

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

PESQUISAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

MARCUS VINICIUS NEVES ARAUJO
NAYARA ROCHA FERNANDES
(ORGANIZADORES)



EDITORA

ILUSTRAÇÃO

MARCUS VINICIUS NEVES ARAUJO
NAYARA ROCHA FERNANDES
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

PESQUISAS, PRÁTICAS E REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Capa: Editora Ilustração

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

- E24 Educação em perspectiva [recurso eletrônico] : pesquisas, práticas e reflexões contemporâneas / organizadores: Marcus Vinicius Neves Araujo, Nayara Rocha Fernandes. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
235 p.

ISBN 978-65-6135-330-4

DOI 10.46550/978-65-6135-330-4

1. Educação. I. Araujo, Marcus Vinicius Neves (org.). II. Fernandes, Nayara Rocha (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dr. Adair Adams	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánches	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Edeimar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UCB, Brasília, DF, Brasil
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dr. Rafael Vieira de Mello Lopes	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
Marcus Vinicius Neves Araujo	
Nayara Rocha Fernandes	
Capítulo 1 - ARQUITETURA ESCOLAR E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇO, CORPO E APROPRIAÇÃO	13
Marcus Vinicius Neves Araujo	
Nayara Rocha Fernandes	
Capítulo 2 - TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	27
Nayara Rocha Fernandes	
Paulo César de Resende Andrade	
Marcus Vinicius Neves Araujo	
Capítulo 3 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES	47
Laís Cristina de Souza	
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira	
Capítulo 4 - ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E A REALIDADE VIVIDA: A DICOTOMIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	63
Laura Beatriz Fonseca Nunes	
Lourdes Pereira de Amorim	
Capítulo 5 - DO DADO À DECISÃO: A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA	79
Tatiane Campos de Paula Castro	

Capítulo 6 - ARTICULANDO LETRAMENTO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL	97
---	----

Gizele Eleonora Bernabé de Freitas
Maria Auxiliadora Bernabé de Freitas

Capítulo 7 - A ESCRITA ACADÊMICA NA ERA DA IA GENERATIVA: FORMAÇÃO E USO CRÍTICO DE CHATBOTS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	109
---	-----

Camila Tenório Freitas de Oliveira

Capítulo 8 - PROIBIÇÃO DO CELULAR NAS ESCOLAS: ENTRE A RESTRIÇÃO E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS	121
---	-----

Bruno César Batista

Capítulo 9 - PENSAR OUTRAMENTE E RESISTIR PEDAGOGICAMENTE: A EDUCAÇÃO SOB O RITMO DOS ALGORITMOS	135
--	-----

Tatiana dos Santos
Camila do Nascimento Kuhnen
Edinaldo Enoque da Silva Júnior
Jenerton Arlan Schütz

Capítulo 10 - OS MODELOS SOCIAL E MÉDICO DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	155
---	-----

Bruna Carla Rodrigues de Oliveira
Marianna Centeno Martins de Gouvêa
Rejane Isabel Ferreira

Capítulo 11 - DANÇANDO ENTRE O CONHECER E O RECONHECER: UMA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA	177
--	-----

Sheila Cristina Oliveira Borges

Capítulo 12 - SURDEZ E INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ATUALIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA – MG	189
---	-----

Pedro Henrique Braga Barbosa

Anderson Claytom Ferreira Brettas

Capítulo 13 - DO DECRETO À LEI: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL APÓS A POLÍTICA NACIONAL DE 2024 E O CASO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA	203
---	-----

Magda de Almeida Carneiro

Wilton Rodrigues da Silva

Vanuza Aparecida Rodrigues de Almeida

Capítulo 14 - RESGATE DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DESDE A CHEGADA DOS PORTUGUESES	219
--	-----

Adenil Borges da Silva

SOBRE OS ORGANIZADORES	235
------------------------------	-----

PREFÁCIO

Reunir diferentes olhares sobre a educação é reconhecer que nenhuma experiência educativa pode ser compreendida a partir de uma única perspectiva. Escola, universidade, formação docente, políticas públicas, tecnologias, inclusão, currículo, avaliação e produção do conhecimento são dimensões que se entrelaçam continuamente. É dessa pluralidade que nasce esta obra.

Os capítulos percorrem diferentes questões da educação contemporânea, mobilizando experiências, pesquisas e reflexões teóricas sobre problemas que atravessam o cotidiano educacional. Embora partam de objetos distintos, compartilham uma preocupação comum: compreender os desafios da educação sem perder de vista os sujeitos, os contextos e as transformações sociais que participam de sua constituição.

A organização da obra acompanha esse movimento. Os primeiros capítulos aproximam o leitor da escola em sua dimensão concreta e cotidiana. Espaço escolar, tecnologias, formação docente, currículo e avaliação aparecem como elementos diretamente relacionados à experiência de ensinar e aprender. A escola é compreendida como espaço vivido, lugar de relações, formação, escolhas pedagógicas e construção de sentidos.

Nesse percurso, a arquitetura escolar, a docência e as tecnologias digitais evidenciam que espaços, recursos e práticas adquirem sentido a partir das relações construídas pelos sujeitos. Da mesma forma, currículo e avaliação ganham relevância quando se considera que aquilo que é planejado ou prescrito encontra, no cotidiano escolar, realidades diversas que exigem interpretação, mediação e tomada de decisão.

As transformações tecnológicas ampliam esse cenário. Inteligência artificial, dispositivos móveis, algoritmos e plataformas digitais já integram práticas de estudo, comunicação e produção de conhecimento. Os capítulos dedicados a essas questões problematizam seus efeitos sobre aprendizagem, escrita, letramento, autoria e autonomia intelectual, reafirmando a importância do pensamento crítico diante das novas formas de interação com o conhecimento.

A obra também aborda inclusão, deficiência, surdez, assistência estudantil e permanência. Esses temas reforçam que o direito à educação ultrapassa o acesso formal às instituições e envolve condições efetivas de participação, aprendizagem e pertencimento.

As reflexões epistemológicas ampliam ainda mais esse debate ao questionarem quais conhecimentos reconhecemos como legítimos e quais experiências permanecem historicamente invisibilizadas. Ao problematizar colonialidade, cultura, corpo, algoritmos e diferentes formas de produção do conhecimento, a coletânea convida o leitor a rever os critérios pelos quais ensinamos, aprendemos e reconhecemos saberes.

O último capítulo realiza um retorno à trajetória histórica da educação brasileira e da Educação de Jovens e Adultos, situando os debates anteriores em uma perspectiva temporal mais ampla e lembrando que muitos dos desafios contemporâneos possuem raízes em processos sociais, políticos e educacionais construídos ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, o nosso propósito é contribuir para o diálogo. Cada capítulo apresenta uma possibilidade de leitura da educação e, em conjunto, os textos revelam aquilo que torna esse campo tão complexo e instigante: seu caráter permanentemente inacabado e aberto à reflexão.

Que estas páginas possam provocar perguntas, estimular reflexões e favorecer novos encontros entre pesquisadores, professores, estudantes e demais profissionais interessados em compreender e transformar os espaços educativos que habitamos.

Me. Marcus Vinicius Neves Araujo

Ma. Nayara Rocha Fernandes

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

ARQUITETURA ESCOLAR E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇO, CORPO E APROPRIAÇÃO

Marcus Vinicius Neves Araujo¹

Nayara Rocha Fernandes²

Introdução

A escola é habitualmente reconhecida por sua função educativa, pelas relações que nela se estabelecem e pelas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente. Menos evidente, contudo, é o papel desempenhado pela materialidade do espaço em que essas experiências acontecem. Salas de aula, corredores, pátios, quadras, bibliotecas, áreas de circulação e demais elementos do edifício escolar não constituem apenas componentes funcionais destinados ao ensino; sua organização também expressa concepções de educação, infância, convivência, disciplina e aprendizagem.

Pensar a arquitetura escolar implica, portanto, ultrapassar sua dimensão estritamente construtiva. Como observa Escolano (1998), os espaços educativos carregam valores e representações que se manifestam em sua própria configuração. A maneira como são concebidos e distribuídos participa das possibilidades de circulação, permanência, encontro, movimento e controle, ao mesmo tempo em que guarda marcas de concepções pedagógicas e sociais produzidas historicamente.

A própria trajetória dos edifícios escolares evidencia essa relação, uma vez que mudanças nas formas de compreender a educação e sua função social foram acompanhadas por diferentes modos de organizar salas, áreas de convivência, espaços de circulação e equipamentos destinados

-
- 1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Mestre pelo mesmo Programa em Educação e Geógrafo pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: marcusviniciuzz@gmail.com
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Mestra em Educação UFVJM e Licenciada em Matemática IFMG. E-mail: nayara_sje@hotmail.com

às atividades educativas. Isso não significa atribuir à arquitetura caráter determinante sobre as práticas educativas, mas reconhecer que determinadas configurações podem favorecer alguns usos e dificultar outros.

Essa discussão se amplia quando o espaço escolar é compreendido a partir da experiência de seus sujeitos. A perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999) permite pensar a relação entre corpo e espaço para além de uma compreensão meramente física ou geométrica, visto que o espaço é vivido corporalmente e o corpo constitui uma dimensão fundamental da relação entre sujeito e mundo. Assim, compreender a escola exige considerar não apenas sua planta ou a quantidade de ambientes que possui, mas também as experiências que sua configuração possibilita, os percursos que estabelece e as formas de presença que acolhe.

A noção de apropriação acrescenta outra dimensão a esse debate. O espaço planejado institucionalmente pode ser utilizado, interpretado e ressignificado pelos sujeitos, transformando-se em lugar de pertencimento, memória, convivência e identificação. As contribuições de Tuan (1980, 1983) sobre experiência, lugar e toponímia auxiliam a compreender como os vínculos constituídos com determinados ambientes extrapolam seus aspectos materiais e integram diferentes maneiras de habitar a escola.

A articulação entre arquitetura, corpo e apropriação possibilita, assim, uma compreensão ampliada da experiência educativa. Se ensinar, aprender e conviver pressupõem estar corporalmente situado em algum lugar, as características desse lugar participam das condições em que a educação ocorre.

Partindo dessa premissa, este capítulo configura-se como um ensaio teórico-reflexivo, de natureza bibliográfica, e tem como objetivo discutir as relações entre arquitetura escolar e experiência educativa a partir de três eixos articuladores: espaço, corpo e apropriação. Para tanto, mobilizam-se contribuições da Educação, da Geografia, da Filosofia e dos estudos sobre arquitetura escolar, buscando compreender a escola como construção histórica, material e vivida, sem pretender estabelecer modelos arquitetônicos ideais ou prescrições para a organização dos ambientes educativos.

O espaço escolar como construção histórica e pedagógica

A configuração dos espaços escolares não pode ser compreendida separadamente das transformações históricas que atravessaram a educação.

A forma assumida pelos edifícios, a disposição de seus ambientes e os usos atribuídos a cada espaço guardam relações com concepções de ensino, demandas sociais e condições políticas e econômicas próprias de diferentes períodos. Nessa perspectiva, a arquitetura escolar constitui uma construção histórica que, ao responder a necessidades funcionais, também materializa modos de compreender a escola e sua função social.

Kowaltowski (2011) observa que a evolução da arquitetura escolar acompanha mudanças mais amplas da sociedade, especialmente à medida que a educação passa a exigir espaços formalmente destinados ao ensino. No contexto brasileiro, os primeiros edifícios escolares foram marcados por influências religiosas e referências arquitetônicas externas.

Ornstein e Borelli (1995) apontam que, durante o período imperial, a organização escolar permanecia fortemente vinculada a padrões pedagógicos religiosos. Entre o final do século XIX e o início do XX, sobretudo na Primeira República, as construções escolares ganharam maior visibilidade urbana, com edifícios frequentemente monumentais que, além de abrigarem atividades de ensino, expressavam a presença do Estado na organização da educação. A própria distribuição dos ambientes traduzia valores sociais do período, como demonstrava a separação espacial entre meninos e meninas.

Entre as décadas de 1920 e 1950, movimentos de renovação educacional e novas concepções sobre a função da escola repercutiram novamente na organização dos espaços. Nesse contexto, a escola-parque associada a Anísio Teixeira constitui uma referência expressiva ao ampliar o programa arquitetônico para além das atividades acadêmicas, incorporando espaços destinados à cultura, às práticas corporais, à alimentação e à convivência. O edifício escolar passava, desse modo, a responder a uma concepção mais abrangente de formação e de relação com a comunidade.

Nas décadas seguintes, a expansão do atendimento escolar introduziu outras demandas. O crescimento das redes de ensino exigiu novas construções, ampliações e reformas, favorecendo processos de padronização como resposta à necessidade de ampliar rapidamente a oferta. Amorim (2007) observa que a busca por padrões também estimulou a formulação de diretrizes para construções escolares. Essa racionalização, contudo, trouxe uma tensão ainda pertinente entre soluções padronizadas e as particularidades das comunidades, dos territórios e das propostas pedagógicas. Paralelamente, bibliotecas, quadras, laboratórios, salas de informática e outros ambientes passaram a integrar programas

arquitetônicos mais diversificados, acompanhando a ampliação das funções atribuídas à escola.

Kowaltowski (2011) assinala que os projetos passaram também a considerar com maior atenção as faixas etárias atendidas, os currículos e as finalidades específicas atribuídas aos diferentes ambientes, evidenciando uma relação cada vez mais explícita entre programa arquitetônico e projeto educativo.

Nas primeiras décadas do século XXI, a relação entre arquitetura e educação voltou a ganhar espaço nas pesquisas sobre ambientes escolares. Cleveland e Mahat (2026) identificam uma aproximação interdisciplinar entre Educação e Arquitetura e destacam que o projeto dos espaços de aprendizagem e seus usos pedagógicos precisam ser compreendidos de maneira articulada.

Essa perspectiva desloca o interesse da simples existência dos ambientes para a relação entre sua configuração e as formas pelas quais professores e estudantes percebem e utilizam suas possibilidades.

Esse percurso evidencia que a arquitetura escolar não se transforma apenas pela incorporação sucessiva de novos ambientes ou soluções construtivas. Suas mudanças acompanham diferentes concepções de ensino, infância, convivência e relação entre escola e comunidade. Ao mesmo tempo, permanências arquitetônicas atravessam períodos distintos, fazendo coexistir práticas pedagógicas contemporâneas com organizações espaciais concebidas segundo outras referências históricas.

Compreender o espaço escolar como construção histórica e pedagógica significa, portanto, reconhecer que sua materialidade preserva marcas dessas concepções e participa das condições concretas de ensinar, circular, encontrar-se e permanecer. É dessa relação entre organização espacial e modos de viver a educação que emerge a necessidade de analisar, de forma mais próxima, os usos, as relações e os corpos que habitam cotidianamente a escola.

Arquitetura escolar: organização, circulação e permanência

Se a constituição histórica dos edifícios escolares revela diferentes concepções de educação, sua organização interna permite observar como essas concepções se materializam no cotidiano. A disposição das salas, do mobiliário, dos acessos e dos espaços de circulação estabelece condições

para determinadas atividades, embora os sujeitos possam reinterpretar e atribuir novos usos aos ambientes planejados.

Ribeiro (2004) ressalta que o espaço escolar carrega valores implícitos e, por isso, não deve ser compreendido como estrutura neutra. Decisões aparentemente funcionais, como a posição das carteiras, a existência de áreas de passagem ou a separação entre setores, podem favorecer formas de interação e convivência, ao mesmo tempo em que delimitam circulação e permanência.

A sala de aula constitui um exemplo expressivo dessa relação. A disposição tradicional de carteiras em fileiras, orientadas para o professor e o quadro, estabelece centralidades visuais e espaciais definidas. Kowaltowski (2011), em diálogo com Foucault (1999), associa essa ordenação a uma lógica serial, na qual lugares, posições e deslocamentos são previamente organizados.

A reflexão de Foucault (1999) sobre o panoptismo também contribui para compreender relações entre arquitetura, visibilidade e organização institucional. Embora o modelo panóptico não possa ser simplesmente transposto para qualquer escola, ele permite reconhecer como determinadas configurações espaciais ampliam possibilidades de observação, supervisão e controle, ao delimitarem trajetos e tornarem comportamentos mais visíveis.

Todavia, vale ressaltar que essa leitura exige cautela para que a arquitetura não seja tomada como fator determinante das relações escolares. Carteiras em fileiras não produzem necessariamente práticas autoritárias, assim como disposições em círculos ou grupos não garantem relações participativas.

Saur e Ulleberg (2025), ao investigarem experiências de professores e estudantes em edifícios escolares recentemente construídos, identificaram diferenças entre as intencionalidades dos projetos e as formas pelas quais seus usuários compreendiam e utilizavam os ambientes.

Os autores destacam, inclusive, que conceitos como flexibilidade podem assumir sentidos distintos para arquitetos, planejadores, professores e estudantes, o que relativiza a expectativa de que a inovação espacial, isoladamente, produza transformações nas práticas educativas. A concepção de um ambiente oferece possibilidades e restrições, mas sua efetivação depende também das práticas, das relações sociais e das escolhas dos sujeitos. Uma mesma sala, por exemplo, pode assumir diferentes

configurações ao longo do dia, conforme as atividades desenvolvidas e as formas de ocupação propostas.

A relação entre arquitetura e uso também se manifesta na distribuição dos diferentes ambientes da escola. Garcia (2016) observa que a articulação entre salas de aula, espaços de lazer, setores administrativos e áreas de circulação participa da constituição de uma realidade própria em cada instituição, interferindo nos encontros, deslocamentos e formas de convivência. Corredores podem funcionar predominantemente como passagem, enquanto pátios, bibliotecas e áreas externas podem favorecer permanências mais prolongadas e interações distintas.

Além da distribuição espacial, a funcionalidade depende das condições concretas de uso. Savi e Rech (2015) destacam aspectos como ergonomia, conforto ambiental, mobiliário, equipamentos e usabilidade, indicando que a simples existência de um ambiente não assegura o cumprimento das funções para as quais foi concebido. Sua utilização relaciona-se à organização material e à maneira como se integra à dinâmica escolar.

Desse modo, pensar os usos do espaço escolar implica, portanto, considerar a relação entre aquilo que foi projetado e aquilo que é efetivamente vivido. A arquitetura pode favorecer encontros, movimentos e permanências, assim como estabelecer barreiras e restrições, mas seus significados e usos se concretizam nas práticas daqueles que a habitam. É nessa passagem entre espaço projetado e espaço vivido que o corpo se torna central, pois toda experiência espacial pressupõe sujeitos que circulam, percebem e estabelecem relações com os ambientes.

Corpo e experiência no espaço escolar

Pensar a experiência educativa a partir do espaço escolar exige considerar o corpo como elemento central dessa relação. O sujeito não ocupa a escola apenas fisicamente, ele percebe, interpreta, movimentase, estabelece vínculos e atribui sentidos aos lugares que frequenta. A experiência escolar, portanto, não se restringe aos conteúdos ensinados ou às relações pedagógicas formalmente constituídas, mas envolve também a maneira como os sujeitos vivem corporalmente os diferentes espaços da instituição.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) oferece uma contribuição fundamental para essa compreensão ao questionar a separação

rígida entre corpo e consciência. O corpo não se reduz a uma estrutura biológica ou a um objeto entre outros no mundo, pois é por meio dele que o sujeito percebe, age e se relaciona com aquilo que o cerca. Perceber um espaço significa, assim, vivenciá-lo a partir de uma condição corporal situada, marcada por movimentos, sensações, posições e relações com o ambiente. A escola não é experimentada apenas pela observação de sua arquitetura ou pela compreensão racional de suas funções, uma vez que seus ambientes são percorridos, tocados, ouvidos e apropriados.

Em diálogo com essa perspectiva, Nóbrega (2010) compreende o corpo como movimento, gesto, linguagem, sensibilidade e expressão, deslocando-o de uma leitura estritamente funcional para uma compreensão mais ampla da corporeidade. Peixoto (2012), por sua vez, destaca o corpo como mediação entre sujeito e mundo, articulando dimensões naturais, culturais e simbólicas.

Essas contribuições permitem compreender que a relação com a arquitetura escolar não se reduz à adequação física dos ambientes. Movimentos, posturas, deslocamentos e gestos também integram as formas pelas quais os sujeitos experienciam a escola, e os significados atribuídos aos espaços se constroem nessa relação situada.

No caso das crianças, o movimento torna essa dimensão particularmente visível. Berwanger e Garanhani (2016) ressaltam que deslocar-se, brincar, explorar e experimentar diferentes situações constitui forma de relação com o meio e possibilidade de expressão. O movimento não representa apenas uma necessidade motora, mas participa da maneira pela qual a criança conhece o ambiente, comunica-se e se relaciona com aqueles que o compartilham. Por essa razão, a organização espacial da escola interfere nas possibilidades de circulação, permanência e interação, sem que isso implique defender ambientes desprovidos de limites ou ordenamento.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que essa questão se mostra importante diante da permanência prolongada dos estudantes em determinados espaços. A sala de aula, por exemplo, concentra parcela considerável do tempo escolar e frequentemente se organiza em torno de posições relativamente estáveis. A experiência educativa, contudo, envolve necessidades diversas de movimento, interação e mudança de posição.

A relação entre corpo e espaço evidencia que a experiência escolar se constitui também materialmente. O corpo percebe o ambiente, reconhece obstáculos, estabelece referências e constrói modos próprios de

nele permanecer e circular. Nessa direção, Araújo (2020) compreende a apropriação do espaço escolar como processo constituído nas experiências cotidianas dos sujeitos. O espaço ultrapassa sua dimensão física à medida que é vivido, percebido e significado corporalmente, sendo atravessado pelas formas de ocupação, pelas relações sociais e pelas normas que organizam a vida institucional.

A experiência espacial configura-se, portanto, como uma relação dinâmica, os sujeitos atribuem sentidos aos ambientes ao mesmo tempo em que encontram neles possibilidades e limites para suas formas de presença e expressão. É a partir dessas experiências que determinados espaços deixam de ser apenas estruturas físicas e passam a adquirir significados particulares para aqueles que os habitam.

Nesse sentido, viver o espaço escolar implica mais do que utilizá-lo segundo funções previamente definidas. Nos percursos, permanências, encontros e relações cotidianas, os sujeitos atribuem significados aos ambientes e passam a reconhecê-los a partir das experiências ali construídas. É nesse movimento que se constituem formas de apropriação e pertencimento, pelas quais o espaço adquire sentidos que ultrapassam sua dimensão física.

Apropriação, pertencimento e constituição do lugar

A relação entre sujeitos e espaços não se encerra na utilização funcional dos ambientes. À medida que são frequentados, reconhecidos e incorporados às experiências cotidianas, os espaços podem adquirir sentidos que ultrapassam sua materialidade. Na escola, salas de aula, pátios, corredores, bibliotecas e outros ambientes passam a integrar memórias, vínculos e referências construídas por aqueles que os habitam. Apropriação, pertencimento e lugar permitem compreender esse processo de atribuição de sentidos à experiência espacial.

A distinção entre espaço e lugar encontra contribuição fundamental em Tuan (1983), para quem a experiência participa diretamente da constituição dos significados atribuídos ao ambiente. O espaço adquire características de lugar quando se torna conhecido, vivido e investido de sentidos pelo sujeito, processo que não depende apenas do tempo de permanência, mas das relações e experiências nele construídas. O lugar envolve, assim, referências, memórias e sentimentos produzidos na interação entre pessoas e ambientes.

A dimensão afetiva dessa relação aparece também na noção de topofilia, utilizada por Tuan (1980) para designar os vínculos estabelecidos entre os seres humanos e o ambiente material. Sua intensidade e suas formas variam segundo as experiências e acontecimentos associados aos lugares. No contexto escolar, diferentes ambientes podem assumir significados particulares conforme as relações, lembranças e vivências neles constituídas, tornando a afetividade parte da maneira como o espaço é percebido e experimentado.

Ribeiro (2004) aproxima essa discussão do contexto educacional ao considerar que o espaço escolar possui valores implícitos capazes de favorecer ou dificultar sua transformação em lugar. A constituição de vínculos com a escola relaciona-se às possibilidades de identificação e pertencimento oferecidas por seus ambientes. Nessa perspectiva, a arquitetura não se restringe à organização funcional da instituição, mas integra também a experiência social e afetiva daqueles que a frequentam.

A apropriação amplia essa compreensão. Savi e Rech (2015) a entendem como processo construído na relação entre indivíduo e ambiente, por meio do qual os sujeitos expressam necessidades e desenvolvem formas particulares de utilização do espaço. Apropriar-se não exige necessariamente uma transformação física permanente, ela pode ocorrer pelo uso recorrente, pela personalização, pela escolha de determinados lugares ou pela criação de referências que integram o ambiente à experiência cotidiana.

Pacheco e Dorneles (2024) acrescentam que esse processo não ocorre independentemente das condições materiais do espaço. Características do ambiente podem ampliar ou restringir possibilidades de uso, expressão, cuidado, controle e personalização. A apropriação resulta, portanto, da relação entre as condições oferecidas pela arquitetura e as experiências daqueles que a utilizam, sem que isso implique atribuir ao espaço capacidade de determinar os sentidos produzidos pelos sujeitos.

A relação entre apropriação e pertencimento ganha maior nitidez em Martins e Gonçalves (2014), que destacam a identificação com o ambiente e a possibilidade de nele deixar marcas. Trabalhos expostos, produções dos estudantes e organizações construídas coletivamente, por exemplo, podem tornar perceptível a presença daqueles que habitam a escola. A participação na configuração dos ambientes amplia as possibilidades de reconhecimento e identificação com o espaço, contrapondo-se à ideia de uma arquitetura inteiramente pronta e indiferente à ação de seus usuários.

O cotidiano escolar revela, dessa maneira, uma materialidade aberta a usos e significados que não podem ser inteiramente previstos pelo projeto arquitetônico. Um corredor concebido para circulação pode tornar-se lugar de encontro; uma parede pode acolher produções da comunidade; um pátio pode assumir sentidos distintos conforme as atividades e relações nele desenvolvidas. Espaço planejado e espaço vivido, portanto, não necessariamente coincidem.

O pertencimento se constitui nas experiências construídas pelos sujeitos em sua relação cotidiana com o espaço. A participação na vida escolar permite que reconheçam sua presença nos ambientes e atribuam sentidos à materialidade que os cerca. Quando essa presença encontra expressão na organização e nos usos dos espaços, fortalecem-se vínculos de identificação com a escola, continuamente reelaborados pelas experiências compartilhadas em seu cotidiano.

Espaços de convivência, movimento e experiência educativa

A experiência escolar também se constitui nos ambientes destinados à circulação, à convivência e ao movimento. Pátios, quadras, jardins e áreas externas integram o cotidiano da instituição e acolhem relações que ampliam as formas de presença dos sujeitos na escola.

Entre esses ambientes, o pátio assume particular relevância. Savi e Rech (2015) destacam sua participação nas experiências de aprendizagem e apropriação, especialmente pela possibilidade de articular diferentes espaços e favorecer formas variadas de utilização. Sua presença no cotidiano escolar ultrapassa o momento do intervalo, uma vez que brincadeiras, encontros e deslocamentos também participam da formação e das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011) ressaltam a importância dos espaços externos para o brincar e para a construção das relações sociais. As experiências desenvolvidas nesses ambientes dependem das condições efetivamente oferecidas para sua utilização. Um pátio amplo, por exemplo, pode permanecer pouco apropriado quando sua organização dificulta a permanência ou limita as possibilidades de interação. A qualidade desses espaços envolve, portanto, sua articulação com a dinâmica da escola, suas condições de acesso e as formas de uso construídas cotidianamente.

O movimento corporal acrescenta outra dimensão a essa discussão. Para Berwanger e Garanhan (2016), o movimento participa da expressão

da criança e de sua relação com o meio. Ao deslocar-se, brincar e explorar os ambientes, ela conhece o espaço e estabelece relações com aqueles que o compartilham. Essa compreensão convida a pensar ambientes escolares capazes de acolher diferentes formas de presença corporal e de acompanhar as variadas situações que compõem o cotidiano educativo.

Os espaços de convivência e movimento participam, assim, da experiência formativa produzida na escola. É nos encontros, nos percursos e nas formas cotidianas de ocupação que esses ambientes adquirem sentidos para aqueles que os utilizam, integrando a maneira como a instituição é vivida e compartilhada.

Considerações finais

Refletir sobre a arquitetura escolar a partir das relações entre espaço, corpo e apropriação permite compreender a materialidade da escola como parte da experiência educativa. A organização dos ambientes participa das condições em que sujeitos circulam, permanecem, encontram-se e desenvolvem suas atividades, carregando também marcas das concepções de educação e das formas de organização social que atravessaram historicamente a instituição escolar.

Essa participação, contudo, não deve ser compreendida de maneira determinista. A configuração espacial pode favorecer determinados usos, dificultar outros e estabelecer condições concretas para a vida cotidiana, mas os sentidos atribuídos aos ambientes se constituem nas relações estabelecidas por aqueles que os habitam. A escola é experienciada por sujeitos corporalmente situados, que percebem seus espaços, movimentam-se por eles e constroem referências a partir das experiências neles vividas.

A apropriação evidencia o caráter dinâmico dessa relação. Ambientes inicialmente concebidos segundo determinadas funções podem adquirir outros sentidos por meio do uso cotidiano, das relações e das formas de identificação construídas pela comunidade escolar. É nesse processo que o espaço pode tornar-se lugar, incorporando memórias, vínculos e sentimentos de pertencimento.

Essa perspectiva também amplia o olhar sobre ambientes que muitas vezes ocupam posição secundária nas discussões educacionais. Pátios, áreas externas e espaços de circulação integram a experiência formativa porque acolhem movimentos, encontros e formas de convivência que participam da maneira como a escola é vivida.

A reflexão desenvolvida ao longo deste capítulo não conduz à defesa de um modelo arquitetônico universal. Ela convida a considerar a relação entre os espaços existentes, os sujeitos que os habitam e as experiências educativas neles construídas. A escola é simultaneamente construída e habitada, e sua materialidade permanece sujeita a usos, interpretações e ressignificações produzidos no cotidiano. Reconhecer essa relação permite compreender a arquitetura escolar como parte constitutiva da experiência de viver e aprender na escola.

Referências

- AMORIM, Adriana Eloa Bento. **Formas geométricas e qualidade acústica de salas de aula: estudo de caso em Campinas-SP**. 2007. 241 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves. **O corpo criança na apropriação do espaço escolar: uma investigação no primeiro ano do ensino fundamental**. 2020. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.
- AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; TÂNGARI, Vera Regina (org.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.
- BERWANGER, Fabiola; GARANHANI, Marynelma Camargo. Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 1, p. 46-56, 2016.
- CLEVELAND, Benjamin; MAHAT, Marian. Learning spaces in schools: a pedagogic research agenda. **Pedagogies: An International Journal**, v. 21, n. 1, p. 137-149, 2026.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, Patrícia Melasso. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. 2016. 407 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MARTINS, Rudnei Joaquim; GONÇALVES, Teresinha Maria. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 622-631, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ORNSTEIN, Sheila Walbe; BORELLI NETO, José. **O desempenho dos edifícios da rede estadual de ensino: o caso da Grande São Paulo: avaliação técnica: primeiros resultados**. São Paulo: Laboratório de Programação Gráfica da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 1995.

PACHECO, Juliana Arrua; DORNELES, Vanessa Goulart. A apropriação dos pátios escolares e a importância para seus usuários. **Revista Projetar: Projeto e Percepção do Ambiente**, Natal, v. 9, n. 1, p. 140-155, 2024.

PEIXOTO, Adão José. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 43-51, 2012.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, 2004.

SAUR, Ellen; ULLEBERG, Hans Petter. Space, place and safety: user experiences of new school buildings. **Educational Research**, v. 67, n. 1, p. 117-134, 2025.

SAVI, Aline Eyng; RECH, Gracielle Rodrigues da Fonseca. Apropriação espacial das crianças: um estudo ergonômico no pátio escolar. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 1-14, 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Nayara Rocha Fernandes¹

Paulo César de Resende Andrade²

Marcus Vinicius Neves Araujo³

Introdução

As transformações tecnológicas vivenciadas pela sociedade nas últimas décadas têm produzido mudanças significativas nas formas de comunicação, interações sociais e acesso à informação. Tais transformações são advindas das inúmeras possibilidades criadas pelas tecnologias, que tendem a facilitar o desenvolvimento de atividades de forma que demandem menos tempo e determinadas ações humanas. Todavia, a evolução tecnológica não se restringe à criação e à disponibilização de novos equipamentos e recursos, mas também repercute sobre comportamentos, relações sociais e práticas desenvolvidas nos diferentes espaços da sociedade (Kenski, 2012). Compreendemos que as transformações ocasionadas pelas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ocorrem em diferentes contextos sociais, culturais, educacionais, profissionais, entre outros.

Nesse sentido, a educação também é atravessada por essas transformações, uma vez que a escola e os professores são continuamente desafiados a repensar suas práticas diante das novas possibilidades de ensinar e aprender. Porém, a simples inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar não garante mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Sua utilização requer intencionalidade pedagógica, conhecimento sobre suas possibilidades e limitações e, sobretudo, uma

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: nayara_sje@hotmail.com

2 Professor Titular da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Doutor em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: paulo.andrade@ict.ufvjm.edu.br

3 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: marcusviniciuzz@gmail.com

formação docente capaz de articular os recursos tecnológicos aos objetivos educacionais. Um dos maiores desafios para o uso das tecnologias nas práticas educacionais se encontra na formação profissional (Kenski, 2012) e considera-se que uma boa formação de professores prepara sujeitos para os avanços científicos e tecnológicos D'Ambrosio (2009). Essa discussão adquire particular relevância no ensino de Matemática.

Dessa forma, compreendemos que a utilização adequada das TDIC nas práticas de ensino de matemática vai muito além de proporcionar o uso de novos equipamentos tecnológicos nas práticas educacionais. É imprescindível que tais ferramentas sejam utilizadas de maneira crítica, reflexiva e significativa para os contextos educacionais dos alunos. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), para que as TDIC tragam grandes benefícios no processo educacional é necessário que sejam compreendidas e incorporadas pedagogicamente. No que se refere ao uso de softwares educacionais no ensino de matemática, Penteadó e Borba (2000) argumentam que é essencial que um professor de matemática conheça softwares a serem utilizados no ensino de diferentes tópicos e que seja capaz de reorganizar a sequência de conteúdos e metodologias apropriadas para o trabalho com ferramentas tecnológicas. Para isso compreendemos que a educação assume papel fundamental diante das transformações tecnológicas, inclusive para a formação de professores de matemática diante das demandas e possibilidades tecnológicas. Nesse sentido, propomos neste estudo de carácter qualitativo apresentar discussões teóricas a partir da análise bibliográfica, na qual permite refletir sobre a formação de professores de matemática para o uso das TDIC, a partir das evoluções históricas da integração das TDIC e dos softwares educacionais na formação de professores de matemática. Para além dos softwares educacionais, diversas ferramentas tecnológicas contemporâneas como a Inteligência Artificial Generativa ampliam, consideravelmente, as possibilidades para o ensino de matemática, uma vez que torna possível adaptar tais ferramentas para determinadas intencionalidades educacionais no ensino de matemática.

A evolução do ensino de matemática

O ensino de matemática passou por diversas evoluções no decorrer dos séculos XX e XXI. De acordo com Soares (2008), no início do século XX houve algumas manifestações em diversos países reivindicando a reformulação e modernização do ensino de matemática. Devido às

evoluções nas indústrias e nos comércios necessitava-se de mudanças significativas no ensino, de forma que possibilitasse conciliar o ensino escolar com as demandas técnicas existentes na sociedade. Nessa perspectiva, foram realizados congressos internacionais para que fossem discutidas as inquietações relacionadas ao ensino de matemática. A partir disso deu-se origem ao Movimento da Matemática Moderna (MMM) (Soares, 2008).

Segundo Wielewski (2008), o IV Congresso Internacional de Matemática, realizado em Roma, no ano de 1908, marcou de maneira significativa o MMM. Neste congresso estava presente o matemático Felix Klein, que compartilhou algumas ideias sobre experiências vivenciadas a partir de movimentos realizados por professores de matemática da Alemanha, no século XIX. Estes professores reivindicavam a modernização e unificação do ensino de matemática.

A partir do IV Congresso Internacional de Matemática foi criada a Internationale Mathematische Unterrichts Kommission - IMUK, (Comissão Internacional de Ensino de Matemática, em português) (Soares, 2008). Esta teve como uma das missões preparar relatórios sobre o cenário do ensino de matemática em países mais desenvolvidos. Conforme Soares (2008, apud Schubring, 1999), a IMUK disseminou a ideia de que a reforma do ensino de matemática era de suma necessidade e urgência. A IMUK foi responsável por agregar outros países ao movimento, inclusive, o Brasil.

De acordo com Wielewski (2008), no final da década de 50, muitos países absorveram a Matemática Moderna (MM) como referência para o ensino de matemática. Nesta mesma época foram criados grupos de estudos e pesquisas com o intuito de discutir, divulgar e consolidar a MM nas instituições educacionais. Nestes grupos discutiam-se, por meio de congressos locais, as metodologias de ensino, treinamento e formação de professores, currículos, materiais didáticos, dentre outros (Soares, 2008).

Wielewski (2008) ressalta alguns grupos de estudos e pesquisas criados no Brasil para que a MM fosse de fato discutida e, posteriormente, implantada. Estes grupos foram criados entre as décadas de 1960 e 1980 por professores de matemática. Wielewski (2008) destaca, em suma, seis grupos específicos, nos quais quatro destes foram atribuídas as siglas: GEEM (Grupo de Estudo do Ensino de Matemática), NEDEM (Núcleo de Estudos e Difusão do Ensino de Matemática), GEEMPA (Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre) e GEPEMAT (Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática). Os demais

foram reconhecidos como Grupo de Salvador/Bahia e Grupo de Natal/Rio Grande do Norte.

Segundo Soares (2008), no período da MM o ensino de matemática foi, consideravelmente, discutido, divulgado e comentado, como em nenhum outro momento. Os congressos realizados apresentaram as primeiras inquietações de professores relacionados ao ensino de matemática, influenciando de maneira significativa as fases posteriores da história do ensino de matemática. Inclusive, vale destacar que o MMM contribuiu para a implementação de outras fases que viriam ocorrer posteriormente, como o movimento da Educação Matemática, iniciado nos meados das décadas de 80 e 90.

No decorrer dos anos, notou-se que a MM demandava ser repensada, pois mesmo com as diversas mudanças ocorridas no ensino de Matemática, havia necessidades de melhorias. As concepções sobre a reformulação do ensino de matemática originaram-se a partir da necessidade de apresentar uma matemática mais contextualizada e significativa para os sujeitos. Boeri e Vione (2009) ressaltam a necessidade de apresentar a matemática na sala de aula como um processo de construção para uma educação inovadora. Uma educação que desperte a autonomia do aluno e o possibilite aprender com os erros e acertos, juntamente com orientações do professor de forma que construa pensamentos críticos e reflexivos. Zorzan (2012) argumenta que as reformas nas metodologias de ensino de matemática enfatizam a relevância da utilização da resolução de problemas para a exploração da matemática vivenciada cotidianamente, assim como a importância das tecnologias no ensino. “O surgimento de propostas alternativas para a ação pedagógica do ensino matemático constitui o movimento da educação matemática, ou, ainda, as tendências em educação matemática” (Zorzan, 2012, p. 79).

Desta forma, cabe aqui destacar algumas tendências em Educação Matemática que, atualmente, são constantemente discutidas, sendo alvo de produções teóricas e práticas: Resolução de Problemas, Modelagem Matemática, Etnomatemática, e Tecnologias na Educação Matemática.

A Resolução de Problemas constituiu-se a partir das discussões sobre a relevância de propor o ensino de matemática de forma que desenvolva competências e habilidades dos alunos, resolvendo situações-problemas de forma investigativa. Para Zorzan (2012), a resolução de problemas contribuiu, consideravelmente, na desconstrução do conceito de que a matemática deveria ser ensinada de forma que exigia repetições e

memorização de conteúdos e exercícios. A Educação Matemática iniciou estudos e pesquisas sobre a temática em questão a partir de 1980, na perspectiva de apresentar métodos diferenciados que potencialize o ensino e aprendizagem de matemática. Segundo Gazzoni e Ost (2008), o autor George Polya contribuiu de maneira significativa para os conceitos de resolução de problemas. Polya foi um renomado matemático do século XX, o primeiro a apresentar uma heurística específica para a resolução de problemas matemáticos. Nesta heurística explana-se que o processo de resolução de problemas deve ser desenvolvido em quatro etapas. A primeira consiste em compreender o problema, a segunda em construir uma estratégia de resolução, a terceira executar a estratégia e a última revisar a solução. Penteado e Borba (2010) argumentam que o aluno aprende matemática para resolver problemas, assim como, aprende matemática resolvendo problemas.

A Modelagem Matemática consiste em integrar a matemática com a realidade, propondo estudos a partir das vivências cotidianas de maneira problematizada, possibilitando visualizar a matemática de forma concreta. De acordo com Bassanezi (2002),

A Modelagem Matemática consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. [...] pressupõe multidisciplinaridade. E, nesse sentido, vai ao encontro das novas tendências que apontam para a remoção de fronteiras entre as diversas áreas de pesquisa. [...] é um processo dinâmico utilizado para a obtenção e validação de modelos matemáticos (BASSANEZI, 2002, p.16, apud De Souza; Lara; Lamos, 2017, p.254).

Zorzan (2012) alega que a modelagem matemática demanda que o professor tenha o papel de mediador, conduzindo de forma problematizada as questões norteadoras dos conteúdos abordados. Esta, por sua vez, amplia as possibilidades de apresentar aos alunos uma matemática significativa e aplicável em diversas atividades cotidianas, na qual permite desenvolver uma melhor compreensão dos conteúdos. A utilização crítica da modelagem matemática na sala de aula poderá influenciar, consideravelmente, a capacidade do aluno de resolver situações problemas utilizando ferramentas matemáticas.

A Etnomatemática surgiu a partir da necessidade de abordar o ensino de matemática considerando os diversos meios culturais. Conforme Zorzan (2012, p. 79) “o termo etnomatemática foi constituído por Ubiratan D’Ambrosio, professor emérito de Matemática da Universidade

Estadual de Campinas/Unicamp, o qual atua em cursos de pós-graduação e leciona em várias universidades do país e do exterior”. O surgimento desta ocorreu a partir das inquietações sobre a universalidade da matemática escolar, na qual não tinha relação com o contexto social, cultural e político. A Etnomatemática possibilita dar visibilidade à matemática dos diferentes meios culturais, sobretudo, para os menos favorecidos economicamente (Bandeira, 2016). D’Ambrosio (2009) afirma que a todo o momento os sujeitos estão utilizando, de algum modo, instrumentos materiais e intelectuais típicos de suas culturas para medir, classificar, comparar, generalizar, qualificar e inferir. Nestas ações a matemática encontra-se explicitamente presente. Portanto, neste contexto ressalta-se a importância da valorização destas ações típicas culturais no ensino de matemática para as diferentes etnias. Entende-se que desta forma se possibilita apresentar a significância e aplicações dos conteúdos abordados.

As Tecnologias na Educação Matemática expandiram suas possibilidades de utilização a partir das constantes inovações que surgiram. Moran, Masetto e Behrens (2013) alegam que a utilização das TDIC amplia as possibilidades que o professor possui para o ensino de matemática. Os autores Borba; Silva e Gadani (2014) salientam que a inserção das TDIC na Educação Matemática ocorreu em quatro fases marcantes das criações e inovações tecnológicas. A primeira fase ocorreu a partir de 1985, na qual foram inseridos como ferramentas de ensino o computador e a calculadora simples e científica. A segunda fase ocorreu a partir de 1990, onde foi acrescentada a possibilidade do uso das calculadoras gráficas. A terceira fase ocorreu a partir de 1999, nesta foram inseridas novas ferramentas, os laptops e a internet. E a quarta e última fase ocorreu a partir de 2004, com a inserção dos tablets e telefones celulares. A partir daí, consolidou-se as possibilidades de diversas ferramentas inovadoras para o ensino de matemática. Nesta perspectiva, Kenski (2012) argumenta que o uso adequado das TDIC no ensino altera comportamentos de professores e alunos, proporcionando melhores conhecimentos e exploração dos conteúdos estudados.

Atualmente, as possibilidades para o uso das TDIC no ensino de matemática se expandiram consideravelmente, pois as inovações e atualizações das ferramentas tecnológicas são constantes. Tem-se como exemplo o uso de dispositivos móveis, como os smartphones que, em sua maioria, possuem sistemas operacionais modernos, nos quais é permitido explorar uma infinidade de aplicativos que podem ser utilizados para proporcionar um ensino mais atraente e interativo. Segundo Borba; Silva

e Gadanidis (2014) atualmente os celulares são considerados um bem do consumo democrático, no sentido de que a maioria dos alunos os têm, mesmo prevalecendo a desigualdade dos celulares. Neste contexto, os autores sugerem propor o uso de aplicativos que simulem calculadoras gráficas para o ensino de determinados conteúdos de matemática.

Assim como os aplicativos de smartphones, o uso de recursos computacionais, como os softwares educacionais, também permite explorar o ensino de matemática de maneira significativa. Portanto, as propostas alternativas para práticas pedagógicas no ensino de matemática constroem o movimento da educação matemática, ou seja, as tendências em educação matemática (Zorzan, 2012).

Formação inicial do professor de matemática

Atualmente, a temática formação de professores tem sido alvo de constantes estudos, pesquisas e discussões. Estas ocorrem na perspectiva de pontuar questões que possam nortear melhorias nos processos de formação de professores, sobretudo nas Licenciaturas. Segundo D'Ambrosio (2009), há inúmeras adversidades na atuação do professor que, em sua maioria, é resultado da deficiência de sua formação. Ao enfatizar a formação dos professores de matemática, essas discussões tornam-se ainda mais necessárias. Pois, a disciplina de matemática é vista como complexa e de difícil compreensão por grande parte dos alunos.

A formação inicial de professores nos cursos de Licenciaturas, durante muito tempo, foi considerada como qualificação suficiente para atender as demandas do campo educacional. Porém, com os avanços científicos e tecnológicos, percebeu-se a necessidade de os professores acompanharem paralelamente às mudanças que permutam na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, no campo educacional. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013), enquanto a sociedade passa por constantes mudanças e desafios complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo repetitivo, burocrático e pouco atraente. Mesmo com teorias avançadas, na prática, predomina-se, uma visão conservadora que apenas reproduz o que já está consolidado e não oferece risco nem grandes tensões.

A boa qualidade da formação dos professores de matemática é um ponto mencionado, constantemente, como um dos fatores para que ocorram melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Para

D'Ambrosio (2009), a formação do professor, assim como a formação de profissionais de outras áreas, deve preparar indivíduos que sejam capazes de acompanhar paralelamente os avanços científicos e tecnológicos. No Brasil, as DCN para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (Brasil, 2001) trazem recomendações para a elaboração de currículos para os cursos em questão. Os graduandos devem desenvolver competências e habilidades no decorrer do curso de Matemática - Bacharelado/Licenciatura, nas quais consiste em

- a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão; b) capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares; c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas. d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento; e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema; f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento g) conhecimento de questões contemporâneas; h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social; i) participar de programas de formação continuada; j) realizar estudos de pós graduação; k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber (Brasil, 2001, p.3).

No que diz respeito às competências e habilidades específicas do educador matemático, o licenciado em Matemática, deverá desenvolver as seguintes capacidades:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica (Brasil, 2001, p.4).

Segundo Fiorentini (2008), o educador matemático pode compreender a Matemática para além de seu caráter estritamente disciplinar, reconhecendo-a como um campo de conhecimento capaz de contribuir

para o desenvolvimento intelectual e social de estudantes e professores. Sob essa perspectiva, ensinar Matemática significa também criar condições para que os sujeitos desenvolvam formas de pensar, argumentar, investigar e compreender situações presentes em seu contexto. A educação matemática, portanto, assume uma dimensão formativa que ultrapassa a aprendizagem de procedimentos e conceitos isolados.

Essa compreensão traz implicações importantes para a formação de professores de Matemática. As transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a sociedade contemporânea repercutem diretamente sobre a escola e sobre o trabalho docente, exigindo profissionais preparados para lidar com diferentes contextos, necessidades e formas de aprendizagem. Nesse cenário, a Licenciatura em Matemática possui papel fundamental, uma vez que constitui um dos principais espaços de formação inicial para a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Essa formação precisa articular os conhecimentos específicos da Matemática aos conhecimentos pedagógicos e às experiências práticas, favorecendo uma atuação profissional fundamentada, crítica e sensível às transformações do contexto educacional.

Entretanto, a conclusão da formação inicial não representa o encerramento do processo de constituição profissional do professor. As mudanças que ocorrem na sociedade e, particularmente, aquelas relacionadas às tecnologias, demandam uma postura de aprendizagem contínua. Nesse sentido, Beline e Costa (2010) ressaltam a importância de o professor manter-se como um aprendiz, capaz de observar e compreender as demandas que emergem de sua realidade profissional. Isso envolve não somente o domínio dos conteúdos matemáticos, mas também a capacidade de repensar as formas de ensiná-los, considerando as características dos estudantes, os diferentes contextos educativos e as possibilidades oferecidas por metodologias e recursos diversificados.

No âmbito da Educação Matemática, essa postura pode favorecer uma mudança na própria relação estabelecida com o conhecimento. Em vez de restringir o ensino à apresentação de conceitos e à reprodução de procedimentos, é possível criar situações nas quais os estudantes participem ativamente da construção de seus conhecimentos, levantando hipóteses, buscando estratégias, confrontando resultados, identificando erros e reelaborando suas compreensões. A atuação docente, nesse processo, assume caráter mediador, contribuindo para que o estudante desenvolva autonomia e uma postura investigativa diante dos problemas matemáticos. Também

se torna relevante aproximar os conhecimentos matemáticos das situações vivenciadas pelos estudantes. A relação entre Matemática e cotidiano pode contribuir para que conceitos que, inicialmente, parecem abstratos sejam compreendidos a partir de situações concretas e significativas. Para Boeri e Vione (2009), uma abordagem dinâmica, criativa e atrativa da Matemática pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico e do pensamento crítico, além de contribuir para que os estudantes reconheçam suas próprias potencialidades no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, pensar a formação do professor de Matemática implica considerar que os conhecimentos e as práticas docentes não permanecem estáticos. À medida que novas tecnologias passam a integrar diferentes dimensões da sociedade, também se transformam as possibilidades de ensinar e aprender Matemática. Assim, a formação docente precisa acompanhar essas mudanças, não apenas pela incorporação de novos recursos às práticas pedagógicas, mas pela reflexão sobre os modos como essas tecnologias podem contribuir para a construção do conhecimento e para uma educação matemática significativa.

Portanto, é indispensável que, além de uma formação sólida de conteúdo, o professor compreenda a importância de utilizar metodologias alternativas de ensino, acompanhando as tendências em educação matemática. Isto torna-se indispensável para que as instituições educacionais contemporâneas sobrevivam. Necessita-se de uma matemática atual (D'ambrosio, 2009), que permita compreender de forma significativa diferentes perspectivas e demandas da sociedade atual, inclusive o que diz em relação às demandas tecnológicas.

Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: algumas ações governamentais para incentivar o uso das tecnologias na educação

Penteado e Borba (2010) argumentam que a partir da realização do I Seminário Nacional de Informática Educativa, ocorrido em 1981, originaram-se projetos como: Educom (COMputadores na EDUcação), formar e Proninfe (Programa Nacional de Informática na Educação). O evento em questão ocorreu na perspectiva de promover e estimular a implementação do uso da tecnologia informática nas escolas brasileiras, contando com a presença de diversos educadores brasileiros

O Educom (COMputadores na EDUcação) foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria Especial de Informática em 1983. Seu objetivo era criar centros pilotos em universidades brasileiras para desenvolver pesquisas sobre diversas aplicações do computador na educação. As universidades envolvidas com o Educom foram: UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UNICAMP - Universidade de Campinas, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, UFPE - Universidade Federal do Pernambuco (Penteado; Borba, 2010, p.20).

O projeto Formar originou-se a partir da Educom (Formar I - 1987, Formar II - 1989) e desenvolveu-se com o intuito de formar recursos humanos para o trabalho na área informática educativa. Nesta perspectiva foram oferecidos cursos de especializações para pessoas de diversos estados do Brasil. Ao final do curso essas pessoas tinham como dever atuar como multiplicadores em sua região. Esta iniciativa, por sua vez, deu origem aos CIED (Centros de Informática Educacional), em 17 estados brasileiros (Penteado; Borba, 2010).

O Proninfe foi lançado pelo MEC em 1997, dando continuidade ao projeto Educom. Este programa propunha desenvolver a criação de estruturas de núcleos pelo país e a capacitação de professores, em busca de desenvolver competências tecnológicas para o campo educacional (Moraes, 1993).

As ações desenvolvidas e experiências adquiridas com estes projetos, deram origem ao atual ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), criado em 1997, por meio da Portaria nº 522, em 09/04/1997 (Brasil, 1997). A proposta inicial do ProInfo teve como intuito disseminar o uso das tecnologias informática e telecomunicações nas práticas educacionais nas modalidades de ensino fundamental e médio das escolas públicas da rede estadual e municipal (Basniak; Soares, 2016).

O programa foi uma iniciativa significativa para o incentivo do uso das inovações tecnológicas dentro das instituições educacionais, em diversos setores, sobretudo nas práticas de ensino. Uma alternativa para aproximar a escola dos avanços existentes na sociedade contemporânea. De acordo com Basniak e Soares (2016), as ações do programa foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação, integrado às secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. O programa contou com o apoio dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Os NTE tinham

como finalidade auxiliar nos processos de implantação e planejamento, suporte técnico, capacitação de professores e equipes administrativas da escola (Tajra, 2012). Basniak e Soares (2016) afirmam que até o final de 1998, haviam sido implantados 119 NTE em 27 Estados e no Distrito Federal. Foram capacitados aproximadamente 1420 multiplicadores para atuarem nos NTE, por meio de cursos de especialização em Informática em Educação, com duração de 360 horas.

Posteriormente, em 12 de dezembro de 2007 o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi reeditado por meio do Decreto nº 6.300 (Brasil, 2007). Os objetivos do ProInfo consistem em:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (Brasil, 2007, p.3).

Neste decreto foi atribuído aos governos municipais, estaduais e federal a responsabilidade de realizar ações para que os objetivos e finalidades do programa fossem alcançados. Foi incluído, obrigatoriamente, nos Projetos Político-Pedagógicos a proposta da informática educativa. Ao MEC coube a atribuição de coordenar, implantar, acompanhar e avaliar o ProInfo em âmbito nacional. Assim como promover parcerias entre a União e os governos para a realização de cursos de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e disponibilizar conteúdos educacionais (Brasil, 2007).

Percebe-se que a implantação do ProInfo foi um passo de suma importância para a inclusão das escolas no meio informatizado. A partir das implantações dos laboratórios de informática criaram-se possibilidades para que os profissionais da educação pudessem inovar em suas práticas. Porém, em meio a estas ações ocorrem também algumas divergências em relação à preparação do professor para o uso da tecnologia informática. Os autores Basniak e Soares (2016) e Grossi, Santos e Costa (2015) corroboram ao argumentarem sobre a efetiva preparação do professor

para o uso da tecnologia informática nas práticas de ensino. Ressalta-se, que a implantação dessas tecnologias nas escolas causou certo receio em alguns profissionais que temiam que as tecnologias pudessem substituí-los. Esse distanciamento, em grande parte das escolas, resultou no abandono dos laboratórios, pois, havia limitações para que os computadores fossem utilizados pelos alunos, uma vez que, os gestores escolares temiam que os equipamentos estragassem. Os autores em questão ressaltam ainda que a implantação do ProInfo contribuiu de maneira significativa para que o campo educacional tivesse um contato inicial com as inovações tecnológicas. Porém, ainda é notória a necessidade de mudanças, pois a inclusão digital nos campos educacionais ainda não se efetivou.

Tajra (2012) apresenta uma análise detalhada sobre os passos dados pelo governo brasileiro em relação às Políticas da Informática na Educação. As ações apresentadas pela autora referem-se ao decorrer dos anos de 1979, onde se iniciaram as propostas para a inserção da informática em diversos setores, inclusive, na educação. Até o ano de 1995, na qual se consolidou o programa ProInfo.

A atualização do ProInfo realizada no ano de 2007, foi uma das últimas ações por parte do MEC com apoio das Secretarias de Educação, para incentivar a inserção das tecnologias, mais precisamente, da informática no campo educacional. Cabe aqui ressaltar, que as ações do ProInfo foram significativas para que as tecnologias computacionais fossem inicialmente implantadas nas escolas, tornando o uso dos computadores mais acessíveis. Porém, Martins e De Fátima Flores (2015) e Basniak e Soares (2016) realizaram estudos para identificar o que mostram as pesquisas realizadas no decorrer dos anos, com o intuito de perceber o impacto do ProInfo. Os autores corroboram em uma visão geral que o ProInfo não consolidou integralmente seus objetivos em diversas regiões do país. As adversidades ocorridas na implementação do programa consistem em fatores voltados à formação do professor, estrutura das escolas para receber laboratórios de informática, manutenção dos laboratórios de informática, dentre outros.

Basniak e Soares (2016) destacam, sobretudo, que apenas proporcionar equipamentos tecnológicos para as instituições educacionais não é suficiente. É de suma importância que proporcione a capacitação do professor para que ele tenha uma sólida formação que lhe faça sentir seguro para incentivá-lo a utilizar estas tecnologias nas práticas de ensino.

Formação de professores de matemática para o uso das TDIC

A inserção das TDIC nas práticas de ensino tem sido alvo constante de estudos e pesquisas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Estas pesquisas, em sua maioria, buscam apresentar possibilidades inovadoras nas práticas de ensino com o uso das TDIC. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2013) uma educação inovadora considera propostas que lhe encaminhará para tal, na qual se baseia no conhecimento integrador e inovador; no desenvolvimento da autoestima e autoconhecimento; a formação de alunos empreendedores e a construção de alunos cidadãos. Desde meados da década de 80, realizam-se estudos e pesquisas acerca das temáticas tecnologias na Educação Matemática. Houve uma evolução das concepções do tema em questão com as inovações tecnológicas. A origem de uma nova fase se constituía quando as inovações tecnológicas ampliavam as possibilidades de utilização, na qual se permitia explorar cenários alternativos de investigação matemática (Borba; Silva; Gadanidis, 2014).

Pesquisas realizadas no campo das TDIC no ensino de matemática apresentam dados inquietantes. Em sua maioria, constam que apesar de algumas ações realizadas na perspectiva de aproximar as TDIC com o ensino de matemática, estas, por sua vez, mostram-se ainda tímidas. Uma vez que, nem todos os professores optam por sair da “zona de conforto”, onde tudo é previsível, para caminhar em uma “zona de risco” (Penteado; Borba, 2010). D'Ambrosio (2009) argumenta que os problemas relacionados à educação são diversos. Considera-se o mais grave, a maneira deficiente como se forma o professor, isto afeta diretamente a educação matemática. Os problemas relacionados à formação do professor concentram-se em dois fatores: “falta de capacitação para conhecer o aluno e obsolescência dos conteúdos adquiridos nas licenciaturas” (D'ambrosio, 2009, p.83). Neste contexto, Mello (2004, p. 178 apud Martini e Buenno, 2014, p.392), afirmam que, “[...] a aceitação e o uso pertinente das TDIC devem passar primeiro pela experiência que o professor deverá ter como aluno que aprende com elas”.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura:

[...] desde o início do curso o licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante

também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática (Brasil, 2001, p.5).

No entanto, compreende-se que a preparação do professor para o uso das TDIC deve ir muito além do que apenas proporcionar conhecimentos técnicos aos aprendizes. É indispensável que seja proporcionada uma preparação crítica e reflexiva, para que estes futuros professores não venham desanimar frente às dificuldades que, porventura, venham ocorrer. Almeida e Moran (2005) destacam a importância do domínio técnico das TDIC não se distanciar do pedagógico. O ideal é que os conhecimentos técnicos e pedagógicos cresçam paralelamente, um se potencializando a partir das novas ideias do outro. Uma vez que, apenas o domínio técnico das TDIC torna-se insuficiente para que estas sejam abordadas de maneira a potencializar as práticas de ensino. Nesta perspectiva, Tajra (2012) enfatiza que é de suma importância que o professor esteja capacitado de tal forma que perceba como, onde e quando deverá integrar as TDIC com sua proposta de ensino.

Considerando estes aspectos, depreende-se o quão importante que os cursos de Licenciatura em Matemática propiciem discussões, reflexões, conhecimentos teóricos e práticos de ensino. Torna-se imprescindível que as TDIC sejam apresentadas como instrumentos indispensáveis nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim como, apresentá-las de forma integrada a outras metodologias de ensino, como a resolução de problemas.

Considerações finais

As transformações sociais, científicas e tecnológicas ocorridas ao longo das últimas décadas têm repercutido diretamente no campo educacional como um todo, e conseqüentemente no ensino de Matemática. Nesse contexto, as TDIC possibilitaram refletir sobre novas formas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e investigativas na construção do conhecimento matemático.

Neste estudo foi possível identificar que o ensino de Matemática passou por diferentes movimentos de inovações, na qual as concepções de ensino e aprendizagem passaram por reflexões e transformações sociais, culturais e educacionais que desencadearam novas tendências da Educação Matemática. Esses movimentos demandaram a implementação de políticas públicas para que fosse possível que as instituições educacionais

proporcionassem um ensino tecnologicamente inovador para a formação de cidadãos críticos.

No entanto, compreendemos que a disponibilização de equipamentos tecnológicos nas escolas é necessária, mas não garantem, por si só, mudanças significativas nas práticas pedagógicas. A formação adequada do professor vai impactar de forma significativa no desenvolvimento das práticas pedagógicas, na qual devem proporcionar não apenas conhecimentos técnicos sobre os recursos disponíveis, mas também fundamentos pedagógicos que possibilitem compreender como, quando e com quais objetivos utilizá-los.

É fundamental que desde o curso de formação inicial os licenciandos tenham a oportunidade de conhecer, experimentar e refletir criticamente sobre o uso das TDIC e dos softwares educacionais integrados aos processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos softwares educacionais, esses recursos podem ampliar as possibilidades de exploração, visualização, investigação e compreensão de diferentes conteúdos matemáticos. No entanto, suas potencialidades dependem da maneira como são incorporados às práticas pedagógicas. Uma vez que, mais importante do que softwares nos processos de ensino e aprendizado é planejar práticas potencialmente pedagógicas que contribua para estimular a participação, a autonomia, a investigação e a reflexão dos estudantes.

Diante disso, compreende-se que a integração das tecnologias à Educação Matemática requer um processo contínuo de formação, reflexão e ressignificação das práticas docentes. O professor é o sujeito indispensável nesse processo, pois as contribuições que as ferramentas tecnológicas podem trazer para práticas educacionais estão condicionadas à forma em que tais ferramentas serão utilizadas na perspectiva da construção do conhecimento crítico e reflexivo.

Referências

BANDEIRA, Francisco de Assis. **Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em Matemática do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 2016.

BASNIAK, Maria Ivete; SOARES, Maria Tereza Carneiro. O ProInfo e a disseminação da tecnologia educacional no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, 2016.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.

BELINE, Willian; COSTA, Nilce Maria Lorenzetti. **Educação matemática, tecnologia e formação de professores: algumas reflexões**. Campo Mourão, PR: Editora da FECILCAM, 2010.

BOERI, Camila Nicola; VIONE, Márcio Tadeu. **Abordagens em educação matemática**. 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000661.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORBA, Marcelo de Carvalho; SILVA, Ricardo Scucuglia; GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2007, p. 3. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/857085/pg-3-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-13-12-2007>. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. Brasília, DF: CNE/CES, 6 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471. Acesso em: 31 jul. 2019.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar**, Belém, 2012. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/196/170>. Acesso em: 10 jul. 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**.

18. ed. Campinas: Papirus, 2009.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil.

Bolema: boletim de educação matemática, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

GAZZONI, Alcibiades; OST, Augusto. A resolução de um problema: soluções alternativas e variações na formulação. **VIDYA**, v. 28, n. 2, p. 10-10, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LOPES, Rosemara Perpetua. **Formação para uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas licenciaturas das universidades estaduais paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92296/lopes_rp_me_prud.pdf?sequence=1. Acesso em: 7 jul. 2018.

MARTINI, Carma Maria; BUENO, José Lucas Pedreira. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática The challenge of information and communication technologies in initial training of mathematics teachers. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 16, n. 2, 2014.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100112&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jul. 2018.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. **aberto, Brasília, ano**, v. 12, p. 17-26, 1993.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PENTEADO, Miriam Godoy; BORBA, Marcelo de Carvalho. A

informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Flávia. Ensino de Matemática e Matemática Moderna em congressos no Brasil e no mundo. **Revista Diálogo Educacional**, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3772>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação.** 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.

WIELEWSKI, Gladys Denise. O movimento da matemática moderna e a formação de grupos de professores de matemática no Brasil. **ProfMat2008 Actas. Lisboa, Portugal: Associação de Professores de Matemática**, p. 1-10, 2008.

ZORZAN, Adriana Salete Loss. Ensino-Aprendizagem: Algumas tendências na educação matemática. **Revista de Ciências Humanas**, v. 8, n. 10, p. 77-94, 2012.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES

Laís Cristina de Souza¹

Helena de Ornellas Sivieri-Pereira²

Introdução

A profissão docente surgiu no Brasil aliada ao processo de colonização e teve suas raízes demarcadas pela Igreja Católica e em seguida, pelos detentores das forças políticas e ideológicas da sociedade da época - os governos, representados pelo Estado. Contudo, sua oficialização só aconteceu no século XIX.

Atualmente a Constituição Federal (CF) de 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 regem os principais aspectos da regulamentação da profissão de professor. Em 2025, os dados apontavam para cerca de 2,4 milhões de professores atuantes na educação básica (educação infantil até o ensino médio), sendo a maior concentração encontrada no ensino fundamental, equivalente a 1.454.574 professores no Brasil (INEP, 2025).

A docência é uma profissão estabelecida no século XIX e carrega em seu percurso histórico marcas de uma sociedade conservadora e escravocrata, caracterizada pela força do patriarcado, pelo desenvolvimento do trabalho agrícola, pela idealização do casamento entre homem e mulher, pelo fortalecimento da Igreja Católica como julgadora das posturas sociais definidas como certas ou erradas, pela submissão da mulher nas demandas familiares, e principalmente, pela estratificação social, onde uma classe se sobrepõe à outra, devido seu acúmulo maior de riqueza (Monteiro; Monteiro, 2024).

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Mestre pelo mesmo Programa em Educação e Psicóloga pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). - e-mail: laiscristina.souza@hotmail.com
- 2 Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pós-doutora em Educação, Doutora em Psicologia e Mestre em Psicologia Escolar. - e-mail: helena.pereira@uftm.edu.br

No Brasil do século XIX registra-se na docência a desvalorização profissional dos mestres-escolas, como eram chamados os professores, expressa pelo desprezo à docência e pelos baixos salários, que contribuíram para a saída de muitos homens da profissão. Em contrapartida, diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício docente, abriu-se às mulheres a oportunidade de acesso à vida pública por meio de uma profissão que a partir daí começa a requerer docentes dóceis, resignadas e submissas que, para se tornarem profissionais, estariam dispostas a pagar o preço da sujeição a condições desfavoráveis de trabalho (Ataíde; Nunes, 2016, p.173-174).

Desse modo, sabe-se que a profissão é marcada, em um primeiro momento, por assentir a atuação de mulheres, considerando o contexto patriarcal da época em que elas sofriam inúmeras restrições sociais, e em um segundo momento, por ser considerada uma profissão vocacional, uma missão de cuidado, apego e generosidade, e então associada a figura feminina e aos cuidados maternos (Sardelich, 2016). É possível identificar o entrelaçamento entre os movimentos de lutas sociais das mulheres (por exemplo, conquista pela educação e pelo magistério) e a ascensão da profissão docente no contexto brasileiro. São situações históricas que discurrem sobre conquistas sociais refletidas atualmente (Gatti, 2016).

Este contexto fundante da profissão é refletido ainda hoje no panorama da educação, pois atualmente cerca de 79% dos docentes brasileiros são mulheres e se dedicam a educação básica, principalmente aos primeiros anos escolares (INEP, 2025). O curso de Pedagogia que se dedica a formação profissional docente para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental é atualmente, uma das mais importantes portas de entrada de mulheres pobres e pardas ou pretas que buscam pelo ensino superior (Gatti *et al*, 2019).

No decorrer do século XXI leis e registros de formalização dos sistemas educacionais se estabelecem, assim como a regulamentação do processo de formação profissional docente. Oficializa-se a necessidade de formação superior para se atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, que anteriormente permitia apenas o curso normal, chamado de magistério (Gatti *et al*, 2019). Para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio já havia a exigência de formação superior nas disciplinas correspondentes.

Desse modo, a universidade torna-se o primeiro espaço regular de formação do professor. Ela tem como responsabilidade permitir a construção crítica do profissional e possibilitar um diálogo com o

futuro local de atuação – a escola, além de oferecer o conteúdo teórico de formação profissional. Os currículos de formação docente presentes nas universidades brasileiras correspondem a estruturas amplamente complementares, envolvendo desde os saberes pedagógicos à rotina prática da profissão, oportunizada pelos programas de estágio. Sabe-se que são agrupados aspectos de formação teórica e prática que será subsídio para a construção do profissional docente.

Um critério importante no processo de formação docente apresentado pelas instituições de ensino superior são os programas de estágios que permitem um contato entre os professores em formação e a realidade escolar.

O estágio enquanto eixo articulador do currículo dos cursos de licenciatura expressa em sua natureza como campo de conhecimentos, a possibilidade de se manter todas as atividades teóricas e práticas dos cursos em permanente conexão com a práxis educativa das escolas públicas em seus contextos histórico-sociais (Pimenta, 2019, p.30).

É por meio do estágio docente que o professor em formação vivencia as experiências presentes no contexto escolar, lida com a aplicação do conteúdo apreendido no decorrer do curso e percebe então, a escola como um sistema de transformação, podendo obter nesse primeiro contato o confronto com a realidade e as adversidades que o momento possa trazer (Cunha; França, 2019).

Nóvoa; Vieira (2017) descrevem sobre a importância de se aproximar a universidade e a escola, no sentido de se complementarem, pois “na universidade, há teoria e há prática. Nas escolas, há prática e há teoria.” (p. 26). Sobretudo evidenciado nos estudos (Gatti, *et al*, 2019) sobre a trajetória das políticas públicas que desenham o desenvolvimento profissional, destacando ações, projetos, iniciativas que apresentam resultados positivos.

Mesquita (2015) ressalta a importância de se compreender que a formação inicial não é um momento estático que se inicia na universidade, e sim um processo de construção contínua, com influências antes de se entrar na profissão e deve estar em diálogo com a formação continuada de profissionais com mais tempo de carreira.

Qual a importância de se discutir a profissionalidade docente?

Os aspectos relacionados à vida profissional são imprescindíveis na construção e reconhecimento do ser social. É através do trabalho que o homem integra e se faz necessário na cadeia de afazeres. Segundo Melo, Silva e Farias (2021, p. 9) “O trabalho movimenta a economia, os valores, a cultura e, por conseguinte, o homem”. De todas as facetas que compõem o ser social, a identidade profissional é um marco importante nessa constituição. O exercício da docência é para além de um processo pedagógico formativo do aluno, pode-se dizer que é uma formação permanente sobre a prática profissional e sobre a reconstituição contínua da identidade individual/pessoal de cada professor (Campos, Gaspar e Moraes, 2020).

O “ser professor” exige além da atuação em processos de aprendizagem, assimilação de conteúdo e vivências em espaços de ensino, domínio de saberes que auxiliam em sua constituição docente. É necessário que se invista em desenvolvimento de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (Nóvoa, 1992, p. 25). Seria uma proposta de reforma na estrutura dos processos de desenvolvimento deste profissional, tendo como foco sua constituição identitária.

Quando se fala em formação docente, logo se associa aos processos disponíveis que contribuem para um sujeito “tornar-se professor”. Contudo, segundo Marcelo (2009), o termo formação docente deve ser substituído por desenvolvimento profissional docente, uma vez que, “ser professor” é um processo que assume constante transformação, que exige inovação, principalmente por se tratar do modo de aprender a ensinar. Aprender a ensinar demanda ações que se modificam de acordo com as condições sócio-históricas, logo o desenvolvimento docente é contínuo e caracteriza em uma identidade profissional.

Sobre o trabalho docente se entendem que seus resultados dizem sobre construções que sedimentam a sociedade, os modos de se relacionar, sobre a cultura, a cidadania e as estruturas sociais humanas. Saviani (2011) descreve que o trabalho educativo diz sobre a responsabilidade de formar sujeitos relacionais, compostos de cultura, competência, habilidade, no sentido de ser uma resposta singular, que necessariamente terá efeito no coletivo. E por assim dizer, cumpre então, seu papel social e determinante na construção da história.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p.13).

Como inspiração, Nóvoa (2009) descreve quatro tarefas consideradas ideais para o futuro professor: formação baseada na realidade concreta da escola e seus insucessos; importante compreensão do entendimento histórico de sua própria constituição; atualização na profissão, transformação dos saberes e apropriação do contexto social e por fim, formação aliada à responsabilidade profissional e a inovação, atenta às demandas sociais, coletivas e individuais.

Tardif (2002) aponta uma epistemologia de análise sobre alguns aspectos influentes no desenvolvimento profissional do professor. Os descreve como sendo saberes que constituem o “tornar-se professor”. São os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes advindos da formação profissional e experiência na profissão (na sala de aula e na escola), os saberes adquiridos por meio dos programas e livros didáticos e os saberes pessoais, reflexos das reminiscências de vida. Esses saberes são adquiridos, modificados, complementados no decorrer da vida pessoal e profissional do professor.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósito, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (Tardif, 2002, p.61).

Pode-se dizer que os chamados saberes provenientes da formação escolar anterior dizem respeito ao sujeito enquanto aluno, as construções do ensino escolar, suas percepções, influências e lembranças da escola. Esta etapa é fortemente marcada na vida de um professor. Ele certamente estabelecerá limites do modo como irá conduzir sua profissão, tendo como modelo experiências pessoais que teve na escola enquanto aluno-observador de seus professores (Tardif, 2002).

Os saberes advindos da formação e da prática profissional são adquiridos na vida acadêmica, nos programas de estágios permitidos pelos cursos de licenciatura, na atuação e aperfeiçoamento no decorrer da vida

profissional, ou seja, são os processos formativos de início de carreira e as atualizações da profissão. Nóvoa (1992) aponta sobre a importância de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (p.25). Já os saberes absorvidos de materiais (livros, aulas e programas), também são chamados de saberes pedagógicos, constituem o conhecimento de conteúdos disciplinares, escolares e didáticos (Tardif, 2002).

E os saberes pessoais dizem sobre as interações estabelecidas para além da vida profissional do professor e que também sustentam sua formação profissional. São as construções sociais que influenciam e dão forma ao seu desenvolvimento profissional. Diversos acontecimentos e vivências pertencentes ao processo biográfico atuam como fatores importantes na construção de uma identidade profissional. Dubar (2005) descreve como socialização essas interações desde a infância e que perduram a vida toda, que constroem, estruturam e modificam o sujeito, suas ações e seu contexto, identificando-o como ser social. E agindo constantemente em sua construção profissional.

A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (Dubar, 2005, p.17). Toda essa epistemologia dos saberes descrita por Tardif (2002) contribui para novas investigações sobre os saberes que sustentam a profissão do professor, tornando-se teoria de fomento. Neste sentido, servem de aporte na construção de políticas públicas e mesmo adequações curriculares que fortaleçam mais determinadas áreas em detrimentos de outras, mas que consiga articulá-los com o contexto, à prática e a aprendizagem (André, 2010).

Outro aspecto importante de destaque, quando se debruça sobre a temática da educação e do desenvolvimento profissional de professores é a definição de um ciclo de vida profissional. Michaël Huberman (2013) propõe um estudo que evidencia tendências que definem e atravessam o profissional em determinados momentos da carreira. Contudo, ele salienta que a carreira não é um fluxo linear e que, portanto, as fases descritas não são marcações que necessariamente todos os profissionais estarão sujeitos, pois “O desenvolvimento de uma carreira é, um processo e não uma série de acontecimentos.” (Huberman, 2013, p. 38).

O estudo propõe o ciclo de vida profissional dos professores apresentado em sete fases, sendo elas: a entrada na carreira, a estabilização, a diversificação e o ativismo, o questionamento, a serenidade e distanciamento afetivo, o conservadorismo e o desinvestimento (sereno ou amargo). O autor relata que este pode ser considerado como o “ciclo normativo”, mas que é provável que outras fases, de transição ou mesmo de crises permeiem a carreira (Huberman, 2013).

A docência no Brasil é marcada por inúmeras transições, recomeços e desafios, como por exemplo, professores que trocam de disciplina, ou de escola, de faixa etária de condução, de instituição privada para instituição pública e o contrário também acontece, e mesmo aqueles professores que abandonam as salas de aulas e vão se aventurar em áreas administrativas e de direção dentro das escolas. Essas possibilidades são experiências advindas da profissão e podem gerar mobilidade nas fases do ciclo de vida profissional do docente.

Os espaços da formação docente são múltiplos assim como os saberes existentes em nosso vasto e complexo mundo. Esses saberes compõem uma tessitura singular e ao mesmo tempo complexa, que se constitui e se expressa no que somos e no que fazemos, perpassando tanto nossas identidades, como as práticas com as quais estamos envolvidos (Campos, Gaspar e Moraes, 2020, p. 112).

O desenvolvimento profissional que integra universidade e escola, que promove a formação sistematizada do professor, sobretudo buscando a constituição de sua identidade profissional, para além dos conteúdos didáticos e pedagógicos, certamente irá contribuir para um avanço e melhoria na qualidade da educação no Brasil. Estudos descrevem a importância de se pensar o profissional da educação em constante processo de formação e principalmente, reflexivo em relação a sua construção profissional (Nóvoa, 2009; Marcelo, 2009; André, 2010).

Nesse sentido, é importante compreender o desenvolvimento profissional docente como um sistema contínuo que resulta da influência de diversas outras áreas que formam a identidade profissional, como os aspectos da vida pessoal, as experiências passadas e futuras, os conteúdos aprendidos, as crenças, os valores, dentre outras. Estudos sobre a identidade profissional docente são importantes para construir um campo de investigação que aprofunda questões para além das salas de aulas, que subsidia informações relevantes na elaboração de políticas públicas e currículos de formação, além de reconhecer o docente como um profissional em formação. Como

então conceituar a construção da identidade profissional docente e torná-la tema fundamental nas discussões sobre a educação?

Identidade profissional docente

O conceito identidade é compreendido como o processo de formação do sujeito, considerando todas as possibilidades de desenvolvimento deste, enquanto ser social, ou seja, corresponde ao um construto relacional. Segundo Ciampa (1989) a “Identidade é história.” (p.157). História essa que, encadeia fatos e situações, que modifica posicionamentos, que fortalece crenças, reforça ideologias e que principalmente insere, agrega e une sujeitos, proporcionando o reconhecimento social.

Com relação à identidade profissional, pode-se dizer que diz respeito ao reconhecimento que o profissional tem de si, de sua profissão e dos outros que também atuam sobre ela, tudo aliado ao ganho de experiência, sabedoria e prática profissional (Marcelo, 2009; Galindo, 2004), além de permitirem transformação quanto à adoção de novas práticas e métodos de ensino, baseada em uma conduta crítica-reflexiva que possibilita mudança de crenças e compromisso com uma educação de qualidade (Campos, Gaspar e Moraes, 2020).

Sua mutabilidade, também descrita como *metamorfose* (Ciampa, 1989) é em consequência de a identidade profissional ser envolvida por processos, e no caso da identidade docente seus elementos determinantes são: a escola, as reformas e contextos políticos, a relação com outros sujeitos, a adesão de novas possibilidades de metodologias de ensino, ou seja, elementos que se movimentam de acordo com o contexto sócio-histórico (André, 2010). Logo, pode-se dizer que a identidade profissional é construída ao longo do exercício da profissão e com a docência não é diferente.

A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (Marcelo, 2009, p. 12).

Quando o autor descreve que é um processo que “ocorre no terreno do intersubjetivo” é possível retomar discussões sobre a construção dos processos subjetivos, discutidos pela Psicologia Social. González Rey (2002) propõe uma epistemologia da subjetividade, onde ressalta os

processos internos, da ordem dos sentidos e significações, em consonância com os processos externos, destacando assim, a importância dos aspectos sócio-históricos na constituição de uma identidade.

Desse modo, pensar a identidade profissional é compreender como a profissão se constrói, se consolida e principalmente quais os aspectos que a modelam, tendo como norte as significações sociais da profissão, suas atualizações e sua importância social naquele determinado momento de análise. (Pimenta, 1999). Considerar a escolha da profissão, a rotina, as demandas, os atores que fazem parte do contexto de trabalho, o que motiva e o que desconstrói, ou o que facilita e dificulta o desenvolvimento na profissão é imprescindível para se estabelecer os gargalos importantes que merecem destaque ao se debruçar sobre qualquer área profissional.

A identidade docente é um processo constante de transformação, que dita simultaneamente sobre quem é o profissional e quem é a pessoa, já que não se separam enquanto sujeitos. O sujeito, então sendo uma unidade, apresenta como parte dessa unidade sua subjetividade e objetividade. “Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização.” (Ciampa, 1989, p. 145). O sujeito se transforma por meio de objetividades que aos poucos vão materializando questões subjetivas.

O processo de constituição da identidade profissional docente permeia exatamente o campo das subjetividades, objetivadas e gradualmente construídas. Os avanços atingidos na carreira e as posturas de atuação adotadas correspondem às experimentações e mudanças adquiridas pela profissão. O professor aprende seu melhor modo de conduzir suas aulas, sua postura em sala, seu tom de voz, sua aproximação com os alunos. Cada comportamento diz sobre aprendizados e lidas diárias na vivência da profissão.

Os saberes adquiridos e desenvolvidos no decorrer da profissão auxiliam na constituição dessa identidade. São as experiências na profissão que moldam este professor e possibilitam flexibilizar, atualizar, aprender e conseqüentemente se reconstruir nas demandas advindas dos processos que envolvem sua prática profissional.

Sobretudo, pode-se dizer que a identidade docente, não é uma definição estática, e sim situacional, que se constitui no decorrer da vida (Marcelo, 2009). A partir do lugar profissional, considerando as investidas possíveis que atravessam a profissão, o sujeito se constrói e se reconstrói, o contexto social, econômico e cultural muito influencia no modo de

estabelecimento da identidade profissional. Nóvoa (1992) salienta para o fato de que a constituição profissional, sobretudo se dá a partir da reflexão de suas atividades e não somente para acumulação de práticas e saberes. É a reflexão crítica sobre a profissão que auxilia a construção do profissional.

O movimento de criticidade presente na constituição profissional, segundo Nóvoa (1992) permite ao professor reconstruir seus espaços de atuação e seus processos formativos, influenciando não só a autonomia da profissão, como também para a concretização de um desenvolvimento profissional que caminhe em direção a atratividade, melhores condições de vida (pessoal e profissional) e satisfação. A criticidade é parte do movimento de autorreflexão que deveria constar em todas as etapas formativas do profissional da docência.

Um instrumento reconhecido e utilizado no fortalecimento de práticas docentes reflexivas é a narrativa autobiográfica. Falar, escrever, exercitar a memória lembrando eventos que marcaram sua vida pessoal e que, conseqüentemente, incidem sobre a vida profissional, tem caracterizado uma importante etapa do processo auto formativo.

O uso da narração autobiográfica é favorável à construção da identidade da profissão docente. Isso revaloriza as experiências vividas ao longo do que-fazer docente, facilitando-se assim, através das narrativas como veículo socializador e sistematizador, o conhecimento acumulado que justifica e redefine as práticas de ensino atuais e por ocorrer, portanto, as narrativas se tornam ferramentas de construção da identidade docente (Villegas, González, 2021, p.18).

As narrativas autobiográficas permitem reviver e ressignificar momentos guardados na memória. “O constante ir e vir no percurso da vida é uma atividade naturalmente formativa, que envolve estruturas sociais e as conseqüentes relações dentro dessas estruturas” (Souza, Angelim, 2018, p.102). Pode-se considerar um momento formativo que dá sentido à atuação prática e transforma de modo crítico-reflexivo a construção profissional.

Neste contexto é importante pensar o desenvolvimento profissional do professor com foco em seu autodesenvolvimento, como dito anteriormente são estruturas que não se desvencilham e evoluem juntas, e tendo como cenário para essas transformações o contexto sócio-histórico. É importante ressaltar, que os momentos taxados como de “crises identitárias da profissão docente” refletem os movimentos desestabilizadores que as transformações sociais ocasionam na sociedade (Marcelo, 2009). Logo,

inúmeros são os fatores determinantes que influenciam na constituição da identidade profissional docente.

A identidade profissional docente se dá a partir dos processos de formação inicial e continuada, da atuação, de saberes adquiridos, dos sentidos e significados que o sujeito depreende de todo o sistema escolar e educacional, das relações que estabelece em sua vida profissional e também em sua vida pessoal, fora do ambiente de trabalho.

Nóvoa (2017) descreve que para ser possível se pensar uma identidade profissional docente é necessário que algumas arestas que envolvem a profissão sejam aparadas. Ele analisa por exemplo a importância da formação inicial e do diálogo entre a universidade e as escolas, assumindo que há um distanciamento e uma “descrença” frente os novos professores. Defende também o estabelecimento de uma matriz de formação, que retome a ideia da docência como profissão.

Entre outros apontamentos, Nóvoa (2017) busca elencar demandas que não somente caracterizariam a profissão, como também seriam de suporte político, social, econômico, na tentativa de se pensar o desenvolvimento profissional. A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.

[...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (Nóvoa, 2017, p. 1131).

Portanto, pensar a constituição identitária da profissão é estabelecer o panorama dos processos educacionais e seus desdobramentos e conseqüentemente, suas adequações. É compreender os movimentos constantes de (re)construção tanto da profissão quanto do profissional da docência, quais os aspectos que são motivadores e que fortalecem a escolha e permanência na carreira, pois “As ações docentes são carregadas de representações que (re)configuram constantemente a sua identidade profissional” (Campos, Gaspar e Morais, 2020, p.114).

Fomentar estudos que abracem essas questões é abrir portas para discussões que permitam o diálogo e construções de reconhecimento do papel do professor. É na relação estabelecida entre formação profissional, saberes pedagógicos e prática que o professor, em formação, constrói

modos próprios de compreender e atuar na docência, desenvolvendo conhecimentos que são permanentemente ressignificados diante dos desafios e das demandas de cada realidade escolar. Assim, compreender esses eventos é permitir adequações nos currículos de formação, melhores propostas em políticas públicas e uma aproximação dialógica entre escola e universidade, fortalecendo a construção de uma educação democrática e inclusiva que valorize a profissão docente. A educação, a escola e as políticas públicas, atualmente fortalecem este processo ou desacreditam cada vez mais a profissão?

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.

Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, pp. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em 01 de setembro de 2026.

ATAÍDE, Patrícia Costa. NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre as relações entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/laisc/Downloads/tatiana,+Gerente+da+revista,+REE+v9-n1-2016_167a188-+9.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação. DOU, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2026.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG, v. 27, n. 1, 2020. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-17302020000100093. Acesso em 12 de setembro de 2026.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**: Um ensaio de Psicologia Social. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da Identidade Profissional Docente.

Psicologia, Ciência e Profissão, v. 24, n. 2, pp. 14-23. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/YDL7fhTPbzb9tQvd7YlKgSz/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em 01 de setembro de 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161- 171, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/pt_BR/article/view/716/. Acesso em 01 de setembro de 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2026.

GONZALEZ, Rey Fernando. La subjetividade: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADO, Odair; GONZALEZ REY, Fernando (orgs). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. (re) 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), BRASIL. **Painéis Estatísticos, Censo Escolar**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 25 de agosto 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), BRASIL. **Painéis Estatísticos, Censo Escolar**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/WMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 25 de agosto 2026.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo **Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p.7-22. 2009. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgecm/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2026.

MESQUITA, Elza. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Formação, Trabalho e Aprendizagem** – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes. 1ª ed. Lisboa: Europress. 2015.

MELO, Carlos Ian Bezerra. SILVA, Silvina Pimentel. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Identidades sociais, identidades profissionais, identidades docentes: múltiplas representações do eu. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2937/version/3100>. Acesso em 12 de setembro de 2026.

MONTEIRO, André Francisco Freire. MONTEIRO, Adrielle Freire. Educação Formal no Brasil no século XIX: escravidão, classes sociais e o ensino de filosofia. **Revista Tópicos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, p. 1-13, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/educacao-formal-no-brasil-no-seculo-xix-escravidao-classes-sociais-e-o-ensino-de-filosofia>. Acesso em 01 de setembro de 2026.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Editora Educa. 2009.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Revista Crítica Educativa**, v. 3, n. 2 – Especial, p. 21-49, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em 01 de setembro de 2026.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em 01 de setembro de 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em 01 de

setembro de 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: CUNHA, Célio da. FRANÇA, Carla Cristie de (orgs). Formação Docente: **Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, p. 147, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.

SOUZA, Edvone da Silva. ANGELIM, José Aurimar dos Santos. A escrita de si como contexto formativo de uma professora na construção de sua identidade professoral. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: https://journal.unoeste.br/ch/pt_BR/article/view/2166. Acesso em 14 de setembro de 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VILLEGAS, Margarita. GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Narração autobiográfica: fontes para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. **HOLOS**, v. 8, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481582880017.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2026.

ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E A REALIDADE VIVIDA: A DICOTOMIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Laura Beatriz Fonseca Nunes¹

Lourdes Pereira de Amorim²

Introdução

A educação pública brasileira constitui um espaço marcado pela diversidade. Nas escolas convivem sujeitos com diferentes histórias de vida, condições socioeconômicas, culturas, territórios, expectativas e formas de compreender o mundo. Essa diversidade representa uma das maiores riquezas da educação, mas também evidencia desafios para a construção e efetivação de propostas curriculares que sejam capazes de dialogar com as diferentes realidades escolares.

Nesse contexto, emerge uma questão fundamental: até que ponto o currículo escolar prescrito pelas políticas educacionais consegue estabelecer um diálogo efetivo com a realidade vivenciada por professores e estudantes?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e orienta a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino. Entretanto, a própria BNCC esclarece que ela não se confunde com o currículo, uma vez que cabe aos sistemas e às escolas tomar

1 Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM, Especialista em Pedagogia Social e Elaborações de Projetos Sociais pela Faculdade Iguçu. Atualmente é professora de Geografia do Ensino Fundamental, anos finais da Rede Municipal de Uberaba, MG. laura.nunes@edu.uberabadigital.com.br

2 Especialização em Docência Universitária pela Universidade de Uberaba - UNIUBE, Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal - Prefeitura de Uberaba, MG e professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, da rede privada por 26 anos, Escola Criativa de Uberaba - MG. lourdes.amorim@edu.uberabadigital.com.br

decisões relacionadas à contextualização dos conteúdos, às metodologias, à organização curricular e às estratégias pedagógicas (BRASIL, 2018).

Surge, portanto, uma importante contradição: embora os documentos educacionais reconheçam a necessidade de contextualização e valorização da diversidade, muitas vezes a prática escolar é atravessada por processos de padronização, cobrança por resultados, excesso de conteúdos, avaliações externas e condições concretas de trabalho que dificultam a construção de um currículo efetivamente relacionado à realidade dos estudantes.

Essa tensão também pode ser observada na maneira como determinadas políticas de avaliação repercutem na organização do trabalho escolar. Ao analisarem as estratégias e táticas desenvolvidas em escolas públicas diante do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), Lima e Santos (2024) identificaram mudanças no planejamento e nas práticas docentes direcionadas à melhoria dos resultados, incluindo processos de estreitamento curricular e treinamento para as avaliações externas. Os achados demonstram que os mecanismos de avaliação podem ultrapassar a função de produzir informações sobre a aprendizagem e interferir nas escolhas realizadas no cotidiano escolar, especialmente quando os resultados passam a orientar parte significativa do planejamento pedagógico. Nesse cenário, amplia-se o desafio de conciliar as demandas produzidas pelos sistemas de avaliação com a construção de experiências curriculares que considerem os sujeitos, os contextos e as necessidades concretas de aprendizagem.

A problemática não está necessariamente na existência de referências curriculares comuns. O direito de todos os estudantes ao acesso ao conhecimento sistematizado é fundamental para a democratização da educação. O problema surge quando aquilo que deveria funcionar como referência passa a ser compreendido como uma prescrição rígida, pouco sensível às especificidades dos sujeitos e dos territórios.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre currículo prescrito e currículo vivido na educação pública brasileira, buscando compreender os desafios existentes para a construção de práticas curriculares contextualizadas, democráticas e socialmente significativas.

Currículo, realidade e contextualização

Pensar o currículo significa ultrapassar a compreensão de que ele corresponde simplesmente a uma lista de conteúdos distribuídos por disciplinas e anos escolares. O currículo envolve escolhas: o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e quais conhecimentos serão considerados socialmente relevantes. Nesse sentido, o currículo possui uma dimensão política. Ao selecionar determinados conhecimentos, experiências e perspectivas, a escola também estabelece prioridades e produz determinadas formas de compreender o mundo.

Essa dimensão política está relacionada também à definição dos conhecimentos que ocupam lugar central na formação escolar e daqueles que permanecem menos visíveis no currículo. Silva (2016) chama atenção para o fato de que o currículo se encontra atravessado por relações de poder e participa da produção de identidades. Desse modo, a seleção dos conhecimentos escolares envolve concepções sobre sociedade, educação e sobre os próprios sujeitos que se pretende formar. As disputas curriculares, portanto, ultrapassam a definição dos conteúdos que serão ensinados e alcançam também as experiências, perspectivas e formas de compreender o mundo que encontram reconhecimento no espaço escolar.

Sacristán (2017) contribui para essa discussão ao compreender o currículo como algo que se concretiza na prática. Entre o currículo estabelecido nos documentos oficiais e aquilo que acontece em sala de aula existem diferentes processos de interpretação, seleção, adaptação e reconstrução.

A relação entre aquilo que é definido pelas políticas educacionais e o que efetivamente acontece nas escolas também pode ser compreendida a partir das contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016). Ao discutirem a atuação das políticas, os autores problematizam a ideia de que uma política seja simplesmente implementada da mesma maneira nos diferentes contextos escolares. As orientações educacionais passam por processos de interpretação e tradução realizados pelos sujeitos que atuam nas escolas, encontrando condições materiais, culturas profissionais, experiências e demandas locais distintas. Dessa forma, uma mesma prescrição pode assumir diferentes configurações quando colocada em prática, pois sua concretização ocorre em contextos específicos e por meio da ação dos sujeitos que deles participam. Essa perspectiva permite compreender que a existência de diferenças entre aquilo que os documentos estabelecem

e aquilo que ocorre na escola não pode ser explicada somente como descumprimento ou dificuldade de execução. Entre a formulação de uma política curricular e sua realização cotidiana existe um espaço de mediação no qual professores, gestores e demais sujeitos interpretam as orientações recebidas e constroem possibilidades para desenvolvê-las diante das condições encontradas. É nesse movimento que o currículo prescrito encontra a realidade escolar e passa a adquirir formas concretas.

Pesquisas recentes reforçam essa compreensão. Assunção (2026), ao investigar os efeitos da implementação da BNCC nas práticas curriculares de professores alfabetizadores, identificou que os docentes reconheciam as interferências produzidas pelo documento normativo, mas mobilizavam seus conhecimentos e experiências para reorganizar suas práticas de acordo com as necessidades encontradas. A pesquisa evidenciou o protagonismo dos professores na construção de um currículo que, embora relacionado às orientações estabelecidas nacionalmente, adquiria novas configurações no cotidiano da sala de aula.

Essa compreensão é fundamental para analisar a realidade da escola pública. O currículo prescrito pode estabelecer determinados objetivos de aprendizagem, mas sua concretização depende das condições materiais da escola, da formação dos professores, dos recursos disponíveis, do perfil dos estudantes, da organização pedagógica e das características da comunidade.

Esses elementos ajudam a compreender por que o currículo vivido não constitui uma reprodução exata do currículo previsto nos documentos oficiais. A escola é atravessada por condições concretas que interferem continuamente nas decisões pedagógicas. O planejamento inicialmente elaborado pode precisar ser reorganizado diante das formas como os estudantes respondem às propostas, das dificuldades de aprendizagem identificadas, do tempo disponível, das condições de trabalho e das demandas que surgem no cotidiano. O currículo vai sendo construído também a partir dessas decisões, que aproximam as orientações mais amplas das situações efetivamente vivenciadas pelos sujeitos.

Desse modo, o currículo não pode ser compreendido como algo estático. Ele se transforma quando encontra professores, estudantes, famílias, territórios e diferentes experiências sociais.

O currículo e a realidade da educação pública brasileira

A escola pública brasileira recebe sujeitos provenientes de contextos extremamente diversos. Existem escolas urbanas, rurais, indígenas, quilombolas, escolas localizadas em regiões centrais e periféricas, além de instituições que atendem estudantes em diferentes condições sociais e culturais.

Essa diversidade não se limita às características individuais dos estudantes, mas está relacionada também às condições sociais e territoriais nas quais as escolas e suas comunidades estão inseridas. O território pode produzir diferentes possibilidades de acesso a bens culturais, serviços públicos, equipamentos, tecnologias e experiências formativas, fazendo com que estudantes que frequentam uma mesma etapa da Educação Básica encontrem condições bastante distintas para desenvolver suas trajetórias escolares. Nesse sentido, considerar a realidade da escola implica compreender que as desigualdades educacionais também se manifestam espacialmente e atravessam as experiências de escolarização.

Muneratto e Watanabe (2026), ao investigarem desigualdades educacionais em Ciências da Natureza no município de São Paulo, identificaram diferenças de desempenho relacionadas à localização territorial das escolas e dos estudantes. Os resultados evidenciaram que as desigualdades não poderiam ser explicadas apenas por características individuais, pois estavam associadas também às condições socioespaciais presentes nos diferentes territórios. Embora o estudo esteja circunscrito a uma realidade específica, seus achados contribuem para compreender que o lugar onde a escola está inserida não constitui apenas o cenário no qual a educação acontece, mas uma dimensão que pode interferir nas oportunidades educacionais e nas formas de apropriação do conhecimento.

Essa diversidade coloca em questão a ideia de que uma mesma organização curricular possa ser aplicada de maneira absolutamente uniforme em todos os contextos.

A legislação educacional brasileira reconhece essa necessidade de articulação entre uma base comum e as características locais. A própria legislação educacional prevê que os currículos sejam complementados considerando características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Essa possibilidade de contextualização está presente também no processo de construção dos referenciais curriculares dos estados. Astudillo,

Ríos-Muñoz e Sarturi (2024), ao analisarem a BNCC e os referenciais curriculares das unidades federativas brasileiras, observam que a própria organização curricular pressupõe adequações às realidades locais e às características dos estudantes. Os autores identificam, nos documentos analisados, perspectivas que associam a aprendizagem à mobilização dos conhecimentos em situações concretas, às experiências dos sujeitos e aos problemas presentes em sua vida cotidiana. Esse movimento reforça a compreensão de que a existência de aprendizagens comuns não elimina a necessidade de considerar as particularidades dos contextos em que elas serão desenvolvidas.

Entretanto, entre o princípio estabelecido nos documentos e sua realização cotidiana existe uma distância significativa. O professor pode encontrar, por exemplo, uma turma na qual parte dos estudantes apresenta dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo dos anos anteriores, dificultando ainda mais a continuidade da aprendizagem; estudantes que precisam conciliar trabalho e escola; famílias em situações de vulnerabilidade; dificuldades de acesso à tecnologia; diferenças culturais; problemas de frequência; necessidades educacionais específicas e inúmeras outras situações que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Essas situações demonstram que a heterogeneidade presente nas salas de aula não constitui um elemento periférico ao desenvolvimento do currículo. Ela participa diretamente das decisões relacionadas ao planejamento, ao tempo destinado às aprendizagens, às estratégias pedagógicas e às formas de acompanhamento dos estudantes. Uma sequência curricular planejada para determinada organização temporal pode exigir outros percursos quando encontra estudantes com experiências escolares distintas, diferentes níveis de aprendizagem ou condições concretas que interferem em sua permanência e participação na escola.

Reconhecer essas diferenças, entretanto, exige cuidado para que a contextualização não seja confundida com a diminuição das expectativas de aprendizagem para determinados grupos. As desigualdades sociais e territoriais não podem justificar a oferta de um currículo menos exigente ou a restrição do acesso ao conhecimento. Ao contrário, elas tornam ainda mais necessária a construção de condições pedagógicas que possibilitem aos diferentes estudantes acessar os conhecimentos previstos, ainda que os caminhos construídos para esse acesso não sejam necessariamente idênticos.

Nesse cenário, cumprir integralmente uma sequência curricular previamente estabelecida pode transformar-se em um desafio permanente. Surge, então, uma pergunta necessária: devemos adaptar os estudantes ao currículo ou construir caminhos para que o currículo dialogue com os estudantes?

A pergunta ganha maior complexidade quando se considera que igualdade curricular não significa, necessariamente, uniformidade de percursos. Garantir um conjunto comum de conhecimentos constitui uma dimensão importante do direito à educação, mas sua concretização depende da capacidade de construir mediações entre esses conhecimentos e as condições concretas nas quais os estudantes aprendem. A contextualização curricular pode ser compreendida, nessa perspectiva, como uma forma de buscar equidade sem romper com o direito de acesso ao conhecimento sistematizado.

A questão não significa defender o abandono dos conhecimentos científicos e sistematizados. Pelo contrário. Significa compreender que o acesso ao conhecimento escolar precisa estar articulado à realidade concreta dos sujeitos.

Essa articulação não implica abandonar referenciais comuns ou reduzir as expectativas de aprendizagem dos estudantes. O desafio está em garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos sem desconsiderar as diferenças sociais, culturais e territoriais presentes na escola. Assim, reconhecer a diversidade dos sujeitos exige construir caminhos pedagógicos distintos quando necessário, preservando o direito de todos ao conhecimento.

Paulo Freire e a necessidade de partir da realidade

A contribuição de Paulo Freire é fundamental para essa discussão. Sua concepção de educação valoriza o diálogo, a leitura crítica do mundo e a compreensão da realidade como ponto de partida para o processo educativo.

Partir da realidade, nessa perspectiva, não significa restringir a aprendizagem àquilo que o estudante já conhece. A realidade constitui um ponto de partida para sua problematização e para a ampliação das formas de compreender o mundo. Britto e Di Giorgi (2022), ao discutir o conceito de leitura do mundo em Freire, destaca que reconhecer a experiência do

educando não significa permanecer limitado a ela, mas criar condições para que essa compreensão inicial possa ser aprofundada criticamente.

Para Freire (1996), ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva desloca o professor da posição de mero transmissor de conteúdos e compreende o estudante como sujeito do processo educativo. Nesse sentido, um currículo significativo não deve ignorar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas precisa estabelecer relações entre esses conhecimentos e as experiências concretas dos estudantes.

Assim, os conhecimentos trazidos pelos estudantes não constituem o ponto final do processo educativo. Eles podem estabelecer um diálogo com o conhecimento sistematizado, permitindo que experiências inicialmente compreendidas a partir do cotidiano sejam analisadas também em suas dimensões sociais, históricas e culturais.

Quando o conteúdo escolar não encontra relação com a realidade vivenciada, pode ocorrer um processo de distanciamento entre estudante e conhecimento. O aluno passa a perceber o currículo como algo externo à sua vida, como um conjunto de informações que precisa memorizar para realizar avaliações, mas que pouco contribui para compreender sua própria realidade. Nesse contexto, o que é memorizado perde o sentido por não estabelecer conexão com a realidade vivida pelo educando. A educação, nessa perspectiva, perde parte de sua dimensão transformadora.

Por outro lado, quando os conteúdos são contextualizados, eles podem adquirir novos significados. A matemática pode dialogar com situações econômicas da comunidade; a geografia pode partir do território; a história pode relacionar-se às memórias locais; as ciências podem abordar problemas ambientais vivenciados pelos estudantes; a língua portuguesa pode trabalhar diferentes gêneros textuais presentes na comunidade.

A contextualização, portanto, pode ultrapassar a simples utilização de exemplos próximos aos estudantes. O contexto pode transformar-se em objeto de investigação, permitindo partir de situações conhecidas para alcançar conhecimentos e relações que ultrapassam a experiência imediata. Nessa perspectiva, partir da realidade também exige que a escola se interrogue sobre quem são os estudantes, quais experiências e conhecimentos trazem consigo, quais questões atravessam o território em que vivem e de que maneira os conteúdos escolares podem contribuir para ampliar sua compreensão sobre essas experiências. Essas perguntas

não substituem o currículo, mas ajudam a estabelecer relações entre o conhecimento sistematizado e as situações concretas vivenciadas pelos educandos.

Não se trata de substituir o conhecimento científico pelo conhecimento cotidiano, mas de estabelecer uma relação dialógica entre diferentes formas de conhecimento, oferecendo aos educandos meios pelos quais possam ser sujeitos ativos na sociedade e não meros receptores de conteúdos.

Currículo como território de disputa

Miguel Arroyo contribui para compreender o currículo como espaço de disputas e de reconhecimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, as disputas curriculares envolvem também o reconhecimento de quais sujeitos, conhecimentos e experiências encontram espaço na escola. Arroyo (2013) chama atenção para a presença de coletivos sociais que historicamente reivindicam o direito de ver suas experiências e seus saberes reconhecidos nos processos educativos. Pensar o currículo como território de disputa significa, portanto, questionar quais conhecimentos são legitimados e quais experiências permanecem pouco representadas.

A escola não recebe apenas “alunos”. Recebe crianças, adolescentes e jovens concretos, pertencentes a determinados territórios, famílias, culturas e grupos sociais. Quando esses sujeitos não encontram suas histórias, saberes e experiências representados no currículo, existe o risco de produzir um processo de invisibilização, de não pertencimento. Ana Lúcia Amaral (2006) aponta que sentir-se pertencente possui relação com a participação ativa desses sujeitos na construção dos lugares, neste caso, a escola. A discussão sobre currículo, portanto, precisa considerar quem são os sujeitos que estão na escola. Sujeitos que, em sua construção de identidade, buscam se identificar com os objetos e lugares que os cercam.

Essa compreensão também se aproxima das reflexões de Ribeiro et al. (2020), que destacam a necessidade de reconhecer a diversidade dos sujeitos e dos espaços sociais que compõem a experiência educativa. Ao discutirem as relações entre interculturalidade, currículo, escola e comunidade, os autores defendem propostas curriculares capazes de considerar diferentes contextos culturais, geográficos e relacionais, ampliando as possibilidades de diálogo entre os conhecimentos escolares e as experiências dos estudantes.

Segundo Amaral (2006), é o sentimento de pertencer a um lugar e de compreender que esse lugar também nos pertence que promove a intencionalidade de agir em prol do lugar em que vivemos.

Essa questão torna-se ainda mais significativa quando pensamos na Educação do Campo. As comunidades rurais apresentam modos próprios de vida, trabalho, cultura, relação com a natureza e organização social. Um currículo construído exclusivamente a partir de uma lógica urbana pode não contemplar adequadamente essas especificidades (Arroyo, 2007).

Vivenciando o cotidiano escolar, observamos que para atingir uma efetiva democratização do ensino, o professor muitas vezes promove não apenas a flexibilização curricular, mas a preparação dos educandos para dinâmicas além do seu território, utilizando como instrumento norteador um currículo que, apesar da promessa de inclusão, acaba engessado em modelos que não são pensados diretamente para as diversidades presentes ao longo de todo o país.

A Educação do Campo evidencia, assim, que contextualizar o currículo não significa apenas modificar exemplos ou acrescentar atividades locais. Significa reconhecer o território como espaço educativo e os sujeitos como produtores de conhecimentos e culturas.

Essa compreensão encontra respaldo em Souza e Antunes-Rocha (2025), que, ao analisarem produções acadêmicas sobre contextualização na interface entre Ensino de Ciências e Educação do Campo, identificaram avanços para além da simples utilização da realidade como ilustração de conceitos. Para as autoras, considerar o contexto implica incorporar a realidade do campo ao processo educativo e reconhecer suas especificidades na construção do conhecimento. A contextualização curricular adquire, assim, maior profundidade quando território, cultura e experiências dos sujeitos participam efetivamente das relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e a realidade vivida.

Currículo prescrito e currículo vivido

A dicotomia analisada neste artigo pode ser compreendida a partir de dois polos. De um lado, encontra-se o currículo prescrito, representado por documentos oficiais, competências, habilidades, objetivos de aprendizagem, componentes curriculares e orientações dos sistemas de ensino. De outro, encontra-se o currículo vivido, construído diariamente

nas relações entre professores, estudantes, famílias, escola e comunidade. Entre esses dois polos existe uma complexa rede de mediações.

Nesse sentido, a ideia de dicotomia não pressupõe a existência de duas dimensões completamente separadas. O currículo prescrito e o currículo vivido se relacionam continuamente, ainda que essa relação seja marcada por tensões, interpretações e diferentes possibilidades de concretização. Aquilo que é estabelecido nos documentos chega à escola e encontra sujeitos, condições e contextos que participam de sua realização.

O professor interpreta o currículo. A escola reorganiza o currículo. Os estudantes atribuem novos significados aos conteúdos. As condições materiais interferem naquilo que pode ou não ser realizado. A comunidade apresenta demandas que nem sempre estão explicitamente previstas nos documentos oficiais.

Essa mediação pode ser observada em Assunção (2026), que identificou, entre professores alfabetizadores, práticas nas quais as orientações da BNCC conviviam com decisões construídas pelos próprios docentes. Mesmo reconhecendo as interferências do documento normativo, os professores mobilizavam seus saberes e reorganizavam suas práticas, evidenciando que a passagem entre o currículo prescrito e o currículo vivido envolve também interpretação e ação profissional.

Por isso, compreender a prática curricular exige olhar para além dos documentos, sendo preciso atentar-se às condições de trabalho, às infraestruturas escolares e à oferta de formação continuada de professores capaz de atender às necessidades curriculares. Um currículo pode ser tecnicamente bem estruturado e, ainda assim, apresentar dificuldades de concretização quando não considera as condições reais em que a educação acontece.

Entretanto, essas possibilidades de reconstrução não significam que o professor disponha de autonomia irrestrita. Oliveira e Nacarato (2025), a partir das narrativas de professores que ensinam Matemática, identificaram tensões entre a prescrição normativa da BNCC e o exercício de uma prática docente reflexiva e coletiva. Desse modo, o currículo vivido é construído dentro de limites institucionais e normativos, em uma relação permanente entre aquilo que é estabelecido pelas políticas curriculares e as decisões produzidas no cotidiano escolar.

Da mesma maneira, professores podem desenvolver práticas extremamente significativas mesmo diante de currículos considerados rígidos, utilizando projetos, interdisciplinaridade, metodologias

investigativas, atividades contextualizadas e conhecimentos provenientes da própria comunidade. É nesse espaço entre prescrição e prática que se encontra uma das maiores possibilidades de transformação da educação.

O papel do professor na reconstrução do currículo

Nesse processo, o professor ocupa uma posição central. Quando compreendido como mero executor de orientações curriculares, seu trabalho tende a limitar-se à transmissão dos conteúdos previstos. Quando reconhecido como sujeito intelectual e pedagógico, o professor pode interpretar, selecionar, relacionar e reconstruir o currículo de acordo com as necessidades de seus estudantes.

Essa reconstrução, entretanto, não ocorre de forma completamente livre. Oliveira e Nacarato (2025) evidenciam que a autonomia docente se desenvolve em meio às prescrições curriculares e às condições concretas de trabalho. Assim, interpretar o currículo envolve tomar decisões pedagógicas dentro de possibilidades e limites estabelecidos pelo próprio contexto escolar e pelas políticas educacionais.

Isso exige formação continuada, autonomia pedagógica, tempo para planejamento, condições adequadas de trabalho e espaços coletivos de discussão.

A formação continuada assume importância nesse processo quando possibilita ao professor compreender as orientações curriculares, relacioná-las às necessidades encontradas na escola e refletir coletivamente sobre sua prática. A reconstrução do currículo, portanto, depende também da existência de tempos e espaços institucionais destinados ao estudo, ao planejamento e à troca entre os profissionais.

Não se pode exigir um currículo contextualizado sem oferecer aos professores condições para construí-lo. A autonomia curricular, portanto, não deve ser confundida com responsabilização individual do professor. A construção de um currículo significativo depende também de políticas públicas, gestão democrática, investimento educacional, valorização profissional e participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico e os espaços coletivos de planejamento podem aproximar currículo, realidade escolar e prática docente. Quando a escola discute coletivamente seus desafios e as características dos estudantes que atende, amplia-se a possibilidade de

construir respostas pedagógicas coerentes com seu contexto, sem perder de vista os conhecimentos que constituem direito de todos os estudantes.

Considerações finais

A discussão desenvolvida permite compreender que a relação entre currículo escolar e realidade da educação pública brasileira representa um dos grandes desafios para a construção de uma educação socialmente significativa.

O currículo é necessário. O conhecimento sistematizado é indispensável. Os estudantes têm direito de acessar conhecimentos científicos, históricos, culturais, artísticos e tecnológicos produzidos pela humanidade. Entretanto, garantir esse direito não significa construir um currículo indiferente às diferenças existentes entre os sujeitos e os territórios.

O desafio está justamente em estabelecer uma relação entre aquilo que está previsto nos documentos oficiais e aquilo que os estudantes vivenciam cotidianamente. O currículo não termina no documento oficial. Ele ganha vida na escola, nas relações pedagógicas, nas experiências dos estudantes, nas escolhas dos professores e nas relações estabelecidas com a comunidade.

Essa aproximação também depende das condições oferecidas às escolas e aos professores. Formação continuada, planejamento coletivo, autonomia pedagógica e condições adequadas de trabalho contribuem para que as orientações curriculares possam dialogar com as necessidades concretas dos estudantes, sem que a responsabilidade por essa construção recaia exclusivamente sobre o professor.

A questão central, portanto, não é escolher entre currículo e realidade, mas construir um currículo que seja capaz de dialogar com a realidade sem abrir mão do direito ao conhecimento. Uma educação pública democrática precisa garantir o acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, perguntar: que conhecimento, para quem, em qual contexto e com qual finalidade?

É nesse movimento entre conhecimento, realidade, diálogo e transformação que o currículo pode deixar de ser apenas uma prescrição e tornar-se efetivamente uma prática educativa emancipadora.

Talvez o desafio da escola contemporânea não seja perguntar apenas “como cumprir o currículo?”, mas “como fazer do currículo uma experiência

que permita ao educando construir conhecimento, compreender sua realidade e encontrar caminhos para transformá-la.”

Referências

- AMARAL, Ana Lúcia. Pertencimento. In: **Dicionário de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Escola Superior do Ministério Público da União, 2006. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Pertencimento>. Acesso em: 5 out. 2026.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ASSUNÇÃO, Sandra Maria Tavares. Reforma curricular à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): efeito nas práticas curriculares de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 24, e66179, 2026.
- ASTUDILLO, Mario Vásquez; RÍOS-MUÑOZ, Daniel; SARTURI, Rosane Carneiro. Competências na Base Nacional Comum Curricular e nos referenciais curriculares dos estados do Brasil: abordagem crítica do conceito. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 1, e136164, 2024.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRITTO, Luiz Percival Leme; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. “Leitura do mundo” e educação em Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e258577, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIMA, José Mawison Cândido de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Estratégias e táticas utilizadas para melhorar o desempenho na avaliação externa: o caso de professores e gestores que jogam com as regras do jogo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 40, n. 1, e130440, 2024.

MUNERATTO, Felipe; WATANABE, Graciella. O ensino de ciências em territórios fragmentados: desigualdade educacional e segregação urbana em São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e301550, 2026. DOI: 10.1590/S1678-4634202652301550.

OLIVEIRA, Natália Raquel Brisolla; NACARATO, Adair Mendes. Autonomia docente frente à BNCC: narrativas de professores que ensinam matemática. **Revista de Educação Pública, Cuiabá**, v. 34, p. 502-526, 2025.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves; SILVA, Diego Gerônimo. Interculturalidade e currículo na educação integral: tecendo reflexões entre escola e comunidade. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 7, p. 203-214, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Daniele Cristina de; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Avanços e desafios epistemológicos e pedagógicos na interface entre o ensino de Ciências e a Educação do Campo: a contextualização dos conhecimentos em foco. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 27, e48830, 2025.

DO DADO À DECISÃO: A APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA

Tatiane Campos de Paula Castro¹

Introdução

Avaliar faz parte da própria dinâmica do processo educativo. No cotidiano escolar, professores acompanham aprendizagens, identificam dificuldades, reconhecem avanços e reorganizam suas estratégias a partir das informações produzidas pelos estudantes (SOUZA; MUTERLLE, 2011). A avaliação, nesse sentido, não se limita à atribuição de notas ou à classificação do desempenho. Ela pode constituir-se como instrumento de acompanhamento, reflexão e orientação do processo de ensino e aprendizagem. Mais do que saber quanto um estudante aprendeu, avaliar implica compreender o que os resultados revelam sobre o processo educativo e, principalmente, quais decisões podem ser tomadas a partir das informações produzidas.

Quando se acompanham verdadeiramente os caminhos trilhados pelos alunos, percebe-se que não há parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. (HOFFMANN, 2009, p. 61).

Essa compreensão, guardadas as especificidades de cada modalidade avaliativa, também se aplica às avaliações externas em larga escala. Diferentemente das avaliações realizadas cotidianamente pelos professores, essas avaliações são elaboradas e conduzidas por instâncias externas às escolas, a partir de instrumentos, matrizes e procedimentos padronizados. Sua realização possibilita produzir informações sobre o desempenho dos estudantes e acompanhar determinadas dimensões dos sistemas educacionais, subsidiando análises e decisões no âmbito das políticas públicas (VIANNA, 2003).

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como gestora pública na Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa/MG, com experiência na área de gestão e políticas educacionais.

Nas últimas décadas, as avaliações externas assumiram papel cada vez mais significativo nas políticas educacionais brasileiras. A expansão desses mecanismos ampliou a capacidade do poder público de produzir informações sistemáticas sobre a educação básica e contribuiu para consolidar uma cultura de acompanhamento por meio de indicadores (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Resultados de proficiência, taxas de rendimento, índices e diferentes medidas de desempenho passaram a circular entre órgãos gestores, escolas, profissionais da educação, famílias e sociedade civil.

A ampliação da produção de dados, entretanto, trouxe consigo uma questão que permanece central: o que as escolas fazem com os resultados das avaliações externas depois que eles são divulgados?

A pergunta desloca o debate da simples existência dos resultados para o percurso que esses resultados percorrem até alcançar o cotidiano das instituições. Produzir um resultado não significa necessariamente que ele será compreendido. Compreender um resultado não garante sua incorporação ao planejamento, segundo Zambone (2012), o planejamento por vezes é elaborado automaticamente e esquecido. E mesmo quando os dados são incorporados ao planejamento, não há garantia de que produzirão mudanças nas práticas pedagógicas. Entre a produção do dado e sua transformação em ação existe um percurso constituído por leitura, interpretação, contextualização, discussão, tomada de decisão, intervenção e acompanhamento.

É nesse intervalo que se situa o conceito de apropriação dos resultados, compreendido neste capítulo como processo pelo qual os sujeitos e as instituições educacionais atribuem significado às informações produzidas pelas avaliações externas, relacionando-as ao contexto escolar, a outras evidências e às finalidades do trabalho educativo, de modo a subsidiar decisões e ações. Apropriar-se, portanto, não equivale simplesmente a receber, ler ou conhecer um resultado. Significa transformá-lo em objeto de análise e utilizá-lo, de maneira crítica e contextualizada, na construção de respostas pedagógicas e institucionais.

A apropriação constitui, assim, uma categoria que permite articular dimensões frequentemente tratadas de maneira separada no debate educacional: a avaliação externa, a concepção de qualidade, os mecanismos de responsabilização, as escolhas curriculares, a gestão educacional e escolar, a formação continuada e a prática pedagógica. O desafio não está apenas em produzir informações cada vez mais sofisticadas, mas em

construir condições para que essas informações sejam compreendidas, problematizadas e transformadas em conhecimento capaz de orientar a ação educativa.

A expansão das avaliações externas e a centralidade dos indicadores

A compreensão do papel contemporâneo das avaliações externas requer considerar o processo histórico de sua expansão no Brasil. A partir da década de 1990, as avaliações em larga escala ganharam crescente centralidade nas políticas educacionais, acompanhando mudanças nas formas de organização, monitoramento e regulação dos sistemas de ensino. Nesse contexto, configurou-se um novo discurso do poder público pela produção sistemática de informações sobre o desempenho educacional, atribuindo à avaliação uma função estratégica no acompanhamento da qualidade da educação visando sua melhoria (VIANNA, 2003).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) consolidou-se como um dos principais instrumentos desse processo, contribuindo para a constituição de uma base nacional de informações sobre a educação básica. Paralelamente às iniciativas de âmbito nacional, diversos estados brasileiros passaram a desenvolver seus próprios sistemas de avaliação, ampliando o uso de indicadores educacionais para o acompanhamento das redes de ensino e para a gestão das políticas educacionais, conforme analisam Brooke e Cunha (2011).

Castro (2009), destaca a consolidação da política de avaliação da educação básica e a importância dos mecanismos de produção de informações para o acompanhamento dos sistemas educacionais. A expansão das avaliações externas modificou, dessa forma, a relação das escolas e dos sistemas de ensino com os resultados educacionais. Informações que antes permaneciam, em grande medida, circunscritas aos registros produzidos internamente passaram a coexistir com dados produzidos a partir de critérios comuns e procedimentos padronizados.

Essa transformação trouxe uma contribuição importante para a gestão educacional. A produção sistemática de dados permite acompanhar tendências ao longo do tempo, estabelecer comparações entre diferentes contextos e identificar grupos de estudantes ou áreas do conhecimento que demandam maior atenção. As séries históricas podem revelar movimentos de crescimento, estabilidade ou queda no desempenho, enquanto os

resultados podem auxiliar na definição de prioridades para políticas públicas e ações de acompanhamento (FREITAS et al., 2012).

Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas mensurar. Significa também produzir informações que possam contribuir para o conhecimento de determinadas características da realidade educacional. Entretanto, a possibilidade de medir e comparar não elimina a necessidade de interpretar. Ao contrário, quanto maior a quantidade e a centralidade dos dados produzidos, maior se torna a necessidade de desenvolver capacidades para compreender seus significados e limites.

Essa distinção é especialmente importante diante da centralidade adquirida pelos indicadores educacionais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, ampliou a visibilidade dos resultados educacionais ao reunir informações relacionadas ao desempenho dos estudantes e ao rendimento escolar, oferecendo uma medida sintética para o acompanhamento de determinadas dimensões da educação básica. Sua presença no debate público contribuiu para tornar os resultados mais acessíveis a gestores, profissionais da educação, famílias e sociedade civil e ampliou as possibilidades de comparação entre diferentes redes e instituições.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) identificaram associação entre a existência de sistemas próprios de avaliação externa e o crescimento de indicadores educacionais. Essa constatação, contudo, exige cautela. A existência de uma associação não permite afirmar que a avaliação externa, isoladamente, seja responsável pela melhoria dos resultados. O desempenho educacional é produzido pela interação de múltiplos fatores, envolvendo condições sociais, políticas educacionais, formação profissional, práticas pedagógicas, condições de trabalho, gestão, características dos estudantes e diferentes aspectos da organização escolar.

Por isso, indicadores são instrumentos de leitura da realidade; não são a própria realidade. A centralidade dos indicadores, portanto, não deve conduzir à sua absolutização. Quanto mais os resultados passam a orientar políticas, decisões e expectativas sobre as escolas, maior deve ser a capacidade institucional de interpretá-los criticamente. Essa questão conduz diretamente ao debate sobre o significado de qualidade educacional.

Quando o resultado deixa de ser diagnóstico e passa a ser julgamento

A relação entre avaliação e qualidade da educação constitui um dos principais pontos de tensão no debate educacional. As avaliações externas podem contribuir para o acompanhamento de determinadas dimensões da qualidade ao oferecer informações sistematizadas sobre o desempenho dos estudantes. Contudo, transformar essas informações em medida absoluta da qualidade significa reduzir um fenômeno multidimensional a uma representação parcial.

A qualidade da educação envolve aprendizagem, equidade, inclusão, permanência, participação, condições de trabalho, infraestrutura, formação dos profissionais, gestão, relações pedagógicas e diferentes dimensões da experiência escolar (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Dessa forma, o desempenho obtido em um teste constitui uma evidência relevante, mas não pode ser tomado como explicação suficiente da qualidade do trabalho educativo.

É nesse sentido que os resultados das avaliações externas precisam ser compreendidos como uma fonte de informação inserida em um conjunto mais amplo de evidências. Blasis, Falsarella e Alavarse (2013) destacam que os resultados podem fornecer “pistas importantes” para a reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho educativo. A ideia de pista é particularmente significativa: uma pista orienta uma investigação, mas não constitui, por si mesma, uma conclusão definitiva.

Se determinado resultado indica dificuldade em uma habilidade, a pergunta seguinte não deveria ser imediatamente “quem é o responsável por esse resultado?”, mas “o que esse resultado nos permite compreender sobre a aprendizagem e sobre as condições em que ela ocorreu?”. Da mesma forma, diante de uma evolução nos resultados, é necessário investigar o que pode ter contribuído para essa mudança. Quais práticas foram desenvolvidas? Houve alterações no planejamento? A frequência dos estudantes mudou? Foram realizadas intervenções específicas? Houve modificações na organização do trabalho pedagógico?

Essa mudança de perspectiva altera o próprio lugar ocupado pelo indicador. Em vez de encerrar a discussão, o resultado passa a inaugurá-la. Em vez de funcionar como sentença, passa a funcionar como ponto de partida para a investigação.

A questão central deixa de ser apenas “qual foi o resultado?” e passa a ser “o que esse resultado pode nos ajudar a compreender?”. Essa mudança é fundamental porque impede que o indicador seja transformado em explicação única para fenômenos educacionais complexos.

Entretanto, a maneira como essa informação será interpretada e utilizada não está previamente determinada. O mesmo resultado pode subsidiar uma investigação pedagógica, orientar uma formação continuada ou contribuir para a definição de políticas públicas. Pode também ser utilizado para classificação, premiação, controle ou responsabilização (FREITAS, 2013). Se o significado de um resultado não está dado automaticamente, seus usos também não são neutros.

É justamente essa disputa de sentidos que permite avançar para outra dimensão do problema: não basta perguntar o que os resultados mostram; é necessário compreender para que e como eles são utilizados.

Os usos dos resultados e a disputa de sentidos

A utilidade de uma avaliação está diretamente relacionada aos usos atribuídos aos seus resultados, uma vez que um mesmo dado pode assumir diferentes sentidos conforme a política e a finalidade que orientam sua interpretação. Os resultados podem subsidiar o diagnóstico, o planejamento, a formação continuada, o acompanhamento da aprendizagem e a formulação de políticas públicas, mas também podem ser utilizados para ranquear escolas, distribuir recursos, estabelecer bônus, produzir classificações e responsabilizar profissionais. Bauer, Alvarse e Oliveira (2015) reconhecem a importância das avaliações externas para o acompanhamento dos sistemas educacionais, mas problematizam usos associados à alocação de recursos por desempenho, ao pagamento de bônus, ao ranqueamento das instituições e à utilização dos resultados como indicador único ou principal da qualidade do ensino.

Esses diferentes usos produzem efeitos sobre a cultura escolar e sobre a maneira como os profissionais se relacionam com os dados. Quando a avaliação é compreendida como instrumento de aprendizagem institucional, seus resultados podem favorecer a identificação de dificuldades, o planejamento e a revisão das práticas pedagógicas. Quando, entretanto, são percebidos predominantemente como mecanismos de cobrança, punição ou exposição, podem estimular resistência, estratégias defensivas e práticas voltadas à melhoria dos indicadores, em detrimento

de uma análise mais ampla do processo educativo. Nesse contexto, torna-se fundamental distinguir responsabilidade educacional de culpabilização individual. Horta Neto (2010) ressalta que diretores, equipes pedagógicas e professores possuem papel importante no processo educacional, mas isso não significa atribuir-lhes responsabilidade exclusiva pelos resultados negativos, uma vez que o desempenho dos estudantes é condicionado por múltiplos fatores.

A responsabilidade educacional, portanto, deve ser compreendida de forma compartilhada entre os diferentes sujeitos e níveis do sistema. À escola cabe organizar o trabalho pedagógico e acompanhar as aprendizagens; às redes de ensino compete assegurar formação, suporte e condições adequadas de trabalho; às famílias e às demais políticas públicas também correspondem diferentes responsabilidades que interferem nas trajetórias escolares. Assim, um resultado abaixo do esperado não permite, isoladamente, concluir pelo fracasso de determinado professor ou gestor. Como destaca Horta Neto (2010), é necessário considerar as condições institucionais, pedagógicas e sociais nas quais os resultados são produzidos, sem, contudo, eliminar a responsabilidade dos profissionais e das instituições pela melhoria da aprendizagem.

Essa perspectiva evidencia que a responsabilização está diretamente relacionada à apropriação dos resultados. Quanto maior a exigência para que as escolas utilizem os dados das avaliações, maior deve ser o investimento na criação de condições para que possam compreendê-los, contextualizá-los e transformá-los em conhecimento para a ação pedagógica. A divulgação de resultados, sem apoio à sua interpretação, pode produzir apenas a transferência de responsabilidades, enquanto uma política avaliativa orientada à melhoria da educação deve favorecer processos coletivos de análise e tomada de decisão. Desse modo, a discussão sobre os usos dos resultados conduz a outra dimensão fundamental das avaliações externas: seus efeitos sobre o currículo e sobre a autonomia pedagógica.

Avaliação externa, currículo e autonomia pedagógica

As avaliações externas produzem efeitos sobre o currículo e o trabalho pedagógico ao estabelecer habilidades e conhecimentos que serão observados e comparados nos sistemas de ensino. Nesse sentido, podem influenciar a seleção de conteúdos e práticas que recebem maior atenção no cotidiano escolar. Alavarse, Bravo e Machado (2013) destacam que

o currículo constitui uma dimensão da qualidade educacional e que os resultados das avaliações devem ser analisados em articulação com outros fatores, como formação docente, estratégias de ensino, gestão escolar, condições de trabalho e recursos disponíveis.

Essa relação evidencia que a avaliação não apenas mede uma realidade educacional, mas também pode interferir sobre ela. Gonçalves (1999), ao analisar a implantação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, identificou efeitos de padronização curricular e de disciplinarização do trabalho escolar associados às políticas de avaliação. Embora a definição de matrizes e habilidades possa contribuir para identificar aprendizagens essenciais, sua centralidade excessiva pode produzir estreitamento curricular, especialmente quando os resultados dos testes passam a orientar de forma predominante aquilo que deve ser ensinado. Assim, os resultados precisam ser compreendidos como evidências parciais do processo educativo, e não como representação integral da realidade escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental preservar a autonomia pedagógica dos professores e das escolas. A apropriação dos resultados deve possibilitar uma análise crítica que articule as evidências produzidas pelas avaliações ao currículo, às especificidades dos estudantes e aos conhecimentos construídos no cotidiano escolar. A avaliação externa deve, portanto, apoiar a tomada de decisões pedagógicas, sem substituir as finalidades formativas do currículo. Como síntese, o valor educativo da avaliação depende não apenas da produção do dado, mas da forma como ele é interpretado e apropriado pelos sujeitos que dele fazem uso.

Do dado à informação: o processo de apropriação dos resultados

A produção de resultados pelas avaliações externas não assegura sua efetiva utilização pelos sujeitos e instituições educacionais. Um sistema pode produzir indicadores, relatórios e plataformas tecnicamente sofisticados e, ainda assim, exercer pouca influência sobre o cotidiano escolar quando os profissionais não dispõem de condições para compreender, interpretar e utilizar as informações.

Essa distinção pode ser expressa por uma sequência conceitual importante: divulgação não é acesso; acesso não é compreensão;

compreensão não é apropriação; e apropriação não se completa sem uso e acompanhamento.

A divulgação constitui apenas o primeiro movimento. Uma reunião pode apresentar gráficos, percentuais e níveis de desempenho; um relatório pode ser disponibilizado; uma plataforma pode permitir o acesso aos resultados. Essas ações são necessárias, mas não garantem que os sujeitos tenham produzido conhecimento sobre aquilo que os dados significam.

A análise de Sousa e Oliveira (2010) é particularmente importante para compreender essa questão. Ao investigarem os usos dos resultados de sistemas estaduais de avaliação em diferentes estados brasileiros, os autores identificaram uma distância entre as finalidades atribuídas aos sistemas de avaliação e aquilo que efetivamente ocorria nas escolas.

Embora esses sistemas apresentassem entre suas finalidades subsidiar decisões nos diferentes níveis da gestão educacional e favorecer a apropriação dos resultados pelas escolas, foram identificadas dificuldades dos profissionais para realizar até mesmo a leitura e a compreensão das informações produzidas. Além disso, a utilização dos resultados como parte do planejamento ainda não se encontrava plenamente incorporada à cultura e à dinâmica do trabalho escolar.

A constatação é significativa porque evidencia que a produção da informação e sua utilização constituem processos distintos. Os sistemas avaliativos investigados possuíam diferentes mecanismos de divulgação, como relatórios, seminários, materiais de apoio, reuniões e análises pedagógicas. Entretanto, a existência desses mecanismos não garantia que as informações fossem transformadas em conhecimento capaz de orientar decisões.

A apropriação precisa, portanto, ser entendida como um processo e não como um evento.

Esse processo pode ser representado pelo seguinte movimento:

RESULTADO → LEITURA → COMPREENSÃO → INTERPRETAÇÃO
→ CONTEXTUALIZAÇÃO → DISCUSSÃO → DECISÃO →
INTERVENÇÃO → ACOMPANHAMENTO

Cada etapa possui uma função específica. O resultado constitui a informação produzida pela avaliação. A leitura permite identificar aquilo que os dados apresentam. A compreensão envolve o domínio dos elementos técnicos necessários para interpretar a informação. A interpretação atribui significado ao resultado. A contextualização relaciona o indicador às

condições concretas em que a aprendizagem ocorreu. A discussão coletiva possibilita confrontar diferentes perspectivas. A decisão transforma a análise em planejamento. A intervenção concretiza a ação pedagógica ou institucional. O acompanhamento permite verificar os efeitos das decisões e produzir novas informações.

A apropriação ocorre no movimento que articula essas etapas.

Essa concepção também permite compreender por que o dado não pode ser analisado isoladamente. Sousa e Oliveira (2010) identificam que, embora os sistemas coletassem informações sobre escolas e estudantes, essas informações nem sempre eram articuladas aos resultados de proficiência de modo a permitir uma interpretação mais ampla dos fatores associados ao desempenho.

A contextualização constitui, assim, uma condição fundamental da apropriação. Um indicador de desempenho não explica sozinho as razões que produziram determinado resultado. Diante de uma redução do desempenho em determinado componente curricular, por exemplo, o resultado deve ser compreendido como ponto de partida para uma investigação.

Podem estar envolvidas dificuldades de aprendizagem acumuladas em anos anteriores, frequência escolar, características das turmas, condições de ensino, práticas pedagógicas, oportunidades de aprendizagem e diferentes fatores intra e extraescolares. O indicador não responde sozinho. É necessário formular perguntas, confrontar diferentes fontes de informação e analisar o contexto em que os resultados foram produzidos.

A apropriação consiste justamente nesse movimento de transformar o dado em pergunta e a pergunta em investigação.

Uma tabela informa. Uma análise atribui significado. Uma discussão amplia as possibilidades de interpretação. Uma decisão transforma conhecimento em planejamento. Uma intervenção produz novas experiências. O acompanhamento permite verificar seus efeitos. O ciclo se reinicia a partir de novas evidências.

Nesse processo, a escola não deve ser compreendida como mera destinatária dos resultados produzidos pelos sistemas de avaliação. Ela constitui espaço de interpretação e produção de sentidos.

Os dados chegam à escola, mas precisam ser interpretados por sujeitos inseridos em uma realidade concreta. O gestor possui determinada perspectiva sobre a organização escolar; o professor conhece

as particularidades de sua turma; o pedagogo reúne informações sobre diferentes processos de aprendizagem; a gestão educacional identifica tendências que ultrapassam uma unidade escolar. A articulação dessas perspectivas amplia as possibilidades de compreensão dos resultados.

Essa dimensão coletiva é fundamental porque a apropriação não constitui uma tarefa exclusivamente individual. Ela depende de uma cultura institucional na qual os profissionais possam estudar, questionar, comparar evidências, formular hipóteses e construir respostas.

Por essa razão, a gestão escolar ocupa uma posição estratégica, mas não isolada. Enquanto a gestão educacional está relacionada à administração dos sistemas de ensino e à formulação e implementação das políticas públicas, a gestão escolar refere-se à organização e à condução das ações no âmbito das unidades educacionais (VIEIRA, 2007).

No contexto das avaliações externas, a gestão escolar exerce função mediadora entre a informação produzida pelo sistema e sua incorporação ao cotidiano da escola. Cabe-lhe criar condições para que os resultados sejam compreendidos e discutidos pela comunidade educativa, articulando diferentes informações, promovendo momentos de estudo e reflexão e acompanhando as ações decorrentes das evidências produzidas.

Essa mediação, entretanto, não pode ser confundida com responsabilização isolada. A gestão educacional também possui papel decisivo na criação das condições necessárias para a apropriação. Se a política produz informações, disponibiliza relatórios e espera que as escolas, sozinhas, desenvolvam as competências necessárias para interpretá-los, corre-se o risco de transferir para a unidade escolar uma responsabilidade que deveria ser compartilhada.

Sousa e Oliveira (2010) identificam justamente essa tensão. Embora as políticas avaliativas atribuam às escolas papel central na utilização dos resultados, os profissionais escolares apresentam dificuldades para compreender as informações, e as iniciativas de utilização dos dados demonstram pouca inserção na dinâmica cotidiana das unidades.

A questão da apropriação, portanto, não é exclusivamente uma questão da escola. É também uma questão da própria gestão educacional.

Uma política comprometida com o uso pedagógico dos dados precisa acompanhar o percurso posterior à divulgação. Deve perguntar se a escola recebeu os resultados, se conseguiu compreendê-los, se teve oportunidade de discuti-los, se conseguiu relacioná-los a outras evidências,

se recebeu apoio para definir ações e se pôde acompanhar os efeitos das intervenções.

Nesse sentido, informar não significa formar; disponibilizar dados não significa produzir apropriação.

A formação continuada assume, nesse percurso, uma função estratégica. Não se pode pressupor que todos os profissionais dominem conceitos relacionados a indicadores, escalas de proficiência, níveis de desempenho, matrizes de referência e demais elementos técnicos das avaliações externas.

Entretanto, a formação não deve se limitar à explicação dos instrumentos. É necessário relacionar os dados ao currículo, ao planejamento e às práticas pedagógicas. A questão formativa precisa deslocar-se de “como ler o relatório?” para perguntas mais amplas: o que os resultados revelam? O que não revelam? Quais aprendizagens precisam ser fortalecidas? Que hipóteses podem explicar os resultados? Que ações podem ser desenvolvidas? Como acompanhar seus efeitos?

Sousa e Oliveira (2010) identificam a formação continuada como uma das principais expectativas associadas ao uso dos resultados das avaliações externas. Os dados podem, nesse sentido, contribuir para orientar processos formativos, especialmente na definição de conteúdos relacionados às áreas em que os estudantes apresentam menor domínio.

Quando isso ocorre, a avaliação deixa de ser apenas objeto de divulgação e passa a alimentar processos de estudo, reflexão e desenvolvimento profissional.

A participação dos professores é igualmente indispensável. O docente possui conhecimento privilegiado sobre o cotidiano da sala de aula, as dificuldades dos estudantes, suas trajetórias e as estratégias pedagógicas utilizadas. Quando uma avaliação externa identifica dificuldade em determinada habilidade, essa informação pode ser confrontada com avaliações internas, registros docentes e observações sobre o desenvolvimento dos estudantes.

O professor pode investigar como determinada habilidade foi trabalhada, quais estudantes apresentam dificuldades, quais aprendizagens anteriores precisam ser retomadas e quais estratégias podem favorecer novas oportunidades de aprendizagem.

Esse movimento transforma o professor em sujeito da análise. A avaliação externa deixa de ser percebida apenas como uma informação que

“vem de fora” e passa a constituir uma fonte adicional para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Os resultados não determinam respostas nem oferecem receitas prontas. Eles fornecem evidências que precisam ser interpretadas pelos profissionais à luz de seus conhecimentos, experiências e das informações produzidas no cotidiano escolar. É nessa relação entre informação externa e conhecimento construído na escola que se pode fortalecer a autonomia e o profissionalismo docente.

A apropriação exige, portanto, articulação entre diferentes fontes de evidência. Os resultados das avaliações externas não devem substituir as avaliações realizadas pelos professores, os registros pedagógicos, a observação cotidiana, os dados de frequência, a trajetória dos estudantes ou outras informações produzidas pela escola.

Ao contrário, essas fontes devem ser confrontadas e articuladas. A avaliação externa pode ampliar o olhar da escola justamente porque oferece uma perspectiva diferente daquela produzida no cotidiano, mas sua contribuição será limitada se for analisada de maneira isolada.

Essa articulação permite superar uma falsa oposição entre avaliação externa e avaliação interna. A primeira oferece informações produzidas a partir de referenciais padronizados e possibilita determinadas formas de comparação; a segunda acompanha processos específicos de aprendizagem e fornece informações contextualizadas sobre os estudantes. A apropriação ocorre quando essas diferentes perspectivas entram em diálogo.

A mesma lógica se aplica aos usos políticos dos resultados. Sousa e Oliveira (2010) identificam, além das possibilidades pedagógicas, formas de utilização associadas a consequências e mecanismos de controle, como premiações e decisões relacionadas à progressão, recuperação ou repetência.

Isso demonstra que o significado de uma avaliação não está determinado exclusivamente pelo instrumento que produz os dados. Ele também é construído pelas decisões políticas e institucionais tomadas a partir desses dados.

A apropriação, nesse contexto, precisa ser crítica. Apropriar-se de um resultado não significa aceitá-lo como verdade absoluta. Significa compreender aquilo que ele evidencia, reconhecer seus limites e identificar as dimensões da realidade educacional que permanecem fora de seu alcance.

Perguntar o que determinado resultado revela é tão importante quanto perguntar o que ele não contempla.

Essa postura crítica protege a escola de dois movimentos igualmente problemáticos: a rejeição automática das avaliações externas e sua aceitação como explicação total da realidade. Entre esses extremos, existe a possibilidade de utilizar os resultados como evidências para ampliar a capacidade de análise e decisão.

Por essa razão, a agenda de acompanhamento pedagógico precisa articular avaliação externa, avaliação interna, frequência, aprendizagem por habilidades, evolução das turmas, condições de ensino e acompanhamento das intervenções.

O objetivo não é transformar a escola em um espaço orientado exclusivamente por números, mas ampliar sua capacidade de produzir perguntas, analisar evidências e tomar decisões fundamentadas.

A apropriação dos resultados pode, assim, ser compreendida como uma competência profissional e institucional, construída por meio de formação, mediação, diálogo, análise e experiência. Ela exige que professores e gestores sejam capazes de interpretar informações, formular hipóteses, identificar necessidades, tomar decisões fundamentadas e avaliar os efeitos das ações implementadas.

Ao mesmo tempo, exige que as redes de ensino construam mecanismos de apoio, formação e acompanhamento que permitam às escolas desenvolver essa capacidade.

A efetividade da avaliação externa, portanto, não depende apenas da qualidade técnica do instrumento que produz o dado. Depende também das condições sociais, políticas e institucionais que permitem transformar o resultado em conhecimento e o conhecimento em ação.

Sem acompanhamento, o processo permanece incompleto. Depois de definidas as intervenções, é necessário verificar seus efeitos sobre as aprendizagens e sobre o trabalho pedagógico. O acompanhamento produz novas informações, que podem confirmar, reformular ou redirecionar as decisões anteriormente tomadas.

A avaliação deixa, assim, de representar um momento isolado e passa a integrar um movimento contínuo de diagnóstico, interpretação, intervenção e acompanhamento.

Considerações finais

As avaliações externas constituem importante instrumento de produção de informações sobre determinadas dimensões da educação

básica, mas sua contribuição não se limita à mensuração e à comparação de resultados. Seu potencial está na possibilidade de produzir evidências que auxiliem na compreensão da realidade educacional e na tomada de decisões, desde que seus limites sejam reconhecidos. Um indicador pode revelar aspectos relevantes da aprendizagem, mas não explica, isoladamente, a qualidade da educação, as causas dos resultados ou as condições em que o processo educativo ocorre. Nesse sentido, a apropriação dos resultados constitui o elo entre a avaliação externa e sua efetiva contribuição para a melhoria da educação, envolvendo um percurso que ultrapassa o simples recebimento dos dados e compreende leitura, interpretação, contextualização, discussão, planejamento, intervenção e acompanhamento. Esse processo depende tanto da atuação dos profissionais da escola quanto das condições oferecidas pelas redes de ensino, especialmente em relação à gestão, à formação continuada, ao suporte pedagógico e ao acompanhamento sistemático.

Compreendida dessa forma, a apropriação permite articular avaliação externa, qualidade, responsabilização, currículo, gestão e prática pedagógica sem reduzir uma dimensão à outra. Significa reconhecer a responsabilidade da escola pela aprendizagem sem transformá-la em culpabilização; utilizar os resultados para orientar o currículo sem subordiná-lo aos testes; e fortalecer a gestão e a formação para o uso dos dados sem transferir aos profissionais, isoladamente, a responsabilidade pela transformação dos resultados em ações. O desafio das políticas de avaliação, portanto, desloca-se do dado produzido para o dado apropriado: produzir e divulgar resultados é necessário, mas é a capacidade de interpretá-los criticamente, contextualizá-los, transformá-los em decisões e acompanhar seus efeitos que lhes confere sentido pedagógico, fazendo com que o resultado deixe de ser apenas um número e se constitua em conhecimento para orientar a ação educativa e fortalecer o compromisso coletivo com a aprendizagem e o direito à educação.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12–31, 2013.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA,

Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367–1382, dez. 2015.

BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino**. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social, 2013.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de Almeida. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17–79, nov. 2011.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271–296, set./dez. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147–176.

GONÇALVES, E. **Ensinar e controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)**. 1999. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 84–104, jan./abr. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793–822,

set./dez. 2010.

SOUZA, Cícero Luís; MUTERLLE, Juliana Carla. Ensino de Geografia e avaliação: uma questão de critérios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 6178–6212. Disponível em: <http://www.educere.br/ucpr.com.br>. Acesso em: 20 set. 2026

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41–76, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2177>. Acesso em: 10 set. 2026.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, 2007.

ZAMBONE, Gisele. O processo de avaliação nas aulas de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 129–149, jul./dez. 2012.

ARTICULANDO LETRAMENTO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL

Gizele Eleonora Bernabé de Freitas¹
Maria Auxiliadora Bernabé de Freitas²

Introdução

O cenário educacional contemporâneo atravessa uma transformação sem precedentes em sua ecologia comunicacional e cognitiva. Se nas últimas décadas o debate pedagógico esteve centrado na migração do suporte impresso para as telas e no advento do hipertexto, o surgimento e a popularização das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa, como grandes modelos de linguagem (LLMs - *Large Language Models*), colocam a escola e a universidade diante de um nó cego qualitativamente distinto. Não se trata mais apenas do acesso facilitado e veloz à informação, mas da delegação de processos cognitivos fundamentais, como a síntese, a inferência e a própria interpretação de textos a outro ente.

No cotidiano das salas de aula, observa-se uma contradição intrigante: embora estejam imersos em fluxos ininterruptos de escrita e leitura em seus dispositivos digitais, os estudantes manifestam crescentes dificuldades para interpretar textos de maior complexidade, reconhecer subtextos, identificar intenções enunciativas e sustentar leituras críticas e

-
- 1 Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Psicologia pela UFES. Licenciada em Educação Física pela UFES e Graduada em Letras Português e Inglês pelo Claretiano Centro Universitário.
 - 2 Especialista em Educação a Distância: Planejamento, Implantação e Gestão pelo Claretiano Centro Universitário. Especialista em Educação Aberta e a Distância pela Universidade Federal do Mato Grosso em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação do Ensino Superior pela Faculdades Integradas Simonsen do Rio de Janeiro. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora e mediadora pedagógica em cursos de licenciatura do Claretiano Centro Universitário.

profundas. Diante da tarefa de ler um artigo, um capítulo de livro ou um romance, a reação de uma parcela significativa dos alunos tem sido recorrer a algoritmos que “mastigam” o conteúdo, devolvendo resumos estruturados, tópicos explicativos e paráfrases imediatas. A leitura, enquanto experiência reflexiva e atração do sujeito pelo sentido do texto, cede lugar à intermediação algorítmica.

Para compreender e problematizar essa crise da interpretação textual, a fundamentação teórica construída por Magda Soares revela-se não apenas atual, mas absolutamente indispensável. Ao postular e consolidar a distinção entre a alfabetização, ou seja, o aprendizado do sistema alfabético e das convenções da escrita, e letramento, que é o estado ou condição de quem se apropria socialmente da leitura e da escrita e delas faz uso crítico efetivo, Soares fornece uma lente analítica crucial para examinar os usos e abusos das tecnologias da linguagem.

Partindo do olhar dessa autora podemos supor que o uso indiscriminado e sem criticidade da IA Generativa ameaça a produção de um fenômeno de “pseudo-letramento” ou atrofia da interpretação. Ao consumir passivamente a resposta oferecida por uma IA o estudante pode até demonstrar a capacidade de reconhecer as palavras e reproduzir a síntese fornecida, permanecendo formalmente alfabetizado, mas falha em atingir o “estado letrado”, visto que não realizou o trabalho analítico, contextual e dialógico que caracteriza a verdadeira interpretação de um texto. A mediação fornecida pelo algoritmo corre o risco de criar a ilusão do entendimento onde há apenas consumo de um produto textual pré-fabricado.

Frente a isto, pretendemos indagar como a teoria do letramento de Magda Soares ajuda a diagnosticar e combater a fragilização da interpretação leitora entre os estudantes, sobretudo os do ensino superior. Nesse contexto observamos uma contradição relevante: enquanto os graduandos e pós-graduandos manipulam grandes volumes de informação e utilizam plataformas cada vez mais sofisticadas, aumentam os relatos de dificuldades expressivas de interpretação de textos acadêmicos complexos. Diante da exigência de se trabalhar com artigos científicos robustos, tratados conceituais profundos e complexos capítulos de livros, observa-se que os estudantes buscam transferir o esforço leitor a algoritmos geradores de resumos, esquemas e interpretações. E, desta forma, transferem também o esforço cognitivo - importantíssimo para a formação acadêmica - para uma

ferramenta tecnológica, perdendo assim, a chance propícia de absorção de conhecimentos e a capacidade racional de problematização.

Para uma melhor compreensão dessa crise de interpretação de textos apontada no contexto do ensino superior, Magda Soares apresenta uma teoria relevante: a distinção entre alfabetização e letramento, fornecendo arcabouço conceitual para o diagnóstico do chamado “ilusão do letramento acadêmico”, termo já abordado pelos pesquisadores Mary Lea e Brian Street (1998), ao descreverem uma falsa crença de que a escrita acadêmica é uma mera habilidade técnica e universal, aprendida pelo aluno na educação básica e replicada no ensino superior. Entretanto, é sabido que o letramento acadêmico é produto de uma série de mudanças culturais profundas, não apenas uma replicação de normas gramaticais. Longe da pretensão de se fazer apologia ao banimento das ferramentas digitais na sala de aula, buscaremos entender como o letramento, em suas dimensões crítica, social e *cibersocial* deve ser ressignificado para formar sujeitos capazes não apenas de usar a Inteligência Artificial, mas de interpretar em conjunto, através dela e, principalmente, apesar dela.

Vemos que o avanço tecnológico presente nas últimas décadas proporcionou um processo de maior uso de tecnologias digitais atrelado às práticas educacionais, permitindo transformações significativas nos aspectos referentes ao acesso, produção, circulação e apropriação do conhecimento, bem como propiciando novos contornos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando tratamos do uso de ferramentas de inteligências artificiais (IAs) generativas. É sabido que essas ferramentas possuem a capacidade de construir textos, sintetizar informações, responder perguntas e realizar tarefas relacionadas à linguagem e, com isso, introduzem novos desafios para o ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino superior. Entretanto, tais ferramentas já romperam a bolha acadêmica, fazendo parte do cotidiano da sociedade em tarefas corriqueiras.

Nota-se que sistemas de IA generativa possuem a capacidade de funcionar como recursos de apoio à aprendizagem, servindo como um auxiliar na compreensão de conceitos, na organização de informações e ideias, no processo de revisão textual e na exploração de diferentes perspectivas sobre determinado conteúdo. Entretanto, ao mesmo tempo, de maneira paradoxal, vemos pouco senso crítico em seu uso recorrente, delegando o aluno à ferramenta sistemas basilares do processo de aprendizagem como leitura, interpretação, síntese e comparação, bem como a própria ação de produção textual e argumentação fundamentada.

Desta forma, é necessário deslocar a discussão da presença da IA na educação para além da pergunta sobre a possibilidade ou proibição dessa ferramenta. O problema envolve as formas pelas quais os estudantes se apropriam dessa tecnologia e, sobretudo, as consequências que diferentes modalidades do seu uso possam agir sobre as práticas de construção de conhecimento, leitura e escrita.

O objetivo deste capítulo não é simplesmente avaliar se o uso da inteligência artificial prejudica ou favorece a aprendizagem, mas sim discutir como o uso indiscriminado dessas ferramentas transformam práticas de letramento no ensino superior, sobretudo quando operações cognitivas que se relacionam com a interpretação, elaboração e retenção de conhecimento são delegadas a sistemas tecnológicos. Assim, desenvolvemos nossa discussão por meio da articulação do conceito de letramento de Magda Soares à literatura contemporânea sobre inteligência artificial e *AI literacy*, aos estudos acerca de *cognitive offloading* e dependência de sistemas de IA e como a Psicologia Social pode contribuir em aspectos relacionados à aprendizagem social, evolução cultural e Representações Sociais.

Letramento como prática social

A discussão sobre letramento requer, inicialmente, distingui-lo do conceito de alfabetização. Soares (2004) chama atenção para múltiplas dimensões envolvidas nesses processos, evitando entretanto compreender a aprendizagem da leitura e da escrita exclusivamente como aquisição de códigos ou habilidades técnicas. Nesta senda, compreendemos que o conceito de letramento nos permite deslocar o foco do domínio abstrato da leitura e da escrita para o processo pelos quais essas competências são efetivamente utilizadas em diferentes contextos sociais. Com isso, é possível observar que ler e escrever não simplesmente constituem práticas independentes, demonstrando que a finalidade, os gêneros textuais escolhidos, os sujeitos envolvidos no processo e os instrumentos disponíveis participam ativamente da constituição dessa prática de leitura e interfere no processo de interpretação e retenção de conhecimento.

Isso se torna ainda mais relevante quando observamos as transformações conduzidas pelas tecnologias digitais, já abordadas por Soares (2002) em seu trabalho sobre letramento e cibercultura, onde a autora discute como essas novas tecnologias modificam as práticas de leitura e escrita, produzindo, assim, novas formas de interação com os textos. Vale

ressaltar que a mudança do suporte impresso para o ambiente digital não representa meramente mudança de instrumento para acessar um conteúdo, mas sim a possibilidade de transformar as próprias maneiras de se ler, escrever e produzir significados. Com isso, é possível ter um outro ponto de partida para se repensar a própria Inteligência Artificial generativa, levando em consideração a possibilidade de diferentes tecnologias modificarem práticas sociais de leitura e escrita, introduzindo uma nova camada neste processo. Nesse contexto, o estudante não se relaciona apenas com o material textual produzido por outras pessoas, mas também com sistemas que são capazes de gerar, resumir, re-organizar e também interpretar textos a partir de dados alimentados e mediante solicitação de usuários.

Para tanto, é necessário que nos perguntemos não somente se os estudantes possuem habilidades técnicas para usufruírem das ferramentas de IA, mas também se novas práticas de leitura, escrita e produção de conhecimento estão sendo constituídas na utilização destas ferramentas.

Do letramento digital ao letramento em inteligência artificial

Com o objetivo de ampliar o debate acerca da necessidade de letramento com as novas ferramentas tecnológicas cunhou-se o termo *AI literacy*, demonstrando que o conhecimento necessário para interagir adequadamente com esses sistemas não é limitado ao uso técnico e operacional das mesmas. A literatura recente (Ng et al, 2021; Kong et al. 2021; Yi, 2021; Lintner, 2024; Kong et al., 2025; Hackl et al., 2026) aponta para um entendimento multidimensional do letramento em IA, que envolve diversas competências, tais relacionadas à compreensão do funcionamento destes sistemas, sua utilização, avaliação crítica de resultados, produção e interação com sistemas de IA, até à preocupação com aspectos éticos de seu uso.

Com isso, podemos compreender que saber utilizar mecanicamente as LLMs (*Large Language Models*), sistemas de inteligência artificial treinados em grandes volumes de dados textuais com o objetivo de entender, resumir, traduzir e gerar uma linguagem natural, não significa, por si só, possuir letramento em Inteligência Artificial, uma vez que mesmo sabendo descrever *prompts* corretos e enviar comandos sofisticados, alunos ainda podem apresentar dificuldades para avaliar criticamente os resultados, identificar erros e alucinações, reconhecer vieses ou simplesmente compreender as limitações do sistema. Dentro desta perspectiva,

acreditamos que o letramento em IA pode ser visto como uma extensão das discussões sobre letramento enquanto prática social, relacionado não apenas ao uso da tecnologia, mas principalmente com os questionamentos de como, quando, porquê e para quê utilizá-la.

Inteligência artificial e terceirização de processos cognitivos

As inferências de Magda Soares sobre o impacto da tecnologia na linguagem antecedem o surgimento da IA generativa, porém, em 2002, com sua obra *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*, Soares já argumentava que a mudança no suporte da escrita não era apenas um detalhe instrumental, mas sim, uma condição reconfigurante às estruturas cognitivas e sociais do leitor. Segundo a autora, a transição do suporte impresso ao digital, representado pela tela, exigiu novas habilidades, novos comportamentos e, principalmente, uma nova dimensão de letramento: o letramento digital.

No contexto acadêmico superior, a transição do livro para a tela (uso de PDFs, repositórios científicos online e bibliotecas virtuais), inaugurou a “era do hipertexto”. Em Soares (2002), o hipertexto quebra a linearidade e sequencialidade típicas do livro impresso, permitindo ao leitor, através de redes de links, conectar textos paralelos e construir percursos de leituras autônomos. Se por um lado o hipertexto expande o acesso à informação, por outro, demanda constantemente ao estudante universitário a capacidade de autorregulação cognitiva: ao leitor é necessário aprender a não se perder em um mar de dispersão e a manter o foco analítico em meio à sobrecarga informacional.

Todavia, o surgimento dos grandes modelos de linguagens (LLMs) representa um salto qualitativo ainda mais radical. Abandona-se a era da “tela interativa” (onde o leitor escolhia seus caminhos no hipertexto) e entra-se na era da “tela generativa e mediada por algoritmos”. Na leitura auxiliada por IA, o algoritmo não atua apenas como repositório de textos, mas também como um intérprete intermediário, uma vez que ferramentas de IA generativa leem o artigo científico, extraem os conceitos, traduzem termos complexos e entregam ao estudante universitário uma síntese do texto “mastigada” em tópicos. Assim, a evolução do suporte altera a própria estrutura da formação intelectual no ensino superior. Se no letramento impresso o desafio era a localização e compreensão do texto, no letramento digital, o desafio é a filtragem e seleção diante da abundância

informacional. No contexto hodierno, o letramento algorítmico posta a preservação do pensamento crítico e da autonomia interpretativa como o principal obstáculo na aprendizagem auxiliada. O suporte deixou de ser um mero receptáculo da escrita (o papel ou o pixel) para se tornar um agente pseudo cognitivo que simula a capacidade humana de interpretar.

A possibilidade de *cognitive offloading* vem se tornando uma das preocupações primordiais das literaturas atuais. O termo é utilizado como forma de descrever determinadas situações onde indivíduos passam a recorrer a recursos externos na tentativa de reduzir ou até mesmo transferir demandas cognitivas. Para Gerlich (2025), o aumento observável da dependência de ferramentas de IA para tomada de decisão em situações cotidianas levanta questionamentos acerca de como essas tecnologias influenciam a capacidade de pensamento crítico desses usuários. Isso se torna ainda mais preocupante dentro do contexto educacional, quando o uso dessas ferramentas deixa de ser uma forma legítima de apoio e passa a ser substituto sistemático das operações que deveriam envolver a participação ativa do estudante.

Em um contexto ideal, o processo de leitura acadêmica envolve a leitura propriamente dita do conteúdo, seguida por uma tentativa de interpretação das informações contidas no texto, onde o aluno seleciona e relaciona conceitos novos abordados com os que ele já possui. Com isso, o aluno sintetiza conceitos e amplia a capacidade de argumentação, colaborando com a escrita científica e a própria capacidade de revisar conteúdos. Porém, quando o estudante transfere à IA essa linha de raciocínio de forma sucessiva e passa a simplesmente reproduzir ou adaptar os resultados obtidos, é visto que ocorre uma transformação qualitativa da atividade, onde o produto final pode apresentar as características formais de um trabalho acadêmico científico, mas sem que o estudante tenha passado pelos processos cognitivos necessários de interpretação e elaboração da produção.

Estudos recentes (Zhai et al., 2024; Chen & Cheung, 2025; Chen et al., 2026; Alubthane, 2026) indicam que a aparente qualidade no produto textual não necessariamente indica uma aquisição de conhecimento, mas sim, de maneira equivalente, durante sua produção nestes contextos, salienta dependência excessiva de sistemas de IA, a redução analítica e a delegação propriamente dita dos processos cognitivos à esses sistemas. Entretanto, a literatura ainda não apresenta uma conclusão simplificada de como o uso de IAs necessariamente prejudica o processo de aprendizagem.

Demonstra, por outro ângulo, que os efeitos negativos estão relacionados à forma, frequência, finalidade e contexto pedagógico de sua utilização, corroborando com a tese de que não necessariamente o uso das tecnologias *per se* é prejudicial, mas sim quando possibilita uma substituição da atividade cognitiva do estudante pela atividade realizada pelo sistema.

Uma perspectiva psicossocial: aprendizagem social e evolução cultural

Compreendemos que a discussão apresentada é superior às simples escolhas individuais dos estudantes no uso das IAs, uma vez que a forma como a tecnologia é utilizada em um contexto educacional específico também depende das próprias práticas compartilhadas naquele ambiente. O professor de Ciências Cognitivas e da Informação Paul E. Smaldino considera que comportamentos e estratégias podem ser transmitidos socialmente e que determinadas características grupais emergem diretamente de interações entre indivíduos e seus respectivos ambientes sociais e culturais. Quando aplicada ao contexto educacional, vemos que essa perspectiva nos permite considerar que o uso de IA não provém, necessariamente, de uma prática individual. Estudantes se apoiam no comportamento de seus pares, professores promovem normativas de utilização e políticas institucionais são implementadas, criando assim, diferentes práticas que passam a ser socialmente reconhecidas como desejáveis ou aceitáveis.

Ao discutirem os processos de aprendizagem social, Smaldino e Velilla (2025) demonstram que a transmissão de informações e estratégias que ocorrem entre indivíduos está relacionada à determinadas características da fonte social utilizada para aprender. Neste contexto, podemos interpretar que o uso da IA pode ser visto como um novo componente do ambiente informacional em que ocorre a aprendizagem, indicando assim que o problema passa a ser mais uma questão de transformação ambiental que uma oposição entre estudantes e tecnologias.

Utilizando-se da Teoria das Representações Sociais (TRS) vemos que o uso de uma tecnologia não depende, exclusivamente, de suas características técnicas, uma vez que ele também sofre com significados construídos socialmente sobre essa tecnologia. Dentro do contexto universitário, o uso das IAs podem possuir diferentes representações que podem orientar diferentes práticas de uso. Se, por exemplo, é representada

como uma ferramenta capaz de “fazer trabalho”, sua prática relacionada pode assumir uma função de substituição. Entretanto, se a representação for de recurso para ampliar a compreensão de conteúdos, sua prática altera-se para um instrumento complementar, remodelando a configuração deste sistema.

Conforme apresentado por Umel & Lattemann (2026), as representações sociais de inteligência artificial apresentam tensões paradoxais ao serem adotadas no ensino superior. Segundo os autores, desde sua introdução na sociedade, em 2022, “inteligências artificiais generativas têm influenciado rapidamente os processos e metodologias de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino superior.” (Umel e Lattemann, 2026) Entretanto, como já abordado, essas mudanças transformadoras levantam preocupações significativas em relação ao conteúdo, a forma e também ao processo de retenção de conhecimento, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Dicotomias complexas como eficiência versus complexidade, controle versus empoderamento e abertura versus vigilância foram aspectos apontados pelos autores, demonstrando que, embora as ferramentas apresentem progressos revolucionários no campo da educação superior, também representam inúmeros desafios normativos para seu uso.

Corroborando com essa questão vemos em Guerschberg & Gutiérrez (2024), em seu estudo com 343 estudantes e 13 docentes, que, embora as representações sociais acerca de ferramentas como o ChatGPT apresentem forte ênfase em funcionalidade e eficiência (aparecendo como elementos centrais), aspectos relacionados à confiança, precisão e percepções negativas estão associados a questões éticas e de confiabilidade, demonstrando com isso que há uma estrutura representacional ambivalente.

Prática social versus aprendizagem

Diante do exposto até então neste capítulo, podemos concluir que a articulação entre os pensamentos de Soares, Smaldino e a própria Psicologia Social nos permite formular uma questão muito mais ampla de estudo: se considerarmos as práticas de leitura e escrita como práticas sociais e se comportamentos e estratégias podem ser socialmente transmitidas, então a incorporação da IA ao ensino superior pode promover transformações não apenas nas ferramentas utilizadas por alunos e professores, mas também nas próprias práticas acadêmicas.

Todavia, se essa prática passa a ser generalizada e, com isso, substituindo progressivamente os pilares acadêmicos de aquisição, produção e retenção de conhecimento, podemos ver uma mudança na própria relação do aluno com esse conhecimento. O questionamento não mais parte do uso ou não de tecnologias e IA pelo aluno, mas sim de querer compreender em qual parte do processo de aprendizagem foi realizado pelo aluno e qual foi delegada à tecnologia, estabelecendo assim, uma distinção fundamental entre o uso instrumental e a dependência cognitiva.

A teoria de Magda Soares permanece atual, como um norte essencial para a educação no século XXI. Sua célebre diferenciação entre a técnica (alfabetização) e a prática social cognitiva crítica (letramento) adquire contornos expressivos diante da disseminação das Inteligências Artificiais generativas na educação superior. A crise da interpretação de texto, observada entre os universitários contemporâneos, não é uma falha de acesso à informação, mas o resultado da facilidade em terceirizar o esforço cognitivo do letramento. Enquanto a IA oferece a eficiência da velocidade, a formação universitária e o pensamento científico se constroem lenta e gradativamente, no conflito com a complexidade do texto, no tempo da reflexão e na capacidade de construir sentidos de forma autônoma.

Não nos cabe o papel de defender ou retirar o uso das IAs no ensino superior, mas sim lançar luz ao aspecto crítico de sua utilização. O desenvolvimento do letramento em IA exige, sobretudo, que alunos e professores sejam capazes de avaliar informações, questionar respostas, verificar dados e, principalmente, reconhecer suas limitações e vieses, promovendo uma maior compreensão acerca da utilização dessas ferramentas, avaliando suas contribuições e prejuízos nos processos de aprendizagem.

Por fim, capacitar estudantes no uso social da leitura e da escrita no ensino superior da era algorítmica, exige orientar o acadêmico ao usar a tecnologia sem se deixar dominar pela sua lógica de facilitação. Somente ao resgatar o valor da leitura crítica, profunda e contextualizada, agora expandida para o julgamento rigoroso dos próprios algoritmos, será possível garantir que o espaço universitário continue a ser o espaço por excelência da emancipação intelectual e da produção autêntica do conhecimento.

Referências

- ALUBTHANE, Fawzia Omer. Amplifier or substitute? A systematic review of generative AI's impact on higher-order cognitive skills among university students. **Frontiers in Psychology**, v. 17, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1863931>.
- CHEN, Shuzhen; CHEUNG, Alan C. K. Effect of generative artificial intelligence on university students learning outcomes: a systematic review and meta-analysis. **Educational Research Review**, v. 49, art. 100737, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100737>.
- CHEN, E. W. et al. Tacit knowledge and employee-AI collaboration: dynamic capabilities of the organization. **Management Decision**, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1108/MD-07-2025-2016>.
- GERLICH, M. AI tools in society: impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. **Societies**, v. 15, n. 1, art. 6, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.
- GUERSCHBERG, Leandro; GUTIERREZ, Yael Estefanía. Representaciones sociales de estudiantes y docentes universitarios sobre los usos académicos de herramientas de inteligencia artificial generativa. **Campo Universitario**, v. 5, n. 10, 2024. Disponível em: <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/113>. Acesso em: 2 out. 2026.
- HACKL, Veronika; MÜLLER, Alexandra Elena; SAILER, Maximilian. The AI literacy heptagon: a structured approach to AI literacy in higher education. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 10, art. 100540, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100540>.
- KONG, Siu-Cheung; CHEUNG, William Man-Yin; ZHANG, Guo. Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 2, art. 100026, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026>.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157–172, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.
- LINTNER, Tobias. A systematic review of AI literacy scales. **npj Science of Learning**, v. 9, art. 50, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539->

024-00264-4.

NG, Davy Tsz Kit et al. Conceptualizing AI literacy: an exploratory review. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 2, art. 100041, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>.

SMALDINO, Paul E.; VELILLA, Anthony P. The evolution of similarity-biased social learning. **Evolutionary Human Sciences**, v. 7, art. e4, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/ehs.2024.46>.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002.

UMEL, A.; LATTEMANN, C. Social representations of GenAI and paradoxical tensions in its adoption in higher education. **AI & Society**, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-026-03178-4>.

YI, Yumi. Establishing the concept of AI literacy. **Jahr – European Journal of Bioethics**, v. 12, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21860/j.12.2.8>. Disponível em: <https://ojs.srce.hr/index.php/jahr/article/view/20552>. Acesso em: 2 out. 2026.

ZHAI, C.; WIBOWO, S.; LI, L. D. The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. **Smart Learning Environments**, v. 11, art. 28, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>.

A ESCRITA ACADÊMICA NA ERA DA IA GENERATIVA: FORMAÇÃO E USO CRÍTICO DE CHATBOTS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Camila Tenório Freitas de Oliveira¹

A escrita acadêmica e os desafios da inteligência artificial generativa

A presença de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG) nas práticas de estudo e produção de textos trouxe novas questões para a escrita acadêmica. Entre essas ferramentas estão os chatbots, sistemas capazes de interagir com usuários por meio da linguagem natural e simular uma conversa (Kuyven *et al.*, 2018). Alguns chatbots funcionam com respostas previamente programadas; outros, baseados em inteligência artificial generativa, produzem respostas textuais a partir dos comandos recebidos. São esses últimos que interessam a este capítulo. Eles podem sugerir formulações e apoiar tarefas relacionadas à organização e à revisão textual. Contudo, a participação dos chatbots nessas atividades também implica contradições com relação à autoria, aprendizagem, ética, responsabilidade e formação de quem escreve.

Essas questões ganham relevância quando a escrita acadêmica é compreendida como parte da formação universitária, uma vez que a escrita envolve práticas de produção e circulação do conhecimento, mobilização de gêneros discursivos e construção de um pensamento crítico diante de uma problemática. Na formação de futuros professores, a escrita acadêmica também se articula à construção de sentidos sobre a profissão e à reflexão acerca das práticas educacionais (Fiad, 2011; Fischer, 2008).

Em estudo recente que aborda a relação entre IAG e escrita acadêmica em diferentes perspectivas, Pimenta *et al.* (2024) discutem as implicações da IAG para a autoria e para a presença do sujeito na escrita. Essa discussão

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

remete à compreensão da escrita como uma prática na qual o autor não apenas organiza palavras, mas assume um posicionamento crítico diante do conhecimento que produz. Isto é, o uso da IAG implica questões sobre a efetiva contribuição de quem escreve e sobre a responsabilidade pelas ideias e afirmações presentes no texto, pois, como afirmam os autores, “sua aplicabilidade pode modificar dinâmicas de produção, escrita e difusão de conhecimento” (Pimenta *et al.*, 2024, p. 596).

A revisão sistemática realizada por Silva, Oliveira e Silva (2025) examina as potencialidades e os desafios da IAG na produção de textos acadêmicos, considerando suas implicações para a formação docente. A partir do conceito de *suportes amigáveis*, proposto por Silva (2015), a revisão discute em que condições essas ferramentas podem apoiar a escrita. O estudo conclui que:

Essa constatação traz implicações pedagógicas para a formação docente e a prática de escrita acadêmica. A maioria das características consideradas como potencialidades do uso de IAG não se configura como “suportes amigáveis” (Silva, 2015), uma vez que podem apagar a responsabilidade de quem escreve de ler e estudar os textos-fonte que comporão a construção do seu texto, comprometendo sua formação acadêmica e profissional. Além disso, entendemos que somos nós, seres humanos, os responsáveis pela criação/geração do nosso próprio texto acadêmico, pela formulação das ideias a serem defendidas, e pela nossa postura crítica, reflexiva e autoral (Silva; Oliveira; Silva, 2025, p. 18).

A pesquisa de Coelho (2026) acrescenta à discussão uma dimensão prática ao mapear usos da IA Generativa em diferentes etapas da pesquisa e da escrita científica, como o planejamento, a revisão textual e a organização da literatura. A autora aborda questões éticas relacionadas à participação dos sujeitos na pesquisa e à responsabilidade intelectual, uma vez que as ferramentas de IAG não possuem a função de substituir “a adoção de métodos rigorosos, a seleção e validação das fontes, a construção de argumentos consistentes, o aprofundamento teórico, a interpretação dos dados ancorada em referenciais consistentes, a autoria, o pensamento crítico, a validação das informações, nem a análise crítica” (Coelho, 2026, p. 20). Essas reflexões reforçam a necessidade de discutir os limites da colaboração entre autores e ferramentas de IA, bem como a responsabilidade de quem assina o texto.

Diante das possibilidades e dos desafios apresentados, é necessário refletir sobre como a IA generativa pode apoiar a escrita acadêmica e,

paralelamente, manter a leitura, a elaboração de ideias e a avaliação crítica como processos fundamentais à formação de quem escreve. Nesse sentido, este ensaio é orientado pela seguinte questão: como a inteligência artificial generativa pode apoiar a escrita acadêmica na educação superior e na formação de professores, preservando a autoria, a aprendizagem e a responsabilidade dos autores?

O objetivo é discutir as possibilidades, os limites e as implicações formativas do uso da inteligência artificial generativa na escrita acadêmica, com atenção à autoria, à aprendizagem da escrita e à responsabilidade pelo texto produzido. Defende-se que a integração dessas ferramentas à escrita acadêmica requer práticas pedagógicas que mantenham a produção textual vinculada à reflexão, à verificação das informações e ao posicionamento crítico de quem escreve. Quanto à dimensão ética, a discussão se concentra na autoria, na transparência quanto ao uso da IAG, na verificação das fontes e na responsabilidade pelas afirmações incorporadas nos estudos. Para desenvolver essa discussão, este capítulo assume a forma de ensaio teórico e articula estudos brasileiros, publicados em língua portuguesa, sobre letramentos acadêmicos, formação docente e inteligência artificial generativa. O percurso argumentativo parte da compreensão da escrita acadêmica como prática formativa, examina usos e limites da IAG e, por fim, discute implicações pedagógicas para a formação docente.

A escrita acadêmica e a formação docente

A escrita na universidade pode ser compreendida como uma prática social situada, vinculada a contextos, gêneros discursivos e formas de participação acadêmica. Com base nos estudos do letramento acadêmico, Fiad (2011) analisa como estudantes universitários compreendem suas práticas de escrita em relação às expectativas da universidade. Ao analisar os relatos de estudantes universitários, a autora problematiza a ideia de que eles simplesmente ‘não sabem escrever’, argumentando que “os estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico” (Fiad, 2011, p. 360). Essa distinção permite compreender as dificuldades de escrita em relação às convenções e às expectativas da universidade, em vez de atribuí-las apenas a uma suposta falta individual.

Nesta perspectiva, a aprendizagem da escrita acadêmica envolve compreender como os textos se relacionam com os propósitos de estudo e

pesquisa, com os interlocutores e com as formas de produção e circulação do conhecimento próprias da universidade. Não se trata apenas de dominar estruturas formais, mas de aprender a participar dessas práticas e a construir sentidos por meio delas. Essa dimensão formativa da escrita também se manifesta nos cursos de formação docente. Guedes-Pinto (2012), ao discutir práticas de escrita no ensino universitário, mostra como elas podem se articular à formação profissional de futuros professores. A autora analisa textos produzidos por estudantes em disciplinas teórico-práticas, nos quais eles registravam experiências de estágio e as relacionavam às discussões e leituras desenvolvidas na universidade. Foi observado que, ao escrever sobre dúvidas, dificuldades e conflitos vividos na escola, os estudantes elaboravam compreensões sobre a docência; por isso, a escrita constitui-se como recurso para a compreensão dos processos de percepção do trabalho docente, afirmando-se “como um recurso potencializador para os estudantes e também para os professores, seus formadores, aproximarem-se cada vez mais das compreensões em torno das práticas escolares e do cotidiano do profissional professor da escola básica” (Guedes-Pinto, 2012, p. 147).

A relação entre escrita acadêmica e formação docente também é examinada por Koerner e Fischer (2024). No estudo sobre cursos de licenciatura, as autoras identificaram que as propostas de escrita incluíam gêneros acadêmicos, como resenhas, projetos, ensaios e trabalhos de conclusão de curso, além de gêneros relacionados à formação e à atuação docente, como planos de aula e roteiros de entrevista. Também aparecem cartas, poemas e memoriais, mobilizados para aproximar professores e estudantes e acolher experiências. Segundo os relatos analisados, essas propostas buscavam acolher as experiências dos estudantes, favorecer a expressão de suas vozes e contribuir para a construção de uma identidade docente reflexiva. A análise sugeriu, ainda, que a escrita formativa depende não apenas da solicitação de um produto textual, mas também da clareza sobre seus propósitos, gêneros e condições de produção, bem como de oportunidades para que o estudante construa e assuma sua voz.

Em conjunto, estas contribuições permitem compreender a escrita acadêmica na formação docente como uma prática que articula a aprendizagem de convenções discursivas e a construção de sentidos sobre os conhecimentos e a profissão. Ao escrever, os licenciandos podem organizar ideias, relacionar leituras às experiências escolares e posicionar-se diante de questões educacionais. Para que essa atividade tenha potencial formativo é necessário que seus propósitos, interlocutores, gêneros e orientações

sejam compreensíveis aos estudantes e que lhes sejam oferecidas condições para construir sua própria voz (Fiad, 2011; Guedes-Pinto, 2012; Koerner; Fischer, 2024).

Nesta perspectiva, a presença de chatbots de IAG nas práticas de escrita acadêmica torna necessário explicitar o que se espera que os estudantes aprendam ao utilizá-los. Quando essas ferramentas são empregadas para planejar, revisar e/ou sintetizar textos, cabe a quem escreve examinar as respostas à luz das fontes consultadas, do problema investigado e do argumento em construção. Assim, a escrita permanece vinculada às decisões de quem pesquisa, lê, seleciona e interpreta.

IAG na escrita acadêmica: usos e limites

Situados entre as tecnologias que utilizam processamento de linguagem natural, os Chatbots de IAG oferecem uma interface conversacional por meio da qual o usuário envia comandos e recebe respostas textuais, produzindo conteúdos a partir das instruções recebidas pelo usuário (Trindade; Oliveira, 2024). Ao discutir o funcionamento da IA, Garcia (2020, p. 15) descreve uma abordagem em que as etapas da tarefa são previamente definidas, sendo a máquina capaz de “aprender se a ela for definido o passo a passo da tarefa, um algoritmo, assim como o ser humano aprende dos livros”.

Na abordagem do aprendizado de máquina (*machine learning*), ao invés de receber instruções detalhadas para executar cada etapa de uma tarefa, a IA é treinada com dados e exemplos, a partir dos quais identificam-se padrões que podem orientá-la na resolução de problemas, sem que cada etapa da tarefa precise ser previamente programada (Garcia, 2020). Esse processo envolve decisões humanas, como a seleção dos dados e a definição dos objetivos e algoritmos empregados no treinamento. Entre as modalidades de aprendizado de máquina está o aprendizado profundo (*deep learning*), que utiliza redes neurais artificiais para reconhecer padrões complexos em grandes conjuntos de dados. Trindade e Oliveira (2024) relacionam essa modalidade ao processamento de linguagem natural, campo que possibilita às tecnologias trabalhar com a linguagem em formato textual ou sonoro. É nesse contexto que se situam os modelos de linguagem de grande escala, treinados com extensos conjuntos de textos e associados à produção de respostas textuais pelos chatbots de IAG.

Compreender o funcionamento técnico dos chatbots contribui para explicar como suas respostas são produzidas, mas não basta para verificar

sua validade acadêmica. Uma resposta pode apresentar organização e fluência textual e, ao mesmo tempo, conter imprecisões, omitir aspectos relevantes ou não explicitar a origem das informações utilizadas. Trindade e Oliveira (2024, p. 14) observam que as ferramentas de IAG “não especificam a base de dados, os critérios de busca e de seleção de fontes utilizados para sintetizar o conteúdo, portanto, não há como garantir que o texto gerado é preciso, neutro e apresenta perspectivas pertinentes e relevantes”. Por essa razão, a aparência de consistência de uma resposta não assegura que as informações estejam corretas ou que sejam pertinentes ao problema investigado. Os autores destacam a importância de examinar a profundidade, a veracidade, a coerência e a consistência do conteúdo gerado, comparando-o com outras fontes acadêmicas. A partir dessas considerações, compreende-se que avaliar a resposta envolve relacioná-la às leituras realizadas e ao argumento em construção, antes de incorporá-la ao texto acadêmico.

Entre os usos da IAG na pesquisa e na escrita acadêmica, Coelho (2026) identifica o planejamento de pesquisas, a revisão e edição de textos, a busca e organização da literatura e a análise e síntese de informações. Ao analisar treze estudos publicados entre 2021 e 2025, sobre as aplicações e implicações éticas da IAG na pesquisa e na escrita científica, a autora evidencia que a participação da IAG pode ocorrer em etapas nas quais se delimitam problemas, selecionam-se fontes e organizam-se ideias, e não apenas na revisão do texto concluído. Também, aponta limites relevantes nos quais as ferramentas de IAG podem omitir estudos, produzir sínteses simplificadas e oferecer pouca profundidade teórica, favorecendo mudanças lexicais e estilísticas que uniformizam a escrita e enfraquecem a voz autoral e a síntese crítica.

Em conjunto, essas limitações evidenciam a necessidade de problematizar afirmações que atribuem às ferramentas de IAG capacidades analíticas complexas, como a identificação automatizada de lacunas na literatura ou a produção de artigos completos, sem a devida mediação crítica e maturidade analítica do pesquisador, para alcançar a densidade teórica, metodológica e analítica que se espera de artigos de alto impacto científico (Coelho, 2026, p. 15).

Em testes práticos, Celestino e Valente (2024) observaram que as respostas do chatgpt podiam variar diante de uma mesma pergunta, além de apresentar inconsistências ou se afastar do contexto solicitado. Os autores distinguem respostas de caráter informacional, que não recomendam como evidência científica ou referência acadêmica, de respostas instrucionais, que

podem apoiar determinadas tarefas quando observados os cuidados éticos. Essa distinção dialoga com Trindade e Oliveira (2024), que relacionam o uso acadêmico da IAG ao desenvolvimento de competências informacionais, como reconhecer uma necessidade de informação, avaliar a ferramenta, analisar o conteúdo gerado e decidir sobre seu uso. Desse modo, a resposta do chatbot pode integrar o processo de escrita como material para análise, mas sua fluência não assegura validade, nem pertinência acadêmica. Sua contribuição depende da relação estabelecida por quem escreve entre o conteúdo gerado, as fontes consultadas e o argumento em elaboração.

Os limites informacionais da IAG também se relacionam à dimensão formativa da autoria. Em sua revisão sistemática, Silva, Oliveira e Silva (2025) alertam que certas formas de uso podem enfraquecer o compromisso de quem escreve com a leitura das fontes e a formulação das ideias que serão defendidas. A questão, portanto, não se restringe a identificar se houve ou não auxílio do chatbot, mas envolve considerar quais operações intelectuais permanecem a cargo do estudante durante a produção textual. Na escrita acadêmica, selecionar informações, relacionar conhecimentos e sustentar um posicionamento integram o processo de aprendizagem. Quando as respostas são incorporadas sem leitura e avaliação, a produção textual se distancia das práticas de construção do conhecimento que a universidade busca desenvolver. Essa preocupação retoma a compreensão da escrita como participação nas práticas acadêmicas e como dimensão da formação docente. Desse modo, analisar os usos e limites da IAG conduz à discussão sobre como organizar atividades em que o apoio tecnológico esteja articulado aos objetivos formativos.

Implicações pedagógicas da IAG para a formação docente

À luz das discussões sobre escrita acadêmica e formação docente, este ensaio aborda a IAG como parte das práticas contemporâneas de leitura e produção textual. Para que sua utilização no campo educacional se articule aos objetivos formativos, cada atividade precisa explicitar o que se espera que o estudante aprenda ao escrever, em quais etapas o apoio da ferramenta pode ser pertinente e quais decisões permanecem sob sua responsabilidade. Defende-se que essa explicitação oferece referências para que professores e estudantes avaliem a contribuição da IAG no processo de escrita.

Um primeiro encaminhamento pedagógico consiste em delimitar a contribuição esperada do chatbot em cada atividade de escrita. No planejamento, o estudante pode solicitar sugestões para organizar os tópicos de um texto ou perguntas que o ajudem a delimitar o problema investigado. Durante a elaboração do argumento, pode pedir que o chatbot identifique trechos pouco claros, relações entre ideias que precisam ser mais bem explicadas ou afirmações que parecem exigir fundamentação. Na revisão, pode solicitar comentários sobre a clareza de um parágrafo, a articulação entre suas partes ou possíveis redundâncias, além de comparar alternativas de redação sem perder de vista o sentido que pretende expressar. Esses usos acompanham possibilidades discutidas por Trindade e Oliveira (2024), como formular perguntas, obter apoio para a escrita e avaliar criticamente o conteúdo gerado. Delimitar a tarefa permite que o estudante examine as respostas em relação ao objetivo de cada etapa e decida, com justificativa, se alguma sugestão deve ser incorporada ao texto.

A verificação das informações e referências sugeridas pela IAG pode integrar a própria atividade de escrita. O estudante localiza a publicação em uma base acadêmica, confere seus dados bibliográficos e lê o trecho pertinente para avaliar se ele sustenta a ideia em discussão. Esse procedimento ajuda a situar a resposta gerada em relação ao texto original e a justificar a pertinência da fonte no argumento. Deste modo, o uso da ferramenta também mobiliza competências informacionais relacionadas à avaliação e ao uso de informações, discutidas por Trindade e Oliveira (2024).

O acompanhamento da escrita pode incluir registros das etapas percorridas pelo estudante, como versões do texto, notas de leitura, solicitações feitas ao chatbot e justificativas para incorporar, reformular ou rejeitar sugestões. A comparação entre esses materiais pode favorecer o diálogo entre estudante e professor sobre a construção do argumento, o uso das fontes e as decisões tomadas durante a escrita. Essa proposta se articula à compreensão da escrita como espaço de registro e reflexão sobre experiências formativas (Guedes-Pinto, 2012) e às discussões sobre a expressão da voz dos licenciandos (Koerner; Fischer, 2024). A partir do acompanhamento do processo de escrita, a discussão sobre autoria e transparência ganha dimensão pedagógica. O estudante precisa reconhecer e explicitar a participação da IAG quando seu uso tiver contribuído para a elaboração do texto, observando as orientações institucionais e editoriais aplicáveis. Essa explicitação torna mais visíveis as decisões tomadas durante a escrita e a responsabilidade pelo conteúdo, pelas fontes e pelas afirmações

apresentadas permanece com os autores (Silva; Oliveira; Silva, 2025; Coelho, 2026).

Celestino e Valente (2024, p. 12) atribuem ao chatgpt potencial para oferecer uma experiência individualizada e fornecer instruções e *feedbacks*. No trabalho de escrita, esse recurso pode favorecer a retomada de aspectos que o estudante deseja examinar e abrir novas perguntas para a revisão do texto. A personalização, contudo, descreve o modo como a interação ocorre e não assegura, por si só, a precisão do conteúdo nem a pertinência de cada devolutiva. Seu valor formativo depende das decisões que o estudante toma ao analisar esse retorno e das oportunidades de discuti-las com o professor. A ferramenta pode ampliar o material disponível para reflexão, enquanto as escolhas de revisão permanecem integradas ao trabalho autoral.

Considerações finais e perspectivas futuras

Retomando o percurso deste ensaio teórico, cujo objetivo foi discutir as possibilidades, os limites e as implicações formativas do uso da inteligência artificial generativa na escrita acadêmica, com atenção à autoria, à aprendizagem da escrita e à responsabilidade pelo texto produzido, a discussão pôs em diálogo estudos brasileiros em língua portuguesa sobre letramentos acadêmicos, formação docente e IAG para examinar em que condições os chatbots podem apoiar a escrita acadêmica e quais implicações esse uso traz para a autoria, a aprendizagem e a responsabilidade de quem escreve.

Em resposta à questão norteadora, a discussão permite compreender que os chatbots de IAG podem apoiar a escrita acadêmica quando sua participação se vincula a objetivos formativos definidos e a tarefas delimitadas, como a organização de ideias, a revisão de trechos e a formulação de questões para desenvolver um argumento. Esse apoio exige que o conteúdo gerado seja examinado à luz dos objetivos do trabalho, das fontes consultadas e do argumento em construção. A fluência textual não assegura a precisão das informações nem sua pertinência ao problema investigado. A avaliação das respostas, a consulta às fontes e a elaboração dos argumentos permanecem, portanto, como dimensões do trabalho de quem escreve.

Na formação docente, as implicações dessa discussão dizem respeito, tanto às práticas de escrita dos licenciandos, quanto à compreensão que constroem sobre a mediação das tecnologias nos processos educativos.

A formação pode articular a produção de textos acadêmicos ao desenvolvimento de competências informacionais e à reflexão sobre autoria, responsabilidade e avaliação crítica das respostas geradas pela IAG. Nesse percurso, a mediação do professor formador ganha relevância ao acompanhar as diferentes etapas da escrita, explicitar as expectativas relacionadas aos gêneros acadêmicos e promover o diálogo entre as fontes consultadas, as experiências dos licenciandos e os argumentos que esses desenvolvem. Com orientações e devolutivas ao longo do processo, o professor pode apoiá-los na avaliação das respostas da IAG, na justificativa de suas decisões autorais e na compreensão da escrita como prática de construção do conhecimento, articulada à reflexão sobre a docência. Essa experiência também pode contribuir para que os futuros professores construam critérios pedagógicos para orientar práticas de escrita com tecnologias generativas em seus contextos profissionais.

Esta reflexão deixa em aberto como professores formadores e licenciandos atribuem, no cotidiano dos cursos, sentido à participação da IAG na escrita acadêmica e negociam autoria e responsabilidade nesse processo. Investigações situadas em diferentes contextos de formação poderão aprofundar a compreensão dessas experiências e das relações que estabelecem com a aprendizagem da escrita e a construção da identidade docente. O diálogo com essas práticas concretas poderá, assim, ampliar a reflexão sobre as mediações pedagógicas necessárias à integração da IAG na formação de professores.

Referências

CELESTINO, Marcelo Salvador; VALENTE, Vânia Cristina Pires Nogueira. O uso da ferramenta ChatGPT no suporte à educação e à produção acadêmica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 26, n. 00, e024051, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8673464>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8673464>. Acesso em: 22 set. 2026.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. O uso da inteligência artificial generativa na pesquisa e escrita acadêmica: aplicações, ferramentas e questões éticas. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, Natal, v. 10, n. 1, e42709, 2026. DOI: <https://doi.org/10.21680/2447-0198.2026v10n1ID42709>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/42709>. Acesso em: 25 set. 2026.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 357–369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 25 set. 2026.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177–187, jul./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>.

GARCIA, Ana Cristina Bicharra. Ética e inteligência artificial. **Computação Brasil**, [S. l.], n. 43, p. 14–22, nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5753/compbr.2020.43.1791>. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/comp-br/article/view/1791>. Acesso em: 23 set. 2026.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 137–149, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4244>. Acesso em: 23 set. 2026.

KOERNER, Rosana Mara; FISCHER, Adriana. A escrita acadêmica em cursos de licenciaturas: o que dizem os professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, e39003, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202439003>.

KUYVEN, Neiva Larisane et al. Chatbots na educação: uma revisão sistemática da literatura. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 123–132, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.86019>. Acesso em: 22 set. 2026.

PIMENTA, Alexandre Marinho; LOPES, Carlos; ALMEIDA, Cássia Elen Nunes de; STEIN, Sabrina. A inteligência artificial na escrita acadêmica: ainda existe lugar para o sujeito na escrita? **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 594–608, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n2p594>.

SILVA, Elizabeth Maria da. A escrita de estudantes na universidade: uma análise das dimensões dos indivíduos. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 311–318, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644414983>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/14983>. Acesso em: 22 set. 2026.

SILVA, Jimmy Naially; OLIVEIRA, Rebeca Trajano; SILVA, Elizabeth Maria da. Potencialidades e desafios do uso de inteligência artificial generativa na produção de textos acadêmicos: uma revisão sistemática.

Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 15, e058835, p. 1–23, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2025.58835>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/58835>. Acesso em: 22 set. 2026.

TRINDADE, Alessandra Stefane Cândido Elias da; OLIVEIRA, Henry Poncio Cruz de. Inteligência artificial (IA) generativa e competência em informação: habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de IA generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica-científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 29, e47485, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/GVCW7KbcRjGVhLSrmy3PCng/>. Acesso em: 25 set. 2026.

PROIBIÇÃO DO CELULAR NAS ESCOLAS: ENTRE A RESTRIÇÃO E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS

Bruno César Batista¹

Introdução

A presença de dispositivos móveis na educação tem sido amplamente debatida em diferentes contextos acadêmicos e políticos, evidenciando um tensionamento entre a valorização de seu potencial pedagógico e as preocupações com seus impactos sobre a dinâmica escolar. O celular, enquanto ferramenta multifuncional, deixou de ser um mero instrumento de comunicação para se tornar um dispositivo capaz de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Seu uso no ambiente escolar, contudo, suscita discussões sobre a concentração dos estudantes, a equidade no acesso às tecnologias e a necessidade de adaptação das metodologias educacionais.

No cenário marcado pela ubiquidade da conectividade digital, os dispositivos móveis têm potencial para tornar as práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e ajustadas às necessidades individuais dos estudantes. O acesso instantâneo a conteúdos educativos, a plataformas de aprendizagem personalizada e a recursos multimídia favorece a construção autônoma e contextualizada do conhecimento, e metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos, encontram no celular um suporte relevante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Os desafios, entretanto, são igualmente expressivos. O uso inadequado dos aparelhos pode comprometer a atenção, desviando os estudantes para atividades não pedagógicas, e a exposição constante a redes sociais e notificações tem sido associada a prejuízos à concentração e ao desempenho acadêmico. Soma-se a isso a preocupação com os efeitos do

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Email: bruno.bastita@uftm.edu

tempo excessivo de tela sobre a saúde mental dos jovens, em especial no que se refere à ansiedade, à redução das interações presenciais e ao isolamento social. A desigualdade de acesso é outro obstáculo, pois nem todos os estudantes dispõem de equipamentos com as mesmas capacidades, de conexão de qualidade ou de suporte familiar para utilizar essas ferramentas de modo produtivo.

Nesse contexto, a discussão sobre proibir ou liberar o celular nas escolas não pode ser conduzida de forma dicotômica. A adoção indiscriminada da tecnologia pode comprometer a aprendizagem, ao passo que a proibição rígida pode privar os estudantes do desenvolvimento de competências digitais necessárias à vida contemporânea. O papel dos educadores torna-se, assim, central para a construção de práticas que aliem criticidade e uso responsável da tecnologia. Este capítulo analisa os efeitos da proibição do celular sobre o rendimento escolar, a socialização e a preparação dos jovens para um mundo digitalizado, discutindo alternativas regulatórias e pedagógicas. Após esta introdução, apresentam-se a fundamentação sobre as oportunidades e os desafios do uso do celular e sobre a regulação no Brasil e no mundo, o percurso metodológico, a discussão das evidências e as considerações finais.

O celular na educação: oportunidades e desafios - acesso e uso das tecnologias móveis no Brasil

No Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), oferece um panorama do acesso e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pela população, incluindo os estudantes. Segundo a pesquisa, 88% das pessoas com 10 anos ou mais utilizaram a internet no período de referência. Entre os estudantes, o acesso é ainda mais expressivo: supera 97% na rede privada e alcança 87,1% na rede pública. A diferença entre as redes é mais acentuada no ensino fundamental, com 9,4 pontos percentuais (p.p.), e se reduz a 3,3 p.p. no ensino médio. O telefone celular é o principal meio de acesso à internet entre os estudantes (97,9%), enquanto apenas 44,4% deles utilizam microcomputador para esse fim, o que evidencia a dependência dos dispositivos móveis.

Apesar da expansão da conectividade, persistem limitações na infraestrutura das escolas, sobretudo na rede pública. O acesso gratuito à internet em escolas e bibliotecas públicas foi utilizado por 30,5% dos

estudantes da rede pública, contra 20,6% na rede privada, o que indica o papel da escola na inclusão digital de estudantes de baixa renda. A disponibilidade de equipamentos reforça o quadro: 64% dos estudantes da rede privada têm acesso a computadores na escola, índice inferior a 25% na rede pública, o que faz do celular o principal dispositivo disponível para fins educacionais. Embora o percentual de domicílios com banda larga fixa e móvel tenha crescido de 48,8% em 2016 para 70,4% em 2023, esse avanço nem sempre se reflete nas instituições de ensino, onde a conexão frequentemente é lenta e instável. As diferenças regionais também são marcantes: o Sudeste apresenta os maiores índices de conectividade (89,9% da população), ao passo que no Norte o percentual é de 85,3%, e muitas localidades rurais ainda carecem de infraestrutura adequada (IBGE, 2023).

A pesquisa também aponta que os estudantes utilizam a internet predominantemente para comunicação e entretenimento, e que o uso para fins educacionais ainda não está consolidado. Isso sugere que o acesso, por si só, não garante um uso orientado à aprendizagem, o que reforça a importância da escola como espaço mediador e da formação docente para a integração pedagógica das tecnologias móveis. A dependência do celular como principal ferramenta digital revela, assim, oportunidades, como a flexibilidade e a autonomia de estudo, e desafios, pois a falta de alternativas, como computadores e conexão estável, limita atividades que demandam maior capacidade de processamento, a exemplo de simulações interativas e softwares educacionais. Há ainda barreiras pedagógicas e regulatórias: muitos docentes não receberam formação adequada para incorporar essas tecnologias às suas práticas, e a crescente digitalização exige regras mais robustas de proteção de dados e de segurança nas interações online.

Potencialidades e riscos do uso pedagógico do celular

O uso do celular em sala de aula é marcado por uma condição ambivalente. De acordo com Rodrigues de Jesus e Souza de Jesus (2022) e Calderón-Garrido, Ramos-Pardo e Suárez-Guerrero (2022), ao mesmo tempo em que pode favorecer o acesso a conteúdos, a motivação e a participação dos estudantes, o aparelho também pode intensificar distrações e exige mediação pedagógica qualificada para que seus efeitos sejam positivos. A resistência de parte dos educadores, que frequentemente optam pela proibição em vez de explorar o potencial educacional do dispositivo, pode gerar conflito e desinteresse, uma vez que os alunos

desenvolvem estratégias para contornar as restrições e passam a usar os aparelhos de modo não regulado.

No plano dos riscos, a metanálise de Sunday et al. (2021) evidencia a dualidade entre o potencial dos smartphones como ferramentas de aprendizagem e suas repercussões nocivas quando usados de forma excessiva. Estudos recentes indicam que o uso do aparelho durante atividades de ensino pode comprometer a compreensão e a qualidade do processamento cognitivo: Huey e Giguere (2023) verificaram que estudantes submetidos a maior controle do uso em sala apresentaram melhor compreensão do conteúdo, e Haverkamp et al. (2024) evidenciaram que a multitarefa com smartphone interfere negativamente no processamento integrativo de materiais acadêmicos. Tais resultados reforçam que a aprendizagem presencial exige atenção sustentada. Cabe observar, contudo, que a atenção dispersa, embora frequentemente atribuída ao celular, também é observada em relação a outras formas de distração.

Por outro lado, a mobilidade e a conectividade ampliam as oportunidades de acesso ao conhecimento. Crompton e Burke (2018) destacam que a mobilidade transforma o ambiente de aprendizagem e desafia as metodologias tradicionais, exigindo adaptação de educadores e alunos, e observam que a pesquisa sobre aprendizagem móvel é fragmentada e pouco voltada às práticas pedagógicas específicas. Aplicativos educacionais, plataformas adaptativas, recursos multimídia e a aprendizagem baseada em jogos digitais (game-based learning) podem favorecer a motivação e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, enquanto a sala de aula invertida permite usar o tempo presencial para a resolução de problemas e para discussões colaborativas. Santos (2024) propõe que a transformação das práticas educativas não se limite a ações punitivas e busque incluir os dispositivos móveis de modo consciente e reflexivo, de maneira que a tecnologia seja percebida como agente facilitador da aprendizagem, e não como inimigo a ser combatido.

Os dispositivos móveis podem ainda promover inclusão digital e equidade: em contextos nos quais o acesso a computadores e bibliotecas é limitado, funcionam como instrumentos de democratização da informação. Contudo, a adoção indiscriminada do celular como ferramenta pedagógica pode acentuar disparidades já existentes, já que nem todos os alunos dispõem de equipamentos equivalentes, de internet de qualidade ou de apoio familiar. Esse cenário reforça a necessidade de políticas que garantam

infraestrutura adequada e capacitação docente para um uso efetivo e igualitário da tecnologia.

A regulação do uso do celular no Brasil e no mundo: a Lei nº 15.100/2025

A Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, representa um marco regulatório na tentativa de estabelecer limites ao uso de dispositivos eletrônicos portáteis por estudantes da educação básica, justificando-se pela necessidade de proteção da saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes (BRASIL, 2025). O artigo 2º proíbe o uso desses aparelhos durante as aulas, os intervalos e os recreios, ressaltando o uso para fins pedagógicos, sob orientação de profissionais da educação, e em situações de necessidade ou força maior. O artigo 3º prevê exceções para garantir a acessibilidade e a inclusão de estudantes e para atender a condições de saúde. O artigo 4º determina que as redes de ensino desenvolvam estratégias para lidar com os impactos negativos do uso imoderado de telas e da dependência digital, prevendo treinamentos periódicos para educadores e espaços de acolhimento e escuta.

Do ponto de vista pedagógico, a restrição responde ao desafio da dispersão e da hiperconectividade, buscando restabelecer a escola como espaço de interação social e de construção do conhecimento. A proibição isolada, porém, não é suficiente: a interdição genérica pode desconsiderar o potencial de plataformas interativas, recursos audiovisuais e ambientes virtuais de ensino, que não devem ser tratados como meros fatores de distração. Há também desafios operacionais, pois a fiscalização exige esforço adicional das escolas e pode gerar conflitos entre professores, alunos e famílias, para muitas das quais o celular é instrumento de comunicação e de segurança durante o período escolar. A eficácia das estratégias previstas no artigo 4º, por sua vez, depende da alocação de recursos e da formação de equipes multidisciplinares. Nesse sentido, a lei poderia ser aprimorada com diretrizes mais detalhadas para programas de alfabetização digital e de uso consciente, e com normas flexíveis, adaptáveis à realidade de cada escola.

As legislações estaduais

Antes e depois da lei federal, estados brasileiros já regulavam a matéria em graus distintos de rigidez. A Lei nº 18.058, de 5 de dezembro

de 2024, do Estado de São Paulo, altera a Lei nº 12.730/2007 e proíbe o uso de celulares, tablets, relógios inteligentes e outros equipamentos conectados por alunos de escolas públicas e privadas durante todo o período escolar, incluindo intervalos e atividades extracurriculares. Admite apenas o uso pedagógico supervisionado e o uso contínuo por estudantes com deficiência ou condições médicas específicas (SÃO PAULO, 2024). Sua premissa é preservar o ambiente escolar como espaço livre de distrações digitais, privilegiando a interação presencial.

A Lei nº 3.198, de 4 de dezembro de 2007, do Estado do Amazonas, proíbe o uso do telefone celular dentro das salas de aula das redes pública e privada, mas o permite nas áreas comuns (AMAZONAS, 2007). Esse caráter menos restritivo reconhece o celular como meio de comunicação entre estudantes e responsáveis e evita tensões desnecessárias, limitando a medida ao espaço da aula. Já a Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008, do Estado do Ceará, veda, durante o horário das aulas, o uso de aparelhos eletrônicos de comunicação e entretenimento, como celulares, walkmans, MP3 players e pagers (CEARÁ, 2008). A norma cearense tem o mérito de preservar a concentração e o engajamento e de coibir práticas como a cola eletrônica, a disseminação de boatos e episódios de cyberbullying. Entretanto, seu texto não distingue o uso recreativo do pedagógico, foi promulgado em um contexto em que os smartphones eram incipientes e a conectividade escolar pouco difundida, e não prevê mecanismos estruturados de aplicação, o que pode levar a abordagens arbitrárias entre as escolas.

Em conjunto, as três legislações evidenciam a passagem de restrições circunscritas à sala de aula para proibições que abrangem toda a permanência do estudante na escola, e colocam em relevo a necessidade de distinguir o uso recreativo do uso pedagógico e de acompanhar a regra com programas de educação digital.

Experiências internacionais

A experiência de outros países oferece referências para o aprimoramento da regulamentação. Na França, a proibição do uso de celulares em escolas de ensino fundamental e médio, instituída em 2018, foi acompanhada por campanhas educativas sobre o impacto da tecnologia na cognição e no comportamento dos jovens. Na Finlândia, o foco tem sido o desenvolvimento de metodologias que integram a tecnologia ao

ensino de forma crítica e produtiva. A Suécia, por sua vez, tornou-se referência no debate: Kessel, Hardardottir e Tyrefors (2020), ao analisarem a proibição em escolas secundárias suecas, não encontraram ganho acadêmico mensurável, com efeitos próximos a zero, em contraste com o estudo de Beland e Murphy (2016), que influenciou decisões políticas em várias nações.

Percurso metodológico

O capítulo fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, sustentada por revisão bibliográfica e documental, com o objetivo de analisar os impactos da proibição do celular no ambiente escolar e de discutir alternativas regulatórias e pedagógicas que ampliem os benefícios das tecnologias móveis. Foram examinados artigos científicos indexados em bases científicas, relatórios institucionais e legislações nacionais e internacionais, abrangendo estudos empíricos e teóricos sobre tecnologias móveis, desempenho acadêmico e dinâmica escolar. A inclusão de revisões sistemáticas e metanálises permitiu identificar tendências e lacunas na literatura. Destacam-se os trabalhos de Beland e Murphy (2016), que apontam ganhos de desempenho decorrentes da proibição, e de Kessel, Hardardottir e Tyrefors (2020), cujos resultados indicam ausência de efeitos significativos na Suécia, além da metanálise de Sunday et al. (2021) sobre as implicações do uso excessivo de smartphones para o aprendizado e o bem-estar dos estudantes.

Na análise documental, foram examinadas a Lei nº 15.100/2025 e as leis estaduais de São Paulo (Lei nº 18.058/2024), do Amazonas (Lei nº 3.198/2007) e do Ceará (Lei nº 14.146/2008), além das experiências francesa e sueca e dos dados da PNAD Contínua 2023. A comparação entre os contextos que adotaram restrições e aqueles que optaram por regulamentações parciais permitiu compreender os limites e as potencialidades de diferentes abordagens regulatórias.

Evidências e discussão: desempenho acadêmico

Um dos principais argumentos em favor da proibição é a melhoria do desempenho acadêmico. Beland e Murphy (2016), em estudo realizado no Reino Unido com estratégia de diferença-em-diferenças, verificaram que, após a implementação da proibição, os escores em exames

padronizados aumentaram 6,41% de um desvio padrão, com os estudantes de pior desempenho apresentando os maiores ganhos, cerca de 14,23% de um desvio padrão. Os achados sugerem que o celular é fonte de distração relevante para estudantes com menor capacidade de autorregulação, enquanto os de alto desempenho são menos afetados por sua presença.

Em contraste, Kessel, Hardardottir e Tyrefors (2020) não encontraram evidências significativas de melhora do desempenho na Suécia e argumentam que o impacto da medida pode depender fortemente do contexto educacional e da cultura escolar. Além disso, a rápida evolução tecnológica e a maior integração das tecnologias digitais à educação podem ter modificado o papel dos celulares nas escolas, reduzindo os efeitos negativos observados em pesquisas anteriores.

O efeito parece depender, ainda, do método de ensino e da natureza da atividade pedagógica. Em contextos que exigem atenção concentrada e acompanhamento contínuo da exposição do professor, o uso não regulado do smartphone tende a comprometer a compreensão do conteúdo e o desempenho (HUEY; GIGUERE, 2023; HSIEH, 2025), o que torna medidas restritivas mais justificáveis em aulas predominantemente expositivas. Em modelos mais interativos, como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, os celulares podem desempenhar papel positivo na construção do conhecimento.

Bem-estar e socialização

Para além do desempenho, a proibição tem sido associada a mudanças no bem-estar social dos estudantes. A revisão de Böttger e Zierer (2024) identificou que a restrição ao uso de celulares nas escolas reduz práticas de cyberbullying e melhora a socialização, uma vez que a presença constante dos dispositivos pode intensificar conflitos interpessoais e isolamento, ao passo que a limitação de seu uso promove um ambiente mais colaborativo e menos fragmentado.

A proibição, entretanto, não resolve por completo os desafios relacionados à saúde mental. Sunday et al. (2021) revelaram correlação negativa entre a dependência de smartphones e o aprendizado e o bem-estar emocional, associada a sintomas de ansiedade, déficit de atenção e procrastinação acadêmica; esses efeitos, contudo, não se vinculam exclusivamente ao uso na escola, mas ao uso excessivo e não regulado em diferentes contextos. Kopecký et al. (2021), em estudo realizado na

República Tcheca, observaram que, em escolas que proíbem o uso durante os intervalos, os alunos tendem a se sentir entediados, ao passo que, onde o uso é permitido sob certas condições, os dispositivos são empregados para socialização e pesquisa educacional. A proibição pode ainda incentivar o uso clandestino, o que dificulta o monitoramento por parte dos educadores e compromete estratégias pedagógicas que integrem a tecnologia de forma produtiva.

Equidade digital e políticas híbridas

Um aspecto crítico do debate é o impacto da proibição sobre a equidade digital. Aquino et al. (2020) indicam que, para muitos estudantes de baixa renda, o celular é a principal ferramenta de acesso à internet e a materiais didáticos, de modo que restrições rígidas podem aprofundar desigualdades, o que dialoga com os dados da PNAD Contínua apresentados anteriormente. Alves et al. (2020) ressaltam que o celular pode ser ferramenta pedagógica valiosa quando utilizado de maneira estruturada e defendem que as escolas adotem estratégias de regulação, em vez de proibição absoluta, permitindo o uso em atividades educacionais e restringindo-o apenas em momentos de distração.

Diante das evidências conflitantes, ganham força as propostas de políticas híbridas. Crompton e Burke (2018) argumentam que a aprendizagem móvel (*mobile learning*) pode ser incorporada ao ensino de forma produtiva, desde que haja planejamento pedagógico e capacitação docente. Smale, Hutcheson e Russo (2021) sustentam que, em vez de eliminar os dispositivos, as escolas devem estabelecer normas claras de uso, promovendo a alfabetização digital e a ética no uso da tecnologia. Garzón et al. (2025), em metanálise sobre aprendizagem móvel, apontam ganhos de aprendizagem quando os dispositivos são integrados ao ensino formal, em atividades de pesquisa, no acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, no uso de aplicativos educacionais e em projetos interdisciplinares, desde que haja planejamento didático, intencionalidade pedagógica e mediação docente adequada. Nessa direção, as escolas podem definir períodos específicos de uso, como em momentos de pesquisa e de atividades interativas, e restringir o acesso durante aulas expositivas que demandam maior concentração.

Assim, a questão central não é apenas “banir ou não banir” os celulares, mas “como regular seu uso para maximizar o aprendizado e

minimizar os impactos negativos”. O desafio está em construir políticas educacionais que reconheçam a realidade da era digital e promovam equilíbrio entre inovação tecnológica e qualidade do ensino.

Considerações finais

A integração das tecnologias móveis ao ambiente educacional permanece como objeto de intensos debates acadêmicos e políticos. Embora o uso indiscriminado dos celulares possa comprometer o desempenho acadêmico e a interação social dos estudantes, as evidências examinadas indicam que a proibição total, isoladamente, não representa a solução mais eficaz. Beland e Murphy (2016) apontam ganhos de rendimento, especialmente entre estudantes com maior dificuldade de concentração; já na Suécia não se identificaram ganhos mensuráveis (KESSEL; HARDARDOTTIR; TYREFORS, 2020), e na República Tcheca observaram-se tédio e uso clandestino dos aparelhos (KOPECKÝ et al., 2021).

Torna-se imprescindível, portanto, a formulação de políticas públicas que combinem regulação, investimento em infraestrutura e capacitação docente, com diretrizes claras para o uso pedagógico dos dispositivos móveis. Os dados do IBGE (2023) mostram que a infraestrutura digital das escolas ainda apresenta déficits significativos, especialmente na rede pública, onde a qualidade da conexão e a disponibilidade de equipamentos condicionam a adoção das novas tecnologias. Sem rede estável e computadores adequados, o celular acaba sendo o único meio de acesso digital para muitos estudantes, o que reforça a necessidade de políticas que ampliem a conectividade e garantam equidade no acesso aos recursos educacionais.

A melhor abordagem parece ser, assim, a de políticas flexíveis e adaptáveis, que considerem o contexto de cada escola e equilibrem o uso responsável da tecnologia com a manutenção de um ambiente de ensino focado. Estratégias híbridas e educação digital são caminhos promissores para transformar o celular de um potencial problema em uma ferramenta para a aprendizagem no século XXI. Recomenda-se, por fim, que pesquisas futuras avaliem empiricamente os efeitos da Lei nº 15.100/2025 nas diferentes redes de ensino brasileiras, de modo a subsidiar seu aprimoramento.

Referências

ALVES, J. L.; COSTA ZAQUEU, L. da C.; FERREIRA SEGADILHA, D. M.; LOUZEIRO, D. A.; CUNHA SANTOS, W. de J.; DA SILVEIRA, F. M. O uso do celular na sala de aula: ferramenta de ensino e aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 95160-95173, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-123. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/21115>. Acesso em: 12 jan. 2026.

AMAZONAS. Lei nº 3.198, de 4 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino da rede pública e particular do Estado do Amazonas e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2007/7653/7653_texto_integral.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

AQUINO, C. C. F. de; LIMA, H. F. de; PONTES, V. M. de A.; OLIVEIRA, M. A. de. The State of the Art on the use of mobile technologies in Basic Education: mapping of works written from 2016 to 2018. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. e63952690, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.2690. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2690>. Acesso em: 14 fev. 2026.

BELAND, L.-P.; MURPHY, R. Ill communication: technology, distraction & student performance. **Labour Economics**, v. 41, n. 1, p. 61-76, ago. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537116300136>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BÖTTGER, T.; ZIERER, K. To ban or not to ban? A rapid review on the impact of smartphone bans in schools on social well-being and academic performance. **Education Sciences**, v. 14, n. 8, p. 906, 20 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

CALDERÓN-GARRIDO, D.; RAMOS-PARDO, F. J.; SUÁREZ-GUERRERO, C. The use of mobile phones in classrooms: a systematic review. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**

(iJET), [S. l.], v. 17, n. 6, p. 194-210, 2022. DOI: 10.3991/ijet.v17i06.29181. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/ijet/article/view/29181>. Acesso em: 1 mar. 2026.

CEARÁ. Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e de aparelhos similares nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2008.

CROMPTON, H.; BURKE, D. The use of mobile learning in higher education: a systematic review. **Computers & Education**, v. 123, p. 53-64, ago. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518300873>. Acesso em: 6 fev. 2026.

GARZÓN, J.; BURGOS, D.; KINSHUK; TLILI, A. Mobile learning significantly enhances student learning gains: a meta-analysis and research synthesis. **Computers & Education**, v. 238, 105415, 2025. DOI: 10.1016/j.compedu.2025.105415. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131525001836>. Acesso em: 6 mar. 2026.

HAVERKAMP, Y. E.; BRÅTEN, I.; LATINI, N.; STROMSO, H. I. Effects of media multitasking on the processing and comprehension of multiple documents: does main idea summarization make a difference? **Contemporary Educational Psychology**, v. 77, 102271, 2024. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2024.102271. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X2400016X>. Acesso em: 6 mar. 2026.

HSIEH, C.-Y. The impact of smartphone usage frequency on university students' academic performance: a meta-analysis of moderating factors. **Acta Psychologica**, v. 259, 105374, 2025. DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.105374. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691825006870>. Acesso em: 8 mar. 2026.

HUEY, M.; GIGUERE, D. The impact of smartphone use on course comprehension and psychological well-being in the college classroom. **Innovative Higher Education**, v. 48, n. 3, p. 527-537, 2023. DOI: 10.1007/s10755-022-09638-1. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-022-09638-1>. Acesso em: 9 mar. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/

f070dbf1d5a8e94ff1d37b7b516e0eb5.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026.

KESSEL, D.; HARDARDOTTIR, H. L.; TYREFORS, B. The impact of banning mobile phones in Swedish secondary schools. **SSRN Electronic Journal**, 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3617386. Acesso em: 8 jan. 2026.

KOPECKÝ, K. et al. Behaviour of children and adolescents and the use of mobile phones in primary schools in the Czech Republic. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 16, p. 8352, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/16/8352>. Acesso em: 7 jan. 2026.

RODRIGUES DE JESUS, J. S.; SOUZA DE JESUS, B. O impacto do uso do smartphone na educação escolar: uma revisão sistemática. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. e22057, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22057.id1541. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/244>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 18.058, de 5 de dezembro de 2024. Dispõe sobre a proibição da utilização de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública e privada de ensino, no âmbito do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2024/lei-18058-05.12.2024.html>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SMALE, W. T.; HUTCHESON, R.; RUSSO, C. J. Cell phones, student rights, and school safety: finding the right balance. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy**, n. 195, p. 49-64, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/cjeap/2021-n195-cjeap05873/1075672ar/abstract/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SUNDAY, O. J.; ADESOPE, O. O.; MAARHUIS, P. L. The effects of smartphone addiction on learning: a meta-analysis. **Computers in Human Behavior Reports**, v. 4, 100114, ago. 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2451958821000622>. Acesso em: 24 fev. 2026.

PENSAR OUTRAMENTE E RESISTIR PEDAGOGICAMENTE: A EDUCAÇÃO SOB O RITMO DOS ALGORITMOS

Tatiana dos Santos¹

Camila do Nascimento Kuhnen²

Edinaldo Enoque da Silva Júnior³

Jenerton Arlan Schütz⁴

Introdução

A expansão das plataformas digitais alterou as formas de pesquisar, comunicar, ensinar e aprender. Buscadores, redes sociais, ambientes virtuais e sistemas de inteligência artificial não apenas oferecem conteúdos, mas selecionam, ordenam e recomendam informações com base em dados de navegação, padrões de interação e interesses comerciais. A tela, portanto, não reproduz de modo neutro o mundo disponível: ela o reorganiza por arquiteturas opacas que classificam comportamentos, antecipam preferências e orientam percursos sem tornar plenamente visíveis seus critérios nem seus efeitos sociais na vida escolar contemporânea.

Essa transformação assume relevância educacional porque a escola sempre participou da seleção, conservação e apresentação dos conhecimentos às novas gerações. Currículos, livros, professores e instituições científicas realizam escolhas atravessadas por disputas históricas e políticas. A diferença contemporânea está no crescimento de plataformas privadas que registram ações, hierarquizam conteúdos, classificam desempenhos e convertem experiências escolares em dados, frequentemente sem debate

1 Doutora em Educação (Univali). Diretora do Programa de Educação da Must University. E-mail: tatiana.santos@mustedu.com.

2 Doutoranda em Liderança Educacional (Must University). Coordenadora de Relacionamento na Must University. E-mail: camila.nascimento@mustedu.com.

3 Doutor em Ciências da Educação (Unades). Docente da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. E-mail: eenoquejr@gmail.com.

4 Doutor em Educação nas Ciências (Unijuí). Coordenador do Programa de Doutorado em Liderança Educacional da Must University. E-mail: jenerton.schutz@mustedu.com.

público proporcional ao poder que passam a exercer sobre a vida escolar e sobre o próprio conhecimento no interior das instituições.

Em Hannah Arendt, o mundo comum não corresponde a uma realidade uniforme nem a um consenso obrigatório. Ele designa o espaço existente entre sujeitos plurais, no qual acontecimentos, conhecimentos e experiências podem aparecer sob perspectivas diferentes. Ao discutir essa condição, Arendt (2016a) mostra que a pluralidade não destrói o comum, mas o torna possível. Para que a divergência exista, porém, alguma realidade precisa permanecer compartilhável; sem referências comuns, enfraquecem-se o julgamento, a responsabilidade e a participação pública indispensáveis à vida democrática e à construção de sentidos compartilhados.

A personalização algorítmica interfere justamente nessas condições de aparecimento. Sujeitos diferentes podem receber versões persistentes e desiguais de um mesmo acontecimento, tema científico ou conteúdo escolar, sem conhecer os critérios que orientaram a seleção. Isso não significa que cada usuário esteja preso em uma bolha absoluta nem que algoritmos determinem mecanicamente opiniões. Significa que eles alteram frequências, sequências, ausências e oportunidades de encontro com o contraditório, influenciando aquilo que ganha visibilidade, reconhecimento, atenção e autoridade pública no cotidiano social e escolar.

A perspectiva do Sul Global impede que essa fragmentação seja tratada como experiência abstrata ou igualmente distribuída. Ricaurte (2023) mostra que epistemologias centradas em dados podem reproduzir relações de colonialidade ao impor categorias e modos de conhecer apresentados como universais. Silva (2022), por sua vez, evidencia que sistemas algorítmicos também reproduzem desigualdades raciais, combinando invisibilização e hipervisibilidade. A fragmentação do comum atravessa, assim, poder, território, raça, língua, condições materiais de acesso e possibilidade de reconhecimento no espaço público digital.

Este texto questiona de que modo a personalização algorítmica e a plataformação da educação fragmentam as condições de construção de um mundo comum e quais possibilidades de resistência pedagógica podem ser assumidas pela escola. Defende-se que esses processos privatizam critérios de visibilidade, transformam experiências escolares em dados e deslocam parte da autoridade pedagógica para infraestruturas corporativas. O objetivo é analisar seus efeitos sobre as relações com o conhecimento e a autonomia docente. Após o percurso metodológico, o desenvolvimento organiza-se em três seções analíticas.

Percurso metodológico

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida em perspectiva teórico-ensaística. A escolha desse percurso decorre do problema investigado, que exige colocar conceitos, pesquisas e documentos em tensão, em vez de apenas reuni-los de maneira descritiva. Conforme Severino (2016), a pesquisa bibliográfica permite examinar criticamente produções já consolidadas. A dimensão ensaística, por sua vez, favorece a construção de uma interpretação própria, sustentada por coerência argumentativa, rigor conceitual e diálogo entre diferentes tradições de pensamento.

A composição do corpus ocorreu de forma intencional, orientada pelos eixos mundo comum e educação; algoritmos, plataformas e colonialidade dos dados; inteligência artificial, currículo e trabalho docente. Foram reunidas obras de Hannah Arendt e de comentadores brasileiros, estudos do Sul Global e pesquisas nacionais diretamente relacionadas ao problema. Priorizaram-se produções em português e trabalhos que apresentassem abordagem crítica, sem excluir contribuições internacionais indispensáveis. Textos meramente operacionais ou sem relação direta com os eixos delimitados não foram incorporados à análise. A composição do corpus não pretendeu realizar levantamento sistemático ou exaustivo da produção, mas selecionar interlocuções conceitualmente pertinentes à tese desenvolvida.

Quanto à dimensão documental, o texto mobiliza relatórios e indicadores produzidos pelo CGI.br e pelo Cetic.br, especialmente as pesquisas TIC Kids Online Brasil 2024 e TIC Educação 2024. Esses dados não foram tratados como comprovação automática da tese, mas como elementos capazes de situar empiricamente a discussão teórica. A leitura considerou desigualdades de acesso, formas de uso, orientação escolar, presença da inteligência artificial e condições institucionais, relacionando números, categorias analíticas e implicações educacionais sem reduzir experiências complexas a percentuais isolados.

O tratamento do material ocorreu mediante leitura comparativa e interpretação crítica, articuladas em três eixos: fragmentação do mundo comum, plataformização da educação e resistência pedagógica. Em vez de apresentar uma sucessão de resumos, o texto confronta argumentos, reconhece limites e produz aproximações entre Arendt, comentadores brasileiros e pesquisadores do Sul Global. Como observa Meneghetti

(2011), o ensaio teórico exige elaboração conceitual e posicionamento; por essa razão, as referências foram mobilizadas para sustentar, tensionar ou ampliar a tese central, e não como simples ornamentação acadêmica.

Algoritmos e a fragmentação do mundo comum: personalização, visibilidade e realidades paralelas

Na reflexão de Hannah Arendt, o mundo comum não se confunde com homogeneidade nem com submissão a uma interpretação única. Ele corresponde ao espaço que se estabelece entre pessoas diferentes, reunidas diante de objetos, acontecimentos e obras vistos sob perspectivas diversas. Como mostra Arendt (2016a), a realidade depende também da presença de outros que veem e escutam aquilo que percebemos. O comum nasce, portanto, da pluralidade, mas exige algo relativamente estável entre os sujeitos, capaz de ser reconhecido, discutido e julgado de forma coletiva e pública, preservando um horizonte compartilhado de sentidos.

Longe de ameaçar esse mundo compartilhado, a diversidade de pontos de vista constitui sua condição de existência; sem ela, haveria repetição ou isolamento, e não vida pública. Almeida (2008) esclarece, no interior dessa discussão, que sujeitos singulares constituem o comum por palavras e ações. O problema começa quando as perspectivas deixam de se referir a algo compartilhável e passam a circular em ambientes que raramente se encontram. Nessa condição, a diferença pode converter-se em incomunicabilidade, certezas privadas e dificuldade de formular critérios comuns para sustentar o debate público plural.

Nesse horizonte, a fragmentação não decorre da simples existência de opiniões divergentes. Ela surge quando as condições de acesso ao visível, ao relevante e ao reconhecido como verdadeiro são distribuídas de maneira personalizada e opaca. Dois estudantes podem pesquisar o mesmo tema e receber fontes, enquadramentos e sequências profundamente diferentes, sem saber por que alguns conteúdos apareceram e outros foram excluídos. A distância entre essas experiências não elimina o mundo material compartilhado, mas enfraquece as referências usadas para nomeá-lo, compará-lo e discuti-lo no espaço escolar e na convivência social.

No campo educacional, essa questão ganha densidade porque apresentar o mundo às novas gerações não se reduz à transmissão de informações. Ao relacionar educação e natalidade, Almeida (2013) mostra que os recém-chegados precisam encontrar um mundo anterior para assumir

responsabilidade por sua continuidade e renovação. A escola participa desse processo ao selecionar obras, linguagens, conhecimentos e acontecimentos dignos de atenção. Quando essa seleção depende de sistemas privados de recomendação, altera-se não apenas o meio de acesso, mas a autoridade que define aquilo que merece aparecer como conhecimento publicamente relevante.

Em termos empíricos, a escala dessa mediação aparece na TIC Kids Online Brasil 2024. O levantamento divulgado pelo CGI.br (2025a) mostrou que 93% da população de 9 a 17 anos havia utilizado a Internet nos três meses anteriores, índice de 97% entre adolescentes de 15 a 17 anos. Entre os usuários, 86% pesquisaram conteúdos para trabalhos escolares e 83% possuíam perfil próprio em plataformas digitais. Os números não demonstram confinamento algorítmico, mas indicam que a formação juvenil ocorre em ambientes organizados por recomendação, coleta de dados e interesses privados que interferem na construção de repertórios.

No interior dessa disputa, os algoritmos estabelecem critérios de relevância em ambientes centrais para a experiência social. Gillespie (2014) demonstra que tais critérios possuem dimensão política porque organizam a visibilidade sem expor integralmente valores, pesos e exclusões. A análise ganha profundidade quando Bruno (2013) mostra que dispositivos digitais não apenas observam comportamentos previamente constituídos: registram rastros, produzem perfis e devolvem classificações. O poder algorítmico participa, assim, da forma como os sujeitos são percebidos e passam a perceber a si mesmos no cotidiano digital.

Sob a aparência de neutralidade, resultados e recomendações são apresentados como consequências naturais da preferência individual ou da relevância objetiva, embora cada ordenação dependa de escolhas sobre dados, comportamentos e metas. Essa opacidade aparece nos próprios usuários: segundo o CGI.br (2025b), 50% dos jovens de 11 a 17 anos consideravam o primeiro resultado da busca a melhor fonte, enquanto 52% acreditavam que todos encontravam as mesmas informações. O uso frequente, portanto, não significa compreensão dos mecanismos de seleção que orientam a experiência digital, nem garante uma leitura crítica das interfaces.

A partir dessa lógica, a personalização funciona como forma de modulação: organiza o ambiente, altera as opções mais acessíveis e orienta condutas sem eliminar formalmente a escolha. Silveira (2019) mostra que esse poder opera por probabilidades e ajustes contínuos. O sujeito continua

escolhendo, mas dentro de um campo previamente desenhado, no qual algumas possibilidades ganham frequência, conveniência e destaque. Quando plataformas dependem de cliques e permanência, conteúdos capazes de provocar reação imediata adquirem vantagem, mesmo que sua consistência científica ou relevância pedagógica seja limitada.

Ainda assim, a expressão “realidades paralelas” não designa universos inteiramente fechados. Ela se refere a ambientes informacionais distintos, produzidos pela combinação entre personalização, pertencimentos sociais e desigualdades materiais. A metáfora da bolha, difundida por Pariser (2012), tornou visível o problema, mas pode exagerar o confinamento. Dahlgren (2021) lembra que a exposição seletiva também resulta de crenças, grupos e escolhas anteriores às plataformas. A crítica precisa, por isso, reconhecer a influência das arquiteturas técnicas sem atribuir aos algoritmos poder absoluto sobre opiniões e comportamentos.

Esse cuidado analítico encontra apoio na pesquisa experimental de Liu. (2025). Em uma plataforma semelhante ao YouTube, os autores compararam exposições ideologicamente equilibradas e inclinadas sem identificar efeitos detectáveis de polarização no curto prazo. O resultado não absolve os sistemas de recomendação, mas indica que sua força pode operar menos como conversão súbita e mais pela repetição, pelo enquadramento e pela formação acumulativa dos repertórios. A ausência de determinação automática não elimina o poder de alterar frequências, hierarquias, ausências e oportunidades de descoberta ao longo do tempo.

Em contraste com a abertura ao novo, esse modelo preditivo entra em tensão com a natalidade, conceito pelo qual Arendt reconhece em cada recém-chegado a capacidade de iniciar algo imprevisível. No campo educacional, Almeida (2013) situa a formação entre um mundo já constituído e a possibilidade humana de produzir o novo. Sistemas preditivos procuram antecipar comportamentos com base em rastros anteriores e semelhanças estatísticas. A previsão pode apoiar decisões, mas se torna problemática quando reduz o futuro às probabilidades do passado, fecha experiências ainda não vividas e trata a singularidade como variação previsível.

Vista a partir do Sul Global, a dataficação revela uma camada adicional de poder. Ricaurte (2023) argumenta que epistemologias centradas em dados atualizam relações de colonialidade ao impor formas específicas de classificar, conhecer e administrar a vida. Dados não são fragmentos neutros retirados da realidade; dependem de infraestruturas, categorias e

interesses que definem o que será registrado e o que permanecerá ausente. Quando esses sistemas se apresentam como universais, experiências locais e saberes não convertíveis em métricas podem ser silenciados, desqualificados ou tornados socialmente invisíveis.

Por essa razão, a defesa de um mundo comum precisa evitar a restauração de uma universalidade construída pela exclusão. A herança apresentada às novas gerações reúne realizações culturais e científicas, mas também colonização, violência e silenciamentos, como observa Almeida (2023). Introduzir estudantes nesse mundo não significa exigir reverência ao legado, e sim criar condições para conhecê-lo, julgá-lo e transformá-lo. O comum somente se amplia quando acolhe perspectivas historicamente impedidas de aparecer; caso contrário, conserva uma memória seletiva e naturaliza justamente os apagamentos que afirma pretender superar.

Sob o recorte racial, essa distribuição desigual da visibilidade torna-se ainda mais evidente. Ao analisar o racismo algorítmico, Silva (2022) mostra que pessoas racializadas podem ser invisibilizadas como sujeitos de conhecimento e direitos, enquanto se tornam hipervisíveis para vigilância, classificação e exploração. O problema não decorre apenas de falhas ocasionais no código, mas de bases de dados, decisões de design e modelos de negócio atravessados por desigualdades históricas. Realidades paralelas não são formadas somente por gostos individuais, mas também por políticas técnicas e sociais de aparecimento.

Do ponto de vista material, as diferenças de acesso aprofundam esse quadro. Em 2024, 98% dos usuários brasileiros de 9 a 17 anos acessavam a rede pelo celular, enquanto apenas 37% utilizavam algum computador, segundo o CGI.br (2025a). A conexão móvel amplia possibilidades, mas pode dificultar a comparação simultânea de fontes, a leitura de documentos extensos e a produção complexa. As desigualdades também eram territoriais e raciais: o uso recente alcançava 98% no Sul e 85% no Norte, além de 96% entre brancos, 88% entre pretos e 78% entre indígenas, revelando condições distintas de participação crítica.

Dessa articulação entre arquitetura técnica, interesses econômicos, desigualdades sociais e histórias de exclusão resulta a fragmentação do mundo comum. O risco educacional não consiste apenas em estudantes acreditarem em conteúdos falsos, mas em perderem contato com critérios pelos quais uma afirmação pode ser comparada, contestada e reconhecida publicamente. Sem objetos comuns de atenção, a divergência tende a transformar-se em confronto entre certezas privadas. O problema se

agrava quando as mesmas lógicas de seleção, previsão e datificação passam a organizar plataformas, currículos, avaliações e trabalho docente.

Plataformização da educação: colonialidade digital, datificação e erosão da autonomia pedagógica

Ao alcançar o interior das instituições, a fragmentação do mundo comum assume nova forma. Sistemas digitais passam a organizar comunicação, materiais, avaliações, registros e percursos de aprendizagem, deixando de atuar como recursos acrescentados ao ensino para assumir função estrutural. A plataformização nasce dessa mudança de escala: a infraestrutura técnica começa a definir condições de acesso, participação e desempenho. O problema não está apenas no uso das tecnologias, mas no poder que arquiteturas privadas adquirem para orientar práticas que deveriam permanecer pedagogicamente justificáveis no âmbito da educação pública.

Em contraste com uma ferramenta pontual, que pode ser escolhida, adaptada ou abandonada conforme a atividade, a plataforma tende a integrar serviços, armazenar dados, estabelecer padrões e criar dependências. Ao reunir autenticação, comunicação, conteúdo, avaliação e acompanhamento, ela transforma conveniência técnica em poder institucional. É nesse sentido que De Waal *et al.* (2018) recusam a imagem da neutralidade: plataformas incorporam valores, interesses econômicos e formas de governança às infraestruturas que passam a mediar a vida cotidiana das instituições escolares e a condicionar suas escolhas pedagógicas.

Nesse processo, modifica-se também a responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações. Quando conteúdos, percursos e avaliações são ordenados por sistemas proprietários, a escola não perde apenas controle sobre ferramentas, mas parte da autoridade para decidir o que merece ser ensinado e reconhecido como aprendizagem. A plataforma participa dessa seleção por recomendações, filtros e métricas. A disputa envolve, assim, a posse dos dados e a capacidade de determinar quais conhecimentos ganham visibilidade, quais trajetórias são valorizadas e quais experiências permanecem periféricas no currículo público.

No contexto brasileiro, a expansão digital ocorre sobre condições materiais desiguais. Os dados da TIC Educação 2024, publicados pelo CGI.br (2025a), registraram acesso à Internet em 95% das escolas públicas, mas apenas 57% ofereciam computador e conexão para uso dos estudantes. O

mesmo recurso estava disponível em 90% das escolas da Região Sul e em somente 28% das instituições do Norte; nas áreas urbanas, alcançava 76%, contra 28% nas rurais. Esses números mostram que a mesma política pode ampliar repertórios em alguns contextos e aprofundar exclusões em outros.

Para compreender a profundidade dessa mudança, convém distinguir digitalização e datificação. Digitalizar significa incorporar recursos tecnológicos a práticas existentes; datificar implica converter ações, relações e comportamentos em registros processáveis. No estudo de Arguelho *et al.* (2024), essa passagem aparece ligada à expansão de redes privadas de governança. O que pode ser medido ganha peso crescente na decisão, enquanto esforço, vínculo, criatividade, contexto social e colaboração permanecem menos visíveis, embora sejam decisivos para interpretar a experiência escolar em sua complexidade concreta.

Além das decisões tomadas por escolas e redes públicas, o avanço das políticas digitais envolve coalizões mais amplas. Ao mapear a reforma educativa brasileira Arguelho *et al.* (2024) identificaram 46 atores centrais e 157 conexões entre governos, corporações, fundações, bancos e organismos internacionais. Mais do que demonstrar escala, os dados revelam que diagnósticos, prioridades e soluções são formulados em redes que incluem agentes econômicos. A inovação passa, então, a integrar estratégias de expansão institucional, influência política, abertura de mercados educacionais e orientação das próprias políticas públicas.

Embora a presença privada não invalide automaticamente uma política, ela exige examinar quem formula os problemas e quais respostas se tornam possíveis. Quando empresas, fundações e bancos participam da definição das agendas, questões educacionais complexas podem ser traduzidas em demandas compatíveis com produtos escaláveis. A financeirização das EdTechs vincula o sucesso de uma proposta à ampliação de usuários, contratos, dados e dependência tecnológica. A lógica pedagógica passa a conviver com uma racionalidade que privilegia padronização, crescimento acelerado e retorno financeiro, frequentemente em detrimento do debate público.

No plano curricular, essa transformação alcança a seleção dos conhecimentos e a organização das trajetórias. A expressão algoritmização curricular, desenvolvida por Dias da Silva (2024), descreve o uso de dados e tecnologias preditivas para planejar aulas, recomendar conteúdos e acompanhar estudantes. O problema não está em empregar informações para apoiar decisões, mas em permitir que previsões técnicas substituam o

julgamento pedagógico. Quando o sistema indica o percurso, o currículo deixa de ser uma escolha cultural debatida publicamente e se aproxima de uma prescrição automatizada sobre o conhecimento escolar.

Sob a promessa de atender às diferenças, a personalização pode favorecer o acompanhamento de dificuldades, mas também transformar previsões em limites. Um estudante classificado como alguém de baixo desempenho pode receber atividades simplificadas, enquanto outro é conduzido a tarefas mais complexas. A classificação parece apenas descrever diferenças, mas participa da produção das oportunidades futuras. Nesse ponto, a previsão torna-se performativa: recomenda com base no passado e ajuda a construir o resultado anunciado. A desigualdade anterior reaparece, assim, como trajetória tecnicamente validada, naturalizada e difícil de contestar.

Também se altera aquilo que a instituição consegue reconhecer como experiência escolar. Participação pode ser traduzida em quantidade de acessos; interesse, em tempo de permanência; aprendizagem, em porcentagem de acertos; colaboração, em número de interações. Esses indicadores podem apoiar o acompanhamento, mas não carregam sozinhos o significado das ações. Um acesso breve pode indicar domínio ou abandono, assim como uma plataforma aberta por longo tempo não comprova estudo. Separado do contexto, o dado pode sustentar interpretações frágeis, sobretudo quando decisões passam a depender exclusivamente das métricas produzidas pelo sistema.

Na prática docente, essa lógica já se encontra amplamente incorporada. Os dados da TIC Educação 2024, publicados pelo CGI.br (2025b), mostram que 96% dos professores utilizaram tecnologias digitais em atividades educacionais e 69% recorreram a esses recursos para avaliar a aprendizagem. Entre os usuários de plataformas, 57% analisaram dados sobre desempenho e 42% observaram informações sobre a resolução das questões. Os números revelam possibilidades de acompanhamento, mas também indicam que a interpretação das trajetórias passa por painéis cuja arquitetura e cujas limitações raramente são conhecidas pelos docentes.

Apesar da intensidade da adoção, plataformas não garantem renovação pedagógica. Em escolas do sul de Minas Gerais, Pamplona *et al.* (2025) identificaram predomínio de tecnologias das Big Techs, uso instrumental, desigualdade de conectividade e precarização do trabalho. Na rede paulista, Cipoli *et al.* (2025) relacionaram adoção obrigatória, padronização curricular, gestão por resultados e redução da autonomia.

A inovação aparente pode ampliar tarefas de registro, disponibilidade permanente, controle por metas e responsabilização docente sem modificar as finalidades do ensino ou fortalecer a autoria profissional.

Por consequência, a autonomia se enfraquece não apenas quando o professor é impedido de escolher, mas quando suas escolhas deixam de produzir efeitos institucionais. Relatórios, rankings e metas podem induzir práticas orientadas pelo que o sistema consegue registrar. A necessidade de alimentar painéis, cumprir percursos e demonstrar produtividade desloca a atenção da experiência formativa para a evidência numérica apresentada à gestão. O indicador deixa de apoiar a interpretação e se converte em finalidade, enquanto o trabalho pedagógico passa a ser julgado por sua adequação às métricas e aos ritmos definidos externamente.

Com a inteligência artificial generativa, essa transferência de autoridade se amplia. Segundo os dados da TIC Educação 2024, divulgados pelo CGI.br (2025a), 70% dos estudantes do Ensino Médio utilizavam essas ferramentas em pesquisas escolares, enquanto somente 32% afirmavam ter recebido orientação na escola. Entre os professores, 43% empregaram IA na preparação de conteúdos. A distância entre adoção e formação crítica mostra que sistemas capazes de produzir textos, exercícios e avaliações entram no cotidiano antes que as instituições definam critérios comuns sobre fontes, autoria, vieses, proteção de dados e responsabilidade por seu uso.

Sob a perspectiva da colonialidade, a assimetria torna-se ainda mais evidente quando infraestruturas, modelos e categorias usados nas escolas brasileiras são controlados longe das comunidades que produzem os dados. Ricaurte (2023) alerta que sistemas orientados por dados carregam modos específicos de conhecer e classificar, enquanto Meireles e Adão (2025) relacionam a plataformização à reconfiguração da relação professor-estudante. A dependência não decorre apenas da origem estrangeira da ferramenta, mas da ausência de soberania, auditoria e participação pública sobre critérios que interferem em decisões educacionais concretas.

Por fim, a crítica não pode ser reduzida à oposição entre tecnologia e sua ausência. Recursos digitais ampliam acesso, apoiam estudantes com deficiência, favorecem colaboração e permitem novas formas de produção. O problema surge quando essas possibilidades naturalizam a entrega de decisões curriculares e pedagógicas a empresas privadas. Uma política democrática precisa avaliar o que a plataforma oferece, quais dados exige, que dependências cria, que concepção de aprendizagem incorpora

e quem pode revisar seus resultados. Desse ponto emerge a necessidade de reconstruir o comum por meio da mediação docente e da literacia algorítmica.

A escola e a reconstrução do mundo comum: mediação docente, literacia algorítmica e resistência pedagógica

Para que a crítica à plataformização se complete, ela precisa alcançar as possibilidades de ação da escola. Reconhecer opacidade, dependência e captura de dados não basta se a resposta se limitar à proibição de dispositivos ou à defesa abstrata do retorno ao passado. A questão decisiva consiste em saber como a instituição pode utilizar tecnologias sem entregar a elas a organização do conhecimento. Reconstruir o mundo comum significa, nesse horizonte, recuperar a capacidade de reunir sujeitos diferentes diante de objetos compartilháveis, cujos sentidos possam ser examinados, disputados e publicamente discutidos.

Nesse horizonte, a escola ocupa posição singular porque introduz crianças e jovens em um mundo que existia antes deles e continuará depois de sua passagem. Essa tarefa não equivale a transmitir conteúdos imóveis, mas a oferecer referências para reconhecer a realidade, situar conflitos e participar de sua renovação. Ao aproximar educação e natalidade, Almeida (2013) mostra que o novo somente pode surgir quando encontra um mundo ao qual responder. Sem herança, a novidade perde consistência; sem abertura ao inesperado, a transmissão converte-se em repetição e impede que os recém-chegados assumam autoria sobre o legado.

Em vez de exigir unanimidade, o mundo comum depende da presença de perspectivas distintas diante de algo que não pertence exclusivamente a nenhuma delas. Quando a personalização separa sujeitos em fluxos incomunicáveis, a escola pode colocar repertórios diferentes em relação. A contribuição de Arendt (2016a) torna-se decisiva nesse ponto: a realidade do comum nasce da possibilidade de ser vista por muitos. O trabalho educativo precisa impedir que a divergência se reduza ao choque entre certezas privadas, sem critérios compartilháveis e publicamente reconhecíveis no espaço escolar e na vida coletiva.

Sob essa responsabilidade, torna-se necessário recuperar a autoridade docente sem confundi-la com autoritarismo. O professor não ocupa seu lugar porque controla todas as respostas, mas porque assume compromisso público com o mundo apresentado. Carvalho (2015)

mostra que a autoridade educacional se funda no reconhecimento de uma responsabilidade, e não em violência ou obediência cega. Diante de sistemas que recomendam conteúdos sem responder por suas consequências, a mediação humana pode explicar escolhas, rever interpretações, reconhecer erros e justificar por que determinado conhecimento merece atenção no trabalho educativo.

Diferentemente da recomendação algorítmica, orientada a antecipar aquilo que provavelmente manterá o usuário envolvido, a mediação docente pode apresentar obras, problemas e argumentos que o estudante ainda não conhece ou não buscaria espontaneamente. Essa diferença não deriva de superioridade moral automática do professor, mas da finalidade pública de sua atuação. Enquanto a plataforma responde a métricas de permanência e interação, a escola pode sustentar conteúdos difíceis, demorados ou inicialmente estranhos, cuja relevância não depende de reação imediata nem de confirmação das preferências atuais dos estudantes.

Além disso, a mediação cria condições para que informação se transforme em conhecimento. Receber uma resposta pronta não significa compreender seus pressupostos, reconhecer limites ou relacioná-la a outros problemas. Em diálogo com Arendt, Almeida (2023) afirma que a herança precisa ser lida, e não apenas recebida. Essa leitura envolve contextualizar obras, identificar conflitos e perceber que todo legado contém realizações e violências. Ao trabalhar criticamente com o que chega pelas plataformas, o professor devolve historicidade a conteúdos apresentados como fragmentos autossuficientes, desprovidos de origem, contexto e relações.

Por outro lado, reconstruir o comum não significa restaurar uma narrativa única nem tornar conhecimentos legitimados imunes à crítica. A própria escola participou de apagamentos, hierarquias e exclusões que impediram muitos sujeitos de aparecer como produtores de conhecimento. A leitura de Arendt precisa, por isso, ser tensionada pelo Sul Global. Ricaurte (2023) mostra que a colonialidade dos dados organiza ausências e define quais modos de conhecer são considerados inteligíveis. O comum somente se fortalece quando amplia as vozes capazes de participar de sua elaboração pública, em vez de conservar um mundo edificado por antigas exclusões.

Nesse mesmo sentido, a pluralidade não pode ser reduzida à presença decorativa de opiniões diferentes. Ela exige condições materiais e simbólicas para que sujeitos historicamente silenciados sejam ouvidos e reconhecidos. Ao analisar o racismo algorítmico, Tarcízio Silva (2022)

evidencia que visibilidade e invisibilidade são distribuídas por relações de poder. A escola precisa discutir quem aparece nas bases de dados, quais grupos são representados por estereótipos e que conhecimentos permanecem ausentes. Sem essa crítica, a defesa do mundo comum pode conservar desigualdades sob uma linguagem aparentemente universal.

Do ponto de vista formativo, preservar o tempo do estudo também se torna indispensável. Plataformas organizadas pela atualização contínua estimulam passagem rápida entre conteúdos, recompensas imediatas e abandono do que não produz interesse inicial. A escola pode interromper esse ritmo ao criar situações de leitura demorada, retorno às fontes e revisão de interpretações. Essa desaceleração não representa nostalgia, mas proteção do pensamento contra a obrigação de responder instantaneamente. Com ela, o estudante aprende que compreender exige permanecer diante de um problema mesmo quando a solução não aparece na primeira busca.

Nessa experiência, a dúvida possui valor formativo porque impede que a resposta mais acessível seja tomada como definitiva. Sistemas generativos apresentam textos organizados, mas sua fluidez pode esconder controvérsias, ausências e erros. Ao defender a curiosidade epistemológica, Freire (1996) oferece uma chave para transformar a resposta automática em objeto de investigação. Comparar versões, localizar fontes e perguntar o que foi omitido desloca a atividade da reprodução para o julgamento. A ferramenta deixa de ocupar o lugar de autoridade e passa a ser examinada como produção situada, limitada e passível de contestação.

Diante desse desafio, torna-se necessária uma concepção ampla de literacia algorítmica. Não basta reconhecer que algoritmos existem nem aprender noções básicas de programação. Araujo e Sá (2024) mostram que o campo envolve compreensão das funções dos sistemas, consciência de seus efeitos e capacidade de intervenção crítica. No espaço escolar, isso significa analisar quais dados alimentam uma recomendação, quem definiu as categorias utilizadas e que interesses orientam o resultado. O estudante precisa perceber que a interface não é uma janela transparente, mas uma construção social marcada por decisões técnicas, políticas e econômicas.

Por atravessar diferentes modos de produzir conhecimento, a literacia algorítmica não deve constituir responsabilidade exclusiva de uma disciplina. Seus efeitos alcançam História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Arte e todas as áreas que trabalham com fontes, evidências e representação. Em cada componente, a crítica precisa comparar enquadramentos, distinguir popularidade de validade científica, examinar

probabilidades, analisar autoria e reconhecer estereótipos. O objetivo não é criar um manual fixo, mas tornar discutíveis os sistemas que interferem na seleção, circulação e legitimação dos saberes escolares.

Consequentemente, a avaliação escolar precisa acompanhar essa mudança. Trabalhos baseados somente na resposta final tornam-se frágeis diante de ferramentas capazes de produzir textos em segundos. A alternativa não é abandonar a escrita, mas valorizar processos que tornem a compreensão visível. Registros de percurso, justificativas, comparação de fontes, defesa oral e revisão de erros permitem observar como o estudante construiu o argumento. A transparência sobre o uso de inteligência artificial desloca o debate da descoberta do uso para a responsabilidade pelo resultado, fortalecendo autoria, julgamento e compreensão.

No plano institucional, a resistência pedagógica depende de decisões coletivas. Professores isolados não conseguem enfrentar contratos opacos, mudanças constantes de sistemas e políticas de dados definidas por empresas. A escola precisa construir regras comuns sobre armazenamento, privacidade, autoria, avaliação e usos aceitáveis de inteligência artificial. A autoridade, como sugere Carvalho (2015), envolve responsabilidade pelo mundo e não pode ser transferida aos técnicos. Essas escolhas exigem participação de docentes, estudantes, famílias e gestores, pois definem condições concretas de ensino, exposição, proteção e responsabilidade institucional.

Ao mesmo tempo, criticar plataformas corporativas não implica rejeitar culturas digitais nem reduzir estudantes a vítimas passivas. Tecnologias podem ampliar autoria, colaboração e circulação de conhecimentos quando apropriadas de forma criativa. Pretto e Pinto (2006) propõem pensar redes como ambientes de produção cultural, e não como simples instrumentos de transmissão. Recursos abertos, softwares livres e práticas colaborativas não resolvem sozinhos as desigualdades, mas mostram que a tecnologia pode ser organizada por valores diferentes da vigilância, da extração de dados, do confinamento em sistemas fechados e do controle privado do conhecimento.

Em síntese, resistir pedagogicamente significa interromper lógicas apresentadas como inevitáveis. Diante da personalização, a escola pode propor problemas compartilhados; diante da resposta imediata, sustentar a pergunta; diante da previsão, preservar a possibilidade do novo; diante da quantificação, recuperar a interpretação situada. Arendt (2016b) vincula a educação à responsabilidade e ao amor pelo mundo, sem retirar dos

novos a possibilidade de renová-lo. A escola não garante consenso, mas pode formar sujeitos capazes de comparar perspectivas, julgar evidências e responder publicamente pelo mundo construído com outros.

Considerações finais

As análises desenvolvidas mostram que a fragmentação do mundo comum não resulta apenas da circulação de opiniões diferentes, mas da privatização crescente das condições de visibilidade, atenção e reconhecimento. Sistemas de recomendação, mecanismos de busca e aplicações de inteligência artificial não controlam integralmente os sujeitos, porém interferem naquilo que se torna mais frequente, acessível e legítimo. Ao organizar percursos informacionais por critérios opacos, essas infraestruturas enfraquecem referências compartilháveis e tornam mais difícil construir julgamentos públicos sobre problemas sociais comuns.

No campo educacional, esse processo adquire maior gravidade porque a escola não lida somente com informação, mas com a responsabilidade de apresentar o mundo às novas gerações. Quando plataformas privadas passam a ordenar conteúdos, registrar comportamentos, recomendar trajetórias e interpretar desempenhos, parte dessa responsabilidade é deslocada para sistemas que não respondem publicamente por suas escolhas. A plataformização, portanto, não representa simples modernização técnica; ela redefine quem pode selecionar conhecimentos, estabelecer métricas e influenciar expectativas sobre estudantes, docentes e instituições.

Os dados analisados confirmam que a expansão digital ocorre em condições profundamente desiguais. A conectividade não garante acesso qualificado, domínio crítico ou possibilidade semelhante de comparar fontes, compreender algoritmos e produzir conhecimento. Diferenças territoriais, raciais e materiais atravessam a experiência digital e impedem tratar usuários como grupo homogêneo. Sob essa perspectiva, a colonialidade dos dados não é apenas dependência tecnológica, mas também imposição de categorias, modelos e formas de conhecer que podem invisibilizar saberes, sujeitos e contextos situados fora dos centros de poder.

Diante desse cenário, a resposta educacional não pode oscilar entre a proibição generalizada e a adesão acrítica. A escola precisa recuperar sua capacidade de decidir coletivamente quais tecnologias utilizar, para quais finalidades e sob quais condições. Isso exige transparência sobre dados,

critérios de avaliação, autoria, privacidade e limites da automação. Exige também preservar a mediação docente como responsabilidade pública, pois nenhum sistema automatizado substitui a possibilidade humana de contextualizar conflitos, reconhecer singularidades, rever interpretações e justificar escolhas diante de uma comunidade.

A reconstrução do mundo comum depende, assim, de práticas que ampliem o encontro com perspectivas diferentes e revelem as estruturas que organizam a experiência digital. A literacia algorítmica contribui quando ultrapassa o domínio técnico e alcança questões éticas, políticas, econômicas e culturais. Comparar fontes, examinar recomendações, identificar ausências, discutir vieses e registrar o uso de inteligência artificial são caminhos relevantes, desde que não se convertam em receitas. Seu sentido maior está em formar sujeitos capazes de julgar resultados, contestar classificações automatizadas e intervir criticamente.

Conclui-se que a escola permanece relevante não por competir com a velocidade das plataformas, mas por oferecer aquilo que elas não conseguem garantir: tempo para o pensamento, encontro entre diferentes, responsabilidade pelo conhecimento e possibilidade de revisão. Ao preservar perguntas, sustentar o estudo e tornar públicos os critérios de escolha, a educação pode reduzir a invisibilidade do poder algorítmico sem rejeitar as tecnologias. Reconstruir o mundo comum significa impedir que sistemas privados definam silenciosamente os limites do que estudantes e professores podem conhecer, imaginar, compartilhar e transformar.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S1517-97022008000300004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300004>. Acesso em: 18 jul. 2026.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Natalidade e educação: reflexões sobre o milagre do novo na obra de Hannah Arendt. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 221-237, maio/ago. 2013. DOI: 10.1590/S0103-73072013000200014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200014>. Acesso em: 18 jul. 2026.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Uma herança a ser lida: reflexões educacionais a partir de Hannah Arendt e Paul Ricoeur. **Educação e**

Pesquisa, São Paulo, v. 49, e264315, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349264315. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349264315>. Acesso em: 18 jul. 2026.

ARAUJO, Willian Fernandes; SÁ, Fernanda Pires de. Educação para os algoritmos: levantamento bibliográfico e debate sobre o conceito de literacia algorítmica. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, e49440, 2024. DOI: 10.1590/1983-3652.2024.49440. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/49440>. Acesso em: 18 jul. 2026.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica e apresentação de Adriano Correia. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016b.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/S1413-24782015206309. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206309>. Acesso em: 18 jul. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2024**. São Paulo: CGI.br, 2025a. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2024/>. Acesso em: 18 jul. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2024**. São Paulo: CGI.br, 2025b. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2024/>. Acesso em: 18 jul. 2026.

DAHLGREN, Peter M. A critical review of filter bubbles and a comparison with selective exposure. **Nordicom Review**, Göteborg, v. 42, n. 1, p. 15-33, 2021. DOI: 10.2478/nor-2021-0002. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0002>. Acesso em: 18 jul. 2026.

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

GARBIN, Mônica Cristina; RIBEIRO, Priscilla Ramos Lara; CIPOLI, Isabella Cristina Sena de Oliveira. Plataformização e controle pedagógico: disputas em torno da autonomia docente na rede estadual paulista. **Proposições**, Campinas, v. 36, e2025c1402BR, 2025. DOI: 10.1590/1980-6248-2025-0055BR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2025-0055BR>. Acesso em: 18 jul. 2026.

GILLESPIE, Tarleton. The relevance of algorithms. In: GILLESPIE, Tarleton; BOCZKOWSKI, Pablo J.; FOOT, Kirsten A. (ed.). **Media technologies: essays on communication, materiality, and society**. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. p. 167-194. DOI: 10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009. Disponível em: <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>. Acesso em: 18 jul. 2026.

LIU, Naijia. Short-term exposure to filter-bubble recommendation systems has limited polarization effects: naturalistic experiments on YouTube. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, Washington, v. 122, n. 8, e2318127122, 2025. DOI: 10.1073/pnas.2318127122. Disponível em: <https://doi.org/10.1073/pnas.2318127122>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MATTA, Cláudia Eliane da; RIBEIRO, Mariana Alves; PAMPLONA, Luciany Sacramento. Impactos da plataformização na Educação Básica: desafios e implicações no contexto educacional. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e15109, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e15109. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/15109>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MEIRELES, Jacqueline; ADÃO, Felipe da Silva Pinto. Plataformização da educação em tempos de colonialismo digital: reconfigurações da relação professor-estudante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e296486, 2025. DOI: 10.1590/ES.296486. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fm8xTvTkCDgPcghM36kRH7z/>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1415-65552011000200010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>. Acesso em: 18 jul. 2026.

PARISER, Eli. **O filtro invisível: o que a Internet está escondendo de você**. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PRETTO, Nelson De Luca; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000100003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100003>. Acesso em: 18 jul. 2026.

RICAUARTE, Paola. Epistemologias de dados, colonialidade do poder e resistência. **Dispositiva**, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 6-26, jul./dez. 2023. DOI: 10.5752/P.2237-9967.2023v12n22p6-26. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/dispositiva/article/view/32017>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Theresa; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286486, 2024. DOI: 10.1590/ES.286486. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.286486>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Crítica ao processo de algoritmização curricular no Brasil do século XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e278984, 2024. DOI: 10.1590/ES.278984. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.278984>. Acesso em: 18 jul. 2026.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018. DOI: 10.1093/oso/9780190889760.001.0001. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190889760.001.0001>. Acesso em: 18 jul. 2026.

OS MODELOS SOCIAL E MÉDICO DE DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Bruna Carla Rodrigues de Oliveira¹

Marianna Centeno Martins de Gouvêa²

Rejane Isabel Ferreira³

Introdução

No Brasil, a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino prevista na LDB 9394/96 (Brasil, 1996), está fundamentada por documentos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, promulgadas respectivamente em 1990 e 1994. Esses marcos asseguraram o direito à educação de qualidade na rede regular de ensino a todos os indivíduos, com ou sem deficiências.

A educação inclusiva, por sua vez, constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos, que integra igualdade e diferença como valores indissociáveis. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), esclarece que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), professora formadora na Casa do Educador da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Uberaba-MG) e professora alfabetizadora na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade de Uberaba (Uniube), analista educacional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e Coordenadora do Serviço de Apoio à Inclusão da Superintendência Regional de Educação de Uberaba pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).
 - 3 Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba (Uniube), professora formadora na Casa do Educador da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Uberaba-MG) e gestora na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

A atual Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (Brasil, 2025) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do acesso, participação, eliminação de barreiras e continuidade nos estudos, desde a educação infantil até o ensino superior.

Segundo Mantoan (2003, p. 32), a inclusão exige a reestruturação das escolas, assumindo que as dificuldades dos alunos resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e avaliado.

Essa perspectiva está diretamente ligada à evolução do conceito de deficiência. Historicamente, prevaleceu o modelo médico, que estabelecia a deficiência como uma anomalia ou inabilidade individual, focada no diagnóstico clínico e na limitação biológica (Brasil, 2024).

Porém, a partir da promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas em 2006, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6949/2009 (Brasil, 2009), o conceito de deficiência passa a ser construído em uma perspectiva social, definindo que a deficiência resulta da interação entre impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais e as barreiras que impedem a participação plena na sociedade.

Assim, o modelo social da deficiência não a define em bases de diagnóstico clínico e nem a restringe a uma condição orgânica-corpórea individual, mas a considera como o resultado relacional dos impedimentos existentes nas funções e nas estruturas do corpo e as diversas barreiras sociais, pessoais, psicológicas, ambientais e atitudinais, resultando no impedimento da participação plena e igualitária.

Essa nova definição, representa uma mudança paradigmática do modelo individualista-limitador para um modelo socioinclusivo da deficiência, onde as limitações são resultado das barreiras externas, e não atributos inerentes à pessoa (Brasil, 2024).

Para alcançar um equilíbrio entre o rigor acadêmico e uma leitura mais fluida e acessível, é possível reduzir o uso de vocabulário excessivamente rebuscado, como “descompasso estrutural” ou “aparato legislativo”, mantendo a clareza conceitual e a estrutura do argumento.

Apesar da existência de normativas importantes no Brasil e no exterior para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, a aplicação prática do modelo social ainda enfrenta desafios significativos. Na rotina social e escolar, a visão de que a deficiência é uma questão estritamente

individual ainda é muito presente, o que transfere para o próprio sujeito a responsabilidade de se adaptar ao meio.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar, por meio de uma revisão de literatura, como os modelos médico e social da deficiência influenciam o processo de inclusão escolar.

Metodologia

Para este estudo utilizou-se a metodologia do tipo revisão de literatura, de caráter sistemático, com uma abordagem qualitativa. O foco foi em pesquisas sobre educação especial e inclusiva, visando identificar e analisar por meio da revisão e categorização, como os modelos médico e social da deficiência influenciam o processo de inclusão escolar.

De acordo com Galvão e Ricarte (2020) “revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos”.

A revisão de literatura sistemática resume as possíveis melhores evidências sobre determinado assunto, “utilizando procedimentos transparentes para localizar, avaliar e integrar os resultados de pesquisas relevantes (Mattar e Ramos, 2021, p.68)

Para a coleta de dados e levantamento das produções científicas, realizou-se as buscas nos sites: Periódico Capes, Capes Dissertações e Teses e Scopus, por meio dos descritores, as palavras e booleanos: “modelo médico AND modelo social AND deficiência AND inclusão escolar”.

Os critérios de inclusão e exclusão foram realizados a partir da leitura do título e do resumo, sendo selecionadas as produções científicas que abordavam o objeto do estudo, modelos médico e social da deficiência e a inclusão escolar.

O levantamento bibliográfico identificou inicialmente 43 produções científicas distribuídas nos três repositórios. No Portal de Periódicos da Capes, foram localizados e incluídos 6 trabalhos.

Na base de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, identificaram-se 23 pesquisas. Após a aplicação dos filtros de área (“Ciências Humanas” e “Educação”), restaram 6 trabalhos, dos quais apenas 1 foi selecionado mediante a leitura dos resumos.

Por fim, na plataforma Scopus, foram encontradas 14 publicações internacionais, cujos resumos foram traduzidos para o português com

o auxílio da ferramenta Gemini AI. Após a apreciação do conteúdo, selecionaram-se 5 artigos alinhados ao objeto de estudo.

Ao término do processo de triagem, o *corpus* desta revisão de literatura constituiu-se de 12 produções científicas.

O fluxo do levantamento bibliográfico, contemplando os quantitativos iniciais, os critérios de filtragem aplicados e o corpus final selecionado em cada repositório, está sintetizado na tabela 1.

Tabela 1: Etapas de busca, filtragem e seleção das produções científicas nas bases de dados

Base de Dados/ Plataforma	Resultados Iniciais (n)	Filtros / Procedimentos Selecionais	Produções Selecionadas (n)
Portal de Periódicos CAPES	6	Leitura integral e verificação de alinhamento ao tema.	6
Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)	23	Aplicação de filtros por área (<i>Ciências Humanas e Educação</i>) () e leitura analítica dos resumos.	1
Scopus	14	Tradução dos resumos (suporte <i>Gemini AI</i>), leitura crítica e verificação de aderência temática.	5
Total	43	Processo de triagem e elegibilidade	12

Fonte: Dados da pesquisa

As produções científicas selecionadas se caracterizam por periódicos e dissertações realizadas em cursos de Pós-graduação a nível de Mestrado, e estão discriminadas na tabela 2.

Tabela 2: Produções científicas selecionadas

Nº ordem	Título	Objetivo	Contribuições/resultados do estudo
01	Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós- social (Artigo, 2017)	O presente artigo tem por objetivo analisar princípios que norteiam a compreensão da deficiência considerando essas três perspectivas.	Problematizar esses modelos que coabitam os espaços sociais permite deslocamentos que possibilitem repensar as relações com a pessoa com deficiência nos diferentes contextos e instituições.

Nº ordem	Título	Objetivo	Contribuições/resultados do estudo
02	O Modelo Social da Deficiência e as Decisões do TJ/SP: Análise a Partir de Demandas por Profissional de Apoio. (Artigo, 2023)	Teve por objetivo analisar o conteúdo das decisões judiciais em demandas de professores e profissionais de apoio, no intuito de verificar sua adequação ao novo paradigma do conceito de deficiência adotado pelo Brasil: o modelo social de deficiência.	Os resultados indicaram que o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJ/SP) utilizou especialmente laudos médicos e diagnósticos e a dificuldade de aprendizagem em suas decisões para disponibilizar o PAIE. Explica-se essa evidência pela falta de instrumentos para avaliação biopsicossocial no Brasil ou pelo capacitismo estrutural decorrente da visão arraigada na sociedade sobre a forma de tratamento daqueles considerados “anormais”, em razão de desenvolvimento atípico que necessitam de controle e são submetidos a tratamento médico, ou da concepção de deficiência como tragédia pessoal que deve ser necessariamente compensada com esse tipo de suporte.
03	As concepções de deficiência na educação básica brasileira (Artigo, 2021)	Objetiva-se investigar as concepções da deficiência que perpassam o contexto escolar, e as intersecções que essas concepções trazem para o desempenho escolar de estudantes com deficiência.	Os resultados e discussões apontam que, embora haja avanços no âmbito legal da inclusão escolar, presume-se que, apesar da legislação, as concepções de deficiência vigentes nos espaços escolares ainda estão pautadas nos modelos caritativo e biomédico. Evidenciam-se a presença do conceito de norma e a resistência de práticas assistencialistas, segregadoras e paternalistas que oprimem a diversidade humana e favorecem a minoria.

Nº ordem	Título	Objetivo	Contribuições/resultados do estudo
04	Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência (Artigo, 2018)	O objetivo desta pesquisa foi identificar as representações que os estudantes sem deficiência elaboram sobre a criança com deficiência física no cotidiano escolar.	Como resultados, podemos elencar a prevalência do modelo médico sobre as deficiências, que se desdobram em preconceito e estigmatização. As representações foram centralizadas nas limitações do sujeito com deficiência e na atribuição, a ele, de sentimentos negativos. A partir disso, verifica-se a necessidade da promoção da compreensão da inclusão fundamentada em uma perspectiva social.
05	As políticas de inclusão escolar e as narrativas docentes: uma análise a partir dos modelos de deficiência (Artigo, 2023)	Analisa as concepções de deficiência materializadas em documentos oficiais referentes às políticas de inclusão escolar do Brasil, entre a década 1990 até a atualidade, assim como em narrativas de duas docentes que atuam junto ao público da Educação Especial em escola comum. Discute-se sobre três modelos de deficiência: 1. Modelo médico da deficiência; 2. Modelo social da deficiência; 3. Modelo biopsicossocial da deficiência.	Evidenciou a necessidade de problematização sobre o conceito de norma, o qual explicita a ocorrência de um processo de normalização dos sujeitos, intensificado pela constância em nomear, classificar e diagnosticar as condutas que fogem aos “padrões” escolares. Ações essas, que demonstram a ênfase e a permanência do modelo médico da deficiência, tanto nos documentos, quanto nas narrativas docentes analisadas, expressando para além disso, a ocorrência de intensificação do trabalho docente.
06	Entre duas culturas e dois modelos nos espaços escolares: diálogos sobre a deficiência (Artigo, 2021)	Analisar como os modelos médico e social de deficiência incidem no âmbito escolar, uma vez que a referida instituição se constitui com base em uma cultura que subdivide os programas ou parâmetros oficiais de ensino em finalidade e em resultado da ação educativa.	Assumimos que as chances de reconhecimento e de aprendizagem derivam de complexas articulações entre quatro grandes construtos teóricos e com implicações nas práticas e modos de lidar com a deficiência: a cultura escolar, as culturas juvenis, o modelo médico e o modelo social da deficiência.

Nº ordem	Título	Objetivo	Contribuições/resultados do estudo
07	Entre história e memórias: análise do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência a partir de trajetórias docentes (Dissertação, 2023)	O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência, a partir de relatos de trajetórias docentes em classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a ótica dos Estudos da Deficiência.	Percebe-se que algumas mudanças de pensamento e novas práticas vêm surgindo, mas de forma lenta e gradativa, levando em conta que mudanças legislativas podem alterar o cenário educacional de um dia para o outro, o que não se pode igualmente afirmar acerca das transformações culturais na sociedade e nas escolas. Foi possível também identificar a forte presença do discurso médico sobre a deficiência e concepções capacitistas, que acabam refletindo significativamente na prática docente e no cotidiano das escolas.
08	Collaborative co-teaching of Numeracy and Literacy as a key to inclusion in an independent school (Artigo, 2010)	A literature review provided the background for an empirical inquiry using a qualitative approach. Data were collected from a small group of participants through interviews, observations, and documents, and analyzed inductively.	The study shows that if the learning support teacher responds to student behavior within the framework of inclusive practices, the positive effects of the teacher's work and interactions can be far-reaching. Learning support teachers have an important role to play in accommodating and ensuring the integration of learners with diverse needs.
09	Contexto social, necessidades especiais / deficiência / dificuldades no desenvolvimento e inclusão educacional (Artigo, 2004).	A mudança de paradigma na compreensão da deficiência, do enfoque individual para a abordagem social, com o objetivo de promover maior inclusão e melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência por meio da transformação do contexto social.	A análise dos resultados das pesquisas realizadas até o momento, bem como das limitações no campo das necessidades especiais, evidencia a necessidade de novas diretrizes investigativas, nas quais as pessoas com necessidades especiais sejam consideradas sujeitos da pesquisa. Tais investigações poderão contribuir de forma mais significativa para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, ao explorar o contexto social e as possibilidades de sua transformação.

Nº ordem	Título	Objetivo	Contribuições/resultados do estudo
10	Como os direitos de alunos e professores são impactados pelos serviços de necessidades educacionais especiais e deficiência (SEND): perspectivas do ensino, da psicologia e das políticas educacionais (Artigo, 2018).	O principal objetivo deste texto é analisar como os serviços de Necessidades Educacionais Especiais e Deficiência (SEND) afetam os direitos de todos os alunos e professores, e como esses direitos podem ser melhor respeitados e promovidos na prática.	Este artigo não apresenta resultados de pesquisa empírica, mas sim conclusões e argumentos fundamentados em uma análise teórica e reflexiva.
11	A inclusão escolar e os marcos legais da educação brasileira: reflexões sobre direitos e práticas pedagógicas (Artigo, 2026)	Analisar o processo de inclusão escolar no Brasil a partir de seus fundamentos históricos, dos marcos legais e das práticas pedagógicas voltadas à integração de alunos com deficiência no ensino regular, evidenciando a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência.	Os autores constataam que, apesar dos avanços legais desde a Constituição de 1988, persiste uma lacuna entre a legislação e a realidade escolar, marcada pela resistência cultural, pela infraestrutura inadequada e pela formação docente insuficiente. Reafirmam a permanência histórica do modelo médico da deficiência nas práticas escolares e apontam a necessidade de reestruturação pedagógica e estrutural das escolas, bem como de formação continuada de professores, como condições essenciais à efetivação do modelo social de inclusão.

Nº ordem	Título	Objetivo	Contribuições/resultados do estudo
12	A pessoa com deficiência na educação básica: concepções docentes e desafios à inclusão escolar (Artigo, 2026)	Analisar, em perspectiva teórica, como as concepções dos professores sobre deficiência, aprendizagem e participação escolar podem favorecer ou limitar práticas inclusivas na educação básica, abordando a passagem do modelo individual para o modelo social da deficiência.	Os resultados teóricos indicam que a matrícula em classes comuns, embora indispensável, não garante inclusão efetiva. As autoras apontam que a prática pedagógica inclusiva exige formação continuada, planejamento flexível, acessibilidade e colaboração institucional, defendendo a superação do modelo individual/médico de deficiência em favor do reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e de aprendizagem.

Fonte: Dados da pesquisa

As análises concentraram-se nos objetivos e nos resultados das obras selecionadas. Os objetivos foram categorizados de acordo com as orientações de Bardin (2011), a fim de possibilitar melhor compreensão dos trabalhos. Para o processamento e a síntese dos resultados, utilizou-se o *software* Iramuteq, mediante o emprego das técnicas de Análise de Similitude e Nuvem de Palavras.

Análise dos objetivos das produções selecionadas

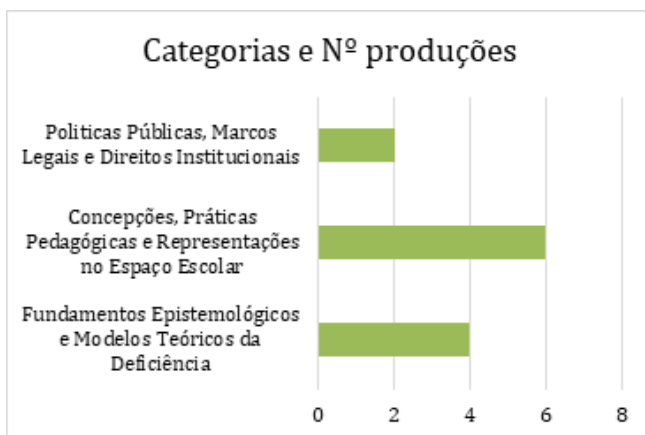
Os objetivos das produções selecionadas foram analisados com o intuito de investigar as intenções dos autores em suas pesquisas.

A categorização dos objetivos fundamentou-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Conforme a autora, essa metodologia engloba um conjunto sistematizado de técnicas de análise da comunicação que, por meio da descrição objetiva das mensagens, busca obter indicadores que permitam inferir conhecimentos sobre as suas condições de produção e recepção.

Para organizar os 12 objetivos fornecidos segundo o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), realizou-se a leitura flutuante e a codificação das unidades de registro (foco de cada objetivo). Em seguida, aplicaram-se os critérios de *homogeneidade*, *exclusividade*, *pertinência* e *produtividade* para a constituição das categorias temáticas. Estabeleceu-se três categorias para organizar os objetivos das pesquisas selecionadas:

Fundamentos Epistemológicos e Modelos Teóricos da Deficiência; Concepções, Práticas Pedagógicas e Representações no Espaço Escolar e Políticas Públicas, Marcos Legais e Direitos Institucionais, conforme descrito no gráfico 1.

Gráfico 1: Categoria dos objetivos



Fonte: Dados da pesquisa

Categoria 1: fundamentos epistemológicos e modelos teóricos da deficiência

Esta categoria agrupa os quatro estudos focados na reflexão conceitual e histórica sobre a deficiência, investigando as transições e influências dos modelos médico e social.

Ao delimitar os objetivos, os autores dessas pesquisas sinalizam que o eixo condutor desses estudos reside no entendimento da deficiência enquanto uma construção histórica, conceitual e paradigmática em permanente disputa, como pode ser observado nos exemplos:

O presente artigo tem por objetivo analisar princípios que norteiam a compreensão da deficiência. (Produção 1)

Analisa as concepções de deficiência materializadas em documentos oficiais referentes às políticas de inclusão escolar do Brasil, entre a década 1990 até a atualidade, assim como em narrativas de duas docentes que atuam junto ao público da Educação Especial em escola comum. Discute-se sobre três modelos de deficiência: 1.

Modelo médico da deficiência; 2. Modelo social da deficiência; 3. Modelo biopsicossocial da deficiência. (Produção 5).

A mudança de paradigma na compreensão da deficiência, do enfoque individual para a abordagem social, com o objetivo de promover maior inclusão e melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência por meio da transformação do contexto social. (Produção 9)

Analisar o processo de inclusão escolar no Brasil a partir de seus fundamentos históricos, dos marcos legais e das práticas pedagógicas voltadas à integração de alunos com deficiência no ensino regular, evidenciando a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência. (Produção 11).

A análise integrada dos objetivos que compõem este eixo revela uma centralidade no exame das mudanças conceituais sobre a deficiência e seus desdobramentos na educação. O *corpus* converge ao apontar que a efetivação da inclusão escolar depende de uma superação epistemológica: a transição do modelo médico, centrado na imutabilidade do déficit e na lógica da normalização, para o modelo social e biopsicossocial, que desloca a responsabilidade do impedimento para a estrutura social e para o meio educacional.

Nota-se, ainda, que os autores não restringem essa discussão ao plano teórico normativo. Ao investigarem marcos históricos, legislação e narrativas de docentes atuantes na escola comum, os estudos evidenciam que os modelos teóricos atuam como lentes estruturantes da prática pedagógica.

Assim, a mudança paradigmática retratada nesses objetivos sobressai não apenas como um debate conceitual, mas como um imperativo ético e político voltado à eliminação de barreiras e à promoção da qualidade de vida e dos direitos humanos no espaço escolar.

Categoria 2: concepções, práticas pedagógicas e representações no espaço escolar

Esta categoria agrupa o maior número de produções, seis, direcionados ao cotidiano escolar, evidenciando o trabalho do professor, a mediação pedagógica, as representações sociais dos sujeitos da escola e as trajetórias docentes na educação básica, como ilustrado a seguir:

Objetiva-se investigar as concepções da deficiência que perpassam o contexto escolar, e as intersecções que essas concepções trazem para o desempenho escolar de estudantes com deficiência. (Produção 3)

O objetivo desta pesquisa foi identificar as representações que os estudantes sem deficiência elaboram sobre a criança com deficiência física no cotidiano escolar. (Produção 4)

Analisar como os modelos médico e social de deficiência incidem no âmbito escolar, uma vez que a referida instituição se constitui com base em uma cultura que subdivide os programas ou parâmetros oficiais de ensino em finalidade e em resultado da ação educativa. (Produção 6)

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência, a partir de relatos de trajetórias docentes em classes comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a ótica dos Estudos da Deficiência. (Produção 7)

A literature review provided the background for an empirical inquiry using a qualitative approach. Data were collected from a small group of participants through interviews, observations, and documents, and analyzed inductively. (Produção 8)

Analisar, em perspectiva teórica, como as concepções dos professores sobre deficiência, aprendizagem e participação escolar podem favorecer ou limitar práticas inclusivas na educação básica, abordando a passagem do modelo individual para o modelo social da deficiência. (Produção 12)

A análise dos objetivos reunidos nesta categoria revela que a transição entre os modelos médico e social da deficiência ganha contornos no campo das relações, das representações e das práticas pedagógicas.

O *corpus* analisado converge ao demonstrar que o cotidiano da escola comum é atravessado por concepções sobre a deficiência que tanto podem impulsionar o pertencimento quanto reiterar barreiras atitudinais e institucionais.

Enquanto parte dos estudos (3, 7 e 12) enfoca as concepções docentes e a urgência de superar visões deficitárias sobre a aprendizagem e o desempenho, investigações como a de número 4 ampliam o debate ao considerar as representações tecidas pelos próprios pares sem deficiência, enfatizando a dimensão relacional da inclusão.

Por fim, a literatura tensiona a cultura escolar tradicional (6), evidenciando que a adoção do modelo social requer mais do que a aceitação da diversidade: exige a revisão das métricas de resultado, do tempo escolar

e das formas de mediação pedagógica, conferindo centralidade às vozes e trajetórias dos sujeitos envolvidos (7, 8).

Categoria 3: políticas públicas, marcos legais e direitos institucionais

Duas produções compõem essa categoria, voltadas à dimensão normativa, jurídica e institucional, examinando como garantias legais, decisões judiciais e serviços de apoio impactam a garantia dos direitos de alunos e profissionais.

Teve por objetivo analisar o conteúdo das decisões judiciais em demandas de professores e profissionais de apoio, no intuito de verificar sua adequação ao novo paradigma do conceito de deficiência adotado pelo Brasil: o modelo social de deficiência. (Produção 2)

O principal objetivo deste texto é analisar como os serviços de Necessidades Educacionais Especiais e Deficiência (SEND) afetam os direitos de todos os alunos e professores, e como esses direitos podem ser melhor respeitados e promovidos na prática. (Produção 10)

A análise conjunta dos objetivos reunidos nessa categoria evidencia a centralidade do âmbito normativo e institucional como garantidor dos direitos das pessoas com deficiência na educação.

O *corpus* demonstra que a consolidação do modelo social exige uma articulação coerente entre a formulação de serviços públicos especializados e a sua devida tutela jurídica.

Enquanto a Produção 10 evidencia a dimensão operacional, investigando como a organização dos serviços de atendimento e suporte (SEND) afeta o cumprimento prático dos direitos de discentes e docentes, a Produção 2 direciona seu olhar para a esfera jurisdicional.

Esta última tensiona a atuação do Poder Judiciário em demandas por contratação de suporte profissional, avaliando se a jurisprudência tem internalizado o paradigma social da deficiência ou se reitera concepções assistencialistas e patologizantes.

Em síntese, os trabalhos sinalizam que a inclusão escolar depende da transição do plano do discurso normativo para a efetiva materialização de políticas públicas de suporte e de uma práxis jurídica alinhada aos direitos humanos.

Análise dos resultados das produções científicas

Para o estudo dos resultados das produções científicas, partimos da análise textual, também conhecida como análise lexical. Esse procedimento é uma análise de dados específica de materiais escritos e é muito utilizado em pesquisas de opiniões, pensamentos, representações, pois seus dados são a linguagem. Assim, nos permite quantificar por métodos estatísticos variáveis de natureza qualitativa.

Para tanto, utilizamos o programa computacional Iramuteq para realizar a análise textual dos resultados. Esse *software* realiza estatísticas das palavras, por meio de análises textuais, como frequência de palavras, análise de similitude e nuvem de palavras. O programa é gratuito e desenvolvido sob os fundamentos do *open source*.

Para o processamento dos resultados, organizamos um texto único e obtivemos a descrição do *corpus* textual dividido em 18 segmentos, 652 ocorrências de palavras, 335 números de palavras e 256 números de *hapax* (palavras que são citadas apenas uma vez), correspondendo a 76,42% das palavras e 39,26% das ocorrências.

A análise estatística do *corpus* textual, por meio das formas ativas, permitiu identificar a frequência do uso das palavras, ou seja, as palavras mais citadas nos trabalhos, conforme identificadas na figura 1.

Figura 1: Frequência do uso das palavras

Forma	Freq. 	Tipos
deficiência	12	nom
modelo	9	nom
médico	8	nom
como	6	adv
escolar	6	adj
necessidade	6	nom
prático	6	adj
resultado	6	nom
social	5	adj
docente	4	adj
inclusão	4	nom
pessoa	4	nom
apontar	3	ver
aprendizagem	3	nom
concepção	3	nom
escola	3	nom

Fonte: *Software* Iramuteq

A análise de frequência promovida pelo *software* Iramuteq explicita a estrutura lexicográfica que sustenta os resultados das pesquisas selecionadas.

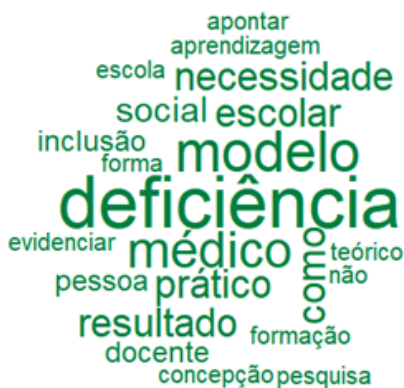
A alta recorrência do termo deficiência ($f = 12$), associada às formas modelo ($f = 9$), médico ($f = 8$) e social ($f = 5$), ratifica a centralidade do debate paradigmático na literatura. Observa-se que o modelo médico ainda sobressai como categoria de forte problematização nos trabalhos.

Além disso, o mapeamento léxico demarca o *locus* da investigação na esfera escolar ($f = 6$) e docente ($f = 4$), articulando elementos do cotidiano, como necessidade ($f = 6$), prático ($f = 6$) e aprendizagem ($f = 3$), à busca pela consolidação do processo de inclusão ($f = 4$).

Em suma, a distribuição vocabular demonstra que os resultados do *corpus* orbitam a tensão entre as concepções teóricas da deficiência e a sua operacionalização na prática pedagógica.

A nuvem de palavras possibilita a rápida visualização dos termos de maior relevância em um discurso ao organizá-los graficamente em função de sua frequência, embora não contemple o contexto de suas ocorrências. A figura 2 ilustra a nuvem de palavras gerada pelo Iramuteq, com base o *corpus* textual.

Figura 2: Nuvem de palavras



Fonte: Software Iramuteq

A análise visual da nuvem de palavras (Figura 2), gerada pelo *software* Iramuteq, sintetiza com os eixos argumentativos presentes nos resultados da literatura mapeada.

O destaque gráfico conferido às formas deficiência, modelo, médico e social ratifica que o principal gargalo da inclusão escolar reside no conflito paradigmático entre a visão biomédica tradicional e a perspectiva social.

Os achados evidenciam que, a despeito dos avanços normativos, prevalecem nas instâncias judiciais e nos espaços escolares práticas pautadas no modelo médico, expressas pelo capacitismo estrutural, pelo uso ostensivo de laudos para justificar a oferta de apoios e pela tendência à normalização dos corpos.

A forte articulação entre os termos escolar, docente, prático e formação demonstra que a transição efetiva para o modelo social requer a mera integração física do aluno nos espaços escolares. Exige-se, prioritariamente, a reestruturação das culturas escolares, o combate às práticas assistencialistas, a garantia de formação continuada e a valorização do trabalho docente, reconhecendo a pessoa com deficiência como sujeito pleno de direitos, entre eles, o de aprendizagem.

A análise de similitude (ou análise de grafos), fundamentada na Teoria dos Grafos (Boaventura Netto, 2012) e processada pelo *software* Iramuteq, permite identificar as coocorrências entre as palavras e a estrutura de conectividade do corpus textual.

O grafo apresenta como elemento organizador central a forma deficiência, da qual se ramificam os demais eixos temáticos que sustentam os resumos das pesquisas analisadas, conforme ilustrado na figura 3.

Figura 3: Grafo de similitude



Fonte: Software Iramuteq

O termo deficiência como elemento central, atua como a categoria fundante do *corpus*, a partir da qual derivam quatro eixos de significação articulados.

O primeiro eixo, de ordem teórica e conceitual, evidencia a tensão entre os paradigmas do modelo social e o modelo médico. Enquanto o vetor do modelo social conecta-se à categoria pessoa, ratificando o movimento de reconhecimento do sujeito enquanto titular de direitos, o vetor médico desdobra-se em docente, aprendizagem e resultado.

Essa configuração estrutural demonstra que a permanência do modelo médico nas escolas afeta diretamente as expectativas docentes sobre a aprendizagem e a avaliação do desempenho escolar.

Por sua vez, o eixo da práxis, representado pelas ligações com os termos escolar, prático e escola, desdobra-se em uma ramificação reflexiva que liga a inclusão à formação e à necessidade de mudanças.

Em suma, o grafo de similitude confirma que a superação da visão médico da deficiência, ainda presente no espaço escolar, exige intervenções práticas ancoradas na formação docente continuada e na reestruturação do ambiente pedagógico.

Discussão

A partir da leitura dos objetivos e resultados das pesquisas selecionadas podemos perceber que, apesar dos avanços em relação às legislações sobre educação inclusiva, ainda nos deparamos com a predominância do modelo médico de deficiência, o que influencia diretamente a inclusão das pessoas com deficiência no contexto da sala de aula regular. O modelo médico é caracterizado por enfatizar a lesão e a incapacidade individual, levando a pessoa com deficiência a ser percebida como “totalmente incapaz” no imaginário coletivo, pois foca em características isoladas em detrimento do sujeito como um todo (Carvalho, 2008, p. 29).

Como podemos observar nos artigos 2, 4 e 5, que a deficiência ainda representa um distúrbio orgânico, a perda da normalidade, uma anomalia, um defeito ou perda de algum membro, que gera a incapacidade que representa as limitações que são resultados da própria deficiência e impostas às pessoas, comprometendo o desempenho de suas atividades essenciais de vida diária. Para Pagaiame, Melo e Araújo (2024), persiste a ideia de que a responsabilidade de se adaptar à sociedade e à escola é exclusivamente do indivíduo com deficiência.

As instituições de ensino ainda persistem na importância do diagnóstico clínico para garantir acesso à serviços de apoio ou mesmo a flexibilização curricular (Produção 1). Bisol, Pegorini e Valentini (2017) afirmam que os discursos recorrentes nas escolas e nas situações de formação inicial e continuada de professores é sobre a importância de se conhecer as causas, as características e as comorbidades dos diferentes transtornos ou deficiências, como se conhecer o laudo clínico fosse fator determinante para a escolarização dos alunos com deficiência.

A produção 2 aponta sobre a dificuldade e falta de instrumentos para uma avaliação biopsicossocial no Brasil, avaliação que está prevista na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015 (LBI). A ausência de instrumentos de avaliação biopsicossocial, aliada à importância dada ao laudo clínico, demonstra a contradição entre os marcos legais e a educação inclusiva. Essa discrepância se materializa nas práticas excludentes que ainda ocorrem nas instituições escolares.

As pesquisas 6 e 7 demonstram mudanças de pensamento e a utilização de novas práticas, porém de forma lenta e gradativa. De acordo com a produção 6 as oportunidades de aprendizagem pelas pessoas com deficiência não podem ser determinadas por suas características individuais, mas pela junção dos construtos: cultura escolar, da cultura juvenil, do modelo médico e social da deficiência.

A pesquisa 8 problematiza a necessidade de mudança de concepção em relação ao aluno com deficiência. Mudança do modelo médico para um modelo social, modelo este que enxerga que a sociedade impõe barreiras para a plena participação da pessoa com deficiência. Os autores Kruger e Yorke (2010) citam a UNESCO, quando relatam que educação inclusiva envolve várias mudanças, dentre elas: a modificação nas abordagens dos conteúdos, nas estruturas e na utilização de estratégias. Para eles essa mudança demanda o abandono da visão que enxerga a deficiência como um problema, e adota a perspectiva que considera o próprio sistema de ensino como uma possível barreira para a aprendizagem.

De acordo com os autores do artigo 9 as concepções que embasam a deficiência podem apoiar ou excluir a pessoa com deficiência na sociedade. O modelo médico, como já citado anteriormente, separa o normal do considerado anormal, criando espaço para a rotulação, a segregação e às atitudes discriminatórias.

Já o modelo social enfatiza que deficiência é o resultado da interação da pessoa com o meio em que vive, tornando-se o meio o responsável pela

condição da pessoa. Carvalho (2008, p.34) afirma que: “o modelo social desloca a concepção de deficiência do indivíduo para a sua interação na sociedade, passando a deficiência a ser percebida como uma experiência do sujeito em vez da lesão que o inscreve na categoria de desviante”.

Os autores trazem ainda para o texto uma situação de inclusão vivenciada por crianças com deficiência na Inglaterra, EUA e Croácia, sendo que esses países consideram o contexto social dos “diferentes” nas reformas realizadas nas escolas, nas políticas de educação e na comunidade, criando um ambiente livre de barreiras.

Em suma, as análises das produções científicas encontradas revelam que, embora tenhamos iniciativas para a superação de práticas discriminatórias e excludentes, ainda podemos identificar a predominância da concepção da deficiência nos termos do modelo médico e que influencia diretamente as práticas escolares.

Considerações finais

As análises e discussões indicam avanços nas políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, mas retratam também a persistência do modelo médico de deficiência, evidenciada pela importância do laudo clínico como critério de acesso a direitos fundamentais.

Outra questão apontada nos artigos foi a não articulação entre legislações e a prática, como a falta de instrumentos para a avaliação biopsicossocial que está prevista na LBI de 2015.

Apesar disso, as pesquisas apontam estratégias de mudança baseadas no modelo social (como em países internacionais), que considera a pessoa com deficiência na elaboração de políticas, focando na eliminação de barreiras no ambiente escolar e social.

Portanto torna-se necessário fomentar a ampliação de políticas de formação de professores que dialogam com as concepções de deficiência, com o objetivo de ampliar o olhar do educador em relação à deficiência e os reflexos desta na sociedade e no ambiente escolar.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI,

Carla Beatris. **Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social** *Cadernos de Pesquisa*, v. 24, n. 1, p. 87–100, 24 Mai 2017 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804> Acesso: 10 jul 2025.

BOAVENTURA NETTO, Paulo Oswaldo. **Grafos: teoria, modelos, algoritmos**. 5. ed. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União: 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Modelo social da deficiência e a superação da perspectiva biomédica**. Brasília: MDHC, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Diário Oficial da União: 21 out. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. *Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57–73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf> Acesso em 15 jul 2025.

KRÜGER, Deirdré; YORKE, Claire. Collaborative co-teaching

of Numeracy and Literacy as a key to inclusion in an independent school. **South African Journal of Education**, Pretoria, v. 30, n. 2, p. 293-305, jan. 2010. Disponível em: https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002010000200008 Acesso: 10 jul 2025

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1 ed. -- São Paulo: Edições 70, 2021.

PAGAIME, Adriana; MELO, Douglas Christian Ferrari de; ARAÚJO, Emanuelle Aguiar de. Educação especial e deficiência: caminhos para um plano de convivência anticapacitista. In: MORO, Adriano; VIVALDI, Flávia Maria C. (orgs.). **Percurso formativo para a elaboração do Plano de Convivência Escolar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte, 2024. p. 145-164. E-book

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Software]. Version 0.7 alpha 2. Toulouse: LERASS, 2014. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 7 set. 2026.

DANÇANDO ENTRE O CONHECER E O RECONHECER: UMA DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

Sheila Cristina Oliveira Borges¹

Introdução

É verdade que não tenho vivência de sala de aula. Não sou professora, mas sou uma educadora. Trabalho há mais de dez anos em uma instituição de ensino, mas, mais do que isso, acredito na educação. Sou fruto dela.

Não somente da educação das ciências e das línguas — claro, sem jamais desmerecê-la. Respeito os pesquisadores — tornei-me uma, afinal. Respeito o conhecimento formalmente acumulado e o reconheço como importante vetor da minha trajetória. Mas não consigo negar que parte fundamental daquilo que sou e da maneira como aprendi a ler e estar no mundo tem outra origem. Sou fruto também de uma educação vivida na quebrada, na periferia, no quintal, no terreiro, com a minha mãe.

Hoje, graças à educação, tenho acesso a espaços e práticas que me dão satisfação, mas que também me colocam em conflito. Sim, me faço a elementar pergunta sobre quantos iguais a mim conseguem chegar a esses lugares. Mas, como educadora em constante formação e transformação, há uma pergunta que me inquieta ainda mais: entre nós que chegamos, o que conseguimos apreender e reconhecer naquilo que estamos fazendo? Sim, claro que eu me incluo nesse nós.

Mesmo sendo uma mulher racialmente letrada, sou um nó dessa corrente e participo dos seus desconhecimentos. Podemos aprender movimentos, técnicas, estéticas e nomenclaturas, mas reconhecemos também os significados e saberes que os constituem? E mais, reconhecemos a história e a autoria dos sujeitos ou apenas consumimos seus saberes e

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro.
e-mail: sheilac.borges@gmail.com

suas criações, contribuindo para o apagamento das histórias que sustentam aquilo que nos proporciona entretenimento e prazer?

Faço dança por amor há alguns anos da minha vida adulta e, há pouco, iniciei aulas da modalidade *twerk*. Lexicalmente, o *twerk* é definido pelo Priberam como um “tipo de dança que consiste em mover rápida e repetidamente as ancas e as nádegas, sobretudo em posição de agachamento” (Priberam Informática, [s.d.]).

Segundo Lucio (2023), embora relativamente jovem em sua configuração contemporânea, o *twerk* possui raiz direta na população gay afrodescendente de Nova Orleans. Pérez (2026) situa nesse mesmo contexto as primeiras referências ao *twerk* como dança, nos anos 1990, no interior do *bounce*, gênero do hip hop próprio daquela região. Lucio (2023) acrescenta que o *twerk* também é associado ao reggaeton, ao dancehall e ao funk carioca, práticas de raiz afrocultural, e aponta sua proximidade estilística com a mapouka, praticada na Costa do Marfim.

Assim, mais do que um conjunto de movimentos centrados na articulação do quadril e dos glúteos, a trajetória do *twerk* pode ser compreendida no interior de uma genealogia mais ampla, que Pérez (2026) situa entre as modalidades coreográficas do Atlântico Negro.

Quando iniciei as aulas, eu tinha a noção de que se tratava de uma dança de raízes afro. Esse conhecimento, no entanto, era somente uma informação, e isso me incomodou.

Essa distância entre a circulação da dança e o reconhecimento de seus contextos não aparece apenas na minha inquietação. Pérez (2026) chama atenção para processos de descontextualização, imitação e monetização de práticas negras e para equívocos em torno de seus propósitos, caráter e derivação. Lucio (2023), por sua vez, mostra que a ampla difusão contemporânea do *twerk* convive com disputas sobre apropriação cultural, racialização e valoração da prática.

Assim, trazemos o *twerk* não como objeto final de estudo, mas como ponto de partida para investigar uma questão: *como uma prática cultural pode ser aprendida, reproduzida e amplamente difundida sem que, nesse processo, sejam igualmente reconhecidos os conhecimentos, sujeitos e significados que a constituem?*

Colonialidade do saber: como aprendemos a aprender?

Imagine que, em um dado momento, as formas pelas quais sua comunidade compreende a vida, a natureza, o sagrado e o corpo passam a ser ridicularizadas, deslegitimadas e inferiorizadas, enquanto outras se apresentam como certas, universais e até divinas. Pouco a pouco, impõe-se outra forma de explicar o mundo; conhecimentos antes produzidos, compartilhados e transmitidos passam a ser reduzidos a crença, costume, superstição ou ignorância.

A colonização interveio nas formas de nomear, interpretar e organizar a realidade, estabelecendo hierarquias entre sujeitos, culturas e conhecimentos. O eurocentrismo, nesse processo, foi imposto como a única racionalidade válida, naturalizando uma determinada perspectiva sobre o mundo (Quijano, 2009).

Nesse ponto, torna-se importante que colonialismo e colonialidade sejam distinguidos. O colonialismo designa uma estrutura de dominação e exploração, envolvendo o controle da autoridade política, do trabalho e dos recursos; a colonialidade, embora constituída nesse processo, apresenta-se mais duradoura, permanecendo nas relações de poder e nas dimensões materiais e subjetivas da existência social (Quijano, 2009).

A permanência dessa lógica não significa apenas que determinados conhecimentos foram historicamente excluídos. Ao naturalizar um referencial particular como universal, a colonialidade do saber faz com que determinadas formas de conhecer pareçam evidentes, enquanto outras precisam continuamente justificar sua legitimidade.

Candau (2020) chama atenção justamente para essa articulação:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. (Candau, 2020, p. 681)

Permanecemos reféns da colonialidade do saber ao permitir que os processos sociais continuem nos empurrando para a homogeneização acrítica das formas de produzir e reconhecer conhecimentos. Como aponta Candau (2020), essa lógica se mantém quando seguimos reconhecendo como válido e verdadeiro um único tipo de conhecimento: “aquele

produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia” (Candau, 2020, p. 681).

Para tentar tensionar essa lógica, chegamos à seguinte questão: *se os critérios pelos quais aprendemos a reconhecer o conhecimento foram constituídos por hierarquias coloniais e continuam atravessados por elas, como subvertê-la e aprender a aprender de outro modo?*

Desobediência epistêmica: desaprender para aprender

As reflexões iniciais de Palermo (2014) no livro *Para uma pedagogia decolonial* partem da inquietação: como pensar a partir da exterioridade se estamos atravessados, em diferentes dimensões, pelo discurso da modernidade/colonialidade?

Antes de enfrentar essa questão, porém, cabe precisar o que compreendemos por exterioridade:

Uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do “real”. Concordo que hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial. (Mignolo, 2008, p. 291)

Ou seja, a exterioridade refere-se ao lugar que a interioridade hegemônica produz ao estabelecer seus limites. Saberes, línguas, formas de pensamento e experiências são posicionados fora da esfera reconhecida como legítima, para que determinado modo de conhecer possa apresentar-se como centro, norma ou universal.

Nesse ponto, a inquietação de Palermo (2014) assume um caráter paradoxal: se esse exterior é produzido pela relação colonial e se nós mesmos fomos formados segundo os critérios que sustentam essa relação, como pensar a partir dele?

Nossos autores não oferecem a esse impasse uma única resposta. Para Mignolo (2008), pensar descolonialmente significa justamente pensar a partir de uma posição epistêmica subalterna diante da hegemonia epistêmica. Para Palermo (2014), os caminhos para esse deslocamento assumem formas distintas conforme os lugares e papéis ocupados na vida social. Ainda assim, a autora identifica como denominador comum entre eles o exercício consciente e deliberado de uma busca comunitária,

orientada ao fortalecimento da própria memória e à geração de processos capazes de consolidar saberes provenientes dela.

A autora segue afirmando que esse caminho conduz à colocação em prática do pensamento freireano: “é na medida em que nos descobriremos ‘hospedando’ dentro de nós o opressor que poderemos contribuir para a construção de uma pedagogia libertadora, isto é, decolonial” (Palermo, 2014, p. 16, tradução nossa).

Pensar a partir da exterioridade, portanto, não pressupõe alcançar um ponto imune à colonialidade, mas iniciar um movimento de desprendimento dos critérios da colonialidade do saber.

Nesse intento, Palermo (2014) e Mignolo (2008) recuperam o lema da Universidade Amawtay Wasi: desaprender para aprender a aprender. Ou seja, se os próprios modos pelos quais aprendemos a conhecer foram constituídos pela razão imperial/colonial, a desobediência epistêmica exige interrogar aquilo que aprendemos a reconhecer como conhecimento.

Para Palermo (2014), essa operação exige, em primeiro lugar, assumir-se como sujeito colonizado e desarticular o conhecimento adquirido segundo uma lógica que se pretende única. Para Mignolo (2008), o caráter epistêmico da descolonização está justamente na ruptura em relação aos fundamentos que sustentam a acumulação do conhecimento ocidental.

Desprender-se, contudo, não significa abandonar ou ignorar os conhecimentos já institucionalizados, mas retirar deles a condição de fundamento exclusivo a partir do qual os demais conhecimentos são legitimados.

Essa mudança de perspectiva implica também distinguir aquilo que se tornou global daquilo que pode ser tomado como universal. Mignolo (2008) chama atenção para o fato de que a expansão global de uma tradição de pensamento não comprova sua condição ‘uni-versal’. Ao contrário, sua difusão deve ser compreendida a partir das relações históricas de poder que possibilitaram sua expansão e institucionalização.

A ruptura com a ideia de uma única posição epistêmica legítima aponta para um horizonte pluriversal, no qual diferentes formas de produzir conhecimento possam coexistir sem que uma delas reivindique para si o direito exclusivo de definir as demais. O autor apresenta a opção decolonial como possibilidade de imaginar “um mundo no qual muitos mundos podem co-existir” (Mignolo, 2008, p. 296).

A desobediência epistêmica pode, então, ser compreendida como a recusa em continuar obedecendo aos critérios que transformaram uma experiência localizada de conhecimento em medida universal para o reconhecimento de todas as outras. *Sendo assim, se desobedecer epistemicamente implica deslocar os lugares, sujeitos e critérios a partir dos quais aprendemos a reconhecer o conhecimento, o que podemos aprender quando buscamos epistemologias fora dos lugares onde nos ensinaram a procurá-las?*

Conhecimento na prática: corpo, experiência e produção de saberes

O saber não é subalternizado isoladamente. À colonialidade do saber, já discutida, Walsh (2009) articula outras três dimensões dessa mesma matriz: a colonialidade do poder, do ser e a cosmogônica ou da mãe natureza.

A primeira estrutura hierarquias racializadas que distribuem sujeitos em diferentes lugares sociais que articulam trabalho e relações de dominação. A colonialidade do ser alcança a condição ontológica dos sujeitos colonizados, sustentando classificações entre razão e irracionalidade, humanidade e desumanização. Já a colonialidade cosmogônica incide sobre dimensões vitais, espirituais e comunitárias das existências afrodescendentes e indígenas, inferiorizando relações sagradas com a terra, os ancestrais e outras formas de organizar e significar a vida.

Essa articulação amplia o problema que vínhamos discutindo. Desobedecer epistemicamente, nesse sentido, significa então também aprender a enxergar de outros modos aquilo que está diante de nós. É sob esse prisma que o *twerk* retorna a esta análise.

Além de questionar quais conhecimentos podem existir em uma prática, devemos também observar quais histórias, corpos, relações e formas de existência se tornam invisíveis quando essa prática é separada das condições que lhe conferem sentido.

Um episódio particularmente interessante para esse tensionamento ocorreu em 2013. Lucio (2023) identifica a apresentação de Miley Cyrus no MTV Video Music Awards como um marco da popularização mundial do *twerk* que, ao mesmo tempo que contribuiu para ampliar significativamente sua circulação, provocou controvérsias em torno da apropriação cultural. Pérez (2026, p. 370), por sua vez, recorre à ironia ao afirmar que, “à moda

de Cristóvão Colombo”, a indústria do entretenimento teria “descoberto” naquele momento uma dança que já circulava havia mais de duas décadas.

Para o nosso estudo, o problema, porém, não reside no fato de o *twerk* ter passado a circular como produto mercadológico. A pergunta que deve ser feita, à luz de Mignolo (2008) e Walsh (2009), é outra: que dimensões de uma prática deixam de ser legíveis quando dispomos apenas de categorias incapazes de reconhecê-la epistemologicamente?

Pérez (2026), por exemplo, observa que a dança vinculada à elite e à chamada ‘arte erudita’ ocupa uma posição privilegiada diante de outros gêneros de movimento. Essa hierarquia parece ecoar os binarismos apontados por Walsh (2009) — racional/irracional, científico/mágico, moderno/tradicional — por meio dos quais a matriz colonial classificou formas de conhecer, existir e significar o mundo.

Quando uma prática é apreendida somente como espetáculo, diversão ou provocação sexual, talvez não seja apenas seu estatuto como cultura ou conhecimento que esteja em disputa. Tornam-se menos legíveis as relações por meio das quais o corpo pode produzir e transmitir memória, pertencimento, crítica, cuidado e, em determinados contextos, relações com o sagrado. As dimensões ontológico-existenciais e cosmogônicas que podem atravessar essas práticas permanecem, assim, insuficientemente reconhecidas.

A leitura de Pérez (2026) permite perceber que, em determinadas tradições afro-diaspóricas, movimento corporal e transmissão de conhecimento não aparecem como dimensões separadas. Em rituais religiosos de iniciação, por exemplo, divindades são reconhecidas também por ritmos e coreografias específicas, e essas danças funcionam como importantes recursos mnemônicos para a memória de culturas africanas nas Américas.

A autora exemplifica essa densidade no Candomblé brasileiro com Oyá/Iansã, cuja dança pode projetar e rotacionar os glúteos e, ao mesmo tempo, carregar referências funerárias ligadas à ancestralidade. Em tradição afro-diaspórica irmã, a Lucumí/Santería cubana, a autora aproxima movimentos de quadris e glúteos da dança de Oxum, cujos gestos evocam o fluxo das águas e articulam corporalmente sua relação com prazer, prosperidade e poder. Isso é transmissão de conhecimento fundacional: aquilo que uma leitura descontextualizada poderia reduzir a um gesto erótico participa, nesses contextos, de sistemas mais amplos de identidade e relação com o mundo.

Na esteira da desumanização produzida pela colonialidade do ser, é possível perceber como raça e gênero continuam operando na valoração de práticas outras. Pérez (2026) discute como elementos considerados proibidos nas subculturas negras podem ser simplificados, apropriados e valorizados quando incorporados por artistas brancos. Para a autora, esse duplo padrão se torna ainda mais evidente quando mulheres negras são as criadoras: suas invenções, mesmo amplamente copiadas, continuam apresentadas como sinais de patologia. Em sua formulação provocativa, “A versão branca ‘se torna viral’; a versão preta continua sendo um vírus” (Pérez, 2026, p. 370).

Entretanto, ao observar práticas contemporâneas de *twerk*, identifica-se a possibilidade de compreendê-lo “em chave de descolonização como uma forma de indocilidade” (Lucio, 2023, p. 101, tradução nossa). A autora reconhece no corpo dançante a produção de significações e possibilidades de subversão diante de padrões corporais, raciais e de gênero hegemônicos.

O *twerk* atravessa várias dimensões históricas, existenciais, comunitárias, memoriais e cosmo-religiosas. O que está faltando não é simplesmente espalhar informações sobre a dança. O que permanece ausente são as chaves epistemológicas capazes de tornar legível aquilo que os critérios hegemônicos não nos ensinaram a reconhecer. *Se reconhecermos que o conhecimento também pode ser produzido na exterioridade, o que isso exige da educação?*

Interculturalidade crítica e educação: da presença à autoridade epistêmica

Colocar uma prática negra ou indígena no currículo, em uma atividade pedagógica ou em uma programação cultural não significa, por si só, descolonizar o conhecimento. Quando uma prática aparece apenas como expressão de diversidade cultural, enquanto os sujeitos e os conhecimentos que a constituem permanecem subordinados, o conteúdo é alterado sem que necessariamente se transformem as relações que lhe concedem significado. Ou seja, presença não é autoridade epistêmica. Para Walsh (2009), essa “inclusão” pode inclusive tornar-se funcional à manutenção da ordem moderno-colonial.

É uma estratégia política funcional ao sistema-mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro

de um modelo globalizado de sociedade regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não busca nem se interessa por transformar as estruturas sociais racializadas; antes, seu objetivo é administrar a diversidade diante daquilo que é visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos. (Walsh, 2009, p. 8, tradução nossa).

É justamente nessa diferença entre incluir e transformar as relações sociais que se define a interculturalidade crítica. Enquanto a interculturalidade funcional incorpora a diversidade sem questionar os dispositivos institucionais e estruturais responsáveis pela manutenção das desigualdades, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, da racialização e da diferença colonial e se constitui como um projeto político, social, epistêmico e ético orientado à transformação dessas relações. Dessa forma, a interculturalidade crítica não constitui um projeto étnico ou da diferença em si, mas se orienta à reexistência, à construção de outras formas de convivência e de sociedade.

Para Candau (2020), nesse projeto, não há possibilidade de diálogo intercultural se não forem questionadas as concepções que tomamos como únicas do que é desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro e belo.

Mignolo (2008) contribui para compreender essa relação ao chamar a atenção para a correlação construída entre ideias, regiões e sujeitos. Embora ideias e pessoas circulem, as marcas epistêmicas associadas a essas regiões não desaparecem. Por exemplo, a localização do pensamento europeu não impede que suas ideias alcancem ampla legitimidade, enquanto outros sujeitos permanecem marcados pela particularidade de suas regiões epistêmicas. “Eis por que os intelectuais indígenas e afros têm dificuldades em transformar suas idéias em idéias competitivas” (Mignolo, 2008, p. 301).

A questão, portanto, não está apenas em quais conhecimentos circulam, mas nas condições desiguais em que determinados atores conseguem fazê-los circular como legítimos. Não basta que o sujeito se enuncie; é preciso que sua enunciação seja reconhecida para que sua presença possa se converter em autoridade. E na escola? Como começar a problematizar o “desaprender para aprender”?

Candau (2020) observa que, apesar dos avanços na incorporação das culturas afro-brasileiras e indígenas aos processos educativos, persiste nas escolas uma visão meramente pontual dessas temáticas. A presença desses conteúdos pode conviver com a permanência das referências que continuam organizando o currículo e a cultura escolar que a autora caracteriza como

européizante e colonizadora. A problematização da branquitude também permite avançar nessa discussão. A autora chama atenção para o fato de que ela é frequentemente percebida como “uma realidade naturalizada e que não é preciso se refletir sobre sua especificidade” (Candau, 2020, p. 684).

Ao discutir o estatuto do conhecimento escolar à luz da ecologia de saberes, a autora questiona a pretensão de exclusividade da ciência moderna sobre o universal e o verdadeiro:

Promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento socialmente valorizado e dominante e estes saberes. Supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre estes saberes. (Candau, 2020, p. 685)

Assim, enfrentar a colonialidade no espaço escolar implica desnaturalizar os referenciais constituídos como norma. Candau (2020) nos convoca a pensar uma dinâmica capaz de produzir currículos que incorporem referências de diferentes universos culturais, coerentes com a interculturalidade crítica e decolonial.

Ao mobilizar a concepção de copresença igualitária, Gomes (2012) destaca que o Outro deve deixar de ocupar apenas o lugar de destinatário do conhecimento universal e ser reconhecido como produtor, interlocutor e participante do processo, capaz, inclusive, de divergir e propor alternativas. Reconhecer saberes outros implica, portanto, reconhecer também a autoridade dos sujeitos que os produzem para interpretá-los, significá-los e participar da construção de horizontes epistemológicos pluriversais. *Depois de todo esse percurso, o que entendemos, afinal, por aprender a reconhecer?*

Considerações finais: aprender a reconhecer

O *twerk*, como inquietação inicial desse trabalho, tornou visível o problema do reconhecimento epistemológico. A colonialidade do saber permitiu compreender que essa dissociação não ocorre ao acaso, pois aprendemos a reconhecer o conhecimento a partir de hierarquias.

A desobediência epistêmica nos auxiliou no deslocamento da questão do que conhecemos para como aprendemos a reconhecer aquilo que pode ser conhecido. Aprender a desaprender tornou possível dirigir

a atenção para lugares que os critérios hegemônicos não nos ensinaram a olhar.

Inspirada pela reflexão de Candau (2020, p. 683), segundo a qual “ninguém empodera ninguém”, compreendo que a autoridade epistêmica não deve ser entendida como uma concessão benevolente feita pelo centro a sujeitos subalternizados. Se o reconhecimento depender daquele que ocupou a posição de superioridade, corre-se o risco de conservar, sob uma aparência inclusiva, a relação que se pretende alterar.

Aos processos educativos cabe favorecer condições para que pessoas e grupos historicamente inferiorizados reconheçam sua própria potência e se constituam como sujeitos e atores sociais. Nessa perspectiva intercultural crítica, aprender a reconhecer não é aprender a conceder legitimidade a conhecimentos que antes estavam fora do campo de visão; é aprender a interrogar o modo pelo qual fomos ensinados a classificá-los.

Da inquietação que me trouxe até este texto, como pesquisadora e dançarina, retorno agora ao ponto de partida percebendo que o próprio gesto de escrevê-lo participa da tensão que busquei compreender. Há desobediência epistêmica no ato de interrogar o que está naturalizado.

Se aqui comecei pela estranheza de perceber que era possível conhecer uma prática sem reconhecer plenamente os conhecimentos que a constituíam, termino com a provocação: *O que se perde quando o mundo é lido por olhos que só aprenderam uma forma de enxergar?*

Referências

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 30 set. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul./set. 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/>. Acesso em: 30 set. 2026.

LUCIO, Mayra. El cuerpo del revés: los “culos protagonistas” de la danza del twerk. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 57, p. 95–110, mayo/oct. 2023. DOI: 10.34096/cas.i57.12595. Disponível

em: <https://doi.org/10.34096/cas.i57.12595>. Acesso em: 30 set. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

PALERMO, Zulma. Reflexiones previas. In: PALERMO, Zulma (ed.). **Para una pedagogía decolonial**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 15–17.

PÉREZ, Elizabeth. A ontologia do twerk: do passinho negro “sexy” à dança sagrada afro-diaspórica. Tradução de Tertuliana Mascarenhas Lustosa Pereira. Revisão de Bryan Axt. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 39, n. 1, p. 366–390, jan./jul. 2026. DOI: 10.14393/CEF-v39n1-2026-16. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/82896>. Acesso em: 30 set. 2026.

PRIBERAM INFORMÁTICA. Twerk. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S. l.]: Priberam Informática, [s. d.]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/twerk>. Acesso em: 28 set. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73–117.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1–29, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 30 set. 2026.

SURDEZ E INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ATUALIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA DE UBERABA – MG

Pedro Henrique Braga Barbosa¹
Anderson Claytom Ferreira Brettas²

Introdução

Este capítulo tem origem em uma experiência de pesquisa e docência anteriormente sistematizada e publicada por Barbosa e Menezes (2020), nos Anais VII CONEDU. A presente versão foi elaborada com o propósito de atualizar, ampliar e contextualizar aquela produção, preservando a experiência histórica como ponto de partida, mas incorporando revisão conceitual, atualização da legislação educacional e novas reflexões sobre a inclusão de estudantes surdos na EJA. Dessa forma, os aspectos provenientes do trabalho anterior não são apresentados como resultados inéditos, mas como elementos retomados, revistos e desenvolvidos nesta nova versão.

Como presente no Parecer nº17/2001–CNE/CEB, é direito da pessoa surda, como de todos os cidadãos, sentir-se e perceber-se parte integrante da vida social. Não é apenas o aluno que se adapta à escola, mas é essencial que a comunidade escolar saiba sua função, modificando sempre

-
- 1 Mestre em Educação Tecnológica Profissional, IFTM. Especialista em Educação Inclusiva Tecnológica, IFTM. Especialista em Língua Inglesa, FIJ. Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar, Instituto Passo 1. Graduado em Pedagogia, Instituto Elvira Dayrell. Graduado em Letras (Port/Ing), UNIUBE. pedro_hb_barbosa@hotmail.com
 - 2 Professor do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, IFTM. Realizou estágios pós-doutorais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (História Latinoamericana), e na Universidad del Magdalena - em Santa Marta, Colômbia (História Econômica). Doutor em Educação, UFU. Mestre em Educação, UFU. Graduado em História, Simonsen. Graduado em Ciências Sociais, UFMG. andersonbrettas@iftm.edu.br

suas ideologias, respeitando a diversidade cultural e assim, atendendo às necessidades do ensino e convívio social.

Assim, se faz necessária a reestruturação das diretrizes educacionais e institucionais, além da revisão de práticas pedagógicas com o intuito de ultrapassar as barreiras pedagógicas e atitudinais.

Refletindo sobre a dignidade humana, a busca pela identidade e pelo exercício da cidadania constitui dimensão importante da educação. O Decreto nº 5.626/2005 estabelece, entre outras medidas, a necessidade de promover o uso e a difusão da Libras e de assegurar condições de acessibilidade linguística. Em sua redação vigente, o Decreto regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e disciplina aspectos relacionados à formação e à atuação de profissionais e à difusão da Libras (Brasil, 2005).

Na Educação de Jovens e Adultos, a diversidade constitui uma de suas características marcantes, pois reúne sujeitos de diferentes idades, condições sociais, trajetórias escolares e experiências de vida. As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná destacam o compromisso com a formação humana, o acesso à cultura geral, o desenvolvimento da consciência crítica, a adoção de atitudes éticas e o compromisso com o desenvolvimento da autonomia intelectual (Paraná, 2006, p. 27).

Uma vez que o professor, além de lidar com os fatores mencionados, precisa compreender o histórico social e educacional do aluno. Muitos dos alunos, principalmente os idosos, trazem consigo uma visão de escola tradicional, a qual provavelmente foi internalizada durante suas vivências escolares além de adolescentes que vem de um histórico de evasão e de reprovação.

Partindo do pressuposto que os alunos da EJA apresentam diferentes ritmos e perfis, cabe a escola a elaboração de um currículo que abranja essas diversidades e dê suporte aos educandos. Como se verifica nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos:

as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos também ressaltam que há tempos diferenciados de aprendizagem e que os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados, constituindo desafio a elaboração de propostas que assegurem acesso, permanência e continuidade dos estudos (Paraná, 2006, p. 28).

Ainda diante do perfil do aluno da EJA é evidente que esse apresente conhecimentos prévios, principalmente de experiências de vida. Esses conhecimentos precisam estar articulados aos conhecimentos

proporcionados pelo professor. As contribuições dos alunos podem ser, e são riquíssimas.

A EJA, compreendida como uma modalidade inclusiva de ensino exerce uma função especial que é a de manter esses alunos dentro do sistema educacional fornecendo subsídios necessários para que esses sejam incluídos na sociedade. Os desafios educacionais que a escola pública vivencia são inúmeros, assim o professor também acaba tendo que optar por uma forma de trabalho que atinja as necessidades da maioria do grupo que ensina. O aluno precisa sentir-se confiante e dessa forma, exige-se do professor que ele tenha a sensibilidade de compreender o perfil e a diversidade cultural de seus alunos, pois esses fatores têm implicações diretas na aprendizagem.

Com o intuito de refletir sobre alguns desses aspectos apresentados e dar suporte maior ao professor da EJA, coloco aqui minha vivência em uma escola da rede estadual de ensino no município de Uberaba em Minas Gerais ocorrida no período de 2009 a 2012. Tive a oportunidade de exercer a função de professor de Artes e de Inglês em turmas de EJA, Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual Quintiliano Jardim. Lá, trabalhei com turmas que continham de 20 a 25 alunos. Presentes entre eles, sempre estavam de dois a quatro estudantes com surdez e um intérprete. A referida escola foi fundada em 1966, possuindo longa história educacional. Durante a época que estive presente e até os dias atuais, ela oferece o Ensino Fundamental, Médio, EJA, Curso Técnico Profissionalizante Tradução e Interpretação de Libras e também conta com o CAS - Centro de Atendimento aos Surdos, além de segundo endereço em um bairro rural, Santa Rosa. Seu primeiro endereço está em uma região central de Uberaba e atende alunos de toda a cidade. A média de matrículas, em todos os segmentos, é de 700 alunos. Na EJA, especificamente, eram 134. Dentre o total de estudantes, 34 eram estudantes com deficiência, incluindo os surdos. Estiveram comigo nesta empreitada algumas pedagogas, intérpretes e professores, que contribuíram para a realização deste relato, por meio de conversas, depoimentos informais e troca de experiências. Também presente na unidade e na caminhada, esteve o diretor, desde o ano de 2009, José Ronan Borges.

Metodologia

Partindo do princípio de que um método é uma forma escolhida para se chegar a um determinado resultado, a pesquisa foi desenvolvida sob o método da vivência e relato de experiência, com entrevistas, seguidas de uma análise teórica procurando elencar os principais aspectos relacionados à inclusão de alunos surdos na EJA e as contribuições deste ensino para a construção da cidadania.

A presente versão retoma e amplia o estudo desenvolvido anteriormente por Barbosa e Menezes (2020), que teve como base uma experiência vivenciada entre os anos de 2009 e 2012 em uma escola pública da rede estadual de ensino de Uberaba-MG. Com o propósito de atualizar a análise, especialmente diante das alterações normativas relacionadas à educação de surdos ocorridas a partir de 2021, foi realizada uma nova etapa de coleta de informações no primeiro semestre de 2023. Nessa etapa, além de visita *in loco*, foram realizadas entrevistas com sete profissionais que permaneciam vinculados à instituição e que também haviam sido mencionados no trabalho anterior. A retomada do contato com esses servidores possibilitou estabelecer uma perspectiva comparativa entre a realidade observada no período de 2009 a 2012 e aquela relatada pelos docentes em 2023. Os depoimentos indicaram a permanência de dificuldades semelhantes às identificadas no estudo anterior, particularmente no que se refere às condições de inclusão, à comunicação em Libras, à formação dos profissionais e à adequação das práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes surdos. Dessa forma, a visita e as entrevistas realizadas em 2023 constituem elemento fundamental para a atualização do presente trabalho, permitindo analisar a permanência de determinados desafios mesmo diante das modificações ocorridas no marco legal brasileiro.

A realização da visita e das novas entrevistas foi motivada, sobretudo, pela necessidade de verificar como as mudanças legislativas ocorridas a partir de 2021 repercutiram, ou não, na realidade escolar vivenciada pelos profissionais que atuavam na instituição. Assim, a legislação mais recente não foi tomada apenas como atualização bibliográfica, mas como elemento desencadeador da retomada do diálogo com os professores anteriormente envolvidos na experiência relatada. A opção de voltar ao local e entrevistar os mesmos profissionais possibilitou preservar uma continuidade histórica entre os dois momentos analisados, sem pressupor que suas percepções permanecessem inalteradas. Os relatos obtidos em 2023 foram considerados

como dados de atualização e confrontados com as informações registradas no trabalho anterior.

Os surdos e a educação

No transcorrer da história, a surdez não figurava entre os assuntos mais difundidos na sociedade, sendo assim houve um processo tortuoso relacionado à busca de direitos para os surdos. Na Antiguidade a socialização dos mesmos não era proposta fazendo com que as pessoas surdas fossem privadas do convívio em grupo, questionando-se inclusive a não “humanidade” destes seres, pois se não falavam, logo não pensavam.

No Brasil, a educação dos surdos é marcada pela fundação, do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em 1857, conhecido nos dias atuais por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde sua fundação, o ensino dos componentes curriculares foi direcionado à aprendizagem de uma linguagem oral, sendo firmado o Método Oral e depois adotado o Método da Comunicação Total.

Tobias Leite, em 1868, diretor do Instituto por 28 anos, iniciou a Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo, com a qual educação do surdo se restringia à instrução primária e focava no ensino profissional. Segundo o diretor, as pessoas que apresentavam surdez não se destinavam à “carreira das letras” e sim ao campo artesanal e operário.

No governo Vargas, com foco em atender as necessidades populares, em 1951, surge no Brasil o primeiro Curso Nacional de Formação de Professores para surdos no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Com a política desenvolvimentista Juscelino Kubitschek, em seis anos havia 380 professores capacitados para habilitarem os surdos na formação de mão-de-obra para as indústrias. Assim, o intuito do Instituto em ensinar o surdo a falar, se dá em 1957, com a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro. No entanto, de acordo com Soares (2005):

[...] a aprendizagem do conteúdo escolar ficou subordinada à capacidade do aluno surdo em sua proficiência na oralidade, mas também ficou subordinada ao seu Q.I. (quociente intelectual), [...] à sua perda de audição e à sua aptidão para a oralidade, mesmo sendo comprovado, há três séculos por Cardano, que a surdo-mudez não é fator determinante para o surdo adquirir conhecimento por meio da escrita, o saber continuou sendo desconsiderado (Soares, 2005, p. 97).

Na década de 80, com a falha na educação dos surdos, as pesquisas sobre língua de sinais se tornam presentes e linguistas começam estudos direcionados à educação. Em 1987 no Rio de Janeiro, surge a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Considerando o exposto até aqui, constata-se a mudança de visão em relação à educação da pessoa surda. Mudança que vem acontecendo desde o século XVIII até o Congresso de Milão em 1880, onde ocorreu a proibição da utilização da Língua de Sinais.

Depois de mais de um século de propostas voltadas para uma educação com ênfase na reabilitação das funções fonoarticulatórias, mais conhecida por Oralismo, e devido a não consolidação dessa prática, surge no cenário educacional a proposta que almeja resgatar e valorizar a língua dos surdos, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais-Libras.

Conduzida por Skliar e chamada de abordagem socioantropológica, tem como propósito o respeito à diferença e pauta-se no Bilinguismo (Libras/Língua Portuguesa).

Assim, na luta para assegurar a todos, acesso ao conhecimento historicamente produzido, e buscando superar as diferenças sob os princípios da dignidade humana, o autor define a pessoa surda como:

[...] um sujeito social que tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem as sutilezas de seu cotidiano e que necessita de referências linguísticas na constituição de seu ser social [...] Apoiando-nos na ideia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, é válido afirmar que o modelo sócio-antropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano. (Skliar, 2005, p. 30)

Eliana Freitas Silva, pedagoga da instituição em foco, relata que mesmo com os intérpretes em sala de aula, a interação entre ouvintes, surdos, professores e os próprios intérpretes não se dá de maneira natural e respeitosa. Há um distanciamento entre eles, seja ele devido ao grau de instrução de cada ser ou à compreensão da inclusão em si. José Ronan Borges, diretor, complementa alegando que muitos professores não dominam a Língua de Sinais, além de se considerarem superiores aos intérpretes, pedagogicamente, os considerando, frequentemente, como intrusos em suas salas de aula.

Com isso, citando Lopes (2007, p.72): a língua de sinais serve de mediação entre o surdo e o meio social em que vive. Através dela, os

surdos apresentam suas capacidades e desenvolvem estruturas mentais mais elaboradas. Como diz a intérprete, Simone Pereira: se o professor não possui formação em Libras e não se comunica comigo, como pode haver a inclusão dos alunos surdos? Portanto, mesmo sem capacitação, a interação é fator indispensável para um trabalho eficaz em todos os aspectos.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento cognitivo relaciona-se aos processos de interação social e de apropriação dos instrumentos e significados produzidos culturalmente. O sujeito constitui-se nas relações sociais e, nesse processo, constrói conhecimentos e formas de participação no mundo (Vigotski; Lúria; Leontiev, 1988).

Educação de Jovens e Adultos - EJA

A Educação de Jovens e Adultos atende ao público jovem, adulto e idoso que não conseguiram adentrar no ensino regular no tempo certo ou cursaram de forma incompleta, podendo assim dar continuidade em seus estudos, tanto no nível Fundamental quanto Médio.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, cabendo ao poder público assegurar as condições de acesso e permanência previstas na legislação (Brasil, 1996).

A EJA, também preza pelos princípios da dignidade humana, da busca de identidade e cidadania além de caracterizar-se pela interação da cultura, trabalho e tempo; respeitando a individualidade do aluno trabalhador e valorizando sua bagagem cultural, conhecimentos prévios e sua história de vida .

Contudo, a trajetória da Educação dos Jovens e Adultos no Brasil, passou por obstáculos ao longo do tempo, demonstrando estar fortemente ligada às modificações sociais, econômicas e políticas.

Os registros da construção histórico-social desta modalidade de ensino se tiveram início na década de 1930. No entanto, apenas em 1934 através da Constituição Federal, foi instituída pela primeira vez no Brasil, determinações a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, a famosa “educação para todos”.

Em 1956, o governo de Juscelino Kubitschek, traçava novas metas para a educação dos adultos, como: o domínio da leitura e escrita com o

propósito de atender o mercado de trabalho e mão-de-obra para o país que passava pelo processo de industrialização.

Assim, movimentos sociais e culturais inspirados nos movimentos da educação popular trazida por Paulo Freire estavam em foco.

No entanto, veio o golpe militar de 1964 e o exílio de Paulo Freire. Logo, os movimentos em prol da educação popular foram extintos. A ditadura militar institui então o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tendo como propósito o fim do analfabetismo em 10 anos e o fortalecimento da política econômica do país. Com o fracasso do MOBRAL o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institui a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação EDUCAR) e o Governo Federal, se eximindo da responsabilidade transfere a tarefa da EJA para as administrações estadual e municipal. Em 1988, com a Constituição surgem avanços para a EJA se tornando assim obrigatória e gratuita para todo o ensino fundamental, anos iniciais e finais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000. O debate sobre a EJA enfatiza seu caráter de direito à educação e a necessidade de considerar a diversidade de seus sujeitos (Brasil, 2000). No relato aqui apresentado, o professor Luís Paulo de Oliveira, da área de Matemática, observa que, na realidade vivenciada, a ausência de uma proposta curricular específica era percebida como um obstáculo e exigia dos professores adaptações de suas práticas pedagógicas.

Nesta modalidade, sendo ofertada na forma presencial, respeita-se a idade mínima de 18 anos para o ingresso e possui os mesmos conteúdos do ensino regular, mas com metodologias diferenciadas, como alegou o professor. E apesar dos entraves, de acordo com Arroyo (mimeo, s/d) [...] a modalidade avançou em concepções de educação e formação humana, na concepção moderna de educação como direito humano.

EJA: inclusão dos surdos

Atualmente, quando se trata de mudanças na educação, percebe-se que a mesma está em um processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino regular. Dois momentos importantes marcam este processo: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, na Espanha, em 1994.

Esses marcos contribuíram para a consolidação de políticas de educação inclusiva, posteriormente incorporadas e desenvolvidas em diferentes dispositivos legais. No relato de Machado (2006, p. 38), a escolarização de estudantes surdos na escola regular é discutida em relação aos princípios de integração e inclusão. Na legislação brasileira atual, a educação bilíngue de surdos também possui previsão específica na Lei nº 9.394/1996, após a alteração promovida pela Lei nº 14.191/2021.

Baseada em um norteador filosófico, a educação inclusiva, traz os ideais de uma escola democrática e comprometida com as necessidades de todos os alunos, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais (NEE) como encontramos no texto da Secretaria de Educação Especial do país:

[...] a educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno no ensino regular. Não é aquela que só aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo, na qual, compreender pessoas com NEE significa entendê-la a partir de seu próprio marco de referência. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. (Brasil, 2005, p. 32).

Luís Afonso Bernardelli, professor de geografia da unidade escolar mencionada, diz que a inclusão educacional no Brasil, ainda é um processo que se encontra em construção, pois na maioria das escolas, as práticas pedagógicas não contemplam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, historicamente, com a implantação da educação inclusiva e pelo Decreto nº. 5.626/05, novos rumos estão sendo traçados para a educação de jovens, adultos e idosos surdos, pois se tratando de uma reorganização estrutural, permite-se não só a flexibilização do currículo, como também do espaço e do tempo escolar. O professor Luís Paulo de Oliveira diz que apesar do decreto, o sistema educacional engessa o currículo fazendo com que os estudantes com deficiência sejam avaliados tal qual os demais.

Portanto, apesar de direitos assegurados pela legislação, além do entrave do sistema de avaliação mencionado pelo docente, os surdos jovens e adultos, têm-se deparado com outros obstáculos; em especial, com o obstáculo da língua. A forma como vem se consolidando a inclusão escolar

dos surdos no país, apresenta déficit quando se trata de recursos humanos capacitados para atender à surdez.

Apesar da existência do amparo dos dispositivos legais, as práticas de segregação e discriminação ainda são fortes, como relata o professor Élcio Miguel, de matemática. Ele ainda ressalta que dentro de uma escola, esta segregação é ainda maior. Em corredores e até mesmo em sala de aula, percebe-se os alunos com surdez de um lado e ouvintes de outro, comprovando que a inclusão educacional em sua totalidade não é uma realidade, pois alguns conceitos ainda não se definiram, gerando a divergência de ideologias e concepções filosóficas. Corroborando com esse ideia, Carina Elisabeth Maciel em sua tese de doutorado intitulada, *O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior*, alega que:

o discurso da inclusão preconiza o acesso de todos aos direitos constitucionais, pressupondo que cada sujeito tem méritos próprios que determinam seu sucesso ou fracasso, sem considerar que esse sujeito pertence à determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização. Ao mesmo tempo, é necessário que sejam desenvolvidas ações para favorecer melhores condições a alguns grupos, para que exerçam seus direitos, entre os quais a educação. Identificamos o discurso da inclusão em meio a aspectos contraditórios, como formular políticas voltadas a grupos específicos e, ao mesmo tempo, desenvolver políticas universais. Uma não exclui a outra, porém existem divergências entre os defensores de uma e de outra (Almeida, 2009, p. 53).

Assim, ainda com as palavras de Carina depreende-se que:

o discurso da inclusão é compreendido como resultado das condições concretas em um determinado sistema, em uma sociedade específica, de modo que se faz necessário investigar suas condições de produção, para então identificarmos como as relações sociais historicamente determinadas geraram tal discurso (MACIEL, 2009, p.24).

Na verdade, vive-se, hipoteticamente, uma falsa inclusão. Desde o começo do processo a escola não tem adquirido forças para lidar com alunos que se distanciam dos padrões determinados pela sociedade muito menos orientar a comunidade escolar a como executar práticas inclusivas. A professora Fátima Martins, história, relata que várias vezes foi surpreendida por alunos ouvintes, adultos, pedindo de maneira agressiva, para silenciar os colegas de classe surdos, pois estavam emitindo sons altos. E que por diversas vezes, teve que mediar situações de total desrespeito por parte dos discentes ouvintes para com os surdos presentes.

Portanto, diante deste panorama cabe ressaltar que a necessidade da discussão e reflexão coletiva no ambiente escolar, com todos os envolvidos nesse processo se torna essencial para a concretização do mesmo.

Discussão e reflexões sobre a experiência

A discussão a seguir deve ser compreendida em continuidade ao trabalho publicado em 2020. Diferentemente daquela versão, este capítulo procura explicitar a condição histórica da experiência relatada e, ao mesmo tempo, atualizar sua leitura à luz de alterações legislativas e de discussões posteriores sobre educação bilíngue, acessibilidade linguística e inclusão. Assim, os resultados e percepções anteriormente apresentados são retomados não como achados novos, mas como base para uma análise ampliada.

A nova visita e etapa de entrevistas realizadas para esta versão é particularmente relevante pois permite estabelecer um diálogo entre a situação observada na experiência original e a percepção de profissionais que permanecem na instituição. Segundo os relatos obtidos, parte das dificuldades identificadas anteriormente continua presente, indicando que a existência de legislação, serviços de apoio e profissionais especializados, embora fundamental, não elimina por si só as barreiras de interação e participação. A permanência de situações semelhantes às registradas em 2012 reforça a necessidade de formação continuada, planejamento colaborativo e envolvimento de toda a comunidade escolar.

Com o propósito de socializar reflexões e ações pedagógicas relacionadas à inclusão na escola pública, esta discussão foi desenvolvida a partir da vivência do autor como professor, tomando como foco a experiência de estudantes surdos no espaço escolar e social.

Para essa análise se tornou primordial a exposição da legislação que aborda a inserção do indivíduo surdo na EJA, assim como informações sobre serviços que atendam aos surdos, como Libras, processo didático-pedagógico, cursos, órgãos governamentais, sites eletrônicos, etc. Este estudo proporcionou a visão de que apesar do despreparo e falta de confiança para o trabalho com a inclusão dos surdos, as comunidades escolares e ouvintes são receptivos à tal ação, preocupando-se com o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, além de considerarem de extrema importância o domínio da Libras tanto para os alunos surdos, ouvintes e professores.

Além disso, ficou perceptível a dificuldade de interação entre aluno surdo/professor/intérprete; flexibilização curricular; avaliação dos alunos; desinteresse de alguns ouvintes para com o respeito aceitação dos surdos e suas identidades; formação profissional limitada e defasada.

Ao retomar a experiência apresentada originalmente por Barbosa e Menezes (2020), esta versão atualizada permite reafirmar algumas questões já identificadas naquela publicação e, simultaneamente, ampliar sua interpretação diante das transformações normativas e conceituais ocorridas desde então. As novas entrevistas realizadas com professores que permanecem na instituição acrescentam uma dimensão contemporânea à análise, pois indicam a permanência de situações e dificuldades semelhantes às observadas no período de 2009 a 2012. É necessário, portanto, continuar pensando nas necessidades que permeiam o processo educacional dos estudantes surdos na EJA, sem perder de vista a natureza histórica da experiência original e, ao mesmo tempo, reconhecendo que parte dos desafios relatados permanece presente segundo os depoimentos obtidos na atualização deste estudo.

Considerações finais

Após as reflexões acima é fato que se deve pensar em quais necessidades permeiam o processo educacional dos surdos.

A inclusão de surdos na EJA ainda se mostra de forma restritiva indicando o quão importante se faz a realização de estudos direcionados à inclusão dos alunos surdos na modalidade de ensino citada, na medida em que a demanda aumente. Outra ação importante e necessária é o conhecimento e atualização na Libras, por parte de toda a equipe escolar.

Assim, essa discussão requer leituras contínuas, conscientização de que se trata de uma longa caminhada, influenciada por muitos fatores, além de mais reflexões envolvendo a inclusão dos surdos em uma modalidade de ensino como a EJA.

Espera-se que este pequeno estudo tenha contribuído para ampliar a visão e conhecimento acerca da surdez em diferentes espaços educacionais, principalmente no que tange à Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BARBOSA, Pedro Henrique Braga; MENEZES, Ronny Diogenes de.

Interação: um olhar sobre a surdez na educação de jovens e adultos em uma escola da rede estadual de ensino no município de Uberaba – MG. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, edição on-line. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68757>. Acesso em: 20 set. 2026.

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior** (2003–2008). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/691>. Acesso em: 20 set. 2026.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006. p. 221–230.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as **Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.** Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025. Altera a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/ield=firstAccess&data=21%2F07%2F2025&jornal=515&pagina=39>. Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de

dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2026.

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

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Paulo César. **Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 38–75.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_eja.pdf. Acesso em: 20 set. 2026.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

DO DECRETO À LEI: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL APÓS A POLÍTICA NACIONAL DE 2024 E O CASO DO IFNMG – CAMPUS JANUÁRIA

Magda de Almeida Carneiro¹

Wilton Rodrigues da Silva²

Vanuza Aparecida Rodrigues de Almeida³

Introdução

A permanência é hoje reconhecida como condição para que a democratização do acesso à educação pública federal produza efeitos duradouros. A expansão da rede federal, a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 e a reserva de vagas instituída pela Lei nº 12.711/2012 alteraram o perfil de quem ingressa nas instituições e converteram a permanência em problema central de política pública (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012). O Tribunal de Contas da União (TCU) registra que a democratização do acesso ocorrida nas últimas duas décadas, impulsionada pela expansão, pela interiorização e pela reestruturação da educação superior e da educação profissional e tecnológica, elevou de modo significativo a demanda por assistência estudantil (BRASIL, 2024b).

Por quase catorze anos, a base normativa dessa assistência foi um decreto: o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas (com ênfase em Recursos Humanos) pela Must University. Técnica-Administrativo em Educação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária
- 2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Técnico-Administrativo em Educação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária.
- 3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Técnica-Administrativo em Educação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária.

Portaria Normativa MEC nº 39, de 2007 (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010).¹ Em 3 de julho de 2024, a Lei nº 14.914 instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), “com a finalidade de ampliar e garantir as condições de permanência dos estudantes na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica pública federal e de conclusão dos respectivos cursos” (BRASIL, 2024a, art. 1º). A passagem de programa regulamentado por ato do Poder Executivo para política instituída em lei, somada à ampliação do seu escopo, justifica a revisão da literatura que este capítulo propõe.

O capítulo tem origem em dissertação de mestrado profissional que mapeou o perfil socioeconômico dos estudantes assistidos no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária entre 2013 e 2017 por Silva (2020), isto é, sob a vigência do Decreto nº 7.234/2010. Aqui, aquele estudo é retomado em outra chave: uma revisão bibliográfica e documental que atualiza o debate à luz da nova lei e emprega os dados da dissertação como caso de referência para discutir o que a lei muda, ou deixa de mudar, em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que oferta desde o ensino técnico integrado ao médio até a graduação.

Para tanto, este trabalho busca reconstituir a trajetória normativa da assistência estudantil até a promulgação da Lei nº 14.914/2024, sistematizar os avanços, lacunas e controvérsias apontados pela literatura recente e examinar as implicações desse cenário no IFNMG – Campus Januária a partir de dados de 2013 a 2017. Como referencial analítico, adota-se a abordagem do ciclo de políticas elencados por Mainardes (2006), que concebe a política pública como um processo dinâmico entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática. Nesse desenho, enquanto a nova lei traduz o contexto de produção de textos, sua regulamentação e aplicação nas instituições delineiam o contexto da prática, ainda em construção

Percurso metodológico

Trata-se de revisão bibliográfica narrativa, de caráter exploratório, combinada à análise documental. O corpus foi composto por quatro conjuntos de fontes: (a) o marco normativo, formado pela Portaria

1 A sigla PNAES designa, na literatura, tanto o Programa Nacional de Assistência Estudantil (2007/2010) quanto a Política Nacional de Assistência Estudantil (2024). Quando necessário, adotam-se as formas PNAES/2010 e PNAES/2024.

Normativa MEC nº 39/2007, pelo Decreto nº 7.234/2010 e pelas Leis nº 11.892/2008, nº 12.711/2012 e nº 14.914/2024; (b) a produção acadêmica posterior à sanção da lei, localizada em periódicos científicos e anais de eventos, com foco nas análises jurídico-políticas da nova política (Borsato et al., 2024; Castro; Trindade; Oliveira, 2024; Pizza; Siquelli, 2024); (c) documentos oficiais do MEC e do TCU sobre implementação e regulamentação; e (d) a dissertação de Silva (2020), que originou este capítulo. A trajetória histórica da assistência estudantil foi reconstituída a partir de Imperatori (2017) e das sínteses históricas presentes na literatura recente. As fontes oficiais foram consultadas em 28 de setembro de 2026.

Sob o ponto de vista metodológico, cabe ressaltar que a produção acadêmica acerca da legislação ainda se mostra incipiente e predominantemente normativa, refletindo sua recente promulgação e a escassez de estudos sobre sua implementação prática. Paralelamente, esta revisão não pretende esgotar a literatura, mas mapear as posições centrais no debate. Em relação ao levantamento do IFNMG – Campus Januária, segundo Silva (2020), o recorte restringe-se aos discentes efetivamente contemplados com auxílios obtidos via pesquisa documental em planilhas do Setor de Assistência ao Educando, não abrangendo a totalidade dos matriculados. Por fim, as médias expostas resultam de recalculamento ponderado pelo volume anual de benefícios, motivo pelo qual podem apresentar pequenas divergências em relação aos percentuais arredondados dos gráficos originais.

Da assistência pontual à política de Estado: trajetória normativa

Segundo a reconstituição de Imperatori (2017) e de Castro, Trindade e Oliveira (2024), as primeiras ações de assistência a estudantes de baixa renda na educação superior brasileira remontam aos anos 1930, com a Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro. Até o fim da década de 1960, as iniciativas foram esparsas e dependentes do interesse dos governantes. Em 1970 foi criada a Diretoria de Assistência ao Estudante, que instituiu bolsas de trabalho e de estudo e deu prioridade a programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica; o órgão foi extinto em 1980 (Castro; Trindade; Oliveira, 2024).

A redemocratização e a atuação de entidades estudantis e de gestores, em especial do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários

e Estudantis (FONAPRACE), recolocaram o tema na agenda. Os levantamentos do Fórum sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das universidades federais fundamentaram a proposta de um plano nacional e serviram de referência para o programa que se seguiu (Borsato et al., 2024; Castro; Trindade; Oliveira, 2024). O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, no contexto da expansão das universidades federais, e elevado a programa regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010. Esse decreto definiu dez áreas de atuação sendo elas: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Foi estabelecido como público prioritário os egressos da rede pública de educação básica ou os estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e previu o repasse de recursos às instituições, que passaram a definir os critérios e a metodologia de seleção (Brasil, 2010; Borsato et al., 2024).

A literatura destaca que essa autonomia produziu grande diversidade de arranjos locais e uma tendência à monetização, isto é, à concessão de auxílios em pecúnia como resposta predominante às necessidades materiais (Borsato et al., 2024). Em paralelo, outras normas ampliaram e ao mesmo tempo pressionaram a política: a Lei nº 12.711/2012 alterou o perfil discente por meio da reserva de vagas, e a Portaria MEC nº 389/2013 criou o Programa Bolsa Permanência, voltado a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, em especial indígenas e quilombolas (Brasil, 2013; Castro; Trindade; Oliveira, 2024).

A fragilidade jurídica do decreto era objeto de crítica antiga. Crosara et al. (2020 apud Castro; Trindade; Oliveira, 2024) ponderam que, por não ter passado pelo debate no Poder Legislativo, o PNAES podia ser modificado ou até revogado a qualquer momento pelo chefe do Executivo, o que impedia atribuir-lhe o caráter de política de Estado. Diversos projetos de lei tramitaram a partir de 2011, entre eles o PL nº 1.434/2011, até a aprovação, em 2024, do texto que, segundo Borsato et al. (2024), surpreendeu os próprios defensores da transformação do programa em lei pela rapidez da tramitação. A lei foi sancionada, com vetos, em 3 de julho de 2024.

A lei nº 14.914/2024: o que muda e o que a literatura aponta

A Lei nº 14.914/2024 organiza-se em treze capítulos e trinta e quatro artigos e estrutura a PNAES em torno de programas e ações (Brasil, 2024a). O Quadro 1 sintetiza as principais diferenças em relação ao Decreto nº 7.234/2010.

Quadro 1 – Decreto nº 7.234/2010 e Lei nº 14.914/2024: principais diferenças

Dimensão	Decreto nº 7.234/2010	Lei nº 14.914/2024
Natureza jurídica	Decreto presidencial que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil.	Lei ordinária que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil no âmbito do MEC (art. 1º).
Finalidade e público	Ampliar as condições de permanência na educação superior pública federal; execução pelas instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais.	Ampliar e garantir a permanência e a conclusão dos cursos na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica federais; inclui cursos técnicos presenciais de nível médio e admite extensão a pós-graduação e a instituições estaduais e municipais, se houver recursos (art. 1º).
Estrutura	Dez áreas de atuação.	Programas e ações: PAE, Bolsa Permanência, Pases, PEM, Pate, Incluir, Propepe, PAB, PAS, Promisaes, Benefício Permanência, serviços das instituições e outras ações (art. 4º).
Critérios de acesso	Prioridade para egressos da rede pública ou com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo.	PAE(Programa de Assistência Estudantil): ao menos um entre requisitos alternativos (rede pública, reserva de vagas, renda bruta per capita de até 1 salário mínimo, deficiência, comunidades tradicionais, entre outros), sem prejuízo de requisitos suplementares das instituições (arts. 6º e 7º).
Participação, controle e financiamento	Repasse de recursos às instituições; sem previsão equivalente de participação estudantil ou de sistema nacional de informações.	Participação estudantil no PAE (art. 5º, § 2º); Sistema Nacional de Informações e de Controle, com suspensão de repasses em caso de omissão (art. 31); financiamento por dotações anuais, sem piso; regulamento necessário (arts. 3º e 33).

Fonte: elaborado com base em Brasil (2010; 2024a), Borsato et al. (2024) e Castro, Trindade e Oliveira (2024).

Cinco aspectos merecem destaque. O primeiro é a mudança de natureza jurídica: ao ser instituída por lei, a assistência estudantil passa a contar com maior segurança para sua continuidade, avaliação que é compartilhada pela literatura consultada (Borsato et al., 2024; Castro; Trindade; Oliveira, 2024; Pizza; Siquelli, 2024). Pizza e Siquelli (2024), ao sistematizarem o histórico legal do programa, situam a lei como resultado de um processo de reivindicação e de debate que fortaleceu o papel dessas políticas na promoção da igualdade de oportunidades.

O segundo é a ampliação do público. O art. 1º explicita que a política alcança estudantes de cursos presenciais de graduação e de educação profissional técnica de nível médio da rede federal e admite, havendo disponibilidade orçamentária, a extensão a programas presenciais de mestrado e de doutorado e a estudantes de instituições públicas estaduais e municipais, por convênio (Brasil, 2024a). Para Castro, Trindade e Oliveira (2024), o verbo “garantir”, que a lei acrescenta ao “ampliar” do decreto, reforça o compromisso do Estado, mas é ousado diante de um financiamento historicamente insuficiente.

O terceiro é a conversão das áreas em programas. As dez áreas do decreto foram reorganizadas no Programa de Assistência Estudantil (PAE), que concede benefício direto ao estudante, e acompanhadas de programas específicos de alimentação (Pases), moradia (PEM), transporte (Pate), acessibilidade (Incluir) e permanência parental (Propepe), além dos programas de acolhimento nas bibliotecas (PAB), de atenção à saúde mental (PAS) e Milton Santos (Promisaes) e do Benefício Permanência (Brasil, 2024a). Castro, Trindade e Oliveira (2024) lêem essa reorganização como avanço, sobretudo porque o PNAES/2010 foi criticado por seu viés financeiro, em detrimento de vulnerabilidades que não são apenas monetárias. Borsato et al. (2024), porém, chamam atenção para a aparente sobreposição entre o PAE e os programas de alimentação, moradia, transporte e permanência parental, cuja distinção parece residir na forma de oferta, benefício direto de um lado, estrutura e serviço, de outro. Observa-se que, como a maioria das instituições ofertam auxílios em pecúnia, as mudanças concretas tenderão a recair sobre os critérios de acesso.

O quarto são justamente os critérios de acesso. O PAE (Programa de Assistência Estudantil), exige que o estudante atenda a ao menos um entre requisitos alternativos, como a origem em escola pública, bolsa integral em escola privada, ingresso por reserva de vagas, renda bruta familiar per capita de até um salário mínimo, deficiência que demande acompanhamento

pedagógico, acolhimento institucional, pertencimento a comunidade quilombola, indígena ou tradicional, ou condição de estrangeiro vulnerável ou refugiado, sem prejuízo de requisitos suplementares das instituições (Brasil, 2024A, Art. 6º). A lei reduz, assim, o teto de renda de um e meio para um salário mínimo, mas o transforma em apenas um dentre vários critérios. Borsato et al. (2024) observam que a literalidade do texto amplia o escopo de participação e, ao mesmo tempo, recua ao diminuir o teto, o que expressa maior seletividade; como a lei não define vulnerabilidade social, a decisão pode ficar sujeita a concepções conservadoras de pobreza. O TCU, por sua vez, recomenda que as instituições ampliem os critérios para além da renda e da origem escolar, incorporando marcadores como deficiência, cotas, inscrição no Cadastro Único e condições de saúde (Brasil, 2024b).

O quinto é o par controle e financiamento. A lei cria o Sistema Nacional de Informações e de Controle, cuja alimentação pelas instituições é condição para o repasse de recursos (Brasil, 2024a, art. 31), o que Castro, Trindade e Oliveira (2024) vêem como avanço para o monitoramento e a avaliação e Borsato et al. (2024) como reafirmação do controle estatal em perspectiva punitivista. Ao mesmo tempo, os vetos presidenciais retiraram do texto a obrigação de destinar às instituições recursos proporcionais, no mínimo, ao número de estudantes ingressantes pela Lei de Cotas (art. 3º, § 3º); o requisito de alto desempenho acadêmico e esportivo como critério de acesso (art. 6º, VII); a fixação em lei de valores mínimos para as bolsas do Programa Bolsa Permanência (art. 9º, § 2º), inclusive o valor diferenciado para indígenas e quilombolas; e a gratuidade da alimentação para os estudantes do PAE (art. 14, § 2º) (Brasil, 2024a; Castro; Trindade; Oliveira, 2024). Para os autores, o veto ao critério de alto desempenho evitou um retrocesso, pois penalizaria justamente quem mais depende de apoio pedagógico; já os demais vetos geram insegurança quanto ao valor das bolsas, à gratuidade da alimentação e à proporcionalidade dos recursos. Borsato et al. (2024) acrescentam que a lei é omissa quanto a fontes de financiamento e a equipes multiprofissionais de referência.

Os números oficiais ilustram a dificuldade de avaliar a política. Segundo o MEC, a PNAES reúne iniciativas que atendem mais de 400 mil estudantes, e os recursos chegaram a R\$ 1,5 bilhão em 2024, valor 65% superior ao de 2022 (Brasil, 2025c). O TCU, por sua vez, registra que o orçamento do PNAES sofreu cortes de 23,8% em 2022, 23,4% em 2023 e 16,7% em 2024, com lacuna acumulada de R\$ 470 milhões (Brasil, 2024b). As duas informações não são diretamente comparáveis

sem o conhecimento de suas bases de cálculo, o que reforça a necessidade de padronização de dados apontada pelo próprio Tribunal.

Regulamentação e implementação: o que ainda está em aberto

A lei entrou em vigor na data de sua publicação, mas remete a regulamento as normas e os procedimentos necessários à implementação dos programas (Brasil, 2024a, art. 33). Castro, Trindade e Oliveira (2024) ressaltam que, sem regulamentação, não se conhecem os mecanismos que o governo manterá ou criará para a execução da política, e Borsato et al. (2024) notam que normas anteriores, como as portarias do Bolsa Permanência (Portarias MEC nº 389/2013 e nº 1.999/2023), não haviam sido revogadas, o que suscita dúvida sobre qual disciplina prevalece.

O MEC instituiu, pela Portaria nº 244/2025, grupo de trabalho para elaborar subsídios à regulamentação, instalado em 23 de junho de 2025 (Brasil, 2025b); abriu consulta pública sobre o tema em 25 de novembro de 2025 (Brasil, 2025a; Instituto Federal de São Paulo, 2025); e o grupo encerrou seus trabalhos em março de 2026, com relatório que sistematiza o panorama da assistência estudantil e registra, no painel estatístico do Ministério, o atendimento direto a 188.727 estudantes em 69 instituições de educação superior (BRASIL, 2026). Nas fontes consultadas, não foi localizado decreto regulamentador publicado até a data de fechamento desta revisão.

Para além da regulamentação, o TCU identifica riscos estruturais: subfinanciamento; critérios de seleção que não abrangem todas as formas de vulnerabilidade; falta de transparência, já que muitas instituições não divulgam informações detalhadas sobre beneficiários e resultados; e ausência de avaliação efetiva da política pelo MEC (Brasil, 2024b). Nos termos do ciclo de políticas segundo Mainardes (2006), o contexto da prática no qual cada instituição interpreta, reelabora e implementa o texto que será decisivo, e é nele que dados locais e estudos de caso ganham importância.

O caso do IFNMG: campus Januária à luz da nova lei - o campus e sua moradia estudantil

O IFNMG-Campus Januária tem origem na Escola Agrotécnica, criada em 1960, mantém desde 1964 o regime de internato, hoje denominado moradia estudantil, herdado da tradição do ensino agrícola e

integra o IFNMG desde a criação dos Institutos Federais. Conforme, Silva (2020), a moradia é ofertada no nível técnico integrado ao ensino médio, a estudantes de 14 a 19 anos, nos regimes residencial e semirresidencial; à época da pesquisa, o regime residencial atendia apenas o público masculino, com cerca de 106 residentes, ao lado de cerca de 190 semirresidentes de ambos os sexos. O campus dispõe de restaurante que atende residentes e semirresidentes sem cobrança, mediante seleção socioeconômica, e de equipe multiprofissional que reúne médico, psicólogo, enfermeiro, dentista, assistente social e nutricionista.

Perfil dos assistidos (2013–2017)

Entre 2013 e 2017, foram concedidos 2.568 auxílios, média de cerca de 514 por ano, aproximadamente um quarto do alunado do campus, segundo dados elencados por Silva(2020). A Tabela 1 apresenta uma síntese do perfil dos contemplados.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes contemplados com auxílios no IFNMG – Campus
Januária, 2013–2017

Indicador	Percentual do total de auxílios
Renda familiar per capita de até 1/4 de salário mínimo	24,5
Renda familiar per capita de até 1/2 salário mínimo	66,1
Renda familiar per capita de até 1 salário mínimo	92,6
Renda familiar per capita acima de 1 salário mínimo	7,4
Residem em imóvel alugado	42,8
Residem em zona rural	26,9
Mudaram-se de cidade para estudar	42,9
Mãe como principal responsável pela manutenção financeira	38,7
Usam transporte intermunicipal	10,3
Egressos de escola pública (apenas 2015–2017)	94,5

Fonte: elaborado com base em Silva (2020, Quadros 1 a 5). Nota: médias ponderadas pelo número de auxílios de cada ano (602, 632, 390, 461 e 483); a informação sobre escola pública consta apenas nos quadros de 2015 a 2017.

De acordo com Silva (2020), Os dados descrevem um público de alta vulnerabilidade econômica, em região marcada por baixos indicadores de desenvolvimento. Mais da metade dos contemplados vivia em famílias com até meio salário mínimo por pessoa, parcela expressiva pagava aluguel

ou deixara a cidade de origem para estudar, e quase quatro em cada dez dependiam financeiramente da mãe.

Implicações da lei para o campus

A primeira implicação diz respeito à renda. No período analisado, 92,6% dos auxílios foram concedidos a estudantes de famílias com renda per capita de até um salário mínimo, e os 7,4% restantes situavam-se em faixas superiores, admitidas sob o teto anterior de um e meio salário mínimo. Aplicado isoladamente, o novo teto do art. 6º, IV, teria deixado esses estudantes de fora, ainda que outros requisitos alternativos, como a origem em escola pública, presente em 94,5% dos assistidos nos anos com informação, pudessem mantê-los elegíveis. O exemplo ilustra o peso que a combinação de critérios, deixada à autonomia institucional (BRASIL, 2024a, art. 7º), terá na prática. Registre-se, ainda, que os quadros da dissertação empregam a expressão renda líquida familiar per capita, ao passo que a lei fala em renda bruta; a harmonização entre a metodologia local e o texto legal caberá à regulamentação e aos editais.

A segunda implicação envolve território e transporte. A concentração de estudantes que deixaram sua cidade para estudar, que pagam aluguel ou que residem em zona rural dialoga com os programas de moradia (PEM) e de transporte (Pate). O art. 20 destina o Pate a estudantes provenientes de regiões sem transporte público regular para acesso à instituição (BRASIL, 2024a), ao passo que os 10,3% de assistidos que usavam transporte intermunicipal vinham de municípios do entorno, a distâncias de 40 a 80 km, em sua maioria estudantes de cursos noturnos, segundo Silva (2020). Os dados disponíveis não permitem saber se esses trajetos se enquadrariam na condição legal. Castro, Trindade e Oliveira (2024) observam, de modo geral, que o texto trata o transporte de forma restrita, sem contemplar demandas como o auxílio para transporte coletivo urbano, o que exigirá orientações posteriores.

A terceira implicação é a moradia e a alimentação, em que a experiência do campus mais se aproxima da lei e mais a desafia. O PEM tem por objetivos viabilizar moradia digna e prevenir a evasão (Brasil, 2024a, art. 16), e a lei reafirma os restaurantes universitários como espaços de formação cultural e para a cidadania (art. 14). A gratuidade para residentes e semirresidentes praticada no campus converge com essa diretriz, mas a gratuidade da alimentação para todos os estudantes do PAE foi vetada,

de modo que sua manutenção dependerá de decisão institucional e orçamentária (Castro; Trindade; Oliveira, 2024). De acordo Silva (2020), a limitação do regime residencial ao público masculino, apontada na dissertação como contrária ao princípio da isonomia, torna-se ainda mais sensível diante de uma lei cujos objetivos incluem democratizar e garantir as condições de permanência e minimizar os efeitos das desigualdades (Brasil, 2024a, art. 2º, I e II), embora o texto legal não trate expressamente dessa questão.

A quarta implicação refere-se a vulnerabilidades que ultrapassam a renda. Silva (2020), registra que a proporção de assistidos com pais separados subiu de 25% para 28,6% entre 2013 e 2017, que cerca de 10% tinham pais falecidos e que a manutenção financeira recaía sobretudo sobre a mãe, e sugere aprofundar pesquisas com estudantes do técnico integrado, por serem pessoas em formação. Esses achados não autorizam inferir sofrimento psíquico, mas indicam fatores de vulnerabilidade que reforçam a relevância do PAS, cujo objetivo é acolher e acompanhar quem está em sofrimento psíquico e propiciar pertencimento institucional (Brasil, 2024a, arts. 26 e 27). Aplica-se aqui, a ressalva de Borsato et al. (2024) em que a existência do programa pode desobrigar outras instâncias institucionais do cuidado. No campus, esse cuidado é sustentado por equipe multiprofissional já existente, cuja continuidade a lei não assegura, pois não estabelece equipes de referência. Quanto ao Propepe, os dados de 2013 a 2017 não contêm informação sobre estudantes com filhos pequenos, o que dificulta dimensionar a demanda pelo espaço de acolhimento previsto nos arts. 22 e 23, lacuna que remete à recomendação do TCU de padronizar a coleta de dados (Brasil, 2024b).

A quinta implicação é orçamentária. Os quadros anuais mostram queda de 632 auxílios em 2014 para 390 em 2015 (-38%), com recuperação parcial para 461 em 2016 e 483 em 2017. Silva (2020), atribui a redução aos cortes orçamentários, citando o Relatório de Gestão do IFNMG de 2014, que menciona a ausência de liberação de limites e atrasos nos repasses. No âmbito do Bolsa Permanência, o IFNMG atendeu, em 2018, 214 estudantes, dos quais 139 quilombolas e seis indígenas (IFNMG, 2019 apud Silva, 2020), público diretamente afetado pelo veto ao valor diferenciado das bolsas. Como a lei não fixou fonte de financiamento nem piso de recursos, o risco de oscilações como a de 2014-2015 não desaparece; é a dimensão que a literatura mais reitera (Borsato et al., 2024; Castro; Trindade; Oliveira, 2024).

Considerações finais

A revisão indica que a Lei nº 14.914/2024 representa marco relevante para a assistência estudantil, pois confere segurança jurídica a uma política que dependia de decreto, amplia o público para a educação profissional técnica de nível médio, reorganiza as ações em programas e incorpora temas como saúde mental, permanência parental e alimentação adequada. Ao mesmo tempo, a literatura converge em apontar lacunas tais como ausência de garantia orçamentária, vetos que fragilizam a gratuidade da alimentação e o valor das bolsas, seletividade potencial do critério de renda, sobreposição entre programas e dependência de uma regulamentação que, nas fontes consultadas, seguia pendente.

O estudo do IFNMG – Campus Januária, embora se refira a um período anterior à nova legislação do PNAES, quando a política ainda era regulamentada pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, revela os dilemas concretos do contexto da prática. A realidade local aponta para um alunado de baixa renda com demandas que superam o aspecto financeiro, uma moradia estudantil de longa tradição limitada ao atendimento masculino e uma concessão de bolsas sensível às oscilações orçamentárias. Tais achados, por decorrerem de análise documental, devem ser interpretados com a devida cautela, aplicando-se estritamente aos discentes contemplados e derivam de análise documental.

Como agenda de pesquisa, sugerem-se estudos de implementação que comparem editais e critérios de seleção antes e depois da lei; análises que desagreguem dados por nível de ensino, sobretudo do técnico integrado, ainda pouco explorado; levantamentos sobre demandas não monetárias, como saúde mental e permanência parental; e pesquisas que incorporem a voz dos estudantes, em consonância com a participação prevista no art. 5º, § 2º. Acompanhar a regulamentação da lei é, em última instância, acompanhar se a permanência deixará de depender do orçamento de cada exercício para se firmar como direito.

Referências

BORSATO, Francieli Piva; MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; ALVES, Franciele Koehler; MONTEIRO, Valeria Aparecida. Política Nacional de Assistência Estudantil agora é lei: reflexões preliminares acerca da assistência estudantil a partir da promulgação da Lei nº 14.914/2024. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES

EM SERVIÇO SOCIAL, 2024. **Anais [...]**. [S. l.]: ABEPSS, 2024. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/2024/oral/03923.pdf>. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14914-3-julho-2024-795887-publicacaooriginal-172283-pl.html>. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre a regulamentação da Lei nº 14.914/2024 que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, DF: MEC, 2025a. Disponível em: <https://brasilparticipativo.presidencia.gov.br/processes/regulamentacaoPNAES>. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **GT entrega relatório para regulamentação da Pnaes**. Brasília, DF: MEC, mar. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/gt-entrega-relatorio-para-regulamentacao-da-pnaes>. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **GT que regulamentará a Pnaes é instaurado pelo MEC**. Brasília, DF: MEC, 23 jun. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/junho/gt-que-regulamentara-a-pnaes-e-instaurado-pelo-mec>. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes): como funciona**. Brasília, DF: MEC, 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnaes/como-funciona>. Acesso em: 28 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 maio 2013, p. 12–14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Assistência estudantil nas instituições federais de ensino. In: BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Lista de alto risco da administração pública federal 2024**. Brasília, DF: TCU, 2024b. Disponível em: https://sites.tcu.gov.br/listadealtorisco/assistencia_estudantil_nas_instituicoes_federais_de_ensino.html. Acesso em: 28 set. 2026.

CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura; TRINDADE, Josiney da Silva; OLIVEIRA, Adryelle Ferreira de. Assistência estudantil na educação superior: de programa de Estado a política de Estado. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 15216–15239, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-247>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/2253/2707/8190>. Acesso em: 28 set. 2026.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285–303, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **MEC abre consulta pública sobre política de assistência estudantil**. São Paulo: IFSP, 28 nov. 2025. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/index.php/ultimas-noticias/5531-mec-abre-consulta-publica-sobre-politica-de-assistencia-estudantil>. Acesso em: 28 set. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

PIZZA, Samira Nathalia; SIQUELLI, Sônia Aparecida. A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o debate sobre sua consolidação jurídica. **Revista Ensaios Pioneiros**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24933/rep.v8i1.442>. Disponível em: <https://ensaiospioneiros.usf.edu.br/ensaios/article/view/442>. Acesso em: 28 set. 2026.

SILVA, Wilton Rodrigues da. **Assistência estudantil: um estudo**

do perfil socioeconômico dos seus assistidos no IFNMG Campus Januária. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

RESGATE DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DESDE A CHEGADA DOS PORTUGUESES

Adenil Borges da Silva¹

Introdução

O presente capítulo apresenta um resgate histórico da educação no Brasil, abrangendo o período compreendido entre a chegada dos portugueses às terras brasileiras e o contexto educacional contemporâneo, com destaque para a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, busca-se compreender as transformações ocorridas no campo educacional ao longo dos diferentes períodos históricos, considerando as políticas educacionais, as concepções de educação e as ações governamentais que contribuíram para a constituição e a consolidação da EJA no país.

A construção deste capítulo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica e documental de políticas educacionais relacionadas à educação brasileira e, particularmente, à Educação de Jovens e Adultos. Nesse percurso, pretende-se evidenciar como as diferentes iniciativas educacionais e políticas públicas foram sendo constituídas ao longo do tempo, bem como os avanços, limites e desafios que marcaram a oferta da educação destinada à população jovem e adulta.

Nessa perspectiva, para abordar a trajetória histórica da EJA no Brasil, inicialmente são retomados aspectos fundamentais da história da educação brasileira, considerando os diferentes períodos históricos e as respectivas conjunturas políticas e sociais. A partir desse percurso, busca-se situar a EJA como uma modalidade de educação construída historicamente em meio às transformações da sociedade brasileira, destacando os principais

1 Especialista em Educação Superior, Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Minas Gerais e Bacharel em Administração e Ciências Contábeis pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell e Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell

marcos legais e educacionais que contribuíram para sua constituição e reconhecimento no cenário educacional nacional.

O ensino no Brasil Colônia

A história educacional no Brasil se inicia em um curto espaço de tempo após a descoberta do território e da civilização que habitavam as novas terras. Em 1549 desembarcam na colônia os primeiros padres jesuítas a serviço da coroa e movidos com o sentimento de propagação da fé cristã e dos interesses da Coroa Portuguesa. “A ordem religiosa ficara incumbida pela coroa portuguesa e pelo papado de integrar as novas terras e os seus nativos selvagens ao mundo cristão e civilizado, a serviço da fé e do Império. Era a recém-fundada Companhia de Jesus.” (SILVA, 2002, p.14).

Os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil durante 210 anos quando foram expulsos de Portugal e de suas colônias. Tal expulsão, fez com que o Brasil Colônia durante as décadas seguintes observasse um vazio educacional que somente tomaria novos rumos com a alteração na sede do Reino de Portugal e a vinda da Família Real no século XIX. Necessitando suprir as deficiências para a instalação da sede administrativa do Reino Português ocorreu à multiplicação de cadeiras de ensino e a criação de novos cursos e instituições educacionais.

O fato é que as ações educacionais adotadas tinham por objetivo fundamental atender as necessidades urgentes da Corte Portuguesa no Brasil na formação e qualificação profissional e no preenchimento de tais demandas.

Conquistada a Independência do Brasil em 07 de setembro de 1822, algumas mudanças eram de fato necessárias e primordiais para o desenvolvimento do novo Império em âmbito do eixo educacional. Medidas Institucionais foram encaminhadas com o intuito de criação de um sistema de ensino. Por isso, pelo decreto de 01 de março de 1823, acredita-se que tenha sido criada a primeira escola pública de ensino mútuo, a Escola de Primeiras Letras na cidade do Rio de Janeiro, baseada no método lancasteriano. O imperador justificou a criação da escola nos seguintes termos:

Hei por bem mandar crear nesta Côrte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio, não sómente dos militares do Exercito, mas de todas as

classes dos meus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. (BRASIL. Decreto de 1º de março de 1823).

Esse método adotado visava atender uma grande demanda por ensino e instrução e foi desenvolvido em 1798 por J. Lancaster (1778-1838) em Lodres na Inglaterra. Conforme Bastos:

Diante do problema de instruir, gratuitamente, grande número de alunos, sem utilizar muitos professores, decide dividir a escola em várias classes, colocando em cada classe como monitor um aluno, com conhecimento superior ao dos outros e sob direção imediata do professor. (BASTOS, 1997, p.117).

Com o método de Lancaster uma considerável parcela de alunos poderia ser atendida em suas necessidades educacionais. O próprio “Lancaster percebe que, por este método, um só professor é suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de 500 e até mil alunos”. (BASTOS, 1997, p.117). Os professores pouco participam do processo de ensino. Sua presença e atuação são restritas.

O fato claro é que as iniciativas do governo da União no Período Imperial no campo do ensino de primeiras letras foram poucas. Sendo outorgada em 25 de março a Constituição de 1824 limita-se a prever que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, XXXII). Mas uma regulamentação legal ocorreu 03 anos mais tarde com a Lei de 15 de Outubro de 1827. Sendo essa lei a primeira e a única lei geral que se refere ao ensino primário no Período Imperial e em seu Art. 1º determinava que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (BRASIL, 1827, art. 4º). Em seu Art. 4º, a lei também estabelecia que “as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”. (BRASIL, 1827, art. 4º).

A referida lei também especifica o currículo que deveria ser observado pelos professores no desenvolvimento das atividades educacionais. O art. 6º especificava que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, art. 6º).

Pelo Ato Adicional de 1834, de acordo com Ribeiro (2003, p. 50), o governo central ficava com a competência dos cursos que formariam a elite brasileira. Com essa competência, de formação da elite dirigente, levou o governo, conforme destaca Piletti (2003, p. 147), “[...] a concentrar seus esforços no ensino secundário e superior”. E com o encargo de legislar sobre a instrução pública, como ressalta Piletti (2003, p. 147), “[...] o ensino primário era pouco difundido, entre outras, pelas seguintes razões: os orçamentos provinciais eram escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola; o curso primário nem era exigido para o ingresso no secundário”.

Em 1854, o ensino primário foi dividido em elementar e superior. No elementar ensinava-se instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de Gramática, princípios elementares de Aritmética e o sistema de pesos e medidas; no superior poderiam incluir-se dez disciplinas, desdobradas do ensino elementar. (PILETTI, 2003, p.147).

Na Primeira República que corresponde ao período que marcou o fim do Império com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 até a Revolução de 1930, conforme destaca Piletti (2003, p. 157), esse período da história brasileira colocou em questão a proposta para a educação herdada do Império, que de acordo com o destacado anteriormente, privilegiava um modelo educacional elitista, ou seja, instrução secundária e superior em detrimento da educação popular – primária e profissional.

Para Ribeiro (2003, p.116), a Constituição de 1934, no atendimento das reivindicações dos reformadores e católicos, apresenta pontos de contradição, mas é notável concessão e ênfase à educação, pois a mesma dedica um capítulo ao assunto – o capítulo II. Ribeiro (2003) destaca ainda que,

A reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “idéias novas”, como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap. I, art. 5º, XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art. 151). Aos Estados, segundo este artigo, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União. Estabelece que o Governo Federal caberia “fixar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o

território do país (art. 150); cria o Conselho Nacional e Estadual de Educação (art.152) e determina a aplicação de nunca menos de 10%, da parte dos municípios, e nunca menos de 20%, da parte dos estados, da renda resultante de impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156); [...]. Procura intensificar o processo de democratização ao reconhecer na educação “um direito de todos” (art.149), ao instituir a liberdade de ensino em todos os graus e ramos (art.150, parágrafo único, alínea e), ao instituir a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade que deviam estender-se progressivamente do ensino primário integral ao ensino ulterior a fim de o tornar mais acessível (art. 150, parágrafo único, a e b), e criando fundos especiais de educação, parte dos quais (art. 157) se aplicaria a alunos necessitados mediante assistência sob diversas formas e bolsa de estudo. (RIBEIRO, 2003, p.116-117).

A Constituição de 1934 concedeu significativos avanços à área educacional. Entretanto, em 1937, com a instauração do Estado Novo, foi imposta ao Brasil uma Constituição autoritária, que impôs ao País um caminho de retrocesso.

Algumas conquistas no campo da educação, por exemplo, foram extraídas da Constituição de 1937, entre os quais se destaca ‘o direito de todos à educação, a escola primária obrigatória e o princípio da gratuidade a todos no nível primário do ensino oficial e para os que provassem insuficiência, aos níveis superiores’. Essa retirada de direitos adquiridos anteriormente pode ser observado no Art. 130 que estabelece que,

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1946 que reestabeleceu o regime democrático no país, e em seu capítulo sobre educação, alguns princípios suprimidos da Carta Ditatorial de 1937, foram novamente reestabelecidos, como a educação sendo um direito de todos o ensino primário obrigatório e gratuito para todos e o ensino oficial ulterior ao primário gratuito aos que provarem falta ou insuficiência de recursos.

A Lei 4.024/61 foi à primeira Lei do Brasil a estabelecer, em todos os níveis, do pré-primário ao ensino superior, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os currículos foram compostos de três partes – nacional, regional e própria dos estabelecimentos.

Com a instalação de um regime autoritário no país, os diversos setores da vida nacional, incluindo a educação, foram vitimados. As reformas que ocorreram nesse período, conforme Piletti (2003) “foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade”. E em 26 de fevereiro de 1969, o governo militar submeteu a educação e seus agentes ao Decreto-lei nº 477 que em seu artigo 1º definiu as infrações disciplinares do professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular e as punições cabíveis. (BRASIL, 1969).

A Lei nº 6.680, de 16 de agosto de 1979, revogou o Decreto-lei 477, e a Lei nº 7.395, de 31 de outubro de 1985, possibilitando o restabelecimento e o funcionamento das organizações estudantis.

Em 1971, a Lei nº 5.692 reformou o ensino de 1º e 2º graus, mantendo os objetivos gerais da educação nacional estabelecidos pela Lei nº 4.024/61. Em relação ao ensino de 1º e 2º graus, essa lei em seu artigo 1º, modificado posteriormente pela Lei nº 7.044 de 1982, “estabelece que: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autor realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, 1971).

O primeiro presidente civil, após 21 anos de governos militares foi empossado e a população aos milhares e milhões foram às ruas reclamar por eleições diretas para presidente da República do Brasil. Foi instalada uma Assembleia Nacional Constituinte com o intuito de articular as diversas entidades representativas nos mais variados setores sociais para propor o novo texto constitucional.

A nova Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e em relação à educação incorporou os objetivos atribuídos ao ensino de 1º e 2º graus pela Lei nº 5.692/71. Em seu artigo 205 a Constituição Federal de 1988 estabelece “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Entre os deveres do Estado, relacionados no artigo 208 da Carta Magna, Piletti (2003), destaca dentre outros o inciso I em que o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” deverá ser garantido.

Em 20 de dezembro de 1996, no aniversário de 35 anos da primeira LDB, foi sancionada pelo presidente da república a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9.394/96 que dentre as importantes inovações destaco o artigo 37, § 1º ao expressar que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. (BRASIL, 1996).

Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

As experiências com a educação de jovens e adultos no Brasil não é nova. Mas é fato que se direcionarmos o nosso olhar para a educação brasileira, perceber-se-á que desde o Brasil Colônia ela se apresenta com um caráter específico e embasado no ensino às crianças. Entretanto, como bem menciona Haddad e Pierro (2000) [...] “já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos”. (HADDAD E PIERRO, 2000, P.108-109). Para Strelhow (2009), “a Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira”. (STRELHOW, 2009, p.51). Os jesuítas foram expulsos da Colônia em 1759 e com essa nova realidade a educação de adultos e a educação em geral, sofre grande colapso. Caberia, portanto ao Império reorganizar a educação no Brasil.

Apesar de não ter passado de uma intenção legal, pois pouco ou mesmo nada se fez na prática, a Constituição Brasileira de 1824 garantia em seu artigo 179, “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, assim entende-se que também para os adultos era garantido o direito à instrução gratuita.

Com o intuito de exterminar o mal do analfabetismo no Brasil, em 1915 criou-se a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, tendo entre os seus fundadores o poeta Olavo Bilac. A Liga Brasileira contra o Analfabetismo encerrou suas atividades em 1940, após realizações empreendidas pelo presidente Getúlio Vargas no campo da educação. Conforme Strelhow (2009) o,

[...] descaso com a educação levou o Brasil a alcançar a incrível marca de 72% de analfabetismo em 1920. Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro

plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. (STRELHOW, 2009, p.52).

No ano de 1938 foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – que em 1942 instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário.

Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.110-111).

Ainda no ano de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – que denunciava ao mundo as grandes desigualdades que eram notórias entre os países e ressaltava a contribuição que a educação e principalmente a educação de adultos desempenharia no progresso das nações tidas como atrasadas.

E com o objetivo de organizar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, foram instalados em 1947 o SEA – Serviço de Educação de Adultos que iniciou a “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais”. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.111).

O MEC - Ministério da Educação e Cultura – organizou ainda a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1952 e 1958 respectivamente, mas as duas campanhas com duração curta e poucas realizações. E diversos acontecimentos, programas e campanhas voltadas para a área da educação de adultos ocorreram entre 1959 e 1964, ano do início do Período Militar no Brasil. Haddad e Pierro (2000), cita:

O movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler,

da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.113).

Em 1967, o governo militar criou a Fundação MOBRAF – Movimento Brasileiro de Alfabetização – por meio da Lei 5.379, de 15 de dezembro que objetivava ser uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC que recebia inúmeras críticas. A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) era coordenada por evangélicos dos Estados Unidos da América, de carácter assistencialista e a serviço do regime militar.

Para Strelhow (2009), o MOBRAF visava regatar a ideia da corresponsabilidade das pessoas analfabetas sob a sua situação e a do analfabetismo no país e em consequência da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Essa ideia pode ser identificada em um dos slogans do MOBRAF: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2002, apud STRELHOW, 2010, p. 51). “Junto a essa idéia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a idéia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico” (STRELHOW, 2009, p.55).

Os objetivos do MOBRAF passaram por modificações ao final dos anos 70 com o intuito de garantir a sua sobrevivência diante dos fracassos nos objetivos iniciais que eram de superação do analfabetismo no país.

Em 1985, com o fim do Regime Militar e o início do período da Nova República, o MOBRAF foi extinto “e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever” (STRELHOW, 2009, p.55).

Sendo promulgada em 11 de agosto de 1971, a LDB 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – regulamentava o Ensino Supletivo com o intuito de consolidar o projeto educacional do regime militar.

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, Art. 24).

O Ensino Supletivo pretendia recuperar o tempo que se havia perdido, recuperando o atraso educacional, remodelar o presente e qualificar mão-de-obra para colaborar com desenvolvimento do país. E com relação aos professores que atuariam nesta modalidade de ensino, a legislação e os documentos de apoio editados e promulgados recomendavam que os mesmos recebessem formação específica para atender a este público. (BRASIL, 1971, Art. 32). “Enquanto isso não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao ensino Supletivo” (HADDAD; PIERRO, 2000, p.117).

Ocorre que o Ensino Supletivo firmou-se de fato no âmbito estadual, pois a Lei Federal propunha que os respectivos Conselhos Estaduais de Educação que deveriam regulamentá-lo. Essa determinação possibilitou a criação de diversas formas de organização e nomenclaturas nos variados programas ofertados pelos estados.

A Educação de Jovens e Adultos após a redemocratização do Brasil em 1985

A extinção do MOBRL pode ser visto como o símbolo do rompimento com a política de educação de jovens e adultos da Nova República com os governos militares. No ano de 1985 a extinção da Fundação MOBRL deu lugar à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar que diferentemente do MOBRL estava subordinada ao MEC – Ministério da Educação e Cultura.

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (HADDAD e PIERRO, 2000, p.120).

Entretanto, sem sombra de dúvidas nenhuma ação institucional que visasse políticas educacionais foi mais importante que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, sem restrição

de idade, garantida na Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, inciso I essa conquista foi consagrada ao estabelecer como dever do Estado a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, Art. 208, I). A Carta Magna estabelecia também que num prazo de dez anos, os governos e a sociedade civil deveriam fazer um esforço concentrado para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental.

Pierro, Joia e Ribeiro (2001), ressaltam as medidas para a Educação de Jovens e Adultos no período do governo Collor, em que, “foi extinta a Fundação Educar, sucedânea do Mobral, logo após a posse do governo Fernando Collor de Melo – primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar” (PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001, P.66). Com o intuito de mobilizar organizações governamentais e não governamentais e a sociedade em favor da alfabetização de crianças, jovens e adultos o MEC criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que foi extinto um ano depois de sua criação.

O retrocesso nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, também podem ser observadas no governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1996, por meio de uma Emenda Constitucional a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos foi extinta, permanecendo somente a garantia da oferta gratuita.

No ano de 1998, “surge o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento. Este programa estava vinculado essencialmente ao Incra, universidades e movimentos sociais” (STRELHOW, 2009, p.56). O principal alvo do Pronera era a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais e assentados em condição de analfabetismo total.

A Lei 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, dedica uma seção à EJA e em seus dois artigos reafirma o direito dos jovens e adultos ao ensino básico e o dever do governo em oferecê-lo de forma gratuita.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder

Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, art.37).

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, lançou o Programa Brasil Alfabetizado que previa erradicar o analfabetismo em 4 anos, meta que não foi alcançada. Desta forma, o século XXI inicia-se com uma taxa de cidadãos sem o domínio de leitura, escrita e as operações basilares da matemática e com:

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a freqüentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo freqüentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273 apud (STRELHOW, 2009, p.56).

Com este embasamento teórico pode-se refletir um pouco a respeito da educação em nosso país. Pesquisas recentes revelam que é de se assustar e entristecer a quantidade de pessoas no Brasil que ainda são analfabetas ou que mesmo alfabetizadas apresentam dificuldades na interpretação de textos simples. Apesar dos avanços conquistados nos últimos anos o desafio ainda é imenso.

Conforme dados divulgados em novembro de 2015, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que a taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas com 15 anos ou mais foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). Ainda de acordo com a Pnad, o analfabetismo vem reduzindo ao longo dos últimos anos no país.

O fato é que a realidade atual de nossa situação educacional no Brasil é consequência do trato dado à educação do país no decorrer desses 526 anos. Diversos projetos foram criados com o intuito de elevar o nível de alfabetização do país, mas muitos foram desmantelados antes mesmo de serem colocados em prática. As conquistas até o presente momento foram fruto de muita luta e união, principalmente dos movimentos sociais e pelas exigências advindas de organismos internacionais.

É preciso refletir a nossa atual realidade, reconhecendo os pontos positivos que ajudaram no fortalecimento de nosso sistema educacional,

aprender com os equívocos cometidos e definir a educação que queremos vivenciar no futuro próximo e planejar, traçar caminhos por meio de ações e políticas públicas que possibilitem o Brasil e o seu povo prosperar e avançar no ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A trajetória histórica da educação brasileira evidencia que a constituição do sistema educacional esteve diretamente relacionada às transformações políticas, econômicas e sociais vivenciadas pelo país. Ao longo dos diferentes períodos históricos, a educação assumiu distintas finalidades e características, sendo marcada por avanços, contradições, desigualdades e disputas em torno do direito à educação. Nesse percurso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também foi se constituindo e se transformando, passando de iniciativas pontuais e, muitas vezes, assistencialistas, para o reconhecimento progressivo da educação como direito de todos.

O resgate histórico realizado neste capítulo permite compreender que a EJA não pode ser analisada de forma dissociada das condições sociais e educacionais que produziram e continuam produzindo situações de exclusão escolar. A existência de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não puderam permanecer na educação básica em idade considerada regular está relacionada a diferentes fatores, entre eles as desigualdades sociais, econômicas e regionais, as condições de trabalho, as dificuldades de acesso e permanência na escola e as próprias limitações históricas das políticas educacionais brasileiras.

Nesse sentido, a construção das políticas públicas destinadas à EJA representa importante avanço no reconhecimento das especificidades desse público. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os demais documentos e normativas educacionais que se sucederam contribuíram para consolidar a compreensão da educação de jovens e adultos como direito e como modalidade da educação básica. Entretanto, o reconhecimento legal, embora fundamental, não é suficiente para assegurar, por si só, uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Portanto, o percurso histórico apresentado demonstra que a EJA é resultado de um processo de lutas, reivindicações e transformações na concepção do direito à educação no Brasil. Embora importantes conquistas

tenham sido alcançadas no campo legal e institucional, permanecem desafios para que esse direito se concretize de forma plena e igualitária. Nesse contexto, a EJA deve ser compreendida não apenas como uma possibilidade de retomada da escolarização, mas como um espaço de formação humana, participação social, construção de conhecimentos e exercício da cidadania.

Por fim, compreender a história da educação brasileira e, particularmente, da EJA, constitui-se em condição importante para refletir sobre os caminhos que precisam ser construídos no presente. O conhecimento dos avanços e das limitações que marcaram essa trajetória possibilita reconhecer que a garantia do direito à educação de jovens e adultos exige políticas públicas contínuas, investimentos, compromisso social e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com a realidade dos sujeitos. Desse modo, a trajetória histórica da EJA permanece em construção, demandando novos olhares e ações capazes de assegurar uma educação pública, inclusiva, democrática e socialmente comprometida.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil**: uma história pouco conhecida. (1808-1827). 1997. 19 f. Rio Grande do Sul. Disponível em file:///C:/Users/pc/Downloads/30631-118755-1-PB.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2016 às 14:00.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto de 1º de março de 1823**. Cria uma Escola de primeiras letras, pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1823. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887, p. 41-2.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

BRASIL. **Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. **Decreto-lei 477 de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília, DF: 26 de fevereiro de 1969.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando, RIBEIRO Vera Masagão. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

PILETTI, Claudino. & PILETTI Nelson. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003. 240p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira: A organização escolar**. 18ª ed. Campinas, SP. Autores associados, 2003.207p.

SILVA, Aílson Basílio da. **A história da educação no Brasil**. 2002. 55 f. Trabalho Monográfico (Especialista em Docência Superior) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, jun.2010.p. 49-59.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Marcus Vinicius Neves Araujo: Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), instituição pela qual também é licenciado em Geografia. É especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO) e o Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Formação de Professores (GPEFORM). Entre 2021 e 2023, coordenou a política pública de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG e, entre 2023 e 2024, atuou como membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Atualmente, exerce a função de Coordenador Municipal de Educação Básica e Serviços Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa/MG. Desenvolve pesquisas nas áreas de formação de professores, inter e transdisciplinaridade, fenomenologia e corporeidade.

Nayara Rocha Fernandes: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com período de doutorado sanduíche na Universidade de Salamanca (Espanha). Mestre em Educação e licenciada em Matemática e Pedagogia. Atualmente, atua como Técnica em Assuntos Educacionais na UFTM, junto à Pró-Reitoria de Ensino. Desenvolve pesquisas nas áreas de Tecnologias Digitais e Inteligência Artificial na formação de professores.

Compreender a educação exige acolher a diversidade de sujeitos, saberes e experiências que constituem os espaços educativos. Esta coletânea reúne pesquisas, práticas e reflexões sobre os desafios contemporâneos de ensinar e aprender, articulando o cotidiano escolar e universitário às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Os capítulos abordam arquitetura escolar, formação docente, currículo e avaliação, além das implicações das tecnologias digitais e da inteligência artificial para a aprendizagem, a autoria e a autonomia intelectual. Inclusão, surdez, assistência estudantil e permanência ampliam o debate sobre o direito à educação, evidenciando que sua efetivação envolve condições de participação, aprendizagem e pertencimento. A obra também problematiza a colonialidade e o reconhecimento de diferentes saberes, ao mesmo tempo que revisita a trajetória da educação brasileira e da Educação de Jovens e Adultos. Ao aproximar perspectivas distintas, a coletânea oferece subsídios para interpretar as tensões entre políticas, propostas pedagógicas e experiências vividas. Um convite a professores, pesquisadores, estudantes e demais profissionais para interrogar práticas, construir diálogos e pensar possibilidades de transformação da educação, reconhecendo seu caráter plural, histórico e permanentemente aberto à reflexão.

