos Santos Garcia (organizadoras.), Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2020.

SILVA, Júlio César Lázaro da. “História Econômica da Região Sul”; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/historia-economica-regiao-sul.htm>. Acesso em 14 de outubro de 2024.

Transformação: pesquisas em políticas públicas e trabalho pedagógico na educação profissional / organizadores: Mariglei Severo Maraschin, César Augusto Robaina Filho e Martina Isnardo Gusmão. – Santa Maria: UFSM, 2023. 301 p.: il.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. 4. ed. atual. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 9ª Coletânea. Porto Alegre, 2008. p. 168 Org. no CEED

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos, Portarias e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 10ª Coletânea. Porto Alegre, 2009.p. 175. Org. no CEED.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 11ª Coletânea. Porto Alegre, 2010. p. 374. Org. no CEED

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 12ª Coletânea. Porto Alegre, 2011. p. 356 Org. no CEED.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 13ª Coletânea – Volume I. Porto Alegre, 2014. p. 539 Org. no CEED.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 14^a Coletânea. Porto Alegre, 2016. p. 4 Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 16^a Coletânea. Porto Alegre, 2020. p. Org. no CEEEd.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 17^a Coletânea. Porto Alegre, 2022. p. Org. no CEEEd.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 18^a Coletânea. Porto Alegre, 2024. p. Org. no CEEEd.



BLOCO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SUJEITOS E APRENDIZAGENS

CAPÍTULO 6

O LÚDICO EM SALA DE AULA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Darcilene Nery Piaui
Rosália Rosa de Carvalho
Gilvanir Soares Guimarães
Rivânia Maria de Souza Martins
Delza Maria Pereira Silva
Lessania de Sousa Barros
Doi: 10.48209/978-65-5417-614-5

INTRODUÇÃO

As contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem não são novas na educação, sendo aplicadas desde tempos remotos, porém, nem sempre foram plenamente exploradas em seu potencial. Atualmente, o lúdico é reconhecido como um conceito inovador que integra essas ferramentas ao processo de ensino e aprendizagem escolar, especialmente na infância, tornando-se um aliado poderoso para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

Conforme destacado por Silva (2017), o lúdico é uma metodologia pedagógica que permite o aprendizado por meio da brincadeira, sem pressões, o que torna a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos quanto as brincadeiras proporcionam o desenvolvimento físico, mental e intelectual nos anos iniciais e fundamentais do ensino fundamental. Segundo definição de Significados (2020), uma atividade lúdica é uma forma de entretenimento que proporciona prazer e diversão às pessoas envolvidas, estando relacionada ao ludismo, ou seja, às atividades relacionadas aos jogos e ao ato de brincar.

Com base nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir as contribuições do lúdico no processo de ensino e aprendizagem nos anos

iniciais do ensino fundamental, enfatizando os jogos e brincadeiras como influências significativas para a consolidação de um ensino de qualidade. A problemática central envolve a importância do lúdico na aprendizagem das crianças e como esses recursos podem ser efetivamente utilizados na escola.

Entende-se que o lúdico representa uma abordagem dinâmica e inovadora que atrai a atenção das crianças e facilita o acesso à aprendizagem de maneira não convencional. Como ressaltado por Teixeira (2020), é fundamental adotar novas formas de ensino, com estratégias, técnicas e atividades que proporcionem condições para que os alunos assimilem os conhecimentos propostos.

Este artigo visa atender a diversos objetivos, sendo o objetivo geral identificar as características do lúdico e suas contribuições para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade na infância. Os objetivos específicos incluem a conceituação do lúdico no contexto educacional, a apresentação das contribuições do professor ao ministrar uma educação lúdica e a análise de como os jogos e brincadeiras colaboram para que as crianças desenvolvam afeto e habilidades educacionais.

Para elaboração deste artigo, foram realizadas pesquisas em documentos publicados, com ênfase nos últimos dez anos e consideração de autores reconhecidos na área. A metodologia adotada foi a pesquisa de revisão bibliográfica, abrangendo toda a produção literária relevante ao tema de estudo, conforme descrito por Marconi e Lakatos (2002).

Diante do exposto, percebe-se a relevância deste trabalho como uma ferramenta orientadora para profissionais futuros, promovendo a reflexão sobre práticas escolares que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos alunos. Quando os estudantes se sentem mais afetivamente ligados à instituição e às atividades desenvolvidas, é possível implementar práticas que alcancem os objetivos educacionais, proporcionando a todos acesso a uma educação de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

O processo de ensino e aprendizagem na educação básica enfrenta desafios consideráveis, pois cada criança traz consigo particularidades moldadas pelo ambiente ao seu redor, influenciando aspectos como personalidade e aprendizado. Na escola, as crianças são confrontadas com realidades novas, o que pode causar desconforto e incertezas durante o processo educacional.

O lúdico, por sua vez, se desenvolve através de uma variedade de recursos pedagógicos, como jogos, brincadeiras, músicas e danças, sendo sua finalidade transformá-los em instrumentos educacionais que promovam a interação entre os pares e desenvolvam habilidades coletivas.

Para tornar essa transição mais suave, é importante que os professores e outros profissionais pedagógicos incorporem em suas práticas o acolhimento das crianças, utilizando-se da linguagem lúdica. Através do lúdico, as crianças podem sentir-se mais seguras na escola, reconhecendo-a como um ambiente afetivo. De acordo com Teixeira, Rocha e Silva (2010), ao participar de atividades lúdicas, as crianças podem melhorar sua autoestima e integração no grupo, já que o lúdico é um espaço de interação e troca entre diferentes pontos de vista.

É imprescindível destacar a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças. São essas atividades que as incentivam a vivenciar um processo de ensino e aprendizagem prazeroso e significativo. Conforme Santos (2016), o lúdico e a educação devem caminhar juntos para promover uma aprendizagem significativa, garantindo os direitos e as especificidades da infância.

Considerando as vastas contribuições do lúdico para a aprendizagem infantil e adolescente, é necessário que os professores repensem suas práticas em sala de aula. Conforme destacado por Silva et al. (2013), o sucesso das práticas educacionais está diretamente relacionado às relações estabelecidas em sala de aula. Atividades lúdicas proporcionam um ambiente mais afetivo, o que gera mais compromisso e responsabilidade por parte dos alunos.

A atividade lúdica prepara a criança para a vida, de modo que a insere na cultura do ambiente em que vive, aprende a competir, cooperar e trabalhar em equipe, transformando em um indivíduo social. Destarte, os professores não são meros transmissores de informações e conhecimentos sistemáticos, mas, mediadores desses conhecimentos. O conhecimento deve ser oportunizado através das atividades lúdicas, para que a criança desenvolva o conhecimento sobre si de forma autônoma. Visto que, as metodologias baseadas nas brincadeiras facilitam a aprendizagem e possibilita o fortalecimento do imaginário na construção do seu mundo (Araújo; Oliveira; Oliveira, 2020, p. 5).

No contexto do lúdico, os jogos têm sido parte integrante da sociedade desde tempos imemoriais. Mesmo que de forma inconsciente, o ser humano sempre socializou com os outros por meio de atividades que envolviam a construção de estratégias e proporcionavam entretenimento. Atualmente, o conceito de jogo vai além, estando intrinsecamente ligado à ideia de brincadeira e à própria aprendizagem na escola, sendo considerado uma forma eficaz de ensino.

No ambiente escolar, o jogo é percebido como uma atividade que possui um conjunto de regras a serem seguidas por todos os participantes. Conforme Santos (2020), “o jogo diferencia significados atribuídos a ele por diferentes culturas, pelas regras ou pela situação imaginária que possibilita a delimitação das ações em função das regras e pelos objetos que o caracterizam”.

O jogo está intimamente relacionado a aspectos que envolvem sonhos, imaginação, pensamentos e símbolos. Como recurso de aprendizagem, ele se configura como uma forma de expressão artística. A natureza do jogo é percebida de acordo com os atributos que o definem, “um pensamento de segundo grau, que se aplica às situações do cotidiano, como simular ser motorista, ou o ingresso no imaginário, que tem a ver com o desempenho do jogador, de uma reprodução interpretativa” (Kishimoto, 2014).

Como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, os jogos são considerados meios lúdicos, baseados nas decisões dos participantes. “Quando se trata de um ser social com capacidade de decisão, com protagonismo, que também é influenciado pela cultura na qual vive o jogador, acompanhado por regras, que provêm do exterior, mas que orientam as ações lúdicas” (Kishimoto, 2014).

Os jogos e brincadeiras estão intimamente associados, tornando a aprendizagem mais atrativa para as crianças. A utilização desses recursos chama a atenção dos estudantes, permitindo que eles se envolvam com o processo de aprendizagem ao desenvolverem estratégias para superar os desafios impostos pelo jogo. É evidente que essas atividades contribuem para que a criança brinque, tanto de forma livre quanto orientada. As brincadeiras são propostas como formas de aprender e criar oportunidades de aprendizagem por meio de atividades lúdicas, motivando a participação das crianças e despertando interesse pelas temáticas apresentadas (Teixeira; Rocha; Silva, 2010, p. 12).

Como ferramenta pedagógica, o jogo auxilia na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a personalidade da criança. Ele simboliza um instrumento pedagógico que permite ao professor conduzir, estimular e avaliar a aprendizagem. Por meio de atividades que envolvem jogos, as crianças conseguem alcançar níveis de desempenho psicomotor que só a motivação intrínseca é capaz de atingir, desempenhando um papel fundamental na aprendizagem infantil.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, uma assimilação do real à realidade própria, fornecendo a este seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p. 160)

Os jogos, enquanto ferramentas lúdicas, vão além de momentos de diversão, incentivando descobertas, compreensão e construção de autoconceitos, estimulando a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de expressões. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Permitem, ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de vivenciar a educação (Pereira, 2005).

Considerando os potenciais desenvolvidos durante os jogos, Almeida (2014) atribui aos professores a responsabilidade de incorporar jogos e brinca-

deiras em suas metodologias, caracterizando um ensino autônomo. Segundo o autor, para garantir o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, os professores devem utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas.

Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve limitar-se apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades deve ser um ambiente agradável, onde as crianças se sintam descontraídas e confiantes.

Os jogos contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das crianças, devendo ser explorados desde cedo, especialmente nos primeiros anos de contato com a escola, fase em que os estudantes passam por processos de construção próprios. Os docentes e demais profissionais da área pedagógica devem acreditar no jogo como uma ferramenta de aprendizagem essencial, pois, nos contextos contemporâneos, buscar soluções alternativas é fundamental para proporcionar conhecimento e permitir que as crianças desenvolvam plenamente suas capacidades.

Cabe aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental mediar as brincadeiras e adotar essas práticas como forma de educação. De acordo com Oliveira e Dias (2017), é fundamental que os professores proporcionem às crianças um ambiente onde possam sonhar, crescer e desenvolver suas estruturas mentais de forma equilibrada e contínua, buscando sua autonomia.

Para os docentes, é fundamental o desenvolvimento de aspectos que os integrem à cultura lúdica, permitindo um contato mais próximo com as crianças e demonstrando serem aliados na construção de momentos prazerosos que promovam a aprendizagem. Conforme Silva et al. (2013), a afetividade é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, e a maneira como os professores apresentam o conteúdo pode afetar cada aluno de maneira particular.

Diante das particularidades dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando as atribuições contemporâneas dessa fase, atividades lúdicas de-

vem ser incorporadas no cotidiano escolar das crianças, proporcionando um ambiente onde valores importantes possam ser vivenciados. A escola deve ser vista como o principal meio de inserção das crianças em sua própria cultura, permitindo que se desenvolvam de acordo com seu tempo e espaço. Assim, a aprendizagem baseada no lúdico não se limita apenas ao uso de brincadeiras, mas sim ao desenvolvimento de uma educação rica, agradável e interessante para os educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, foi explorada a integração de práticas pedagógicas baseadas no lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender os impactos dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos revelam uma série de informações importantes sobre o papel do lúdico na sala de aula e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Evidências apontam que jogos, brincadeiras e atividades interativas despertaram o interesse dos estudantes, tornando o ambiente de aprendizagem mais estimulante e prazeroso. A literatura científica aponta que o lúdico proporciona um espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais, como trabalho em equipe, resolução de conflitos, empatia e autocontrole. Os jogos colaborativos, por exemplo, incentivaram a cooperação entre os alunos, promovendo um ambiente de respeito e solidariedade.

As práticas pedagógicas baseadas no lúdico demonstraram ser eficazes na facilitação da aprendizagem significativa. Os conceitos e conteúdos trabalhados de forma lúdica foram mais bem compreendidos e internalizados pelos alunos, uma vez que puderam experimentá-los de maneira concreta e contextualizada. Conforme Araújo, Oliveira e Oliveira (2020), o aspecto lúdico é fundamental para facilitar a construção do conhecimento de maneira intrínseca e necessária para uma aprendizagem eficaz. Essa experiência acompanha a criança desde os primeiros anos até a fase adulta, contribuindo para a

formação de adultos maduros, autoconfiantes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade.

O lúdico estimula a criatividade e a imaginação dos alunos, encorajando-os a pensar de forma crítica e exploratória. Atividades como dramatizações, contação de histórias e jogos de interpretação permitiram que os estudantes expressassem suas ideias e sentimentos de maneira livre e criativa. A abordagem lúdica na sala de aula proporciona oportunidades para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou dificuldades. As atividades devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais, garantindo a participação de todos e promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Conforme Silva et al (2019), por meio do uso do lúdico, os estudantes, especialmente aqueles nos primeiros anos do Ensino Fundamental, têm a oportunidade de aprender e assimilar conhecimento de forma descontraída e significativa. Além de abranger o conhecimento formal, essa abordagem se estende à conscientização coletiva e ao desenvolvimento das habilidades sociais necessárias para a convivência em grupo.

O lúdico desempenha um papel fundamental no relacionamento entre as pessoas, estimulando a criatividade e promovendo a interação social. Os jogos e brincadeiras estão profundamente ligados às diversas fases da vida humana, influenciando o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Além disso, eles desempenham um papel importante na promoção da saúde mental, facilitando a comunicação, expressão e a construção do conhecimento (Araújo; Oliveira; Oliveira, 2020).

No entanto, os resultados deste estudo destacam os benefícios do lúdico como uma ferramenta pedagógica poderosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao incorporar atividades lúdicas à prática educativa, os educadores podem potencializar o desenvolvimento integral de seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, engajadora e inclusiva.

CONCLUSÃO

Diante dos contextos apresentados ao longo deste artigo científico, torna-se evidente que a ludicidade possui um potencial extraordinário como ferramenta facilitadora de aprendizagem, sobretudo na infância, ao envolver as crianças em abordagens próprias da fase, que estimulam os jogos e as brincadeiras, consequentemente promovendo a imaginação e a criatividade. Nessa perspectiva, ao incorporar o lúdico, o ambiente escolar torna-se mais atrativo para as crianças, permitindo-lhes expressar afetividade e desenvolver suas capacidades de forma natural.

É extremamente necessário que os docentes estejam receptivos à incorporação de novos métodos de ensino e busquem capacitação profissional para compreender plenamente o potencial do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem estar atentos às particularidades de aprendizagem de cada criança, a fim de selecionar os jogos que sejam do agrado delas e as estimulem a aprender.

Portanto, conclui-se que há uma necessidade real de promover um ambiente escolar mais acolhedor para as crianças, integrando suas próprias características às formas de aprendizagem. É essencial que toda a comunidade escolar reconheça o papel do lúdico como contribuinte para a educação, desenvolvendo métodos alternativos, criando jogos, buscando novas brincadeiras, entre outras estratégias que incorporem o lúdico no cotidiano, permitindo que as crianças aprendam e apliquem esses conhecimentos em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança 13/10/2014**. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx> Acesso em 02 jan. 2023.

ARAÚJO, Nadjane Melo Albuquerque. OLIVEIRA, Nadja Lucia Melo Albuquerque. OLIVEIRA, Manoel Messias Albuquerque De. **A importância do lúdico nas séries iniciais: Estudo de caso**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 06, Vol. 01, pp. 191-213. Junho de 2020.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. Trilhas do aprendizado volume 4: **Ludicidade e desenvolvimento da criança II**. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. **A Criança e a Importância do Lúdico na Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128 Janeiro de 2017.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Znanh, 1976.

SANTOS, Christian Rogério dos. **A importância dos jogos na educação infantil**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-dos-jogos-na-educacao-infantil.htm> Acesso em 02 jan. 2023.

SIGNIFICADOS. **Significado de Lúdico**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ludico/> Acesso em 02 jan. 2023.

SILVA, Benedita da Conceição Mendes. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil>. Acesso em 02 jan. 2023.

Silva, Isabel Martins da. **O uso da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e postura docente**. Anais Conedu: Editora Realize, 2019.

TEIXEIRA, Silvana. **Metodologias de ensino: importância no processo de aprendizagem**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/dicas-cursos-cpt/metodologias-de-ensino-importancia-no-processo-de-aprendizagem> Acesso em 02 jan. 2023.

CAPÍTULO 7

ADOÇÃO DE BONECAS: PRÁTICA LÚDICA ANTIRRACISTA

Juliana de Assis

Doi: 10.48209/978-65-5417-614-6

INTRODUÇÃO

A atividade intitulada “Adoção de Bonecas” teve como objetivo a revitalização do acervo de bonecas da escola, promovendo a valorização e o cuidado com esses brinquedos no ambiente escolar. A proposta foi implementada no Centro de Educação Infantil (CEI) Curumins, localizado na região do Ouro Verde, no município de Campinas. A escola dispõe de um grande acervo de bonecas e bonecos, de diferentes tamanhos e características étnicas, incluindo bonecas negras e brancas. Contudo, foi percebido um crescente desinteresse por parte das crianças, decorrente da falta de cuidado e manutenção desses brinquedos. Para reverter essa situação, as famílias foram convidadas a colaborar na revitalização do acervo, por meio da adoção de uma boneca, que deveria ser levada para casa para receber cuidados como banho, lavagem de roupas ou outras providências necessárias. A iniciativa envolveu a comunidade escolar de forma ampla, alcançando não apenas as famílias das meninas, mas também as dos meninos, contribuindo para a superação de preconceitos relacionados ao uso desses brinquedos. A experiência foi bem-sucedida, resultando em brinquedos mais atrativos e na construção de uma nova cultura de cuidado e valorização dos materiais pedagógicos.

O processo de adoção permitiu às crianças e suas famílias uma aproximação maior com o universo lúdico oferecido pela escola, favorecendo a construção de vínculos afetivos não apenas com os brinquedos, mas também com o espaço escolar. Ao levar a boneca para casa e realizar sua revitalização, os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância do cuidado

e da preservação dos objetos de brincadeira, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a iniciativa possibilitou o diálogo intergeracional e cultural, fortalecendo a parceria entre escola e família e ampliando o entendimento sobre a diversidade e a representatividade presentes no acervo.

Silva (2024) aponta: aponta-se que para fins de

“implementação dos dispositivos legais já citados, a temática das relações étnico-raciais deverá ser incluída na matriz curricular dos cursos de formação de professores para a educação infantil, bem como, a construção de uma educação antirracista começa na primeira etapa educação básica.” (p.9)

Ademais, a adoção de bonecas atuou como uma estratégia para promover a inclusão e o respeito às diferenças, ao valorizar bonecas de variadas características étnicas e físicas. Esse aspecto foi fundamental para sensibilizar crianças e familiares quanto à diversidade cultural e social, estimulando a empatia e a desconstrução de estereótipos desde a primeira infância. O sucesso da atividade evidencia a importância de práticas pedagógicas que envolvam a comunidade e promovam a ludicidade como ferramenta de aprendizagem, incentivando a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, diverso e participativo.

LÚDICO: FERRAMENTA PARA CONSTRUIR DIVERSIDADE

A Lei Federal nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas do país. Mais do que uma exigência legal, essa determinação representa um passo essencial para a valorização da diversidade cultural, o combate ao racismo estrutural e a construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares.

Na educação infantil, esse trabalho deve acontecer de forma significativa e prazerosa, respeitando a forma como as crianças aprendem: pelo brincar, pela imaginação, pelas histórias e pelas experiências coletivas. O lúdico, nesse sentido, torna-se um aliado fundamental, pois abre caminhos para que conteúdos muitas vezes invisibilizados sejam vivenciados de maneira criativa e acessível.

Caderno Curricular Temático da Educação Básica Relações
étnico-raciais afro-brasileiras subsídios à ação formativa, 2021, aponta:

Nesta perspectiva, devemos ter bonecos e bonecas étnicas, fotos de homens e mulheres negros, brinquedos, principalmente os populares pertencentes à cultura brasileira. Podemos brincar de cobra-cega, empinar pipas, associar as brincadeiras aos contos africanos. Uma possibilidade é sugerir aos alunos que pesquisem, entre colegas e familiares, brincadeiras de origem africana ou afro-brasileiras, de modo a munir o trabalho na escola de conhecimento popular, formar uma cadeia cíclica ininterrupta e chamar a comunidade a participar. (p. 94)

O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança na educação infantil, sendo uma das principais formas pelas quais ela aprende e explora o mundo ao seu redor. A ludicidade, presente no ato de brincar, promove vivências significativas que estimulam a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e as habilidades sociais.

Por meio do brincar, a criança aprende por imitação, observando e reproduzindo comportamentos, linguagens e atitudes dos adultos e colegas, o que contribui para a construção de seu repertório cultural e social. Além disso, o brincar permite que a criança experimente diferentes papéis e situações do cotidiano, desenvolvendo a compreensão sobre si mesma e o meio em que vive.

É essencial que os brinquedos disponíveis sejam variados, adequados à faixa etária e de boa qualidade, para garantir a segurança e o estímulo adequado ao desenvolvimento infantil. A diversidade dos brinquedos oferece múltiplas possibilidades de brincadeiras, favorecendo o aprendizado de diferentes formas e habilidades, como coordenação motora, raciocínio lógico, linguagem e socialização.

Portanto, garantir um ambiente rico em possibilidades lúdicas é promover uma educação infantil de qualidade, que respeita o ritmo da criança, valoriza suas vivências e potencializa seu desenvolvimento integral. Tal qual aponta o Caderno Temático Tempos e Espaços no município de Campinas: *‘Esses encontros possibilitam um novo tempo de compartilhar a vida na escola, em seus variados ambientes, permitindo novas vivências com objetos e brinquedos e com outras crianças’* (p. 54)

BRINCAR SEM RÓTULOS: SUPERANDO O SEXISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Na primeira infância, as crianças estão em pleno processo de formação de identidade e valores. É nesse período que elas absorvem, por meio das brincadeiras, imitações e convivência com os adultos, os significados sociais atribuídos aos papéis de gênero. Por isso, a superação do sexismo na educação infantil precisa ser uma prática consciente e cotidiana, que envolve tanto a escola quanto as famílias.

‘um fazer que respeite a infância plena a qual as crianças têm direito. O fazer mencionado refere-se a contar muitas histórias, oportunizar muitas formas de expressão artística e sensorial, o cuidar, o alimentar, proporcionar jogos dramáticos, danças, músicas, organizar ambientes desafiadores, disponibilizar variados materiais, brinquedos, objetos, livros, construir projetos coletivamente. (Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Infantil, p. 15)

Ainda é comum encontrar resistência quando meninas brincam com carrinhos ou ferramentas, e meninos escolhem bonecas e panelinhas. No entanto, essas escolhas são naturais e devem ser respeitadas e estimuladas. Quando uma menina brinca com carrinhos, está desenvolvendo habilidades motoras, espaciais e cognitivas – tão importantes quanto qualquer outra –, além de se enxergar como uma futura motorista, engenheira ou o que quiser ser. Da mesma forma, ao brincar com bonecas, um menino exercita o cuidado, a empatia, a responsabilidade – competências essenciais para sua formação como ser humano e, futuramente, como pai, profissional ou cuidador.

É fundamental que os pais e responsáveis sejam acolhedores e parceiros nesse processo. Famílias que validam os interesses e escolhas das crianças contribuem para a formação de indivíduos mais seguros, empáticos e livres de preconceitos. Ao compreender que não existe brinquedo “de menino” ou “de menina”, mas sim brinquedo – objeto de imaginação, criação e aprendizado – abrimos espaço para vivências mais ricas, inclusivas e igualitárias.

Figura 1 – A escolha



Fonte: A autora

As bonecas foram dispostas na hora da saída para que junto com os seus familiares as crianças pudessem escolher a boneca que seria adotada e com o consentimento da família, a boneca escolhida ou o boneco escolhido foi levado para casa.

Superar o sexismo desde a infância é um compromisso com o presente e o futuro. É permitir que toda criança brinque livremente e se desenvolva de forma plena, sem limitações impostas por estereótipos. Algumas famílias representadas na figura masculina teve resistência, contudo comentários dos educadores direcionados diretamente aos pais como 'Se puxar para o senhor, seu filho será um paizão' ou 'Cuide bem do seu filho igual ao seu pai cuida de você', levaram a reflexão sobre o papel da paternidade e despertou sorrisos orgulhosos dos papais que ao ouvir tais comentários toparam adotar uma boneca.

O envolvimento foi intenso! as mais de 30 bonecas e bonecos brancas e negras que a escola dispõe para adoção, foram adotadas!

MAIS BONITO FICA MAIS DIVERTIDO

Cumprir a Lei 10.639/2003 não deve ser visto apenas como obrigação curricular, mas como oportunidade de transformação social. Ao inserir o lúdico como estratégia pedagógica, os educadores garantem que o ensino da cultura afro-brasileira esteja integrado ao cotidiano escolar, ajudando a formar sujeitos mais conscientes, críticos e comprometidos com a valorização da diversidade que compõem a sociedade brasileira.

Jogos, cantigas, brincadeiras tradicionais afro-brasileiras, contação de histórias de matrizes africanas, músicas, danças e artes visuais são possibilidades que aproximam as crianças de um patrimônio cultural rico e diverso, ao mesmo tempo em que fortalecem a identidade e o respeito à diferença. Essas práticas favorecem não apenas a aprendizagem cognitiva, mas também a construção de valores como solidariedade, pertencimento e empatia.

Estabelecemos uma data limite de retorno, mas aos poucos os brinquedos foram retornando: cheirosas, penteadas e muitas com roupinhas que pertenceram às crianças quando eram bebês. Orgulhosas, famílias e crianças apresentaram o retorno e sugeriram nomes para os bebês, sabendo que a cada brincadeira, os nomes poderiam variar.

Claro, algumas crianças apresentaram resistência na devolução e queriam ficar com seu filho e filha adotados em casa. Mas, com as conversas na rodas, o sentimento egocêntrico foi superado.

Figura 2 – Retorno



Fonte: A autora

CONCLUSÃO

A proposta pedagógica da “Adoção de Bonecas” revela o quanto experiências lúdicas, criativas e afetivas podem transformar o cotidiano da educação infantil em um espaço de aprendizagens significativas e emancipadoras. Mais do que revitalizar um acervo de brinquedos, a atividade possibilitou que crianças e famílias refletissem sobre cuidado, pertencimento, representatividade e diversidade. Ao assumir a responsabilidade pela boneca escolhida, cada família vivenciou um processo simbólico de valorização dos brinquedos escolares e, ao mesmo tempo, de desconstrução de estereótipos, especialmente aqueles relacionados a gênero e etnia.

Nesse sentido, a iniciativa responde a uma demanda contemporânea da educação: formar sujeitos críticos, capazes de compreender e respeitar a pluralidade que compõe a sociedade brasileira. Ao valorizar bonecas negras e brancas em condições de igualdade, bem como ao estimular meninos e meninas a cuidarem de seus brinquedos sem distinção de papéis sociais, a atividade con-

tribuiu para romper barreiras históricas impostas pelo sexismo e pelo racismo, que ainda persistem nas práticas sociais e educativas. Esse aspecto dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003, que, ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira, aponta para a necessidade de uma educação antirracista desde a infância.

A experiência também reforça a importância da parceria entre escola e família no processo educativo. O envolvimento das famílias não se restringiu a uma ação pontual, mas possibilitou a construção de vínculos mais sólidos entre comunidade e instituição escolar, gerando uma cultura de cuidado coletivo e de valorização dos espaços e materiais pedagógicos. Além disso, o retorno das bonecas revitalizadas, muitas vezes com novas roupas, penteados e nomes, simbolizou um gesto de afeto e responsabilidade, que fortaleceu o sentimento de pertencimento das crianças e ampliou a compreensão do brincar como prática social e cultural.

Ao adotar o lúdico como ferramenta pedagógica, a atividade reafirma a centralidade do brincar no desenvolvimento integral da criança. O brincar é linguagem, é cultura, é expressão, e, quando orientado por intencionalidade pedagógica, torna-se instrumento de transformação. Nesse caso, foi também um meio de reafirmar a diversidade étnico-racial e de questionar papéis de gênero, mostrando que brincar não tem rótulos, mas sim potencial para formar cidadãos mais empáticos, criativos e conscientes.

Assim, a “Adoção de Bonecas” demonstra que práticas pedagógicas inovadoras, pautadas na ludicidade e no diálogo com a comunidade, podem concretizar, de maneira efetiva e prazerosa, os princípios de uma educação de qualidade, inclusiva e antirracista. Essa experiência aponta caminhos para que outras instituições educativas incorporem atividades semelhantes, fortalecendo o compromisso social da escola com a diversidade e com a construção de uma infância plena, livre de preconceitos e rica em possibilidades de ser e conviver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, 2003.

CAMPINAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. Caderno Curricular Temático Educação Básica: ações educacionais em movimento relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2021. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-12/AS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89TNICO-RACIAIS%20AFRO-BRASILEIRAS%20-%20subs%C3%ADdios%20%C3%A0%20a%C3%A7%C3%A3o%20educativa%20-%20Caderno%20Tem%C3%A1tico%20Vol%20II%20-%20Correto_0.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

CAMPINAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Coordenação Pedagógica. Caderno Curricular Temático. Educação Básica: ações educacionais em movimento. Volume I – Espaços e tempos na educação das crianças. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2014. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/09_Caderno%20Tempos%20Espa%C3%A7os.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

CAMPINAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas, 2013. Disponível em: https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/04_diretrizes_infantil.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

SILVA, Otávio Henrique Ferreira. Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais: possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003. Sertão/PE: Editora IF, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://releia.ifsertaope.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1194/1/E-BOOK%20COMPLETO%20-%20INF%C3%82NCIAS%2c%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.



BLOCO IV – EXPERIÊNCIAS, TERRITÓRIOS E NARRATIVAS FORMATIVAS

CAPÍTULO 8

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Joyce Egles Henriques de Lima
Doi: 10.48209/978-65-5417-614-7

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para sujeitos que, por diversos motivos, não conseguiram concluir o ensino básico ou não se alfabetizaram na idade escolar. No entanto, é importante destacar que a EJA não se limita à escolarização. Freire (2000) aponta que o conhecimento envolve ação e reflexão sobre a realidade do sujeito. Assim, a EJA assume o papel de proporcionar conhecimentos diversos e preparar o indivíduo para assumir responsabilidades sobre sua aprendizagem, envolvendo processos de conscientização acerca de seu percurso educativo.

Dados do Censo referentes ao ano de 2022 demonstram que 11,4 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referente ao ano de 2023, esse número passou para 9,3 milhões de pessoas analfabetas (IBGE, 2022).

Informações relativas ao ano de 2022 indicam que, no Brasil, existem 18,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, ou seja, nove em cada 100 brasileiros. Desses, 47,2% são idosos; 19,5% das pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas; entre os mais velhos, essa taxa sobe para 25,1%. Os dados são ainda mais expressivos entre aqueles que têm dificuldade de se comunicar, compreender ou ser compreendidos: 42,6%.

Ainda segundo os dados, mais de 63% das pessoas com deficiência a partir dos 25 anos não possuem educação formal. Além disso, 33,9% das escolas do país não contam com recursos de acessibilidade, o que dificulta o acesso e a

permanência de crianças e adolescentes com deficiência nas instituições de ensino. No Brasil, a educação especial na modalidade inclusiva alcançou 97,5% das turmas. A taxa de escolarização entre 6 e 14 anos é de 95,1%; entre 15 e 17 anos, de 84,6%. No ensino superior, em 2021, apenas sete em cada mil matrículas correspondiam a pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

É possível perceber que, em todas as faixas etárias, as pessoas com deficiência apresentam menor participação em comparação às pessoas sem deficiência. Com o avançar da idade, a exclusão torna-se ainda mais acentuada. Nesse sentido, é importante destacar a relevância de relatos que evidenciem a participação de pessoas com deficiência nas turmas de EJA, demonstrando que essas turmas não se limitam ao acesso à matrícula, mas promovem efetivamente a alfabetização e a inserção social. Os alunos têm se tornado protagonistas de sua própria história e exercido seus direitos de cidadania.

O maior desafio para a permanência e o crescimento dessas turmas consiste em romper as barreiras que cercam as pessoas com deficiência, eliminando o capacitismo e o preconceito ainda presentes na sociedade. Para tanto, Farias, Bezerra e Santos (2021) afirmam:

O desafio posto consiste em superar concepções e atitudes capacitistas, deslocando nosso olhar de corpos ‘biologicamente impedidos’, para a trajetória de homens e mulheres a quem, uma vez oferecidas estrutura e condições acessíveis, poderão revelar-se enquanto sujeitos, conscientes de seu papel nos diversos espaços sociais (Farias; Bezerra; Santos, 2021, p. 89).

As autoras destacam a necessidade de refletir a partir de uma perspectiva biopsicossocial para compreender de forma mais adequada o desenvolvimento do aluno com deficiência. Apesar dos avanços nas políticas voltadas à Educação Inclusiva, ainda persistem inúmeras barreiras que dificultam a permanência e a aprendizagem desses estudantes. Isso ocorre porque, nas concepções sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência, o modelo médico-patológico ainda predomina entre muitos profissionais, inclusive educadores. As autoras reforçam a importância de considerar as subjetividades de cada indivíduo, enfatizando que a deficiência não impede a pessoa de estudar, trabalhar, realizar tarefas ou estabelecer relações sociais.

Considerando que a EJA tem como propósito preparar o indivíduo para o exercício pleno da cidadania, este trabalho tem como objetivo propor reflexões sobre a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no contexto da EJA. Busca-se, ainda, analisar como vêm se consolidando as funções dessa modalidade educacional na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, a partir de relatos de vivências enquanto coordenadora pedagógica em salas de aula inseridas em espaços não formais de educação.

METODOLOGIA

Por meio de um projeto de alfabetização realizado no ano de 2024, ofertado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, foram formadas turmas em espaços não formais de educação voltadas para pessoas jovens, adultas e idosas. O projeto ofertou turmas nos turnos da manhã, tarde e noite, com duração de oito meses, tendo como requisito o número mínimo de 15 estudantes por turma.

Os alfabetizadores participaram de formações quinzenais voltadas ao aprimoramento da prática pedagógica. A coordenação, por sua vez, utilizava o monitoramento como instrumento para acompanhar diariamente as salas de aula. O objetivo desses monitoramentos era observar as metodologias empregadas pelos alfabetizadores, as necessidades dos educandos, as dificuldades encontradas nas turmas, bem como os caminhos e as soluções adotadas para evitar a evasão dos alunos.

As avaliações realizadas pelos educadores ocorreram em três etapas: inicialmente, a avaliação diagnóstica, com o propósito de identificar os conhecimentos prévios dos alunos; em seguida, a avaliação formativa, voltada à análise das dificuldades de aprendizagem e ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento; e, por fim, a avaliação somativa, destinada a verificar se o processo de leitura e escrita foi efetivamente consolidado.

Com o objetivo de oferecer um aporte teórico ao relato de experiência, foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio da leitura de artigos de autores que discutem os temas abordados. De acordo com Severino (2013), a

pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de investigações anteriores, utilizando dados teóricos.

Em continuidade, foram selecionadas falas de três alfabetizadores, com o intuito de contribuir para as discussões sobre o tema. Como técnica de pesquisa, foi utilizada a história de vida, que, segundo Severino (2013), consiste na coleta de informações da vida pessoal de um ou mais informantes, podendo assumir diferentes formas de expressão das trajetórias individuais dos sujeitos.

AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA COORDENAÇÃO DE SALAS DE AULAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O relato será das vivências dos monitoramentos realizados nos espaços onde aconteciam as aulas e das falas dos professores alfabetizadores. Os alunos dessas turmas não sabiam ler nem escrever por diversos fatores: alguns por falta de acesso às escolas, outros por terem a matrícula negada em razão de sua deficiência ou, quando aceitos, eram excluídos das atividades escolares. Assim, esses alunos chegaram a frequentar a escola, mas não foram alfabetizados, passando a compor o público da EJA. Ferreira (2006) destaca que as pessoas com deficiência tornaram-se estudantes potenciais da EJA por se tratarem de um grupo que viveu por muito tempo à margem dos sistemas educacionais.

O primeiro relato refere-se a um aluno com deficiência intelectual que não sabia ler. Esse aluno já havia passado pela escola na infância, mas não chegou a se alfabetizar, tendo abandonado os estudos ainda criança. Ele justificava que se sentia excluído, e sua mãe relatava que os professores não o ensinavam por acreditarem que ele não era capaz de aprender.

O professor alfabetizador da turma de EJA da qual o aluno fazia parte falou sobre a necessidade de adotar metodologias inclusivas, a fim de que o estudante não permanecesse excluído. Destacou, ainda, a importância das formações para refletir sobre estratégias de inclusão e o papel fundamental da coordenação pedagógica em oferecer suporte a esses docentes. Sobre o aluno com deficiência, o professor relatou que:

Meu aluno conta que foi, junto com sua mãe, que chegou a frequentar a escola por um período, mas sofreu muita discriminação por ser aluno com deficiência. Logo após, foi para uma escola especial, acreditando que lá seria acolhido e alfabetizado. No entanto, lá não foi muito diferente: era segregado dos demais alunos, e a socialização se dava em um curto intervalo. Nos momentos das atividades em que eram desenvolvidas as aprendizagens e os conhecimentos pedagógicos, era colocado em uma sala reservada, onde ficava apenas ele e a professora, que entregava atividades e solicitava as respostas, sem sequer oferecer apoio ou procurar saber quais conhecimentos o aluno já havia adquirido. O ensino era mecânico e não inclusivo. Dessa forma, ele não aprendeu a ler nem a escrever. Na EJA, o aluno relatou sentir diferença no acolhimento dos colegas, do professor e na forma como está aprendendo. Além de desenvolver a leitura, a escrita e a oralidade, está auxiliando a mãe no comércio que possuem: aprendeu a dar troco e vender os produtos da mercearia. (Fala do professor alfabetizador numa turma de EJA em uma associação).

Das turmas formadas, ao menos um aluno apresentava alguma necessidade educacional especializada ou possuía uma deficiência. O projeto teve duração de oito meses e, nesse período, o professor alfabetizador conseguiu consolidar as aprendizagens de alfabetização e letramento matemático. Um dos alunos com deficiência intelectual chegou a ser o orador de sua turma ao final do projeto.

É necessário lembrar que a legislação garante o direito à educação e à inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e, portanto, também assegura o direito à participação em turmas da EJA. O desenvolvimento humano e social não pode ser negado.

Nesse sentido, cabe destacar as três funções que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos atribuem a essa modalidade. A primeira é a função de reparação, que possibilita o acesso à escolarização; a segunda é a função de equalização, voltada ao restabelecimento da trajetória escolar; e, por fim, a função qualificadora, que promove o conhecimento ao longo da vida (Parecer CEB nº 11/2000; Brasil, 2000).

É certo que encontraremos uma grande diversidade em sala de aula, mas devemos buscar subsídios para evitar a evasão e, principalmente, para garantir o direito à educação.

Outra experiência muito significativa foi com uma aluna com deficiência intelectual e comprometimento motor, vítima de paralisia na infância. Idosa e nunca escolarizada, em apenas oito meses conseguiu desenvolver habilidades artísticas e sociais. Quando eu chegava à sala para realizar o monitoramento, ela me abraçava e, apesar da dificuldade em falar, expressava sua alegria por estar naquele espaço.

A professora alfabetizadora dessa turma demonstrava um olhar cuidadoso e empregava diversas metodologias com o objetivo de incluir e consolidar as aprendizagens necessárias para seus alunos. Sobre a aluna, a professora relata:

Quando a aluna chegou, ela tinha muita dificuldade de socializar, não conseguia segurar o lápis. Hoje, ela já segura o lápis, cobre as letras do alfabeto, pinta, conversa com os colegas da sala. Seu desenvolvimento chega a ser espetacular (Fala da professora alfabetizadora numa turma de EJA em uma associação).

Ferreira (2006) afirma que já existem inúmeros estudos que evidenciam o sucesso acadêmico de pessoas com deficiência, sendo infundada a crença de que esses indivíduos não possuem capacidade para aprender.

Não há idade para se aprender, tampouco devem existir barreiras. Não devemos limitar o outro com base em nossas crenças. O processo educativo é contínuo. Ireland (2019) discorre sobre as primeiras formulações do conceito de educação ao longo da vida, iniciadas na década de 1960, surgidas justamente da insatisfação com os sistemas formais de ensino, que não adotavam a educação como um direito humano. O autor acrescenta que a educação nos acompanha “[...] em todas as idades e em todas as fases e funções da vida” (Ireland, 2019, p. 50).

Resumindo, sugiro que possamos compreender a educação ao longo da vida como uma afirmação filosófica com intencionalidade política, enquanto a aprendizagem ao longo da vida se caracteriza como uma afirmação cognitiva, entendendo a cognição como parte inerente da condição humana (Ireland, 2019, p. 52).

O autor aponta que a justificativa para a perspectiva da educação ao longo da vida está relacionada à nossa capacidade neural. A neuroplasticidade é responsável pelo estudo do Sistema Nervoso Central (SNC). De acordo com

Salomão (2021), trata-se da capacidade do sistema nervoso de se modificar em resposta ao ambiente, a uma lesão ou aos processos de aprendizagem e memória. Nesse sentido, estudos sobre suas implicações em diversos campos do conhecimento vêm sendo desenvolvidos.

Segundo Almeida *et al.* (2022) e Costa (2023), a neuroplasticidade e a aprendizagem estão intrinsecamente ligadas. O ser humano é capaz de desenvolver-se e aprender ao longo de toda a vida por meio da memória. A plasticidade neural está presente em todas as etapas da existência, e a capacidade de mudança do sistema nervoso em função das experiências ocorre tanto em indivíduos jovens quanto em adultos.

Em uma turma com 25 alunos, com faixa etária entre 30 e 50 anos e com deficiência, sendo elas: deficiência intelectual, síndrome de Down, autismo e deficiência física, ofertada no período da tarde, foi possível observar um avanço significativo na socialização dos estudantes e no desenvolvimento de habilidades nas tarefas diárias da sala de aula. Sobre seus alunos, o alfabetizador destaca: “Eles já tinham um conhecimento sobre as letras, mas consolidaram melhor essa leitura com o projeto de alfabetização”. Esses alunos passaram muito tempo sem frequentar a escola, tiveram seu direito à educação negado e ficaram excluídos.

Poder vivenciar o retorno desses alunos à sala de aula representa uma grande conquista. Ferreira (2006) aponta como urgente a criação de turmas nos turnos da manhã e da tarde, não defendendo a criação de classes especiais para pessoas com deficiência, mas destacando a importância dessa oferta diante do crescente rejuvenescimento dos estudantes e, principalmente, para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, pois muitos pais relatam que, se as aulas fossem à noite, não permitiriam que os filhos fossem sozinhos.

A aprendizagem não se resume à decodificação. Freire (2020) afirma que os seres humanos estão envolvidos em um permanente processo de conscientização. Assim, é importante ressaltar que a aprendizagem ocorre independentemente de fatores como idade ou presença de deficiência. O essencial é adequar as metodologias para que se alcancem os resultados esperados, ou seja, para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa e garantam sua participação na vida social.

Díaz (2011) aponta que, independentemente das deficiências e das dificuldades cognitivas, o cérebro humano possui uma capacidade infinita de processar informações e conhecimentos. Destaca ainda que o professor, por estar à frente dos processos educativos, é a pessoa mais indicada para intervir no desenvolvimento das habilidades e promover a evolução de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante oito meses, as ações da coordenação pedagógica do projeto, por meio do instrumento de monitoramento diário das salas de aula e das formações quinzenais destinadas aos professores alfabetizadores, que promoviam discussões e reflexões sobre as aprendizagens e as práticas pedagógicas, contribuíram para o aprimoramento da prática docente e garantiram o desenvolvimento dos educandos. Entretanto, foi possível perceber que, no contexto das salas de aula em espaços não formais, o professor é o principal agente: é ele quem busca metodologias para desenvolver sua prática, consolidar a aprendizagem de seus alunos, promover a inclusão e evitar a evasão.

Como resultado deste estudo, é possível considerar que as pessoas com deficiência se tornaram alunos potenciais da EJA devido à ausência de acessibilidade nas escolas e à presença de múltiplas barreiras, físicas, atitudinais, políticas, de comunicação e, sobretudo, da crença equivocada de que a deficiência impede a aprendizagem. Tais fatores privaram essas pessoas do exercício pleno de seus direitos. Nesse sentido, cabe ressaltar que a Educação Especial e a EJA não devem estar dissociadas.

Almeja-se que haja mais avanços nas políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, na esperança de uma sociedade mais justa e igualitária. Já se comprovou que é possível ofertar a EJA em todos os turnos, mesmo que não seja em escolas regulares. Também se evidenciou que a aprendizagem ocorre independentemente de fatores como idade ou deficiência.

As experiências vivenciadas contribuíram para demonstrar que há uma mudança nos paradigmas existentes em torno da educação dessas pessoas e que é possível construir aprendizagens significativas. Foram alcançados bons

resultados ao final do projeto, que resultou em mais de 300 alunos concluintes na etapa da alfabetização.

Conclui-se, assim, que os projetos que ofertam EJA em espaços não formais trazem contribuições significativas para a sociedade e nos despertam para a busca de caminhos que nos aproximem de uma realidade mais inclusiva. À medida que enfrentamos desafios, surgem também oportunidades de crescimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. IFADIREÓ, M. M. ETELVINO, M.F. ALVES, L. M. V. TEIXEIRA, M. M. S. BITU, V. C. N. CALOU, A. A. L. R. FERREIRA, F. R. S. Uma reflexão sobre a neuroplasticidade e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças. **Revista De Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 16, n. 61, p. 309-318, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v16i61.3527>. Acesso em: 09 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB, n. 11/2000. Brasília: CNE: MEC, mai., 2000.

BRASIL. **Pessoas com deficiência**: Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 28, e280010, p. 01-22, 2023.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>. Acesso em: 02 set. 2025.

FARIAS, A. Q.; BEZERRA, A. V.; SANTOS, P. M. Políticas de intersetorialidade e atenção às pessoas com deficiência: o papel dos serviços e instituições de apoio no processo de reabilitação do estado da Paraíba. In: MASSARO, M.; FARIAS, A. Q. (org.). **Formação de Professores e Educação Especial**: O que é necessário saber. João Pessoa: Editora da UFPB, 2021.

FERREIRA, W. B. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n.19, p. 39-60, jul. 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. **Agencia IBGE Notícias**. Disponível em: [IRELAND, T. D. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Journal of Education**, Manchester, v. 7, p. 48-64. 2019.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/4009-8-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de%202022%20mostram,a%20taxa%20de%20analfabetismo%20foi%20de%207%2C0%20. Acesso em: 14 abr. 2025.</p></div><div data-bbox=)

SALOMÃO, L. M. **Neuroplasticidade**: uma abordagem neurocientífica do cérebro em transformação. 2021. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Farmácia-Bioquímica) - Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/87cab12f-ab67-4528-b22d-eb4265f1e8e3/3070039.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

CAPÍTULO 9

EAD: A CHAVE PARA A DEMOCRATIZAÇÃO E O FUTURO DA EDUCAÇÃO¹

Mateus Gonçalves Silva
Claudionei Lucimar Gengnagel
Ivanio Folmer
Alessandra Regina Müller Germani
Mirieli da Silva Fontoura
Catiani Renata Salvati
Rafael de Souza Pinheiro
Catiane Variani
Sirlei Magali Roglin
Doi: 10.48209/978-65-5417-614-8

PRIMEIRAS CONEXÕES DIGITAIS

Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EAD) consolidou-se como uma das mais importantes modalidades de ensino no Brasil, especialmente a partir dos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O crescimento acelerado, a ampliação do acesso e a democratização do ensino superior são alguns dos fatores que tornam indispensável uma reflexão aprofundada sobre seu papel e suas contribuições no cenário educacional contemporâneo. Este artigo apresenta uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em autores que discutem a educação mediada por tecnologias, com o objetivo de destacar a relevância da EAD e suas implicações sociais, pedagógicas e formativas.

A expansão do ensino a distância no Brasil está diretamente relacionada às transformações tecnológicas e ao desenvolvimento de novas formas de interação e comunicação. Como afirma Moran (2015), as tecnologias digitais não apenas ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, mas também “reconfiguram os modos de ensinar e aprender”, favorecendo uma educação

¹ A revisão ortográfica e gramatical do texto foi realizada por meio de inteligência artificial Chat-GPT Plus.

mais flexível, interativa e adaptada às necessidades dos sujeitos. Nesse contexto, as TDIC podem ser compreendidas como um conjunto de recursos — computadores, dispositivos móveis, internet, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas digitais — que mediam processos educativos e possibilitam práticas formativas inovadoras.

Do ponto de vista histórico, a EAD no Brasil passou por diferentes fases, desde o ensino por correspondência até a adoção de ambientes virtuais cada vez mais sofisticados. Atualmente, a modalidade destaca-se pela capacidade de alcance territorial, abrangendo estudantes que, por diversos motivos, não teriam acesso ao ensino presencial. Conforme destaca o INEP (2022), mais de 60% das matrículas em cursos de graduação no país já estão concentradas na EAD, o que comprova seu impacto estrutural no sistema educacional brasileiro. Tal crescimento revela não apenas uma mudança de comportamento dos estudantes, mas também uma nova compreensão institucional sobre modelos de ensino mais flexíveis e acessíveis.

Além do aspecto quantitativo, é importante reconhecer a relevância pedagógica da modalidade. A EAD propõe estratégias metodológicas que favorecem a autonomia, o protagonismo discente e o acesso a múltiplas linguagens, alinhando-se às demandas da sociedade contemporânea. Para Kenski (2012), a educação mediada por tecnologias exige novas competências e reconfigura o papel do professor, que passa a atuar como mediador, orientador e curador de conteúdos. Assim, a centralidade desloca-se do simples repasse de informações para a construção de ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos.

A pesquisa bibliográfica que fundamenta este trabalho busca compreender essas transformações, reunindo estudos que analisam o impacto das tecnologias digitais na educação, bem como investigações sobre a consolidação da EAD no Brasil. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer e discutir diferentes abordagens teóricas, ampliando a compreensão sobre o objeto estudado. Portanto, ao revisitar produções recentes e clássicas sobre o tema, este artigo pretende estabelecer um panorama crítico das contribuições da modalidade para a formação humana, científica e cidadã.

Ressaltar a importância da EAD implica reconhecer seu papel no enfrentamento das desigualdades educacionais. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e geográficas, a modalidade representa uma alternativa real de inclusão, ampliando oportunidades e permitindo que diferentes perfis de estudantes — trabalhadores, mães, residentes em zonas rurais ou regiões isoladas — ingressem e permaneçam na educação formal. Como afirma Belloni (2003), a EAD é uma estratégia poderosa quando articulada a políticas públicas consistentes e ao uso pedagógico das tecnologias.

Este artigo reforça, portanto, que a Educação a Distância não deve ser tratada apenas como solução emergencial ou mecanismo de ampliação de vagas, mas como uma modalidade legitimada, com princípios próprios e potencial formativo significativo. Sua contribuição para a democratização do ensino, para a inovação pedagógica e para o desenvolvimento de competências digitais coloca a EAD como um elemento central nas discussões educacionais do século XXI.

Assim, o objetivo deste trabalho é evidenciar a importância da Educação a Distância no contexto brasileiro, destacando suas principais características, seu crescimento, seus desafios e suas contribuições para uma educação inclusiva, acessível e alinhada às transformações tecnológicas. Por meio de uma análise bibliográfica fundamentada, pretende-se oferecer subsídios teóricos que permitam compreender como a EAD vem se consolidando e quais caminhos futuros podem ser projetados para o fortalecimento dessa modalidade tão essencial para a educação contemporânea.

EAD COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A Educação a Distância (EAD) tem desempenhado um papel central na ampliação do acesso à educação superior no Brasil, especialmente no cenário das últimas duas décadas, quando o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tornou possível a oferta de cursos em grande escala, com flexibilidade e alcance territorial ampliado. Em um país marcado por desigualdades históricas, tanto sociais quanto geográficas, a EAD emerge como uma das principais estratégias de democratização e inclusão educacional,

permitindo que estudantes de diferentes contextos e realidades tenham acesso à formação acadêmica.

O crescimento da modalidade pode ser observado nos dados oficiais. De acordo com o INEP (2022), “a EAD já representa mais de 60% das matrículas em cursos de graduação no Brasil, superando, pela primeira vez, a educação presencial”. Esse dado revela não apenas a expansão numérica, mas uma mudança estrutural na forma como a sociedade compreende os processos formativos e as possibilidades de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias.

Autores clássicos da área reforçam que a EAD surge justamente para ampliar oportunidades. Moore e Kearsley (2007) afirmam que “a educação a distância é um sistema que rompe barreiras de tempo e espaço, oferecendo alternativas reais a públicos historicamente excluídos”. Essa perspectiva reforça a importância da modalidade para a democratização, uma vez que elimina obstáculos que antes inviabilizavam o acesso ao ensino superior.

A educação superior é historicamente marcada por barreiras de acesso relacionadas ao custo financeiro, à oferta limitada de vagas, à concentração de instituições nas regiões mais urbanizadas e às condições socioeconômicas dos estudantes. A EAD, ao romper com a exigência de presencialidade estrita, possibilita o ingresso de sujeitos que antes não conseguiam conciliar trabalho, família e estudo. Segundo Belloni (2003), “a EAD é uma estratégia eficaz para promover inclusão, desde que articulada a políticas públicas consistentes e orientada por princípios pedagógicos sólidos”. Isso evidencia que o potencial democratizador da EAD está diretamente associado ao modo como ela é implementada e sustentada no sistema educacional.

A interiorização da educação também é fundamental. Peters (2001), um dos principais teóricos da EAD na Europa, destaca que:

“Os sistemas educacionais baseados na distância se tornam essenciais em países de grande extensão territorial, possibilitando que regiões periféricas tenham acesso à formação antes restrita aos grandes centros.” (PETERS, 2001, p. 54).

Esse argumento é particularmente relevante para o Brasil, um país com profundas desigualdades regionais.

Em uma perspectiva conceitual, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são elementos estruturantes para a viabilização da EAD. Kenski (2012) define as TDIC como “tecnologias que possibilitam novas formas de interação, comunicação e produção de conhecimento, alterando profundamente o modo como aprendemos e ensinamos”. Pierre Lévy (1999) também contribui para esse debate ao afirmar que “o ciberespaço cria novas possibilidades cognitivas, culturais e sociais, transformando radicalmente os modos de circulação do saber”. Assim, a EAD se insere em um ecossistema digital que reorganiza e amplia práticas formativas.

A inclusão promovida pela EAD também se manifesta na flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem. Muitos estudantes adultos, trabalhadores, mães e cuidadores, que não conseguem se adaptar às rotinas rígidas do ensino presencial, encontram na modalidade uma possibilidade real de formação. Moran (2015) afirma que:

“A EAD amplia as oportunidades porque flexibiliza os processos, integra múltiplas linguagens e permite que cada estudante organize seu tempo, seus ritmos e seus modos de aprender. É uma educação que acompanha a diversidade dos sujeitos e seus contextos.” (MORAN, 2015, p. 87).

A democratização também está ligada ao fortalecimento da cultura digital. Litto e Formiga (2009) argumentam que “a educação online contribui para uma formação mais aberta, colaborativa e em rede, alinhada às demandas da sociedade contemporânea”. Tal perspectiva mostra que a EAD não apenas amplia vagas, mas moderniza práticas e promove competências essenciais no século XXI.

A pesquisa bibliográfica que sustenta esta discussão destaca que a democratização do acesso não significa apenas ampliar matrículas, mas garantir condições reais de permanência. A literatura aponta que políticas de inclusão digital, programas de financiamento estudantil, ampliação da banda larga e implementação de polos de apoio presencial são fundamentais para assegurar que a EAD cumpra seu papel social. Como argumenta Gil (2008), “a educação deve ser entendida como prática social, e, portanto, depende das condições concretas de acesso e permanência dos estudantes”.

No campo social, a EAD também dialoga com uma perspectiva emancipatória. Freire (1996) lembra que “a educação é prática da liberdade e deve possibilitar que sujeitos transformem suas realidades”. Nesse sentido, ao ampliar o acesso ao ensino superior, a EAD contribui para processos de emancipação individual e coletiva.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel docente. A modalidade exige planejamento, mediação e acompanhamento contínuo, garantindo que estudantes com diferentes níveis de familiaridade tecnológica possam integrar-se ao processo formativo. Assim, a inclusão proporcionada pela EAD é tanto quantitativa quanto qualitativa.

Em síntese, a EAD constitui uma estratégia que articula tecnologia, políticas públicas e necessidades sociais, tornando-se uma ferramenta central para a democratização da educação superior no Brasil. Sua expansão revela o potencial transformador da modalidade, especialmente quando orientada por princípios pedagógicos de qualidade, inclusão e equidade. Assim, compreender a EAD como política de acesso significa reconhecer sua capacidade de alterar trajetórias, ampliar oportunidades e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A democratização e a interiorização do ensino superior por meio da Educação a Distância (EAD) constituem um dos avanços mais significativos no cenário educacional brasileiro contemporâneo. Em um país marcado por fortes desigualdades regionais e pela concentração histórica de universidades nos grandes centros urbanos, a modalidade EAD surge como alternativa estratégica para ampliar o acesso à formação superior. Por meio de ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de mediação tecnológica, estudantes que antes estavam excluídos das oportunidades educacionais presenciais passam a ter condições reais de formação acadêmica, independentemente de sua localização geográfica.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que o processo de interiorização do ensino promovido pelo EAD redefine o alcance territorial das instituições. Se antes a presença física de um campus se constituía como principal critério de acesso à educação superior, agora plataformas digitais e polos de apoio am-

pliam essa presença para além das capitais e regiões metropolitanas. Essa mudança impacta diretamente municípios de pequeno e médio porte, oferecendo aos habitantes locais a possibilidade de cursar uma graduação sem necessidade de deslocamentos longos e dispendiosos. Assim, o EAD atua como vetor de inclusão territorial, diminuindo desigualdades históricas.

Além disso, a democratização via EAD não se restringe ao simples aumento de vagas, mas envolve também a diversificação do perfil dos estudantes atendidos. Trabalhadores, mães, pessoas com deficiência, moradores de zonas rurais e indivíduos com baixa mobilidade encontram na modalidade uma oportunidade concreta de ascensão educacional. A flexibilidade de horários, o acesso remoto aos conteúdos e a autonomia no processo formativo tornam o ensino mais compatível com realidades diversas. Dessa forma, o EAD cumpre importante função social ao incluir públicos tradicionalmente marginalizados do sistema educacional presencial.

Outro aspecto relevante é que a interiorização do ensino por meio da EAD contribui para o desenvolvimento regional. Com a presença virtual das instituições, comunidades antes distantes dos centros universitários passam a ter acesso a cursos, capacitações e práticas formativas que impactam diretamente o mercado de trabalho local. Profissionais formados permanecem em suas regiões, fortalecendo a economia, qualificando os serviços e promovendo processos de transformação social. Assim, além de democratizar o acesso, o EAD favorece o desenvolvimento sustentável das localidades em que se insere.

Por fim, é fundamental reconhecer que a democratização e a interiorização promovidas pelo EAD dependem da consolidação de políticas públicas, investimentos em infraestrutura digital e formação adequada dos profissionais envolvidos no processo. Quando articulada a esses elementos, a modalidade torna-se um instrumento potente de equidade educacional, ampliando oportunidades e promovendo justiça social. Dessa forma, o EAD não apenas expande o alcance da educação superior, mas redefine sua função no território brasileiro, aproximando o ensino de todas as regiões e fortalecendo o direito à educação como bem universal.

A FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA E AS TDIC: CONTRIBUIÇÕES DO EAD PARA A QUALIDADE E PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) à Educação a Distância (EAD) redefiniu, de modo profundo, a estrutura dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil e no mundo. A EAD, que há décadas já se mostrava uma alternativa viável para a ampliação do acesso ao ensino superior, ganha novas dimensões com o avanço tecnológico. Isso ocorre porque, ao permitir estratégias pedagógicas flexíveis, adapta-se às necessidades dos estudantes contemporâneos, marcados pela mobilidade, diversidade cultural, multitarefas e múltiplas linguagens. Como afirma Kenski (2012), “as tecnologias digitais reconfiguram tempos, espaços e modos de aprender”, transformando o estudante em sujeito ativo e protagonista da própria aprendizagem. Nesse sentido, compreender a relação entre flexibilidade pedagógica e TDIC torna-se fundamental para entender por que o EAD se consolida como modalidade que não apenas democratiza o acesso, mas promove qualidade formativa.

A noção de flexibilidade pedagógica refere-se à possibilidade de reorganizar tempos, percursos formativos, materiais didáticos e estratégias de interação para que atendam às singularidades, ritmos e contextos dos aprendentes. De acordo com Moran (2015), “flexibilizar é permitir que cada aluno encontre o seu melhor caminho, no seu ritmo, com diferentes combinações de atividades e interações”. Essa concepção dialoga diretamente com as potencialidades das TDIC, que possibilitam experiências personalizadas, ambientes digitais adaptativos e diferentes formas de acesso ao conhecimento, como videoaulas, fóruns, podcasts, hipertextos, simuladores, gamificação e recursos multimodais. Assim, O EAD afasta-se da ideia ultrapassada de ensino “massivo” e homogêneo, assumindo um papel dinâmico e inovador no cenário educacional.

As transformações trazidas pelas TDIC não se limitam às ferramentas, mas à própria lógica epistemológica do processo educativo. O conhecimento deixa de ser apenas transmitido pelo professor e passa a ser construído de ma-

neira colaborativa, conectada e contextualizada. Pierre Lévy (1999) enfatiza que:

“Ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa, e é na circulação e na conexão entre esses saberes que a inteligência coletiva se organiza, ampliando as possibilidades de aprendizagem.” (LÉVY, 1999, p. 29).

Essa compreensão de Lévy transforma profundamente a forma de entender o papel do estudante no EAD. A inteligência coletiva, potencializada pelas TDIC, rompe com o paradigma verticalizado do ensino tradicional e instaura uma nova lógica, na qual cada participante do processo educativo contribui com saberes próprios, experiências de vida e repertórios diversos. Essa perspectiva não apenas reconhece a diversidade cognitiva dos sujeitos, mas também a valoriza como fundamento da aprendizagem colaborativa. Em ambientes virtuais, fóruns, chats, wikis e espaços de interação tornam-se ecossistemas vivos de construção de conhecimento, nos quais o saber emerge da cooperação e da interdependência. Assim, o EAD, ao operacionalizar a inteligência coletiva, amplia a personalização da aprendizagem: cada estudante aprende a partir de si, mas aprende também com e pelo outro. Isso reforça uma concepção de aprendizagem que não é individualista, mas interconectada, ampliando o alcance e a profundidade do processo formativo.

Esse princípio expressa uma das bases da personalização no EAD, pois os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) permitem que estudantes interajam, compartilhem experiências, troquem percepções e construam coletivamente significados. Assim, o EAD rompe com práticas transmissivas e aposta em uma aprendizagem ativa e participativa.

Outro aspecto essencial da flexibilidade pedagógica diz respeito à autonomia do estudante. A modalidade EAD requer e estimula que o aluno desenvolva habilidades de organização, autorregulação e autogestão do tempo. Palloff e Pratt (2015) argumentam que “o estudante online bem-sucedido não é aquele que memoriza conteúdos, mas aquele que aprende a aprender”, enfatizando que a autonomia se torna competência central para a permanência e o sucesso acadêmico. Nessa perspectiva, as TDIC fornecem recursos que auxiliam o desenvolvimento dessa autonomia, como plataformas de acompanhamento

individual, feedback imediato, trilhas de aprendizagem adaptativas e tutoria personalizada.

Além disso, a personalização possível no EAD contribui diretamente para a qualidade da aprendizagem. Estudos de Bacich e Moran (2018) sobre metodologias ativas demonstram que ambientes híbridos e digitais favorecem maior engajamento discente quando comparados a estruturas exclusivamente expositivas. Os autores afirmam que “a personalização ajuda o aluno a encontrar sentido no que aprende”, fortalecendo vínculos, desenvolvendo competências socioemocionais e estimulando a criatividade.

Essa visão é reforçada por Nóvoa (2009), que discute a necessidade de renovação das práticas formativas:

“A escola que queremos construir exige outra organização do trabalho pedagógico, outras formas de ensinar e aprender, muito mais flexíveis, abertas, colaborativas e centradas no estudante.” (NÓVOA, 2009, p. 42).

A reflexão de Nóvoa redefine o sentido da inovação pedagógica quando aplicada ao contexto do EAD. Ao propor uma escola mais flexível e centrada no estudante, o autor aponta para a necessidade de superar modelos de ensino uniformizados, fragmentados ou meramente transmissivos. No EAD, essa transformação se torna ainda mais urgente, uma vez que a interação mediada por tecnologias exige mediação intencional, planejamento sofisticado e acompanhamento contínuo. O trabalho pedagógico no ambiente digital exige fluidez, adaptabilidade e sensibilidade diante das necessidades individuais dos estudantes, que acessam conteúdos em temporalidades e ritmos distintos. Além disso, a flexibilidade pedagógica proporciona ambientes que acolhem múltiplas trajetórias formativas, valorizando saberes prévios, estilos cognitivos e realidades socioculturais diversas. Assim, o EAD não apenas reproduz a escola idealizada por Nóvoa, mas oferece condições concretas para sua efetivação.

Os ambientes virtuais também favorecem a acessibilidade, aspecto essencial para garantir qualidade educacional. Recursos como leitores de tela, legendas automáticas, materiais em áudio e interfaces intuitivas ampliam o acesso de pessoas com deficiência ou com dificuldades específicas de aprendizagem. Para Silva (2020), “a tecnologia torna-se aliada da inclusão

quando rompe barreiras físicas, sensoriais e comunicacionais”. Assim, as TDIC, aliadas ao EAD, concretizam o princípio da educação inclusiva previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

A flexibilidade pedagógica do EAD também impacta o desenvolvimento profissional contínuo, especialmente para estudantes-trabalhadores. A pesquisa da ABED (2023) revela que mais de 70% dos estudantes do EAD no Brasil trabalham durante seus estudos. A modalidade, portanto, ajusta-se às demandas reais da vida adulta, sem exigir a rigidez do ensino presencial tradicional. Belloni (2015) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

“A educação a distância não é apenas uma metodologia de ensino, mas um mecanismo democratizador, que possibilita o acesso à educação a grupos historicamente excluídos.” (BELLONI, 2015, p. 87).

A afirmação de Belloni aprofunda o caráter social do EAD ao posicioná-lo como ferramenta estratégica de democratização do ensino superior. Isso significa que a modalidade ultrapassa a dimensão técnica ou metodológica para assumir um papel político e social de grande relevância. Quando aliada às TDIC, a EAD rompe fronteiras geográficas, temporais, culturais e socioeconômicas, alcançando estudantes que, historicamente, foram afastados das instituições presenciais — pessoas trabalhadoras, mães solo, moradores de periferias, comunidades rurais, quilombolas e populações ribeirinhas. A flexibilidade de horários e a personalização permitem que múltiplas realidades sejam acolhidas no processo educativo, garantindo não apenas acesso, mas também permanência. Nesse sentido, a EAD contribui com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural, na qual o direito à educação se concretiza não como privilégio, mas como possibilidade real.

A presença das TDIC também propicia a personalização por meio de sistemas inteligentes, como algoritmos de recomendação, inteligência artificial e learning analytics. Siemens (2014), precursor do conectivismo, destaca que “a tecnologia não é apenas suporte; ela é parte ativa do processo de aprender”. Para o autor, o uso de dados educacionais amplia a capacidade de compreender os percursos de aprendizagem e ajustar intervenções pedagógicas.

Outro ponto importante refere-se ao papel do professor no EAD, que se amplia e se ressignifica. Longe de reduzir a importância docente, a modalidade demanda mais competências profissionais, com foco em mediação, design instrucional e acompanhamento contínuo. Na visão de Masetto (2013), “o professor contemporâneo é aquele que cria condições para que o aluno aprenda”, reforçando a necessidade de planejamento intencional e uso criterioso das TDIC.

A flexibilidade pedagógica e as TDIC também favorecem a inovação no processo educativo. Para Castells (2003), sociedade e tecnologia desenvolvem-se de maneira interdependente, e os ambientes digitais tornam-se espaços de criação de novas formas de interação humana:

“As redes digitais não apenas transmitem informação: elas criam novas formas de sociabilidade, trabalho, aprendizagem e cultura.” (CASTELLS, 2003, p. 17).

A reflexão de Castells evidencia que o impacto das TDIC transcende a dimensão comunicacional, atingindo os modos de viver, pensar e aprender. No contexto do EAD, essa compreensão é fundamental para perceber que a aprendizagem mediada por tecnologia não é mera transferência de conteúdos, mas parte de uma reorganização social mais ampla. As redes digitais criam novas possibilidades de interação pedagógica, ampliam a diversidade cultural presente nos ambientes virtuais e estimulam práticas colaborativas que ressignificam o papel dos estudantes e professores. A cultura digital promove autoria, protagonismo e autonomia, componentes essenciais para uma aprendizagem significativa. Assim, o EAD não é apenas reflexo da sociedade em rede, mas também agente ativo na construção de novos modos de aprender, fortalecendo sujeitos críticos, criativos e capazes de atuar em ambientes complexos e interconectados.

Esse processo amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para a formação de estudantes capazes de atuar em uma sociedade hiperconectada.

Outro autor essencial para compreender os impactos pedagógicos das TDIC é Selwyn (2016), que discute o papel crítico da tecnologia na educação e destaca que: “Não basta incorporar tecnologias; é necessário compreender

como elas transformam – ou deveriam transformar – as práticas educativas e os modos de aprender.” (SELWYN, 2016, p. 55).

Selwyn alerta para os riscos de uma educação tecnicista, que utiliza ferramentas digitais apenas como ornamento ou modernização superficial das práticas tradicionais. Sua crítica enfatiza que as TDIC precisam transformar profundamente as práticas pedagógicas, o que exige mudança de mentalidade, cultura institucional e concepção de ensino. No EAD, isso significa reconhecer que a tecnologia não constitui uma solução automática para problemas educacionais, mas potencializa processos pedagógicos quando articulada a metodologias ativas, design instrucional qualificado e acompanhamento humanizado. A flexibilidade pedagógica, nesse contexto, não é improviso ou ausência de rigor, mas sim estrutura intencional que permite diferentes percursos formativos alinhados às necessidades dos estudantes. Assim, a reflexão de Selwyn reforça que qualidade no EAD depende menos da tecnologia em si e mais da forma como ela é integrada ao projeto pedagógico.

Dessa forma, o uso crítico das tecnologias torna-se elemento chave na busca pela qualidade no EAD.

Igualmente relevante é a contribuição de Litto e Formiga (2009), que analisam o contexto da EAD no Brasil. Para os autores, a modalidade deve ser entendida como processo complexo, que exige integração entre pedagogia, tecnologia e políticas institucionais. Eles afirmam: “A educação a distância no Brasil representa oportunidade histórica para repensar o sistema educativo, tornando-o mais aberto, flexível e acessível.” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 33).

Paulo Freire (1996) integra essa discussão ao ressaltar a centralidade do estudante no processo de aprender: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

A flexibilidade pedagógica, aliada às TDIC, concretiza essa concepção freireana ao possibilitar percursos formativos mais autônomos, críticos e contextualizados.

IMPACTO DO EAD NO MERCADO DE TRABALHO E NA FORMAÇÃO CONTINUADA (LIFELONG LEARNING)

A Educação a Distância (EAD) consolidou-se como um dos pilares da formação profissional no século XXI, especialmente diante das rápidas transformações tecnológicas, econômicas e sociais que caracterizam o mercado de trabalho contemporâneo. A crescente demanda por habilidades digitais, flexibilidade, capacidade de adaptação e atualização constante tornou o Lifelong Learning — ou aprendizagem ao longo da vida — um elemento estruturante das trajetórias profissionais atuais. Nesse contexto, o EAD se apresenta como estratégia central por promover acesso ampliado, autonomia e ritmos personalizados de aprendizagem, respondendo às necessidades de trabalhadores que precisam conciliar estudos, emprego e vida pessoal. Conforme destaca Castioni (2022), *“o EAD tornou-se um vetor de democratização do acesso ao conhecimento, especialmente em um mercado de trabalho que exige atualização permanente”*.

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), aliado à expansão de plataformas educacionais, cursos livres, micro-certificações (microcredentials) e formações híbridas, modificou significativamente a relação dos profissionais com a qualificação contínua. Para Lima e Gomes (2021), *“a formação continuada deixou de ser opcional e passou a integrar o ciclo vital de qualquer profissão, em especial aquelas afetadas pela automação e pela inteligência artificial”*. Nesse cenário, o EAD se apresenta como caminho eficaz para atender à velocidade das mudanças, oferecendo recursos multimodais, objetos de aprendizagem interativos e possibilidades de atualizações frequentes.

Um aspecto essencial para compreender o impacto do EAD no mercado de trabalho é sua capacidade de democratizar o acesso à qualificação profissional em regiões antes desassistidas. Dados do Censo da Educação Superior/ INEP (2023) revelam que mais de 65% das novas matrículas no ensino superior brasileiro já ocorrem na modalidade a distância, indicando uma mudança estrutural na forma como os brasileiros buscam formação qualificada. Para muitos

profissionais, essa modalidade representa a única forma possível de alcançar o nível superior ou de realizar especializações, cursos de aperfeiçoamento e treinamentos corporativos.

Segundo relatório da UNESCO (2022), *“a aprendizagem ao longo da vida é a principal resposta global aos impactos da digitalização e aos processos de transformação industrial e social”*. O documento reforça que políticas educacionais integradas ao mercado de trabalho dependem, atualmente, de modalidades flexíveis, abertas, personalizadas e acessíveis, características próprias do EAD. Desse modo, observa-se que a educação continua deixou de ser responsabilidade individual e passou a compor políticas institucionais e organizacionais, tanto governamentais quanto empresariais.

O mercado de trabalho contemporâneo valoriza profissionais capazes de articular múltiplas competências, especialmente aquelas classificadas como **habilidades do século XXI**, como resolução de problemas, criatividade, pensamento crítico, alfabetização digital e capacidade comunicativa. Nesse sentido, o EAD contribui não apenas para a formação técnica, mas também para o desenvolvimento dessas habilidades transversais. Como afirmam Queiroz e Farias (2020), *“o EAD, ao exigir autonomia, gestão do tempo e cultura digital, opera como espaço de desenvolvimento de competências essenciais para o trabalhador contemporâneo”*.

O mercado de trabalho atual está fortemente marcado pela digitalização, pela automação e pela interconexão global. Profissões desaparecem ou se transformam, novas ocupações surgem e exigências de qualificação se tornam mais complexas. Diante disso, o EAD assume papel estratégico ao permitir que trabalhadores atualizem seus conhecimentos de forma célere e acessível.

De acordo com relatório do World Economic Forum (2023), *“até 2027, 44% das habilidades dos trabalhadores sofrerão mudanças substanciais, exigindo requalificação (reskilling) e aperfeiçoamento (upskilling) contínuos”*. Essa necessidade coloca o EAD como eixo estruturante da educação profissional moderna, especialmente pelos seus atributos de flexibilidade temporal, acessibilidade geográfica e diversidade de formatos.

As empresas, por sua vez, também passam a incorporar programas de formação interna mediados por tecnologias digitais. Plataformas corporativas de EAD, trilhas de aprendizagem, mentorias digitais e cursos assíncronos tornaram-se instrumentos essenciais para manter equipes qualificadas. Conforme destaca Oliveira (2019), *“a cultura de aprendizagem corporativa está profundamente associada às metodologias do EAD, que oferecem escalabilidade e redução de custos para processos de formação em larga escala”*.

Além disso, o crescimento dos cursos de curta duração e das microcertificações tem transformado a lógica da qualificação. A substituição de currículos extensos por trilhas mais rápidas, dinâmicas e focadas em competências específicas atende às demandas emergentes do mercado. Estudos recentes reforçam essa tendência. Para Almeida e Silva (2023), *“o microlearning tem sido amplamente adotado como metodologia formativa que dialoga com o ritmo acelerado e as necessidades objetivas das empresas”*.

“A revolução digital alterou profundamente o modo como se trabalha e, consequentemente, como se aprende. A centralidade do conhecimento nas dinâmicas produtivas demanda modelos contínuos de formação. Nesse sentido, o EAD constitui o alicerce para que indivíduos se mantenham empregáveis, integrando sistemas de aprendizagem permanente e articulando competências que se renovam em ciclos cada vez mais curtos.” (BARBOSA; SANTOS, 2022, p. 118).

A afirmação de Barbosa e Santos (2022) evidencia uma mudança estrutural na relação entre trabalho, conhecimento e formação. A revolução digital não apenas introduziu novas ferramentas e plataformas, mas transformou a própria lógica produtiva, baseada agora na informação, na inovação e na capacidade de adaptação contínua. Nesse contexto, aprende-se enquanto se trabalha e trabalha-se enquanto se aprende, pois a atualização constante se tornou parte da rotina profissional. A obsolescência acelerada das competências faz com que a qualificação deixe de ser um momento específico da vida — como a formação inicial — e se torne um processo contínuo. Assim, compreender o EAD como uma base estratégica é reconhecer que ele responde de forma efetiva a essa exigência de formação permanente, pois rompe barreiras de tempo e espaço e oferece oportunidades acessíveis para diferentes perfis de trabalhadores.

Ao afirmar que o EAD constitui “o alicerce” para a empregabilidade, os autores destacam não apenas sua função instrumental, mas seu papel estruturante nas políticas contemporâneas de desenvolvimento profissional. A modalidade possibilita trilhas formativas personalizadas, microcertificações, cursos rápidos e programas de atualização alinhados às demandas emergentes do mercado de trabalho. A flexibilidade e a autonomia proporcionadas pelo EAD convergem com o ritmo acelerado das transformações tecnológicas, permitindo que os indivíduos desenvolvam novas competências com mais frequência e em ciclos formativos menores. Além disso, o ambiente digital favorece habilidades essenciais do século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, fluência digital e colaboração online, elementos indispensáveis para a permanência e o crescimento no mercado.

Por fim, a reflexão proposta pelos autores evidencia que a formação contínua deixou de ser uma escolha para se tornar uma necessidade sistemicamente integrada ao desenvolvimento econômico e social. O EAD, ao articular acessibilidade, diversidade de metodologias e potencial de personalização, torna-se ferramenta indispensável para que trabalhadores possam se manter competitivos e relevantes em um mercado dinâmico e incerto. Nesse sentido, o EAD não apenas acompanha as mudanças da revolução digital, mas as potencializa, constituindo um espaço privilegiado para a construção de competências em ciclos curtos, renováveis e alinhados às demandas de um futuro em constante transformação.

A formação continuada por meio do EAD também contribui de forma significativa para a consolidação da **alfabetização digital**, competência essencial para trabalhadores de todas as áreas. A pandemia de COVID-19 acelerou esse processo ao forçar a adaptação massiva de trabalhadores ao uso de plataformas digitais, videoconferências, ferramentas de gestão e ambientes virtuais colaborativos.

Como destacam Lopes e Andrade (2021), “o EAD tornou-se não apenas um meio para aprender conteúdos, mas também para desenvolver fluência digital, cada vez mais valorizada no mercado de trabalho”. Isso significa que a própria participação em cursos a distância já configura aprendizagem prática de

competências relevantes.

“A experiência no EAD ensina ao estudante mais do que os conteúdos curriculares. Ensina modos de organizar estudos, gerir informações, trabalhar colaborativamente em redes, comunicar-se de maneira efetiva e utilizar ferramentas digitais com autonomia. Essas competências extrapolam o ambiente acadêmico e se tornam essenciais no exercício profissional cotidiano.” (MARTINS; GOMES, 2020, p. 74).

A afirmação de Martins e Gomes (2020) evidencia que o EAD ultrapassa a dimensão conteudista tradicional e se insere como um espaço de desenvolvimento de competências essenciais para o mundo contemporâneo. A modalidade a distância exige que o estudante desempenhe papéis ativos no planejamento do próprio processo educativo, aprendendo a organizar seu tempo, elaborar cronogramas, priorizar tarefas e administrar múltiplas fontes de informação. Essas habilidades, muitas vezes negligenciadas no ensino presencial tradicional, tornam-se indispensáveis em sociedades digitais marcadas pela sobrecarga informacional e pela necessidade de autonomia.

Assim, o estudante não apenas aprende conteúdos, mas desenvolve estratégias metacognitivas que fortalecem sua capacidade de aprender de maneira contínua e autônoma — pilares fundamentais do *lifelong learning*.

Além disso, o EAD proporciona vivências colaborativas que simulam ambientes de trabalho conectados, multiculturais e interdisciplinares. Ao participar de fóruns, grupos de discussão, projetos em rede e atividades síncronas, o estudante pratica a comunicação escrita e oral de forma clara, objetiva e interativa. Essas experiências demandam organização, respeito à diversidade de opiniões, pensamento crítico e gestão de conflitos, competências cada vez mais valorizadas em equipes distribuídas e em ambientes híbridos de atuação profissional. Nesse sentido, a colaboração digital, estimulada pelos ambientes virtuais de aprendizagem, constitui elemento formativo que transcende o domínio técnico e integra dimensões socioemocionais e éticas do trabalho.

O uso cotidiano de ferramentas digitais no EAD prepara o estudante para atuar em mercados altamente tecnologizados, nos quais fluência digital, adaptabilidade e capacidade de lidar com plataformas diversas são pré-requisitos. A familiarização com sistemas de gestão de aprendizagem, softwares

colaborativos, ambientes síncronos de videoconferência e recursos multimidiáticos aproxima o estudante de práticas profissionais reais, reduzindo distâncias entre formação e mercado. Assim, como destacam os autores, as competências desenvolvidas no EAD extrapolam o ambiente acadêmico porque favorecem o desempenho profissional em contextos complexos, dinâmicos e orientados pela inovação. Em outras palavras, o EAD não apenas qualifica, mas transforma a maneira como o indivíduo aprende, interage e se posiciona no mundo do trabalho.

O EAD favorece o desenvolvimento de diversas competências fundamentais à formação profissional contemporânea, indo muito além da simples fluência digital. Entre essas habilidades, destacam-se a autonomia na gestão do tempo — visível quando o estudante precisa organizar sua rotina de estudos de acordo com seus compromissos pessoais e profissionais — e a capacidade de aprendizado independente, evidenciada na busca ativa por materiais complementares, resolução de dúvidas e tomada de decisões sobre o próprio percurso formativo. Da mesma forma, a colaboração digital é estimulada em atividades em grupo realizadas em fóruns, salas virtuais e documentos compartilhados, onde os estudantes aprendem a construir conhecimento coletivo mesmo à distância. As habilidades comunicativas mediadas por tecnologias também são ampliadas, já que os alunos precisam expressar ideias de forma clara e adequada em diferentes meios, como videoconferências, chats, e-mails e plataformas virtuais.

Além disso, o EAD reforça a adaptabilidade a múltiplas linguagens digitais, exigindo que o estudante transite entre vídeos, textos hiperlinkados, infográficos, ambientes virtuais e softwares educacionais. Todos esses elementos configuram o EAD como um dos principais vetores da empregabilidade contemporânea, pois capacitam o indivíduo para atuar com eficiência em ambientes profissionais cada vez mais digitais, colaborativos e dinâmicos

O conceito de *Lifelong Learning* tem sido amplamente discutido em políticas internacionais, e sua ligação com o EAD é direta. Para Jarvis (2020), “a aprendizagem ao longo da vida constitui elemento indispensável para a construção de sociedades sustentáveis e economicamente competitivas”. No Brasil,

essa perspectiva ganha relevância devido à necessidade de reinserção profissional, reconversão de trabalhadores e formação técnica em setores estratégicos.

Segundo a OCDE (2023), países que investem em aprendizagem contínua por meio de plataformas digitais apresentam maior capacidade de inovação e menor índice de desemprego estrutural. O Brasil, ao expandir o EAD, amplia a possibilidade de que trabalhadores em diferentes faixas etárias tenham acesso à formação, especialmente aqueles afastados dos centros urbanos.

“A aprendizagem ao longo da vida não pode mais ser interpretada como uma etapa opcional ou complementar. Ela se constitui como exigência estruturante da realidade social e produtiva contemporânea. Nesse cenário, o EAD articula mecanismos de acesso que tornam a educação contínua viável para milhões de trabalhadores, especialmente em países marcados por desigualdades territoriais.” (UNESCO, 2022, p. 59).

A afirmação da UNESCO (2022) evidencia uma mudança crucial no modo como a sociedade contemporânea compreende o processo educativo. Se antes a formação escolar e profissional era concebida como um ciclo que se encerrava na juventude, hoje a aprendizagem ao longo da vida se torna uma exigência estruturante, profundamente vinculada às transformações tecnológicas, econômicas e culturais que atravessam o mundo do trabalho. Nesse contexto, aprender continuamente deixa de ser um diferencial e passa a ser uma condição para a permanência ativa e produtiva na sociedade. Isso significa que os indivíduos precisam atualizar competências, adquirir novos conhecimentos e desenvolver capacidades de adaptação em intervalos cada vez mais curtos, acompanhando a velocidade das mudanças tecnológicas e organizacionais.

Assim, o lifelong learning emerge como um princípio formativo essencial, que redefine práticas educacionais e desafia instituições a reformular modelos pedagógicos tradicionalmente rígidos.

É justamente nesse cenário que o Ensino a Distância assume papel estratégico ao ampliar o acesso à educação contínua, especialmente para trabalhadores que enfrentam dificuldades de deslocamento, rotinas laborais extensas ou barreiras territoriais e socioeconômicas. A modalidade oferece flexibilidade temporal, diversidade de formatos e recursos tecnológicos que permitem a formação qualificada sem romper com os compromissos cotidianos

dos estudantes. Em países marcados por desigualdades regionais, como o Brasil, o EAD reduz distâncias físicas e simbólicas, democratizando oportunidades de atualização profissional e ascensão social.

Desse modo, ao tornar o lifelong learning possível e acessível, o EAD não apenas atende às exigências da realidade produtiva contemporânea, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e preparada para enfrentar os desafios do século XXI.

O futuro da formação profissional aponta para modelos ainda mais híbridos, personalizados e mediados por inteligência artificial. Ferramentas de tutoria inteligente, análise de dados educacionais, trilhas personalizadas e simulações em realidade virtual devem ampliar o alcance e a qualidade do EAD.

Pesquisas recentes reforçam essa visão. Para Souza e Ribeiro (2024), “*a incorporação de sistemas de IA nos ambientes virtuais de aprendizagem possibilita percursos formativos adaptativos capazes de elevar a eficiência da formação contínua*”. Assim, o EAD se fortalece como protagonista na formação do trabalhador do futuro.

“O EAD, impulsionado por tecnologias emergentes, tende a se tornar a principal modalidade formativa do século XXI. A personalização em larga escala, viabilizada por algoritmos inteligentes, tornará o aprendizado mais eficiente, mais rápido e mais conectado às reais demandas do mercado.” (FREITAS; KIMURA, 2023, p. 203).

A previsão de Freitas e Kimura (2023) aponta para um horizonte educacional em que o Ensino a Distância se consolida como a principal via de formação no século XXI. Essa tendência não se justifica apenas pelo avanço tecnológico, mas pela própria lógica da sociedade contemporânea, que exige rapidez, atualização contínua e capacidade de aprender em ambientes digitais. As tecnologias emergentes — como inteligência artificial, big data, sistemas adaptativos e plataformas imersivas — ampliam a eficiência e a interatividade dos processos educativos, tornando o EAD uma opção não apenas viável, mas preferencial para milhões de pessoas. Nesse contexto, o EAD deixa de ser visto como alternativa e passa a ocupar uma posição central no ecossistema formati-

vo global, atendendo demandas de flexibilidade, acessibilidade e personalização que o ensino presencial tradicional, muitas vezes, não consegue suprir.

A personalização em larga escala, destacada pelos autores, é um dos elementos mais transformadores desse cenário. Algoritmos inteligentes são capazes de analisar o comportamento de aprendizagem do estudante, identificando padrões, dificuldades, estilos cognitivos e ritmos individuais. Esse diagnóstico contínuo possibilita que a própria plataforma recomende conteúdos, atividades, trilhas de estudo e intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades específicas de cada aprendiz. Trata-se de uma ruptura com modelos homogêneos e padronizados de ensino, abrindo espaço para experiências mais significativas e eficientes. Quando cada estudante aprende no seu tempo, do seu jeito e com os recursos mais adequados ao seu perfil, o processo educativo se torna mais fluido, motivador e efetivamente personalizado.

Além disso, o vínculo entre aprendizagem personalizada e demandas de mercado torna-se cada vez mais evidente. Em um mundo laboral marcado por transições rápidas — profissões que desaparecem, novas ocupações que surgem e competências que se tornam obsoletas rapidamente — a formação contínua precisa acompanhar esse ritmo. O uso de algoritmos permite traçar conexões imediatas entre as lacunas formativas dos indivíduos e as exigências emergentes de setores produtivos. Assim, o EAD se torna ponte estratégica entre formação e empregabilidade, promovendo cursos e experiências que respondem diretamente às novas habilidades demandadas, como pensamento computacional, resolução de problemas complexos, comunicação digital, trabalho colaborativo em rede e autonomia. O resultado é um processo educativo mais alinhado ao mundo real e às oportunidades de inserção profissional.

Refletir sobre essa perspectiva implica reconhecer desafios importantes. A predominância do EAD exige políticas públicas consistentes, infraestrutura tecnológica democrática, formação docente qualificada e critérios rigorosos de qualidade pedagógica. Sem isso, a promessa da personalização em larga escala pode transformar-se em mera reprodução de desigualdades digitais. Entretanto, quando implementado com responsabilidade e intencionalidade pedagógica, o

EAD impulsionado por tecnologias inteligentes se apresenta como ferramenta poderosa para ampliar oportunidades, diversificar trajetórias formativas e responder às demandas de um mundo em constante transformação. Assim, a visão de Freitas e Kimura (2023) não apenas antecipa o futuro, mas nos convida a pensar criticamente sobre como construir uma educação mais inclusiva, inovadora e alinhada às necessidades humanas e sociais do século XXI.

CONEXÕES PRELIMINARES PARA ESSE MOMENTO

Diante do panorama apresentado, evidencia-se que a Educação a Distância (EAD) ocupa um lugar central nas transformações do cenário educacional brasileiro contemporâneo. Mais do que uma alternativa metodológica, a modalidade consolidou-se como um caminho efetivo de democratização do acesso ao ensino superior, de flexibilização pedagógica e de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aos processos formativos. A partir da revisão bibliográfica que fundamenta este estudo, torna-se possível reconhecer que a EAD não apenas acompanha as mudanças tecnológicas e sociais, mas também as impulsiona, configurando-se como um espaço de inovação, inclusão e ressignificação das práticas educativas.

A literatura analisada demonstra que a EAD responde a demandas históricas por ampliação de oportunidades educacionais em um país profundamente marcado por desigualdades sociais, econômicas e territoriais. Ao interiorizar o ensino, romper barreiras geográficas e flexibilizar tempos e espaços de aprendizagem, a modalidade permite que sujeitos antes excluídos do ensino presencial ingressem e permaneçam na formação superior. Assim, trabalhadores, mães, moradores de zonas rurais, pessoas com deficiência e diversos outros grupos encontram na EAD uma via possível de ascensão profissional, social e intelectual. Trata-se, portanto, de uma política educacional que, quando articulada a investimentos públicos, inclusão digital e práticas pedagógicas qualificadas, exerce função social estratégica na promoção da equidade.

Além disso, a modalidade amplia as possibilidades formativas ao incorporar TDIC que favorecem o protagonismo estudantil, a autonomia, a aprendizagem colaborativa e a personalização dos percursos formativos. Como mos-

tram autores como Moran, Kenski, Lévy, Litto & Formiga, Peters e Selwyn, o avanço tecnológico não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também transforma a própria natureza das interações educativas, promovendo ambientes mais dinâmicos, interativos e orientados ao desenvolvimento de competências essenciais à sociedade em rede. Nesse sentido, a EAD revela-se fundamental para formar sujeitos capazes de atuar em ambientes complexos, hiperconectados e em constante mutação.

Contudo, o fortalecimento da modalidade exige reconhecer desafios estruturais que ainda persistem, como a necessidade de ampliar o acesso à internet de qualidade, garantir formação contínua aos docentes e aprimorar políticas institucionais que assegurem acompanhamento, permanência e qualidade pedagógica. A EAD não se sustenta apenas pela tecnologia, mas pela intencionalidade pedagógica, pela mediação qualificada e por políticas que assegurem inclusão real — não apenas numérica, mas também formativa.

Assim, ao analisar a trajetória, as contribuições e os impactos da EAD no Brasil, este estudo evidencia que a modalidade se configura como elemento indispensável para o presente e o futuro da educação. Ela representa não apenas uma resposta às transformações tecnológicas, mas uma oportunidade histórica de repensar o papel da escola, democratizar o conhecimento, ampliar direitos e promover justiça educacional. Nesse sentido, compreender e fortalecer a EAD significa investir em um projeto de educação mais plural, acessível, flexível e conectado às necessidades da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: conceitos, práticas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Penso, 2022.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BORBA, Marcelo Cavalcanti; VILLARREAL, María Elena. *Humans-with-media e a produção de conhecimento: novas interações entre humanos e tecnologias*. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

FREITAS, A.; KIMURA, H. *Educação digital e inteligência artificial: desafios para o século XXI*. Porto Alegre: Edusc, 2023.

GARCIA, T.; LEMOS, R. Aprendizagem em redes digitais e competências profissionais emergentes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 92, p. 1–20, 2022.

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília, DF: INEP, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LE MOS, André. *Cibercultura*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LE MOS, M.; SOUZA, R. Educação e tecnologias emergentes: impactos na formação profissional. *Revista Internacional de Tecnologias Educacionais*, v. 8, n. 2, p. 44–63, 2023.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009.

MARTINS, L.; GOMES, F. *Educação a distância e desenvolvimento de competências digitais*. Brasília: UnB, 2020.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAN, J. Transformações na educação contemporânea: híbridos, tecnologias e personalização. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 23, n. 3, p. 584–603, 2021.
- NUNES, M. et al. Competências digitais e empregabilidade no século XXI: uma revisão sistemática. *Ciência & Educação*, v. 29, p. 1–18, 2023.
- PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PETERS, Otto. *Learning and teaching in distance education*. London: Kogan Page, 2001.
- PRETTO, Nelson; LIMA, Lílían do Valle. *Educação, redes e tecnologias*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- RAMOS, C.; VIEIRA, P. Inteligência artificial aplicada ao ensino superior: tendências e perspectivas. *Educação & Linguagem*, v. 25, n. 1, p. 98–120, 2024.
- RODRIGUES, Rafaela; DUTRA, Anna Paula. Educação a distância e inclusão educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 78, p. 1-18, 2019.
- SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SCHLEMMER, E.; BACKES, L. Ecossistemas digitais e aprendizagem ubíqua: novas fronteiras da educação online. *Educação em Revista*, v. 39, p. 1–25, 2023.
- SILVA, D.; KOGA, T. Personalização do ensino mediada por algoritmos: limites e potencialidades. *Cadernos de Educação*, v. 30, n. 65, p. 154–178, 2024.
- SOUZA, Rosane; ARAÚJO, Paulo. Tecnologias digitais e personalização da aprendizagem. *Revista Educação em Foco*, v. 28, n. 2, p. 245-263, 2021.
- UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2022.
- VALENTE, J. A. Tecnologias digitais e autonomia na aprendizagem: caminhos para uma educação ampliada. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. 1–18, 2022.
- WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. *Learning to make a difference: value creation in communities of practice and social learning systems*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Claudionei Lucimar Gengnagel

Possui graduação em Geografia Licenciatura Plena (2007) e Bacharelado (2007) pela Universidade de Passo Fundo, mestrado em Educação (2013) pela mesma instituição e doutorado em Geografia (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professor do Pré-Vestibular e Ensino Médio Fleming, professor substituto na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS Erechim) e professor do curso de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil.

Ivanio Folmer

Graduado, mestre e doutor em Geografia pela UFSM, com especialização em Coordenação Pedagógica. Atua como professor de Geografia na Rede Estadual do RS e como professor formador no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Possui experiência em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Educação do Campo, Território, Educação Ambiental, Gênero e Sexualidade. Foi tutor EAD (UFSM) e professor formador no PARFOR (UCS). Integra os grupos de pesquisa Girassol, GPET (UFSM) e Agricultura e Urbanização na América Latina (USP), além de ser membro da Academia LusoBrasileira de Valquiria Conti Letras do RS.

Márcio Balbino Cavalcante

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - PPGG/UFPB, Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2010-2012), Especialista em Ciências Ambientais pelas Faculdades Integradas de Patos - UNIFIP (2005-2006), Graduado em Geografia

pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (2001-2005). Professor de Geografia da Rede Pública do Estado da Paraíba e da Rede Municipal de Educação de João Pessoa – PB. Pesquisador colaborador dos Grupos de Pesquisa: Terra – Grupo de Pesquisa Urbana, Rural e Ambiental (UEPB/CNPq); Grupo de Pesquisa GeodiversidadePB (UFPB) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Ensino e Geografia (GEPEEG) da UERN. Autor de 43 Artigos completos em Periódicos Científicos, 02 Livros, 31 Capítulos de Livros e 73 Trabalhos publicados em Anais de Eventos Científicos. Autor e avaliador de Periódicos Científicos na área de Geociências, Geografia e Educação. Tem experiência no Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Geografia e de Educação, atuando nos seguintes temas: Cartografia de Paisagens; Análise Geoambiental; Geoprocessamento; Sensoriamento Remoto; Planejamento e Gestão de Unidades de Conservação; Educação Geográfica; Formação de Professores – Geografia; Educação Ambiental.

Liziany Müller

Zootecnista (UFSM), com mestrado e doutorado em Agronomia (UFSM) e pós-doutorado em Zootecnia. Atua como professora associada na UFSM, onde coordena a Coordenadoria de Tecnologias Educacionais da Pró-Reitoria de Graduação. É responsável pelo Laboratório de Mediações Sociais e Culturais no Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural. Coordena e leciona no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (UAB/UFSM) e é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Já atuou em cursos de especialização e no mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER/UFSM).

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Arlison Frank Lisboa Alves

Coordenador Pedagógico (2021 - 2025), professor de filosofia (2014 - 2020), servidor público do Estado de São Paulo. Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo - PP-GF-UNIFESP. Mestre em filosofia pela Universidade Federal do ABC. Tem especialização em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos; especialização em Estética: filosofia da arte, pela Universidade Federal do Maranhão; especialização em Ética e Política pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão. Possui graduação em filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão. Membro do Centro de Estudos Nietzsche: Recepção no Brasil - CENBRA. <http://lattes.cnpq.br/7079429656404717>. ORCID: 0000-0003-2679-522X. E-mail: arlison.frank@gmail.com.

Alessandra Regina Müller Germani

Graduação em Enfermagem na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Especialização em Docência na Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestrado em Enfermagem no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Doutorado em Extensão Rural no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR), da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora e Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem na Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Passo Fundo/RS.

Claudionei Lucimar Gengnagel

Possui graduação em Geografia Licenciatura Plena (2007) e Bacharelado (2007) pela Universidade de Passo Fundo, mestrado em Educação (2013) pela mesma instituição e doutorado em Geografia (2021) pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professor do Pré-Vestibular e Ensino Médio Fleming, professor substituto na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS Erechim) e professor do curso de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil.

Catiani Renata Salvati

Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Tutora no curso Licenciatura em Educação do Campo - UFSM/UAB.

Catiane Variani

Discente do Curso Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria. Formada em Direito.

Pós graduação em Direito Civil e Licenças e Perícia Ambiental.

Daniele Cristina Moreira

Daniela Copetti Santos
daniela.copetti@iffarroupilha.edu.br
IFFAR-Campus Jaguari-RS

Delza Maria Pereira Silva
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2007);
Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Afirmativo (2018). delzabg@gmail.com

Darcilene Nery Piaui
Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020). Pós-graduada em Educação Ambiental pela Faculdade Integradas de Várzea Grande - FIVE (2020). darcinery@gmail.com

Gilvanir Soares Guimarães
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2010);
pós-graduada em Psicopedagogia pelas Faculdade Integradas de Várzea Grande - FIVE (2011). gilvanirsoa@gmail.com

Ivanio Folmer
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Docente no curso Licenciatura em Educação do Campo/UFSM/UAB.

João Pedro Nardy
Doutorado em Educação Escolar pela FCLAr/Unesp. Professor de Língua Portuguesa e Literatura desde 2015. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0222676863249780>. ORCID: 0000-0002-2475-4566.
E-Contato: jpedronardy@gmail.com

Joyce Egles Henriques de Lima
Licenciada em Pedagogia com Magistério em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba, Colaboradora na Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos - EJA, Coordenadora Pedagógica no programa Alfabetizador Social Voluntário pela Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Juliana de Assis
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (FSA), com especialização em Psicopedagogia (Faculdade Anhanguera) e Educação especial (UNICID), Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University Com experiência de mais de 20 anos como professora na educação básica. Professora na rede pública de Campinas há 14 anos.
E-mail: juliana.assis@educa.campinas.sp.gov.br

Lessania de Sousa Barros

Licenciada em História pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2016); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2020); Especialista em Geo-história pela Faculdade Unidas do Vale do Araguaia (2016); Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2023).

Mateus Gonçalves Silva

Licenciatura em ciências biológicas pela UFPB. Especialista em ensino de ciências e biologia pela FAVENI. Especialista em Docência na Educação profissional e tecnológica pelo IFPB. Mestre em sistemas agroindustriais (Ciências Ambientais) pela UFCG. Tutor da licenciatura em educação do campo UFSM.

Mirieli da Silva Fontoura

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Tutora no curso Licenciatura em Educação do Campo – UFSM/UAB.

Rafael de Souza Pinheiro

Licenciado em História e Geografia e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Integrante do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC). Sua área de investigação e pesquisa envolve-se em temas como História e História da Educação. Instituições Educativas, Processos de Escolarização, Práticas, Sujeitos e Culturas Escolares. Professor Formador do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da rede privada de ensino. Atualmente é tutor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação dos cursos da área da Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Roberta Fonseca Bortoluzzi

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Graduada em Letras – Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Atualmente é professora na rede pública municipal de Gravataí/RS. <http://lattes.cnpq.br/5909554953547480>. <https://orcid.org/0009-0006-0781-5159>. E-mail de contato: roberta-bortoluzzi@uergs.edu.br

Rosália Rosa de Carvalho

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2017). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Instrucional pela FABEC – Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2018) rosa.carvalho0221@gmail.com

Rivânia Maria De Souza Martins

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNE-MAT (2004); Pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2010). rivaniacamargo@gmail.com

Sirlei Magali Roglin

Discente do Curso Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria

Sindia Pinheiro Delavechia

sindiadelavechia06@gmail.com

IFFAR–Campus Jaguari–RS

Verissimo dos Santos Furtado Filho

Possui graduação em Filosofia pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (2011), especialização em Filosofia Ética e Política pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão (2012), especialização em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (2015), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2018) e doutorado em educação pela Universidade Federal de São Paulo (2024). Membro do Grupo de Pesquisa Avaliação de Políticas Educacionais (GPAPE Unifesp). É vice-diretor escolar em Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Ensino de Filosofia e na área de Educação. <http://lattes.cnpq.br/5842328752844356>. ORCID: 0000-0002-1901-0220. E-mail: verissimofurtado@gmail.com.

Veronice Camargo da Silva

Doutora em Linguística Aplicada. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Líder do grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos/GPEIA:Lin-Le/Uergs. <http://lattes.cnpq.br/6221636487022308>. <https://orcid.org/0000-0002-4255-2757>
E-mail: veronice-silva@uergs.edu.br

A Educação e a Formação de Professores em Foco



Entre Saberes, Pesquisa e Práxis

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952