

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CAMPUS AQUIDAUANA**

**REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES**

**GEPFIP**

**Dossiê Educação e Tecnologia em  
Perspectiva: Interfaces, Práticas e  
Desafios Contemporâneos**



**v.3 n. 19 (2025)**  
**Edição Especial**



**Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**

© 2025 by Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP

**Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.**

**PRODUÇÃO EDITORIAL**

**Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa**  
Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

**Organização**

Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (UFS)

Me. Flávio Gonzalez (UFPE)

Me. Jhonatas Isac Lima (UFS)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS)

**Divulgação**

Eletrônica

**Contato Principal**

Dra. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

**Endereço para correspondência**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP:

79200-000 E-mail: revistagepfip@ufms.br

Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

---

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2025. **Edição Especial**

v.3, n. 19, p. 1-234, nov. 2025.

**Dossiê – Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos.**

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5  
CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

**Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.**

*As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.*





Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) – Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ.

**Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)**

**Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)**

**Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)**

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP (UFMS/CPAQ)

**Camila Ítavo**

Reitora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Ana Grazielle Lourenço Toledo**

Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **Conselho Científico**

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varella (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

Dra. Milagros Elena Rodríguez (Universidad de Oriente, Cumaná Estado Sucre/Venezuela)

### **Conselho Executivo**

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ,

Brasil) Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

### **Conselho Editorial**

Dr. Carloney Alves de Oliveira (UFAL)

Dr. Luís Miguel Dias Caetano (UNILAB)

Dra. Adriana Alves Novais (UFS)

Dr. Alisson Emanuel Silva (UFPI)

Dr. Edivaldo da Silva Costa (UFS)

Dr. José Batista de Sousa (SEC-BA)

Dr. Sebastião Rodrigues Moura (IFPA)

Dra. Ana Valeria Figueiredo da Costa (UERJ)

Dra. Maria Lenilda Caetano França (UFAL)

Dr. Luíz Anselmo Menezes Santos (UFS)

Dra. Maisa Gomes Brandão (UFAL)

Dra. Elizabete Farias Lima (UFS)

Dr. Carlos Alberto de Oliveira Pádua (SEMED Teresina)

Dra. Leila Andrade (UFS)

Dra. Dalva De Souza Lobo (UFLA)

Dr. Daniel Machado Da Conceição (SEMED Florianópolis)

Dr. Alan Queiroz Da Costa (UPE)



Dra. Tereza Simone Santos De Carvalho (UFS)

Me. Allisson Emmanuel UFPI

Dra Joalice Conceição Unilab

Dra Denise Xavier Torres (UFPE)

Dr. Celso Mandlate (MEC Moçambique)

Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (UFS)

---





---

## SUMÁRIO

---

### **PREFÁCIO.....6-8**

Carlos Alberto Vasconcelos  
Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez  
Jhonatas Isac Lima

---

## ARTIGOS

---

### **INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO PERSPECTIVAS EM THOMAS HEHIR.....9-25**

Ivan Pereira Quintana  
Jhonatas Isac Pereira Lima

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPACTOS, PROCESSOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....26-45**

Maurício Pereira Barros  
Rafaella Gregório de Souza

### **A INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.....46-61**

Marcos Batinga Ferro  
Luiz Claudio Correia dos Santos  
Jhonatas Isac Pereira Lima

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 4.0.....62-77**

Helen Aureliano Santos de Araújo  
Kleyton Adriano Silva

### **O MOMENTO PANDÊMICO DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE REMOTA: NARRATIVAS DE PROFESSORES EM NOVOS TEMPOS PARA A DOCÊNCIA.....78-95**

Érika Fuscaldi Gomes  
Sebastião Rodrigues Moura

### **CINEMA, AUDIOVISUAL E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....96-111**

Maria Beatriz Colucci  
Klevertton de Almeida Souza  
Milena Araújo de Souza



---

**DEVIRES E EDUCAÇÃO MENOR: PERSPECTIVAS E ESTUDOS DA OBRA  
DRAMATÚRGICA DE EULER LOPES.....112-126**

Dinamara Garcia Feldens  
Kelly Helena Santos Caldas  
Wendy Santos Cordeiro

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS LUTAS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO  
CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL.....127-139**

Mateus Miranda Vecchia  
Samuel Moreira de Araújo

**DA EXPERIÊNCIA À IDENTIDADE: O PAPEL DA EJA NA CONSTRUÇÃO  
CULTURAL DOS ESTUDANTES.....140-155**

Rozevania Valadares de Meneses César  
Juceleide Borges Correia

**RAÍZES DE LUTA E SABERES ANCESTRAIS: A TRAJETÓRIA DA ESCOLA  
QUILOMBOLA DAVID MIRANDA EM MACAPÁ.....156-176**

Elivaldo Serrão Custódio

**(RETRO)PERSPECTIVAS E CONTORNOS DE CURRÍCULOS EDUCATIVOS EM  
MOÇAMBIQUE.....177-193**

Domingos Pinto Mabunda  
Carlos Alberto Vasconcelos

---

**RELATO DE EXPERIÊNCIA**

---

**QUE PROFESSOR DE FÍSICA EXISTE EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIO E DE  
EFERVESCÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL?.....194-213**

Leandro Silva Moro

**INTERSECÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO À LUZ DOS  
MULTILETRAMENTOS.....214-234**

Laila Gardênia Viana Silva  
Daniele Santana de Melo  
Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## PREFÁCIO

Carlos Alberto Vasconcelos<sup>1</sup>  
Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez<sup>2</sup>  
Jhonatas Isac Pereira Nunes Lima<sup>3</sup>

Nesta edição especial, apresentamos o dossiê “Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos”, reunindo um conjunto expressivo de reflexões que problematizam as múltiplas dimensões da educação contemporânea diante das transformações tecnológicas, sociais e culturais do nosso tempo.

A coletânea que ora se publica traduz o compromisso da Revista com o diálogo interdisciplinar e a difusão de pesquisas comprometidas com o pensamento crítico, a inovação pedagógica e a valorização das práticas docentes em diferentes contextos educativos. Com contribuições de autores e autoras de diversas regiões do Brasil — e também de Moçambique —, o dossiê amplia o horizonte de análise sobre as relações entre tecnologia, docência, formação e inclusão em uma perspectiva plural e democrática.

Os artigos que compõem esta edição são resultantes do I Colóquio Internacional Interfaces entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação e I Simpósio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (Foptic), realizados de 16 a 19 de outubro de 2024, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Os textos, selecionados pelo Conselho Editorial dos citados eventos, abordam temas que vão desde o papel do professor de Física em tempos de inteligência artificial até as experiências com educação quilombola no Brasil e currículos educativos em Moçambique. Também se destacam discussões sobre formação continuada,

<sup>1</sup> Pós-doutor em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Doutorado em Ensino da Renoen, ambos da UFS; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC); e-mail: [grupo.foptic@gmail.com](mailto:grupo.foptic@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade Internacional Signorelli); graduado em Jornalismo e Direito (UFPE); e-mail: [flavio.gonzalez@ufpe.br](mailto:flavio.gonzalez@ufpe.br)

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); graduado em Geografia pela UFS; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC); e-mail: [jhonatasisac1997@gmail.com](mailto:jhonatasisac1997@gmail.com)





educação digital, multiletramentos, gestão escolar democrática, educação em saúde remota, cinema e direitos humanos, Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos processos de formação e identidade.

Essa diversidade temática revela não apenas a amplitude das interfaces entre educação e tecnologia, mas também a riqueza epistemológica das abordagens apresentadas, que articulam teoria e prática, local e global, ciência e sensibilidade. Em comum, os trabalhos aqui reunidos evidenciam o desejo de compreender criticamente os impactos das tecnologias digitais na educação e de propor caminhos possíveis para uma escola mais inclusiva, crítica e humanizadora.

Essa diversidade de enfoques reflete um legado incontornável da experiência educacional vivida durante a pandemia de Covid-19, quando o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tornou-se condição necessária para a continuidade das práticas pedagógicas. As experiências de ensino remoto emergencial, embora permeadas por desafios de acesso e desigualdades estruturais, impulsionaram um processo de reconfiguração das relações entre ensino, aprendizagem e mediação tecnológica. Professores e estudantes, forçados a reinventar-se no ambiente digital, desenvolveram outras formas de interação, cooperação e (re)construção do conhecimento, revelando o potencial transformador das TIC quando utilizadas de modo crítico, ético e pedagógico. Nesse contexto, consolidou-se uma compreensão mais ampla de que a tecnologia não substitui o educador, mas o convoca a atuar como mediador reflexivo e criador de experiências significativas.

Ao mesmo tempo, a incorporação das tecnologias digitais à educação pós-pandemia suscitou o fortalecimento de políticas e pesquisas voltadas à inovação pedagógica e à inclusão digital. O período revelou que o uso consciente e planejado das TIC pode favorecer práticas colaborativas, ampliar o alcance da educação e diversificar metodologias de ensino, sem abrir mão da dimensão humana que constitui o ato educativo. Assim, o aprendizado coletivo desse período histórico convida as instituições de ensino, os gestores e os pesquisadores a repensarem currículos, infraestruturas e políticas públicas capazes de integrar tecnologia e formação cidadã. O desafio que se impõe, portanto, é transformar a experiência de crise em oportunidade, orientando a tecnologia para o fortalecimento da democracia educacional e para a promoção de uma aprendizagem que seja, simultaneamente, crítica, solidária e emancipadora.

Este dossiê, portanto, reafirma a missão da Revista Diálogos Interdisciplinares de promover o intercâmbio entre saberes, aproximando pesquisadores, docentes e estudantes em torno de uma agenda de debates urgentes sobre o futuro da educação. Que as reflexões aqui apresentadas inspirem mudanças nas práticas, políticas e projetos que fortaleçam o compromisso ético e social da pesquisa educacional em tempos de incertezas, mas também de possibilidades transformadoras.

Ao reforçar essa proposta do periódico, a presente edição também convida a comunidade



acadêmica a reconhecer a potência dos diálogos interdisciplinares como via para a construção de uma educação mais justa e inovadora. Em um cenário global marcado por rápidas transformações tecnológicas e pela necessidade de reimaginar o papel da escola, a articulação entre ciência, cultura e sensibilidade social torna-se indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos. Assim, este dossiê não se limita a registrar debates teóricos ou resultados de pesquisa, mas se propõe a provocar inquietações, inspirar cooperação entre diferentes campos do saber e fortalecer a convicção de que a educação é, antes de tudo, um projeto coletivo de humanidade. Que cada leitura aqui empreendida se converta em ação crítica e criativa, capaz de ressignificar o fazer educativo e de projetar novos horizontes para o conhecimento e para a transformação social.

Nordeste, verão de 2025

Carlos Alberto Vasconcelos  
Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez  
Jhonatas Isac Pereira Nunes Lima  
Organizadores



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO PERSPECTIVAS EM THOMAS HEHIR

## DIGITAL INCLUSION IN EDUCATION: EXPLORING PERSPECTIVES IN THOMAS HEHIR

Ivan Pereira Quintana<sup>1</sup>

Jhonatas Isac Pereira Nunes Lima<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo explora a importância da inclusão digital na educação, destacando a necessidade de garantir acesso equitativo a todos os alunos através de abordagens inovadoras. Foca nas teorias de Thomas Hehir<sup>3</sup>, particularmente no “Universal Design for Learning” (UDL), no “Individualized Education Program” (IEP) e na “Differentiated Instruction”. O UDL promove flexibilidade na apresentação de informações, permitindo múltiplas formas de representação, ação e expressão para atender a diversos estilos de aprendizagem. O IEP oferece planos educacionais personalizados para alunos com necessidades especiais, enquanto a Instrução Diferenciada adapta conteúdos e métodos de ensino para diversas capacidades. O artigo analisa como essas abordagens se convergem para promover uma educação inclusiva, assegurando que o currículo seja acessível e responsivo às diferenças individuais. A implementação conjunta dessas práticas visa criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, onde a diversidade dos alunos é vista como um recurso valioso para o aprendizado coletivo.

**Palavras-chave:** Aprendizagem personalizada. Design Universal para Aprendizagem. Educação.

### ABSTRACT

<sup>1</sup> Formação em Filosofia e Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/Brasil. E-mail: [ivanquintana274@gmail.com](mailto:ivanquintana274@gmail.com).

<sup>2</sup> Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Neuroaprendizagem e Educação Digital pela Faculdade Iguaçu. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação FOPTIC/CNPq/UFS. E-mail: [jhonatasisac1997@gmail.com](mailto:jhonatasisac1997@gmail.com).

<sup>3</sup> Professor Thomas Hehir, Universidade de Harvard (EUA), foi um importante e especialista em educação inclusiva, Hehir escreveu livros sobre o tema e advogou pelos direitos das pessoas com deficiência no sistema educacional dos Estados Unidos. Em 2016, coordenou uma pesquisa do Instituto Alana sobre os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência.





This brief explores the importance of digital inclusion in education, highlighting the need to ensure equitable access for all students through innovative approaches. Focuses on the theories of Thomas Hehir, particularly the “Universal Design for Learning” (UDL), the “Individualized Education Program” (IEP) and “Differentiated Instruction”. UDL promotes flexibility in the presentation of information, allowing for multiple forms of representation, action, and expression to suit diverse learning styles. IEP offers personalized educational plans for students with special needs, while Differentiated Instruction adapts content and teaching methods to diverse abilities. The article analyzes how these approaches converge to promote inclusive education, ensuring that the curriculum is accessible and responsive to individual differences. The joint implementation of these practices aims to create more inclusive learning environments, where student diversity is seen as a valuable resource for collective learning.

**Keywords:** Personalized learning. Universal Design for Learning. Education.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Contexto e importância

A inclusão digital na educação emergiu como um imperativo contemporâneo, refletindo a necessidade premente de garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, tenham acesso equitativo ao ambiente educacional. A evolução tecnológica e a crescente dependência das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem exigem que instituições educacionais adotem práticas que promovam a acessibilidade e a equidade. Em um cenário onde a educação é um pilar essencial para o desenvolvimento social e individual, a inclusão digital se torna crucial para a criação de ambientes educacionais que sejam verdadeiramente acessíveis e adaptáveis a todos os alunos.

Os desafios enfrentados pelas instituições educacionais são multifacetados e incluem a necessidade de superar barreiras tecnológicas, pedagógicas e culturais. A implementação de soluções que garantam a acessibilidade digital pode ser limitada por recursos financeiros insuficientes, falta de formação adequada dos educadores e resistência a mudanças institucionais. Portanto, o desenvolvimento de estratégias eficazes para integrar a inclusão digital nas práticas pedagógicas é fundamental para promover uma educação inclusiva que valorize e atenda à diversidade dos alunos.

### 1.2 Objetivo do estudo

O objetivo principal deste trabalho é realizar uma análise das abordagens teóricas de Thomas Hehir no contexto da inclusão digital na educação, com foco específico no “Universal Design for Learning” (UDL), no “Individualized Education Program” (IEP) e na



“Differentiated Instruction” (Instrução Diferenciada). A partir da exploração dessas abordagens, o artigo visa discutir como esses conceitos podem contribuir para a transformação da educação inclusiva. Ao examinar as teorias propostas por Hehir, pretende-se destacar a eficácia e a aplicabilidade desses modelos na criação de currículos e práticas pedagógicas que promovam um ambiente educacional acessível e equitativo. Assim, o estudo busca oferecer uma compreensão crítica das abordagens e sugerir caminhos para a implementação bem-sucedida dessas práticas em diferentes contextos educacionais.

### **1.3 Estrutura**

Esta escrita está estruturada em seções que abordam de forma sistemática as principais teorias e práticas relacionadas à inclusão digital na educação, conforme delineado por Thomas Hehir. A introdução contextualiza a importância e os desafios da inclusão digital, estabelecendo a base para a análise subsequente. A seção seguinte explora detalhadamente o “Universal Design for Learning” (UDL), discutindo seus princípios fundamentais e como esses princípios podem ser aplicados para criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis. A seguir, é apresentada uma análise do “Individualized Education Program” (IEP), detalhando seu papel na personalização do ensino para alunos com necessidades especiais e a importância das revisões contínuas. A seção subsequente trata da “Differentiated Instruction”, abordando como a adaptação do conteúdo e dos métodos de ensino pode atender às diversas habilidades e estilos de aprendizagem. Finalmente, o estudo oferece uma discussão sobre a intersecção entre UDL, IEP e Instrução Diferenciada, destacando os benefícios e desafios da integração dessas abordagens para promover uma educação inclusiva e equitativa. A conclusão sintetiza as principais descobertas e sugere direções para futuras pesquisas na área de inclusão digital na educação.

### **1.4 Metodologia**

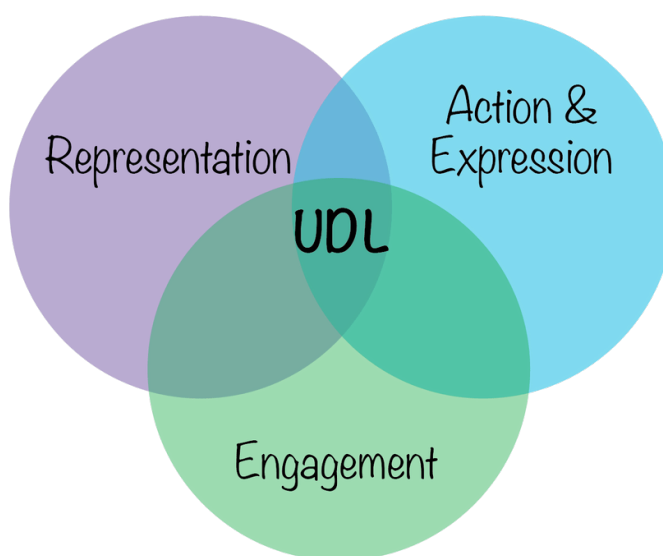
A metodologia deste estudo será qualitativa, exploratória e descritiva. O enfoque qualitativo é escolhido para permitir uma análise das principais ideias e teorias de Thomas Hehir no contexto da inclusão digital na educação. A natureza exploratória do estudo visa investigar as perspectivas e implicações das abordagens propostas por Hehir, enquanto a abordagem descritiva será utilizada para delinear e explicar como essas teorias podem ser aplicadas na prática educacional.



## 2. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

O Desenho Universal para a Aprendizagem (Universal Design for Learning) – UDL é um framework educacional que busca otimizar a aprendizagem e a acessibilidade para todos os alunos, por meio da aplicação de princípios que promovem a flexibilidade e a personalização do ensino. Os três princípios fundamentais do UDL são Representação, Ação e Expressão, e Engajamento.

Imagem 1 – Princípios de UDL



Fonte: ITS Blog, 2024.

### 2.1 Representação (Representation)

O princípio da representação no UDL refere-se à necessidade de apresentar informações e conteúdo de diversas formas para atender às variadas formas de percepção e compreensão dos alunos. Este princípio reconhece que os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem e maneiras de processar informações, o que demanda uma abordagem diversificada na apresentação de conteúdo. A utilização de múltiplos meios de representação pode incluir a incorporação de textos escritos, recursos visuais, audiovisuais, e interativos, assim como a adaptação dos materiais didáticos para formatos acessíveis, como Braille ou legendas. Essa diversidade na apresentação visa não apenas facilitar a compreensão do conteúdo, mas também atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências sensoriais ou cognitivas.





## 2.2 Ação e expressão (Action – Expression)

O princípio de ação e expressão enfatiza a importância de oferecer aos alunos diversas maneiras de demonstrar seu conhecimento e habilidades. Este princípio propõe que os métodos de avaliação e os modos de apresentação do trabalho sejam flexíveis, permitindo aos alunos escolherem formas que melhor correspondam às suas habilidades e preferências individuais. Entre as opções disponíveis podem estar apresentações orais, produções escritas, projetos multimídia ou demonstrações práticas.

Ao permitir múltiplas formas de expressão, o UDL não só reconhece a diversidade das competências dos alunos, mas também proporciona oportunidades para que eles se engajem de maneira mais efetiva e significativa com o conteúdo.

## 2.3 Engajamento (Engagement)

O princípio do engajamento aborda a necessidade de estimular e manter o interesse e a motivação dos alunos durante o processo de aprendizagem. Estratégias para promover o engajamento incluem a utilização de atividades que sejam relevantes e desafiadoras, a incorporação de escolhas e autonomia no processo de aprendizagem, e a criação de um ambiente de aprendizagem que seja positivo e encorajador. Além disso, o engajamento pode ser fomentado por meio de feedback constante e construtivo, e pela adaptação das tarefas de acordo com o nível de habilidade e interesse dos alunos. Essas práticas visam criar um ambiente educacional que não só atraia os alunos, mas também os motive a se dedicar e participar ativamente de suas próprias aprendizagens.

## 2.4 Exemplos de aplicação do Universal Design for Learning

A implementação do Universal Design for Learning pode ser observada em diversas práticas pedagógicas que buscam adaptar o currículo e os métodos de ensino para atender às necessidades de todos os alunos. A seguir, são apresentados exemplos práticos de como o UDL pode ser aplicado em ambientes educacionais:

- *Adaptação curricular:* Em uma sala de aula tradicional, o currículo pode ser adaptado para incorporar múltiplas formas de apresentação de informações. Por exemplo, ao ensinar um conceito matemático complexo, o professor pode usar diagramas e gráficos, fornecer explicações em vídeo, e utilizar softwares educativos interativos. Esses recursos diversificados ajudam a atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e a garantir que todos tenham acesso às informações de maneira que melhor se adapte às suas



necessidades individuais.

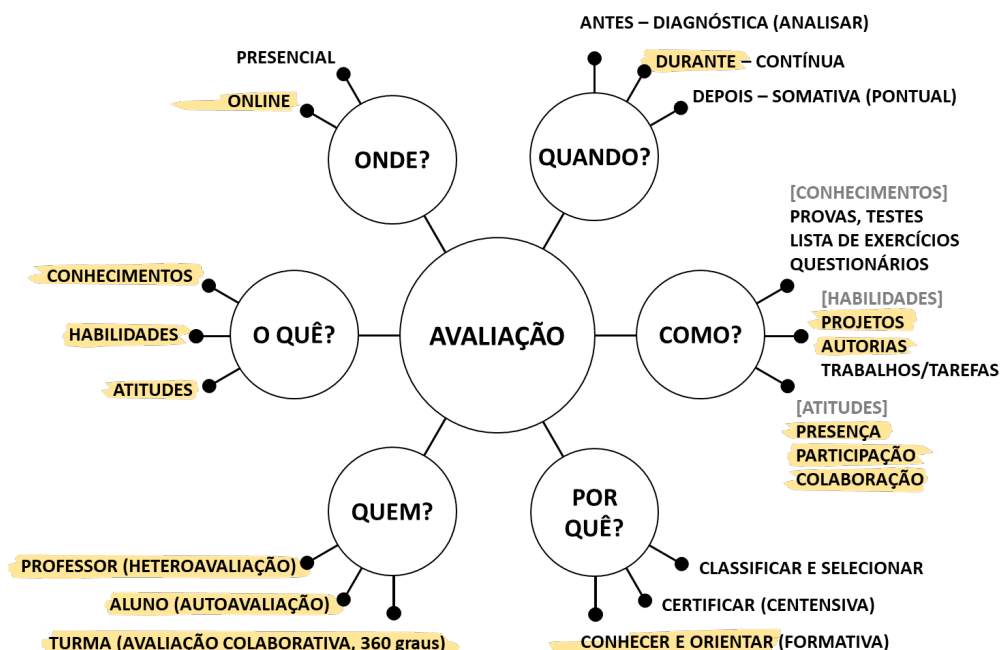
- *Métodos de avaliação:* Para avaliar o aprendizado dos alunos, o professor pode oferecer opções variadas de avaliação, como projetos, apresentações orais, e testes escritos. Além disso, o professor pode permitir que os alunos escolham o formato da sua apresentação final, oferecendo a possibilidade de criar um vídeo, uma apresentação em slides ou um relatório escrito. Essa flexibilidade permite que os alunos demonstrem suas habilidades de maneiras que melhor correspondam às suas competências e estilos de expressão.
- *Estratégias de engajamento:* Para manter os alunos motivados e envolvidos, o professor pode utilizar atividades que relacionem o conteúdo a interesses e experiências pessoais dos alunos. Por exemplo, ao ensinar sobre temas históricos, o professor pode incorporar projetos baseados em pesquisa que permitam aos alunos explorarem aspectos do tema que sejam particularmente significativos para eles. Além disso, a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo, com oportunidades para trabalho em grupo e discussão, pode aumentar o engajamento.

## 2.5 Inovação e tecnologia na implementação do UDL

A integração de tecnologia e inovação no Universal Design for Learning (UDL) desempenha um papel crucial na criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acessíveis. As ferramentas tecnológicas podem apoiar a aplicação dos princípios do UDL, oferecendo novas formas de representar informações, de expressar o aprendizado e de engajar os alunos.

Aqui estão algumas maneiras pelas quais a tecnologia pode ser utilizada para implementar o UDL de forma eficaz:

Imagem 02 – Princípios da avaliação para aprendizagem na Educação Onlien



Fonte: Site SBC Horizontes, 2024.

### 2.5.1 Tecnologias assistivas

As tecnologias assistivas, como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz e dispositivos de amplificação auditiva, são fundamentais para garantir que os alunos com deficiências possam acessar o currículo de forma equitativa. Essas ferramentas permitem que alunos com necessidades especiais participem ativamente das atividades educacionais, fornecendo os recursos necessários para superar barreiras sensoriais ou físicas.

Tabela de tecnologias assistivas

Tipo de Tecnologia Assistiva	Descrição	Exemplo de Uso na Educação
Leitores de Tela	Programas que transformam texto em áudio para pessoas com deficiência visual.	Estudantes cegos usam para acessar livros digitais e navegar na internet.
Software de Reconhecimento de Voz	Converte fala em texto, ajudando pessoas com dificuldades motoras a escrever.	Alunos ditam trabalhos escolares e pesquisas online.
Pranchas de Comunicação	Dispositivos que usam símbolos ou texto para ajudar na comunicação.	Estudantes com autismo usam para participar de atividades em sala de aula.
Amplificadores de Som	Dispositivos que aumentam o volume do som ambiente para pessoas com perda auditiva.	Alunos com perda auditiva usam para ouvir melhor o professor em sala de aula.
Teclados Adaptados	Teclados modificados que facilitam a digitação para pessoas com dificuldades motoras.	Estudantes com deficiências motoras usam para completar tarefas em computadores.
Legendas e Transcrições	Textos sincronizados com vídeos para ajudar na compreensão de conteúdos audiovisuais.	Estudantes surdos usam legendas para acompanhar vídeos educativos.

Fonte: elaboração própria, 2024.

### 2.5.2 Plataformas de aprendizagem digital





As plataformas de aprendizagem digital, como sistemas de gerenciamento de aprendizagem (LMS), oferecem uma variedade de recursos que podem ser adaptados para atender às diferentes necessidades dos alunos. Elas permitem que os educadores disponibilizem materiais em múltiplos formatos, como vídeos, podcasts e textos interativos, atendendo assim aos diversos estilos de aprendizagem e promovendo a personalização do ensino.

### **2.5.3 Realidade aumentada e virtual**

A realidade aumentada (AR) e a realidade virtual (VR) oferecem experiências imersivas que podem enriquecer o processo de aprendizagem, tornando conceitos abstratos mais tangíveis e acessíveis. Essas tecnologias permitem que os alunos explorem ambientes de aprendizagem simulados, promovendo o engajamento e a compreensão por meio de experiências práticas e interativas.

### **2.5.4 Inteligência artificial e aprendizado adaptativo**

A inteligência artificial (IA) e o aprendizado adaptativo permitem a personalização do conteúdo educativo com base nas necessidades e no progresso individual dos alunos. Sistemas de IA podem analisar o desempenho dos alunos em tempo real e ajustar o conteúdo e o nível de dificuldade das atividades, oferecendo suporte personalizado que atende às necessidades específicas de cada aluno.

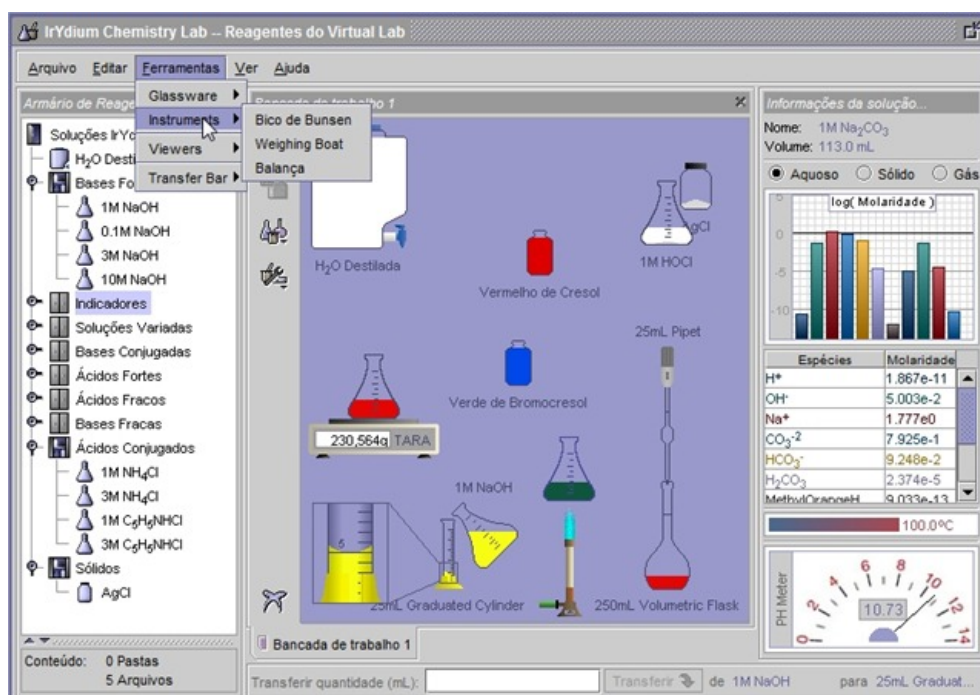
### **2.5.5 Ferramentas de colaboração online**

As ferramentas de colaboração online, como fóruns de discussão, wikis e plataformas de trabalho em grupo, facilitam a interação e a comunicação entre alunos e educadores, independentemente das limitações físicas ou geográficas. Essas ferramentas promovem um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os alunos podem compartilhar ideias, trabalhar em projetos conjuntos e apoiar uns aos outros.

Um exemplo prático de uso da tecnologia no UDL é o emprego de softwares de modelagem 3D em aulas de geometria, que permitem que os alunos manipulem formas e compreendam conceitos espaciais de maneira mais intuitiva. Outro exemplo é o uso de simuladores de laboratório virtual, que oferecem aos alunos a oportunidade de realizar experimentos científicos em um ambiente seguro e controlado, especialmente benéfico para escolas com recursos limitados.



Imagem 3 – Laboratório virtual de química (IrYdium Chemistry Lab.)



Fonte: [Site Biomedicina padrão](#), 2024.



### **3. INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP)**

#### **3.1 Definição e importância**

O Programa de Educação Individualizado (Individualized Education Program) – IEP, é um plano educacional desenvolvido especificamente para alunos com necessidades especiais, com o objetivo de proporcionar uma educação personalizada que atenda às suas particularidades e desafios. O IEP é um componente essencial da legislação educacional, estabelecido para garantir que todos os alunos com deficiências recebam uma educação apropriada e eficaz. Sua importância reside na capacidade de oferecer um roteiro detalhado que orienta a educação desses alunos, assegurando que suas necessidades sejam identificadas.

#### **3.2 Desenvolvimento do IEP**

##### **3.2.1 Elaboração do plano**

O desenvolvimento do IEP é um processo colaborativo que envolve a participação ativa de pais, professores e outros profissionais especializados, como psicólogos educacionais e terapeutas. A elaboração do plano começa com a avaliação abrangente das necessidades do aluno, baseada em testes educacionais e observações. Essa avaliação é discutida em uma reunião do Comitê de IEP, que inclui os pais, o professor regular, o professor de educação especial e outros profissionais envolvidos. O plano é então criado com base nas informações coletadas, visando atender às necessidades específicas do aluno de forma personalizada.

##### **3.2.2 Metas e serviços**

O IEP deve incluir metas educacionais específicas, mensuráveis e alcançáveis, que refletem as áreas de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Essas metas são formuladas com base nas necessidades identificadas e são acompanhadas por serviços e suportes necessários para alcançá-las. Os serviços podem incluir adaptações curriculares, suporte de especialistas, tecnologia assistiva e intervenções terapêuticas.

Imagem 04 – modelo de P.E.I



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Escola:			
Aluno:		Ano/Série:	
Equipe de elaboração:		Período de Elaboração:	
ÁREAS DE HABILIDADE	INTELIGÊNCIAS/METAS Facilidade que o aluno apresenta para compreender o conteúdo que será oferecido	METODOLOGIA E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno

Fonte: Site SlideShare, 2024.

### 3.3 Implementação e revisões

#### 3.3.1 Execução do plano

A implementação do IEP exige a adaptação do currículo e dos métodos de ensino para alinhar-se às metas estabelecidas no plano. Isso pode envolver modificações no conteúdo, na forma de entrega do material e nas avaliações, bem como a utilização de estratégias e recursos adicionais que atendam às necessidades específicas do aluno. A adaptação contínua das práticas pedagógicas é crucial para garantir que o aluno receba a educação mais eficaz e apropriada possível.

#### 3.3.2 Avaliação contínua

A revisão periódica do IEP é uma etapa fundamental para garantir a eficácia contínua do plano. Essas revisões são realizadas geralmente a cada ano, ou mais frequentemente se necessário, e envolvem uma análise detalhada do progresso do aluno em relação às metas estabelecidas. A revisão permite ajustes no plano com base no desempenho e nas necessidades em evolução do aluno, garantindo que o IEP continue a ser um recurso útil e adaptado às suas circunstâncias. A avaliação contínua assegura que o aluno receba o suporte necessário para alcançar o sucesso acadêmico e social.

## 4. DIFFERENTIATED INSTRUCTION

### 4.1 Conceito e princípios

A Instrução Diferenciada (Differentiated Instruction) é uma abordagem pedagógica





que reconhece e valoriza a diversidade de habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Essa metodologia visa oferecer experiências de aprendizagem personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente educacional inclusivo e equitativo. A instrução diferenciada é fundamentada em princípios que orientam a prática docente: flexibilidade, reconhecimento da diversidade estudantil, personalização do ensino, e um foco centrado no aluno.

Os princípios que orientam a instrução diferenciada incluem a necessidade de ajustar constantemente as estratégias pedagógicas para responder às variações no ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos. Isso requer que os educadores adotem uma postura reflexiva e adaptativa, utilizando informações diagnósticas para guiar a instrução. Outro princípio fundamental é a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a motivação e a autonomia dos alunos, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

A personalização do ensino é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas diferenças individuais.

## **4.2 Adaptação do conteúdo e métodos de ensino**

### **4.2.1 Modificação do currículo**

A modificação do currículo é um componente chave da instrução diferenciada, permitindo que o conteúdo seja adaptado para refletir as diferentes necessidades e capacidades dos alunos. Essa adaptação pode envolver a simplificação de conceitos complexos para alunos que enfrentam dificuldades de compreensão, ou o enriquecimento do conteúdo para aqueles que estão prontos para desafios adicionais. A flexibilidade curricular é crucial para assegurar que todos os alunos possam participar ativamente no processo de aprendizagem, avançando em seu próprio ritmo.

### **4.2.2 Estratégias de ensino**

As estratégias de ensino na instrução diferenciada são deliberadamente variadas para promover uma experiência educacional que seja ao mesmo tempo desafiadora e acessível para todos os alunos. Isso inclui a utilização de recursos multimodais, como vídeos, materiais visuais, leituras interativas e experiências práticas, para acomodar diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, os professores são encorajados a usar grupos de aprendizagem colaborativa, instruções baseadas em projetos e atividades que fomentem o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao ajustar os métodos de ensino para atender às necessidades únicas



de cada aluno, os educadores podem facilitar um aprendizado mais eficaz e significativo.

### **4.3 Avaliações diferenciadas**

A avaliação diferenciada é uma prática essencial dentro da Instrução Diferenciada, uma vez que permite que os alunos demonstrem seu conhecimento e habilidades de maneiras que refletem suas forças e estilos de aprendizagem individuais. Em vez de depender exclusivamente de testes padronizados, os educadores podem utilizar uma variedade de formas de avaliação, como portfólios, apresentações, projetos e autoavaliações, para capturar uma imagem mais completa do progresso do aluno.

Ao adaptar as avaliações para refletir as diferentes formas de demonstrar conhecimento, os educadores podem proporcionar aos alunos oportunidades para evidenciar sua compreensão de maneiras que são mais compatíveis com suas capacidades individuais. Isso não só promove uma avaliação mais justa e inclusiva, mas também encoraja os alunos a se tornarem aprendizes autônomos e confiantes, capazes de aplicar seus conhecimentos em contextos do mundo real.

A instrução diferenciada, com suas práticas adaptativas e centradas no aluno, representa uma abordagem poderosa para atender à diversidade de necessidades educacionais em salas de aula contemporâneas. Ao adotar princípios de personalização e flexibilidade, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que são verdadeiramente inclusivos, promovendo o sucesso acadêmico e pessoal de todos os alunos.

## **5. INTERSECÇÃO ENTRE UDL, IEP E INSTRUÇÃO DIFERENCIADA**

### **5.1 Convergência dos conceitos**

O Universal Design for Learning (UDL), o Individualized Education Program (IEP), e a Instrução Diferenciada são abordagens educacionais que, embora distintas em suas concepções e aplicações, compartilham um objetivo comum: promover a acessibilidade e a inclusão no ambiente educacional. A convergência desses conceitos reside na sua capacidade de oferecer uma educação personalizada que respeita e valoriza a diversidade dos alunos. O UDL fornece uma estrutura abrangente para o design de currículos que são acessíveis desde o início.

Permiti-se assim, a participação plena de todos os alunos, enquanto o IEP se concentra em atender às necessidades específicas de alunos com deficiências através de planos educacionais personalizados. A Instrução Diferenciada complementa essas abordagens ao oferecer estratégias pedagógicas flexíveis que se adaptam aos diversos estilos de aprendizagem



e interesses dos alunos. Juntas, essas abordagens criam um ecossistema educacional que reconhece as diferenças individuais como recursos valiosos para o aprendizado coletivo.

## **5.2 Impacto na educação inclusiva**

A integração das abordagens UDL, IEP e Instrução Diferenciada tem o potencial de transformar profundamente o currículo educacional, promovendo uma inclusão mais robusta e equitativa. Ao implementar essas práticas de forma articulada, as instituições educacionais podem garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou contextos socioeconômicos, tenham acesso a uma educação de qualidade. O currículo torna-se um espaço dinâmico e responsivo, onde as barreiras à aprendizagem são sistematicamente removidas, e os alunos são encorajados a participar ativamente do seu próprio processo educacional. Essa transformação curricular não só amplia o acesso à educação, mas também fomenta um ambiente de aprendizagem onde a diversidade é vista como um catalisador para a inovação pedagógica.

## **5.3 Benefícios e desafios**

### **5.3.1 Benefícios**

A integração das abordagens UDL (Universal Design for Learning), IEP (Individualized Education Program) e Instrução Diferenciada oferece uma série de benefícios significativos que impactam positivamente a experiência educacional de alunos e educadores. Vejamos alguns:

- **Educação mais equitativa:** A aplicação integrada dessas abordagens promove uma educação que visa a equidade, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou habilidades, tenham acesso a oportunidades acadêmicas iguais. Ao considerar as diversas formas de aprendizagem e proporcionar múltiplas formas de engajamento e expressão, as práticas inclusivas ajudam a reduzir as disparidades no desempenho acadêmico.
- **Ambiente de aprendizagem inclusivo:** Valorizando a diversidade, essas práticas criam um ambiente de aprendizagem que celebra as diferenças individuais e promove um senso de pertencimento para todos os alunos. Esse ambiente inclusivo não apenas melhora o engajamento dos alunos, mas também aumenta sua motivação, já que cada um pode ver suas próprias necessidades e habilidades refletidas nas estratégias de ensino e nas expectativas.
- **Preparação para a vida fora da escola:** Os alunos que experienciam uma educação diferenciada e inclusiva desenvolvem habilidades valiosas, como a resolução de



problemas e a adaptação a situações variadas. Estas habilidades são cruciais para o sucesso em um mundo diversificado e em constante mudança. A capacidade de adaptar-se e colaborar com outros em contextos diversos é uma competência essencial para a vida adulta e para o mercado de trabalho globalizado.

- **Desenvolvimento profissional dos educadores:** A integração dessas abordagens também representa uma oportunidade para o crescimento profissional dos educadores. Ao adotar práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas, os professores não só aprimoram suas habilidades de ensino, mas também se envolvem em uma prática contínua de aprendizagem e melhoria. Isso pode levar a um aumento na satisfação profissional e na eficácia do ensino.

### **5.3.2 Desafios**

Apesar dos benefícios, a implementação integrada das abordagens UDL, IEP e Instrução Diferenciada enfrenta desafios significativos que precisam ser abordados para garantir sua eficácia.

- **Resistência à mudança:** A mudança de métodos tradicionais de ensino para práticas mais inclusivas pode encontrar resistência de educadores e instituições. Muitos professores podem estar acostumados a abordagens convencionais e podem ter receio ou insegurança em relação às novas metodologias. Superar essa resistência exige um esforço contínuo para demonstrar a eficácia das abordagens e para construir uma cultura de aceitação e adaptação à inovação pedagógica.
- **Formação e desenvolvimento profissional contínuos:** A implementação eficaz dessas abordagens requer uma formação robusta e contínua para os educadores. Eles precisam estar atualizados com as melhores práticas e estratégias para aplicar UDL, IEP e Instrução Diferenciada. Investir em desenvolvimento profissional pode ser um desafio financeiro e logístico, mas é essencial para assegurar que os educadores tenham as competências necessárias para atender às diversas necessidades dos alunos.
- **Custos e recursos:** A personalização do ensino e a criação de materiais e estratégias adaptadas para diferentes necessidades podem exigir um investimento significativo de tempo e recursos. Isso pode ser oneroso, especialmente em escolas com orçamentos limitados. Instituições precisam comprometer-se com a alocação de recursos adequados para sustentar a implementação dessas práticas de forma eficaz.
- **Avaliação e monitoramento:** Para garantir que a educação inclusiva seja efetiva, é fundamental realizar avaliações e monitoramentos constantes. Identificar e superar



barreiras que possam surgir é uma parte crucial do processo. As escolas devem implementar mecanismos de feedback e revisão para ajustar as práticas pedagógicas conforme necessário, garantindo que as abordagens inclusivas realmente atendam às necessidades dos alunos.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo da inclusão digital na educação, especialmente sob a perspectiva das teorias de Thomas Hehir, revela-se essencial para compreender e aplicar práticas educacionais que promovam a equidade e a acessibilidade. As abordagens discutidas: Universal Design for Learning (UDL), Individualized Education Program (IEP) e Instrução Diferenciada oferecem um quadro robusto para adaptar a educação às necessidades variadas dos alunos.

O Universal Design for Learning (UDL) se destaca por seu potencial para transformar o ambiente educacional em um espaço onde a diversidade é não apenas aceita, mas celebrada. Ao promover múltiplas formas de representação, ação e expressão, o UDL assegura que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou estilos de aprendizagem, possam acessar e engajar-se com o currículo de maneira significativa. A incorporação de tecnologia assistiva e ferramentas digitais fortalece essa abordagem, oferecendo suporte adicional e recursos personalizados que facilitam a participação plena.

O Individualized Education Program (IEP), por sua vez, é crucial para garantir que as necessidades individuais dos alunos com deficiências sejam meticulosamente abordadas. O desenvolvimento colaborativo do IEP e sua revisão contínua asseguram que o suporte oferecido seja relevante e eficaz, adaptando-se às mudanças nas necessidades dos alunos e promovendo seu sucesso acadêmico e social. A implementação eficaz do IEP exige um comprometimento com a personalização e uma avaliação contínua do progresso, aspectos que são vitais para a criação de um plano educacional verdadeiramente inclusivo.

A Instrução diferenciada complementa essas abordagens ao reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos. Ao adaptar o conteúdo e os métodos de ensino, os educadores podem responder às variadas necessidades e estilos de aprendizagem, promovendo um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo acessível e desafiador.

A integração das práticas de UDL, IEP e Instrução Diferenciada oferece um caminho claro para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos. No entanto, a implementação bem-sucedida dessas práticas enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de formação contínua para educadores, a disponibilidade de recursos e a resistência a mudanças. A adoção dessas abordagens requer um compromisso institucional e individual



com a criação de um ambiente educacional onde todos os alunos possam prosperar.

Para avançar na inclusão digital na educação, é necessário continuar a pesquisa e o desenvolvimento de práticas que não apenas reconheçam, mas valorizem a diversidade dos alunos. A utilização de novas tecnologias e metodologias deve ser guiada por uma visão inclusiva e equitativa, garantindo que todos os alunos tenham acesso às oportunidades.

Deste modo, a inclusão digital na educação é um objetivo que exige uma abordagem holística e adaptativa. As teorias e práticas discutidas fornecem um fundamento sólido para a criação de ambientes educacionais que são verdadeiramente inclusivos, onde a diversidade é um recurso valioso e a equidade é a norma. O avanço contínuo nesta área dependerá da capacidade de educadores e instituições de abraçar a inovação, colaborar de maneira eficaz e manter um foco constante no sucesso e no bem-estar de todos os alunos.

## 7. REFERÊNCIAS

BONDIE, R.; ZUSHO, A. **Differentiated Instruction Made Practical**: Engaging the Extremes through Classroom Routines. Illustrated Edition. Routledge. 2018.

CUNCONAN-LAHR, R.; GENTILE GREEN, B. (2020). **Designing for Inclusion**: Universal Design for Learning as a Catalyst in the IEP Process. Kindle Edition. 2024.

HEHIR, T. **New Directions in Special Education**: Eliminating Ableism in Policy and Practice. Harvard Education Press. 2005.

TOD, J., & BLAMIRE, M. **Individual Education Plans (IEPs)**: Speech and Language. Kindle Edition. David Fulton Publishers. 2013.

Imagem 01 - <https://www.carleton.edu/its/blog/how-you-can-implement-universal-design-for-learning-udl-in-small-steps/>. Acesso em: Julho, 2024.

Imagem 02 - Princípios da avaliação para aprendizagem na educação online - Horizontes (sbc.org.br). Acesso em: Julho, 2024.

Imagem 03 - <https://www.biomedicinapadiao.com.br/2011/08/labquimica.html>. Acesso em: Julho, 2024.

Imagem 04 - <https://pt.slideshare.net/slideshow/modelo-de-pei-plano-educacional-individualizadopdf/267026994>. Acesso em: Julho, 2024.





ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPACTOS, PROCESSOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

## CONTINUOUS TEACHER TRAINING AND THE INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES: IMPACTS, PROCESSES AND CHALLENGES IN EDUCATION

Maurício Pereira Barros<sup>1</sup>  
Rafaella Gregório de Souza<sup>2</sup>  
Veleida Anahi Capua da Silva Charlot<sup>3</sup>

### RESUMO

A pandemia de Covid-19: em meados de 2020, trouxe mudanças profundas no cotidiano das pessoas, impactando significativamente os aspectos pessoais, profissionais, sociais e educacionais. Neste cenário, o objetivo deste trabalho foi analisar o processo de formação contínua de docentes na aplicação de tecnologias no ensino, com foco no período da pandemia da Covid-19 e suas implicações para a educação contemporânea. A pesquisa abrangeu uma revisão bibliográfica matizada por uma abordagem qualitativa, embasada em autores que discutem a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) na educação. Constatou-se que, para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, é essencial que os governantes invistam em infraestruturas tecnológicas nas escolas públicas, ofereçam formação continuada aos educadores e garantam o acesso universal à internet de alta qualidade e aos dispositivos compatíveis para seu acesso.

**Palavras-chave:** TDICs; Educação; Ensino remoto.

### ABSTRACT

<sup>1</sup>Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS/PPGED. Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB). Professor da Educação Básica e Universitário (SEDUCE/UNIVASF), E-mail: [profmauriciobarros2020@gmail.com](mailto:profmauriciobarros2020@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS/PPGED. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFAL). Professora da Educação Básica e do Magistério Superior (UFAL) E-mail: [profrafaellagregorio@gmail.com](mailto:profrafaellagregorio@gmail.com)

<sup>3</sup>Universidade Federal de Sergipe – UFS. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris. Pós-doutora pela Universidade Federal de Sergipe sob supervisão do professor Bernard Charlot. Atualmente, Professora adjunta no Departamento de Educação, em turmas de graduação, mestrado e Doutorado PPGED. E-mail: [veleida@academico.ufs.br](mailto:veleida@academico.ufs.br)



The Covid-19 pandemic: in the middle of 2020, it brought profound changes to people's daily lives, significantly impacting personal, professional, and social aspects of education. In this scenario, the objective of this work was to analyze the process of continuous training of teachers in the application of technologies in teaching, focusing on the period of Covid-19 and its implications for contemporary education. The research encompassed a bibliographical review based on a qualitative approach, also based on authors who discuss the integration of these digital technologies of information and communication (TDICs) in education. It has been established that, in order to promote more inclusive education and equity, it is essential that governments invest in technological infrastructures in our public schools, offer continued training to educators and ensure universal access to the Internet of high quality and computer devices for your access.

**Keywords:** TDICs; Education; Remote teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficará marcado na história humana pelo primeiro grande colapso do século XXI, causado pelo vírus SARS-COV2 (Coronavírus), responsável por desenvolver uma doença infectocontagiosa do trato respiratório. Essa pandemia de Covid-19 provocou uma crise sanitária que afetou a população mundial, pois em pouco tempo: toda a sociedade alterou sua rotina para mergulharem em estudo de distanciamento e isolamento social como parte das medidas restritivas para evitar a proliferação do contato da infecção e agravamento da doença. Neste contexto, especificamente no âmbito educacional, a pandemia desencadeou significativos desafios, promovendo a adoção extraordinária de métodos de ensino remoto. Os imprevistos correlacionados a essa modalidade foram comunicados e implementados na comunidade escolar de forma imediata.

Neste cenário, autores como Feitosa (2019), ofereceu valiosas contribuições que direcionaram o foco para a utilização eficaz da tecnologia na educação, abrangendo desde os anos iniciais até os anos finais da Educação Básica. Neste estudo: em especial, diversas ferramentas pedagógicas são direcionadas para serem empregadas na sala de aula, bem como, as peculiaridades dos desafios encarados pelos educadores no emprego das tecnologias digitais.

Destacamos que no contexto educacional contemporâneo, a utilização destas TDICs está diretamente associada à formação dos docentes, que emerge como um elemento crucial para garantir que a incorporação das tecnologias digitais se traduza em vantagens concretas para os processos pedagógicos. Freire (1996) ressalta que o ato de ensinar requer uma abordagem fundamentada em pesquisa e rigor metodológico. Nesse sentido, a formação contínua dos educadores é essencial para a integração eficaz das ferramentas pedagógicas mais atualizadas para promover uma educação que estimule a criticidade e a autonomia dos alunos. Essa visão,



enriquece ainda mais a percepção da importância de um educador engajado em um exercício reflexivo e oportuno às transformações sociais.

Em corroboração, Lévy (2010) traz uma perspectiva que reforça a vocação natural do educador manter-se atualizado e especializado diante das tecnologias digitais, que estão profundamente imbricadas na cultura contemporânea. Neste cenário, a formação tradicional não é mais suficiente diante das demandas do mundo do mercado e das mudanças aceleradas na sociedade. O autor enfatiza que as tecnologias digitais não são uma visão futurista, mas uma realidade que permeia nosso presente, exigindo que os docentes estejam em sintonia com as inovações, preparando os educandos para os desafios do mundo contemporâneo e para o futuro de forma mais crítica e atuante.

Além disso, as medidas emergenciais da pandemia de Covid-19 intensificaram ainda mais essa tendência, levando a uma introdução rápida e massiva das atividades educacionais para o ambiente online. Nesse contexto, a justificativa para o presente estudo reside na carência de investigar de forma aprofundada o processo de desenvolvimento profissional continuado de docentes na aplicação das inovações tecnológicas, notadamente durante o período da pandemia e suas simplificações para o ensino.

Assim, a presente investigação fundamenta-se na relevância de reflexões e estudos em virtude do crescente protagonismo dessas inovações tecnológicas no âmbito educacional, bem como na imperativa necessidade de uma capacitação apropriada por parte do corpo docente, visando à eficácia da integração dessas inovações no contexto de suas estratégias pedagógicas. Em consonância com este cenário, a Lei nº 14.533, promulgada em 2021, referente à Política Nacional de Educação Digital, enfatiza de forma destacada a necessidade de uma formação contínua para os professores, com vistas à utilização eficaz das inovações tecnológicas.

Tal formação propõe não apenas o aprimoramento das habilidades docentes, mas também, a promoção da igualdade de acesso e da melhoria da qualidade da educação, bem como a contribuição no desenvolvimento das aptidões dos estudantes com os conhecimentos científicos. Num processo intrínseco, como Charlot (2005, p.), destaca ao sublinhar que Relação com o Saber é “a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo” e o fato de o aluno obter sucesso na aprendizagem não é algo que depende exclusivamente do professor, mas sim, de várias interações.

Deste modo, a pesquisa busca colaborar para o entendimento do processo de formação permanente de docentes nesta área, identificando desafios, boas práticas e oportunidades para aprimorar a integração das tecnologias emergentes no ensino. Além disso, alinha-se com as demandas atuais de inovação educacional e adaptação às mudanças das novas metodologias de



ensino.

O questionamento central que norteia esta pesquisa é: “Como foi a metodologia de formação contínua de docentes na aplicação das tecnologias digitais, especialmente no decorrer da pandemia de Covid-19?” Esta questão central direciona a investigação, permitindo um estudo específico das práticas pedagógicas e da formação docente. Sabendo que a inclusão destas tecnologias em educação é um fato inescapável, é essencial compreender como os docentes estão sendo capacitados para enfrentar os desafios dessa integração e como isso tem repercutido nas práticas pedagógicas e no aprendizado dos educandos.

Mediante a isso, o objetivo geral deste estudo, foi analisar o processo de formação contínua de docentes na aplicação de tecnologias no ensino, com foco no período da pandemia da Covid-19 e suas implicações para a educação contemporânea. Os objetivos específicos foram: investigar as estratégias e abordagens utilizadas nas iniciativas de formação continuada de docentes para a integração das tecnologias digitais na educação; analisar como o contexto da pandemia de Covid-19 influenciou as novas práticas de formação permanente de professores em relação à alocação das soluções digitais; avaliar o impacto destas formações na melhoria da qualidade do ensino mediado pelas inovações e identificar as principais demandas e necessidades dos docentes em relação à formação continuada para o uso de tecnologias digitais.

Para embasar teoricamente essa investigação, recorreremos aos principais teóricos da área, cujas contribuições são fundamentais para compreender a complexidade da formação de professores e a importância da integração das TDICs no processo contínuo de formação docente, visto as necessidades educacionais contemporâneas.

## 2 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, focada em uma revisão cuidadosa da literatura especializada. A pesquisa bibliográfica, conforme defendido por Fonseca (2002), envolve o levantamento e a análise das principais referências teóricas já publicadas sobre a temática, permitindo ao pesquisador entender o que já foi estudado e produzido. Este método propicia uma análise aprofundada das estratégias destinadas à capacitação contínua de professores, visando à integração das tecnologias emergentes no campo educacional. Além disso, possibilita uma compreensão específica das implicações decorrentes dessas práticas e das exigências enfrentadas pelos educadores nesse contexto. Para uma melhor organização, a metodologia deste trabalho foi subdividida em etapas, conforme descrito a seguir:

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025



**Seleção do Material:** Nesta etapa, foram definidos critérios de inclusão (trabalhos nacionais e internacionais, de todos os tipos, que abordem formação continuada de docentes e tecnologias digitais) e exclusão (publicações sem rigor científico ou fora do escopo). As bases de dados consultadas foram IEEE Xplore, ERIC (Education Resources Information Center), Scopus e Google Scholar, oferecendo uma ampla variedade de artigos acadêmicos, relatórios técnicos e estudos de caso relacionados à integração de tecnologias emergentes na formação permanente de docentes.

**Coleta de Dados:** Após a seleção das bases, foi realizada uma busca utilizando descritores como "formação continuada de docentes", "tecnologias digitais" e "processos de ensino-aprendizagem". A análise foi criteriosa, assegurando que apenas os estudos relevantes fossem incluídos. Um levantamento bibliográfico amplo, com leitura flutuante dos títulos e resumos, possibilitou a seleção de publicações pertinentes para uma análise metódica das referências que se alinham com o escopo do estudo.

**Análise das Publicações:** Os materiais selecionados foram analisados a partir de uma reflexão e estudo dos textos encontrados. As informações coletadas foram categorizadas em temas emergentes, como abordagens pedagógicas, métodos de capacitação e impactos na aprendizagem. Essa categorização permitiu identificar tendências e padrões presentes na literatura, ampliando a compreensão das diferentes abordagens utilizadas no processo contínuo de formação.

**Síntese dos Resultados:** Uma síntese das informações foi elaborada, destacando estratégias eficazes e os impactos observados na formação continuada, além de lacunas de pesquisa que necessitam de mais investigação. Essa abordagem permitiu uma compreensão profunda da integração das tecnologias digitais na educação. A análise incluiu uma comparação entre os estudos selecionados, buscando identificar semelhanças, diferenças e lacunas de conhecimento, proporcionando uma visão abrangente das diversas estratégias adotadas e dos resultados obtidos em diferentes contextos educacionais. Finalmente, as considerações foram elaboradas com base na observação criteriosa dos estudos, destacando as principais estratégias de formação continuada de docentes para a integração das tecnologias inovadoras na educação.

### **3. UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO**

O emprego da tecnologia da informação começa a fazer parte componente do ensino, apresentando-se como um elemento extraordinário no ato de educar, embora o espaço escolar ainda, visivelmente, necessite ter nova postura no que diz respeito às suas metodologias e

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
**Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025**



concepções acerca do que ensinar, para quem ensinar e como experimentar tal processo. Nesse contexto:

A escola, a sala de aula, os sujeitos que a ocupam, suas vivências e práticas sócio espaciais, refletem nos dias de hoje as contradições e espacialidades do mundo globalizado. Dentre estas marcas “do global” nos deparamos com o Meio Técnico Científico e Informacional, conceito formulado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos, e que traz como uma de suas principais características refletir a evolução das técnicas, na chamada “era da modernidade” e/ou “era da informação” Santos (2018, p.3)

Nesse contexto, faz-se imperativa a inserção mais robusta de elementos da informática nas apresentações de conteúdo ministradas em ambientes educacionais, com o propósito de aprimorar a qualidade dessas exposições e despertar o interesse dos educandos. Além disso, as conversas paralelas entre os alunos, que competem pela atenção, acabam por comprometer o desenvolvimento do aprendizado e a assimilação do conteúdo apresentado. Diante desse cenário, é relevante ponderar sobre a emergência desse novo paradigma para o ensino e a aprendizagem, no qual as tecnologias educacionais prometem erradicar o tédio das aulas e a monotonia dos conteúdos para os estudantes.

Com o domínio dessas novas ferramentas, os professores ganham uma ampla gama de possibilidades para reformular suas estratégias pedagógicas, transformando o que outrora era monótono em um ambiente de aprendizado agradável e convidativo ao conhecimento (Santana, 2020). Essa perspectiva reafirma a relevância da integração efetiva da tecnologia e da informática no processo educacional, elevando-o a um patamar mais eficaz e cativante, capaz de envolver e motivar os alunos em sua busca pelo saber:

De fato, estamos vivendo em uma era tecnológica na sua essência onde, a todo o momento, nos utilizamos de uma tecnologia para nos auxiliar em alguma atividade diária, seja ela no trabalho doméstico, seja ela no ambiente profissional, ou em uma situação pessoal. As utilizamos para nos comunicar, para adquirir alguma informação, para diversão e até mesmo para nos ajudar em simples tarefas diárias. Mas de fato, o que se entende por tecnologia? (Santana, 2020, p.2).

Conforme abordado pelo autor, a disseminação do uso da tecnologia tornou-se uma ocorrência comum no contexto do ensino cotidiano. Esse fenômeno transformou a percepção da educação, destacando a crescente revolução no cenário educacional proporcionada pela incorporação da informática, reconfigurando tanto a perspectiva de ensinar quanto a de aprender.

Neste contexto, o avanço das tecnologias exerceu mudanças irreversíveis no processo





educativo. As escolas se veem compelidas a se adaptar aos novos conhecimentos provenientes da era digital, pois suas fileiras são compostas por jovens que cresceram em um período de intensa evolução tecnológica. Silva e Barreto (2018) argumentam que, em face do progresso tecnológico, a escola agora desempenha o papel fundamental de preparar os cidadãos para uma sociedade altamente desenvolvida tecnologicamente.

A utilização da tecnologia como ferramenta de aprendizado promove uma abordagem pedagógica transformadora. Esses recursos representam ferramentas pedagógicas que corroboram para expandir o conhecimento e estimular debates mais críticos e significativos sobre políticas voltadas para a melhoria da aprendizagem e a busca incessante por inovações na esfera educacional.

Além disso, a integração às inovações tecnológicas estimula o interesse, a motivação e o desempenho dos alunos, uma vez que a geração contemporânea demonstra uma forte inclinação por novidades. Independentemente das diferentes gerações presentes no ambiente letivo, os educadores devem reconhecer a diversidade da turma e cada estudante possui necessidades diferentes. Isso implica na adoção de abordagens pedagógicas adaptadas, a fim de assegurar a inclusão democrática de todos os aprendizes no âmbito do processo educativo.

Embora a democratização digital seja uma questão contínua e, em certa medida, as TDICs deem a impressão de que todos têm acesso, especialmente através dos smartphones, essa realidade ainda não se materializa para muitos brasileiros. Conforme Reis e Leal (2021) destacam, o acesso e emprego das TDICs estão intimamente relacionados com o nível de educação e a renda familiar, uma disparidade que se tornou ainda mais evidente durante a crise pandêmica global.

É relevante salientar que perante a pandemia de Covid-19, a utilização desses recursos tecnológicos nas salas de aula aumentou consideravelmente devido à necessidade de realizar aulas remotas. Isso trouxe consigo uma nova abordagem para se adaptar ao cenário imposto pela realidade social, forçando a aceitação de que as ferramentas digitais são essenciais para o processo educacional.

Portanto, diante da pandemia que assolou o mundo, as instituições de ensino, diante de seus compromissos com a manutenção de sua função social, precisaram buscar nas tecnologias digitais um caminho direto e comprometido, mesmo reconhecendo os desafios enfrentados, como a ausente familiaridade de muitos educadores com essas ferramentas e a indisponibilidade de acesso à internet por parte significativa da população.

A existência de uma pandemia que atingiu todos os países e vem provocando milhares de mortes transformou radicalmente o cotidiano de estudantes e



professores. O enfrentamento das questões sanitárias, com a indicação do isolamento social como única possibilidade de frear a disseminação do vírus, resultou na suspensão das aulas em todos os níveis e sistemas de ensino, não apenas no Brasil. Os países que insistiram na manutenção ou retomada das aulas presenciais, observaram a contaminação de grande parte da comunidade escolar. A incerteza sobre os efeitos da propagação da doença em espaços escolares, transformou a expectativa de uma suspensão temporária das aulas presenciais na incerteza de quando e como será possível retornar às aulas presenciais. (Leite; Lima & Carvalho, 2020, p. 2)

Subitamente, os professores, que anteriormente conduziam suas aulas de forma presencial, foram compelidos a fazer a transição para o ensino remoto emergencial. Importante destacar que esse ensino remoto não se confunde com a educação a distância, havendo, por vezes, uma compreensão equivocada por parte de alguns especialistas (Santos et al., 2020). A educação a distância é direcionada intencionalmente para esta finalidade, com plataformas digitais e sistemas de ensino para este fim, diferente do ensino remoto que foi adotado no Brasil e no mundo como uma medida de emergência perante o contexto pandêmico.

Contudo, independentemente das inúmeras adversidades enfrentadas pelos professores e estudantes, a tecnologia se estabeleceu no ambiente escolar, e todos tiveram que se adaptar a ela. Afinal, no contexto da pandemia, os recursos digitais se converteram na única maneira de adentrar milhões de lares, sem desrespeitar as diretrizes sanitárias e de saúde pública estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

#### **4. A INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO APRENDIZAGEM**

Na contemporaneidade, a sociedade encontra-se imersa em uma rede interconectada, na qual as ferramentas tecnológicas se tornam parte integrante da vida cotidiana da maioria da população. Como resultado, milhares de crianças e adolescentes possuem contato e uso dos instrumentos digitais desde cedo. Partindo desse pressuposto, as organizações de ensino, como um ambiente formal de ensino dos indivíduos e cidadãos, sentiram a necessidade de evoluir e seguir o ritmo das mudanças atuais e do contexto dos educandos que estão cada vez mais conectados.

Conhecendo a relevância dessa transformação, segundo as palavras de Moran (2000, p. 11), “muitas abordagens pedagógicas tradicionais já não se justificam. Tanto os professores quanto os alunos têm a clara sensação de que muitas aulas estão verdadeiramente ultrapassadas”. De fato, sabemos que na atualidade, os métodos de ensino tradicionais unidirecionados, apresentam suas limitações e, conseqüentemente, torna-se imprescindível migrar em direção a procedimentos de ensino mais contextualizados e alinhados com a



realidade e as mudanças sociais.

Neste contexto, surge um amplo debate sobre a integração das TDICs no ensino, porque essas tecnologias abrangem diversas mídias de comunicação, como vídeos, podcasts, smartphones, sites, blogs e e-books utilizando uma variedade de linguagens e estilos de aprendizagens. Portanto, confirmamos a relevância da afinidade entre as tecnologias e a educação, e é essencial refletir sobre como a utilização de dispositivos tecnológicos pode colaborar para o processo educativo de crianças e adolescentes que estão no processo formativo de conhecimentos e saberes.

Conforme apontado por Conte, Kobolt e Habowski (2022), na era digital, o acesso à informação tornou-se notavelmente mais acessível, no entanto, ainda lidamos com o problema persistente do analfabetismo digital, que afeta até mesmo indivíduos com formação no Ensino Superior. Esta informação destaca a importância crítica da competência de leitura, tanto em meios impressos quanto eletrônicos. E, como as crianças e adolescentes são naturalmente instigados pelos textos interativos aos quais são expostos, surgem diversos desafios que exigem dos educadores uma reflexão profunda sobre “como mobilizar os processos educacionais com o auxílio das tecnologias digitais, com o objetivo de interpretar e incorporar experiências de aprendizagem social, desenvolvendo as diversas capacidades humanas e as relações com o conhecimento do mundo” (Conte, 2022, p. 43).

Portanto, no que concerne ao domínio da leitura e escrita, a instituição de ensino deve abordar a alfabetização de maneira contextualizada, incorporando a concepção de literacia digital, que engloba o entendimento do discurso digital como parte integrante do processo de alfabetização, em vez de se restringir exclusivamente à análise de componentes fônicos e gráficos da linguagem, como preconiza o método tradicional.

É importante observar que este método tradicional tem sido objeto de críticas por alguns autores, como Moraes que defende o conceito de letramento como uma representação e notação de fala. Sob essa perspectiva, Soares (2020) argumenta que, com a assistência das tecnologias digitais, a função do estudante se transforma, deixando de ser um receptor passivo de informações para ser um sujeito ativo e protagonista do conhecimento. Em consonância com essa mudança em direção a uma educação mais participativa, Conte (2022) sustenta que não existe um detentor exclusivo do conhecimento, e os indivíduos aprendem uns com os outros por meio do compartilhamento das experiências, corroborando com a proposta de Freire (1996) que a educação ocorre de forma horizontal, a partir do diálogo com todos os envolvidos.

Nesse contexto, fica evidente que a contribuição dos recursos oferecidos pelas tecnologias emergentes pode colaborar com o aprimoramento da independência intelectual e do



aprendizado autônomo das crianças, considerando que elas tenham acesso às informações sempre disponíveis. Essas informações não se limitam ao espaço escolar, e os educadores devem considerar que as bagagens dos conhecimentos historicamente produzidos e vivências individuais dos estudantes são relevantes tanto quanto os conteúdos do componente curricular.

Portanto, no processo epistemológico das crianças, é crucial que os professores valorizem os saberes que transcendem os limites da escola, compreendendo que a aprendizagem não se resume ao contexto educacional, embora este desempenhe um papel fundamental, não sendo, entretanto, o único local de construção cognitiva. Ferreiro afirma que:

Desde que nascem são construtoras do conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. Ferreiro (2011, p. 64)

Nesse contexto, é fundamental reconhecer os estudantes como protagonistas pensantes e dinâmicos nos procedimentos de aprendizagem, especialmente nos estágios iniciais de escolarização. É crucial compreender que esses alunos são questionadores e procuram por respostas que sejam completas e que abarquem todos os aspectos de suas curiosidades. O ensino, ao incorporar os avanços tecnológicos emergentes, requer a aplicação de variadas abordagens a fim de atender às diversas circunstâncias e níveis de desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Assim, é essencial que o professor possua plena consciência das diversas hipóteses de escrita, uma vez que isso lhe possibilita criar atividades personalizadas que atendam às necessidades individuais de cada aluno, com o intuito de promover o progresso no processo de aprendizagem da escrita. Neste cenário, a integração das tecnologias digitais oferece aos educadores a oportunidade de conceber atividades com essa finalidade.

Nessa perspectiva, a integração da tecnologia, recursos interativos que usam a ludicidade, corroboram no desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Rau (2013, p. 61) salienta que “as crianças aprendem quando brincam, pois, a ludicidade envolve habilidades como memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida”. Assim, torna-se fundamental ressaltar a importância das atividades lúdicas, especialmente em ambientes educacionais remotos, considerando que são mais atrativas e proporcionam maior satisfação às crianças.

Portanto, no cenário do ensino à distância, com o suporte de mídias digitais, tornou-se importante incorporar atividades recreativas que proporcionassem prazer aos alunos, possibilitando-lhes interações dinâmicas e uma pausa na monotonia das práticas pedagógicas



convencionais. Essas atividades constituíram adaptações de métodos previamente empregados em contextos de instrução presencial, reconfiguradas para se adequar ao ambiente virtual por meio da utilização das mais recentes ferramentas digitais.

Nas aulas síncronas, o educador apresentava desafios aos alunos, como encontrar objetos em casa que começassem com uma determinada sílaba e depois escrever a palavra correspondente. Essas atividades não apenas ajudavam na compreensão do significado da escrita, mas também ressaltavam a dimensão sociocultural da linguagem escrita. Além disso, atividades que envolviam gêneros textuais como “receitas” eram exploradas para aprofundar a prática do letramento, incentivando a participação da família e promovendo uma compreensão mais ampla das práticas sociais relacionadas à leitura e escrita.

No contexto das práticas de leitura e produção textual, inclusive em ambientes online, os alunos podiam participar na criação colaborativa de textos em diversos gêneros textuais. Ao fornecer um tema para uma história, as crianças tinham a oportunidade de contar a história verbalmente enquanto o professor a transcrevia. Estudantes mais proficientes na leitura e escrita podiam até mesmo redigir o texto por completo. Além disso, eram realizadas atividades de reconto, tanto por escrito quanto oralmente. Todas essas atividades tinham como objetivo principal ajudar às crianças a internalizarem a linguagem escrita, ao mesmo tempo em que reconheciam a leitura e a escrita como ferramentas sociais fundamentais.

## **5. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO DIGITAL**

O processo de formação do conhecimento está profundamente conectado com a ação do educador, que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento da criança, incentivando sua participação ativa diante dos desafios a partir de seus interesses e necessidades. Nesse sentido, o educador desempenha um papel crucial ao planejar, organizar e apresentar situações desafiadoras que estimulem a criança a pensar, formular hipóteses, refletir e buscar soluções. De acordo com Barbosa (2019), a criança deve ser a protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, sendo ativa e autora do conhecimento que adquire.

A interação entre o educador e o aluno desempenha um papel fundamental na determinação dos momentos em que a intervenção pedagógica é realmente benéfica para a constituição do conhecimento. Dourado (2015) destaca a seriedade de estabelecer uma relação de afeto, confiança, respeito mútuo e cooperação entre o educador e o aluno. Essa relação torna-se base essencial para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

É crucial compreender que o aluno é um ser humano completo, cujo desenvolvimento



engloba aspectos físicos, cognitivos e afetivos. Portanto, a construção de vínculos afetivos é parte integrante desse processo de desenvolvimento, ocorrendo através de interações contínuas e da presença e diálogo constante do educador no grupo de estudantes.

No Ensino Fundamental, assim como em qualquer nível educacional, é essencial que o educador coloque em prática um planejamento cuidadoso e tenha uma proposta pedagógica assistiva e funcional. Essa proposta deve abranger atividades diversificadas, incluindo aquelas relacionadas ao aprendizado lúdico, educativo, de higiene, sono e alimentação, garantindo um equilíbrio entre elas. Essa abordagem variada, como mencionado por Gentilini et al., (2015), deve contemplar diferentes ritmos e intensidades, adaptando-se às necessidades individuais e ao contexto da turma.

O planejamento prévio das atividades é fundamental, mas a flexibilidade também desempenha um papel importante. O professor precisa estar preparado para aproveitar oportunidades inesperadas que possam surgir cotidianamente. Adicionalmente, é fundamental que as atividades estejam interligadas e coordenadas entre si, apresentando uma variedade de níveis de complexidade para atender às diferentes habilidades da classe. Essas atividades devem ser desafiadoras, estimulando o desenvolvimento dos estudantes (Gentilini et al., 2015).

O contexto do ensino-aprendizagem desempenha um papel fundamental na formação da personalidade humana. É nesse sentido que o indivíduo transforma seu conhecimento, criando significados e constituindo-se como sujeito na sociedade, conforme as demandas sociais e os objetivos educacionais da escola.

Portanto, tanto o educador quanto os estudantes devem participar ativamente na escolha e execução dos métodos educativos. A diversidade de atividades, escolhidas de forma colaborativa entre o educador e os alunos, auxilia no aprimoramento do processo de aprendizado. Conforme José (2008), a escola desempenha um papel essencial na formação e no desenvolvimento humano, estabelecendo uma relação intrínseca entre a aprendizagem e desenvolvimento. A educação se torna, assim, um componente crucial para a construção da identidade e do crescimento pessoal dos indivíduos.

Nesse estágio, os alunos começam a perceber a inevitabilidade das distinções de classe, a importância dos salários, o prestígio na sociedade e outras formas de hierarquização. A escola, por sua vez, desempenha um papel significativo, indo além da demarcação entre o que é privado e público. Ela é uma fonte de oportunidades de crescimento pessoal e de desenvolvimento social.

As práticas socioculturais e institucionais que os estudantes compartilham em diferentes fases de suas vidas diárias desempenham um papel crucial no desenvolvimento de suas





motivações para aprender. Essas práticas contribuem para a construção de sua identidade pessoal e desempenham um papel crucial na aprendizagem e no desenvolvimento do conhecimento. Ademais, contribuem para a formação integral dos alunos, abrangendo diversas áreas do conhecimento.

Segundo Faria Filho (2004), a escola desempenha um papel vital na vida dos estudantes, promovendo o seu desenvolvimento. É necessário um comprometimento tanto por parte dos educadores quanto das famílias, ressaltando a importância de estabelecer ambientes educacionais que promovam interações significativas e valorizem as trocas interpessoais.

Uma perspectiva importante para compreender as formas de produção da vida e do desenvolvimento humano é o paradigma histórico-cultural. Esse paradigma foca na constituição subjetiva e na produção da consciência humana dentro das relações culturais e sociais, considerando a multiplicidade de referências e significados socioculturais ao longo da história.

Arroyo (2007) destaca a relevância da formação pedagógica como um processo transformador. Nos debates e pesquisas recentes, tem-se discutido intensamente a capacitação inicial e continuada de docentes, enfatizando a importância de desenvolver práticas formativas e pedagógicas qualitativamente avançadas. A formação contínua tem-se destacado, relacionada à evolução qualitativa das práticas formativas e pedagógicas. Uma tendência recente enfatiza o ensino como uma atividade reflexiva.

Nesse contexto, Libâneo (2006) descreve a reflexão como um conceito que transcende não apenas a formação para a docência, mas também o currículo, o ensino e a metodologia de ensino. Envolve a capacidade do educador de refletir sobre sua prática pedagógica, examinando seus objetivos e métodos de ensino. Acredita-se que a educação exige dos educadores uma capacidade intelectual que os capacite a dominar as teorias que fundamentam a construção do conhecimento associado ao ensino.

A formação de docentes não se limita apenas à busca por métodos pedagógicos que melhorem a aprendizagem por meio do pensamento crítico, mas também à aquisição de elementos conceituais para uma compreensão crítica da realidade. Isso implica associar o ensino do pensamento aos métodos de reflexão dialética, com base em um senso crítico lógico-epistemológico.

Conforme Libâneo (2006), as instituições dedicadas à formação de professores/educadores possuem a responsabilidade de cultivar indivíduos que sejam capazes de pensar de forma crítica e reflexiva, capazes de um pensamento epistêmico. Isso implica capacidades fundamentais de pensamento e elementos conceituais que vão além do mero acúmulo de conhecimento. O objetivo é capacitar esses indivíduos não apenas para receber



informações, mas para interagir com a realidade, compreender o contexto histórico e reagir de maneira crítica, transformando-o.

A abordagem de formação inicial e continuada de professores deve se alinhar com as concepções mais atuais de ensino e aprendizagem. Isso contrasta com as tendências predominantes nos sistemas de ensino, que muitas vezes se concentram em treinamentos superficiais, oferecendo pacotes de teorias e metodologias desconectadas da experiência dos professores (Camargo, 2020). O autor enfatiza a importância das instituições de formação ajudarem os educadores a desenvolverem uma mentalidade crítico-reflexiva. Isso envolve compreender seu próprio processo de pensamento e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. Isso implica planejar e criar situações em sala de aula que estimulem os alunos a estruturarem suas ideias, analisar seus pensamentos, expressar suas opiniões e resolver problemas, promovendo o pensamento crítico.

Para alcançar esse objetivo, o processo de formação de professores deve incorporar as características propostas por Libâneo, destacando-se também a relevância da preparação contínua dos professores, enfatizando o envolvimento, a pesquisa, a leitura e a aprendizagem constante como aspectos essenciais da tarefa docente. O aprendizado ao ensinar ocorre quando o professor, com humildade e abertura, está disposto a aprender continuamente e a rever suas práticas.

Imbernón (2013) aborda a formação docente e profissional como uma questão ética e de responsabilidade social. Ele destaca o mérito da qualidade da formação e do ensino, que não se limita apenas ao conteúdo, mas também à interatividade do processo, à dinâmica do grupo, às atividades, ao estilo do professor e aos materiais didáticos utilizados. Para Imbernón (2013), a efetividade da formação e a transmissão de aprendizagem flexível e adequada à mudança são fundamentais para a qualidade.

Arroyo (2007) enfatiza a existência de divergentes perspectivas conceituais em relação à preparação do corpo docente, as quais derivam de premissas filosóficas e epistemológicas discrepantes. Neste contexto, compreendemos que a formação profissional está profundamente entrelaçada com a vivência individual e que o processo de formação de educadores se revela como uma jornada contínua, que transcende as fronteiras do período formativo inicial. A formação em curso emerge, portanto, como um elemento essencial desse processo.

Além dos diversos problemas sociais, econômicos e sanitários desencadeados pela pandemia da Covid-19, algumas questões problemáticas foram identificadas, e uma das mais evidentes se relaciona diretamente com a educação no contexto brasileiro. É importante ressaltar que os desafios enfrentados por gestores, docentes e estudantes, sobretudo nas escolas



públicas situadas em regiões marginalizadas, são reflexo do histórico comprometimento dos governantes com políticas sócio econômicas que beneficiam a elite do país. Esses fatores contribuíram para criar complexas disparidades, especialmente em um momento tão delicado (Dias & Pinto, 2020).

Esse cenário, tornou ainda mais evidente o abismo da desigualdade, que abrange questões como fome, miséria, desemprego, acesso à educação e serviços de saúde, entre outras (Dias & Pinto, 2020). O que foi chamado de “ensino remoto” no Brasil, notadamente para os estudantes de escolas públicas, se resumiu à disponibilização de atividades por meio de ferramentas eletrônicas de comunicação e informação, como WhatsApp e GoogleForms. Essas ferramentas desempenharam o papel de intermediário entre professores e alunos.

É conveniente destacar o valor de aplicativos como esses, principalmente em circunstâncias tão desafiadoras, pois são considerados ferramentas que facilitam os procedimentos de ensino e aprendizagem. Por meio dessas plataformas, é possível compartilhar textos, vídeos, áudios e links, além de promover debates com a participação em tempo real de todos os membros do grupo.

No entanto, não se pode ignorar a realidade da ausência de acesso a esses dispositivos digitais em muitos casos. Nesse contexto, é possível afirmar que a estruturação do sistema educacional durante a crise pandêmica revelou-se insuficiente para efetivar integralmente sua missão democrática. Além disso, muitos educadores não estavam preparados para lidar com as tecnologias necessária:

[...] muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes à distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grandes partes das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente (Dias & Pinto, 2020, p.546).

Essa realidade ressalta a urgência de um investimento efetivo na capacitação dos educadores e na garantia de acesso igualitário às tecnologias, a fim de promover uma educação mais inclusiva e eficaz. A disparidade social representa um obstáculo significativo para o acesso e a aquisição de conhecimento pela maioria dos estudantes.

Nesse contexto, é importante destacar que os profissionais de educação, diante dessa nova realidade, enfrentam uma dinâmica de trabalho que revela tanto desgaste quanto angústia.



Isso se deve ao excesso de trabalho e à falta de familiaridade com tecnologias de comunicação e informação.

Por outro lado, a pandemia da Covid-19, impulsionada pela necessidade imediata, trouxe uma revolução nos hábitos e costumes dos envolvidos na educação alunos, professores e gestores. Essas mudanças funcionaram como um holofote, destacando os problemas e atrasos do sistema educacional brasileiro, incluindo a questão do acesso limitado a tecnologia na cultura educacional.

Assim, os aprendizados extraídos desta conjuntura pandêmica indicam a necessidade de uma nova forma de abordar a educação (Santana & Sales, 2020). Portanto, a educação está sendo convocada a reconhecer novos modelos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade e, embora de forma gradual, a implementar novos processos educativos.

Isso implica em combater as desigualdades, democratizar o ensino presencial e remoto, e integrar as tecnologias na escola como meio de aprimorar a construção do conhecimento e enriquecer as práticas pedagógicas. Em conclusão, acredita-se que os governantes brasileiros, durante e após o período pandêmico, precisam responder às demandas da educação como parte fundamental de nosso aprendizado histórico. A transformação e o aprimoramento do sistema educacional são cruciais para garantir um futuro mais igualitário e justo para todos os cidadãos.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na proposta desta pesquisa de analisar o processo de formação contínua de docentes na aplicação de tecnologias no ensino, com foco no período da pandemia de Covid-19 e suas implicações para a educação contemporânea. No decorrer das análises, embasada em uma diversidade de autores e pesquisadores, delineou-se um panorama abrangente da educação no Brasil, com enfoque particular no contexto das TDICs.

Esta investigação conduziu-nos a algumas conclusões fundamentais, inicialmente identificamos que o uso das tecnologias no Brasil possui uma história rica e relevante, tendo evoluído desde as primeiras transmissões por rádio até as sofisticadas tecnologias digitais contemporâneas. No entanto, verificamos que as instituições de ensino no Brasil, especialmente as de caráter público, ainda se deparam com notáveis deficiências no que tange à disponibilidade destas tecnologias.

A ausência de acesso às TDICs constitui um entrave significativo para a universalização da educação e a promoção da igualdade de oportunidades no cenário educacional contemporâneo. Ademais, é imperativo ressaltar a inquietante deficiência nas competências dos



educadores para manusear ferramentas tecnológicas de vanguarda, o que exerce impactos negativos sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Conforme supracitado, a pandemia de Covid-19 acentuou essas desigualdades, tornando evidente o descaso com as classes sociais mais vulneráveis. Durante este período extraordinário, caracterizado por circunstâncias singulares e desafiadoras, o ensino remoto emergiu como a única alternativa praticável para preservar a continuidade das atividades educacionais, expondo a necessidade urgente de combater as desigualdades no Brasil, como aumentar os investimentos no sistema público de educação e capacitar professores e gestores para o uso efetivo das tecnologias.

Neste cenário, torna-se manifestamente nítido que as tecnologias emergentes desempenham um papel fundamental na contemporaneidade, exigindo, assim, a imperativa busca por soluções que assegurem sua utilização eficaz no âmbito educacional. Acredita-se que as inovações implementadas nas instituições educacionais possuem o potencial de fomentar uma aprendizagem mais significativa. Estas inovações não apenas incentivam o protagonismo dos estudantes, mas também facilitam uma interação mais dinâmica entre educadores e colegas.

No entanto, é imprescindível destacar que a mera incorporação das tecnologias no ambiente educacional não assegura automaticamente a elevação do processo de aprendizagem ou o aprimoramento do desempenho docente. É decisivo realizar uma seleção criteriosa e uma aplicação diligente dessas tecnologias, contextualizando-as de maneira adaptada ao ambiente educacional específico. Somente por meio desse cuidadoso discernimento e aplicação contextualizada é possível alcançar os resultados almejados no campo da educação.

Destacamos também a importância do papel desempenhado pelo docente enquanto mediador no âmbito do processo de formação do conhecimento. Embora as metodologias ativas, centradas nos estudantes, coloquem mais responsabilidade no aluno, é imprescindível reconhecer que o professor assume a responsabilidade de orientar, mediar, estimular a reflexão e ajustar suas estratégias educacionais de acordo com as demandas individuais dos alunos. É o educador que assume a capacidade de adaptação das práticas pedagógicas, desempenhando um papel crucial na promoção de um ambiente educacional eficaz, centrado no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No desfecho deste estudo, foram apresentadas análises que delineiam a utilização estratégica das tecnologias no aprimoramento do cenário educacional. Este trabalho não apenas explicou os meios pelos quais as tecnologias podem ser integradas, mas também, apresentou sugestões concretas e aplicáveis para sua implementação. Estes insights oferecem uma perspectiva valiosa para os decisores políticos, educadores e demais interessados, fornecendo



um guia tangível para a efetivação dessas tecnologias no contexto educacional contemporâneo. Entretanto, é imperativo que todos os agentes envolvidos no âmbito educacional, abrangendo desde as instâncias governamentais até os profissionais docentes, se dediquem de maneira participativa à transposição das barreiras preexistentes, com o intuito de assegurar que as tecnologias desempenhem um papel eficaz e convergente na promoção de uma educação de excelência, marcada pela inclusão e pleno acesso, estendendo seus benefícios a toda a população brasileira.

## 7. REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. (2007). **Ofício de mestre** – imagens e autoimagens. (9a ed.). Vozes.
- BARBOSA, J. A., & SILVA, S. A. R. (2019). Políticas de formação de professores para a educação profissional: trajetórias e desafios. **Brazilian Journal of Development**, 5(10). Brasil. Ministério da Saúde. (2020).
- CAMARGO, G. (2020). **Formação continuada para professores online: como manter o corpo docente atualizado em tempos de pandemia**. Se Junta-Educação. Disponível em: <https://sejunta.com.br/educacao/formacao-continuada>. Acesso em 16 de setembro de 2023.
- CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONTE, E., KOBOLT, M. E. de P., & Habowski, A. C. (2022). Leitura e escrita na cultura digital. **Revista Educação**, 47(1), e33.
- DIAS, E. & PINTO, F. C. F. (2020). **A educação e a Covid-19**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28(108), 545-554.
- DOURADO, L. F. (2015). **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e desafios**. Educ. Soc., 36(131), 299-324.
- FARIA FILHO, L. M. et al. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, 30(1), 139-159.
- FEITOSA, G. **Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem**. 1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019. 200p.: il.; 21cm.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. (26a ed.). Cortez.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. e SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.





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

GENTILINI, J. A., & SCARLATTO, E. C. (2015). **Inovações no ensino e na formação continuada de professores**: retrocessos, avanços e novas tendências. In C.da M. D. Parente, L. E. R. Valle, & M. J. V. M. de Mattos (Orgs.), *A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas* (pp. 15-40). Penso.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Artmed (2013).

LEITE, N. M., LIMA, E. G. O. de, & Carvalho, A. B. G. (2020). Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais. Teia – **Revista de Educação Matemática e Tecnológico Ibero americano**, 11(2).

Lévy, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente (9a ed.). Cortez. (2006).

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In I. Fazenda (Ed.), **O que é interdisciplinaridade?** Cortez. (2008).

MORAIS, A. G. de, Albuquerque, E. B. C. de, & Leal, T. F. (2005). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Autêntica.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com as tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In M. T. Masetto & M. A. Behrens (Eds.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 11-63). Papirus. (2000).

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Ibepex. (2013).

REIS, J. S. dos, & LEAL, D. A. (2021). A importância da democratização digital e seus reflexos na educação mediante a pandemia do COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, 7(1), 10371-10380.

SANTANA, C. L. S. e, & SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas**, 10(1). (2020).

SANTANA, L. de C. **O uso das tecnologias educacionais em sala de aula**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID\\_4215\\_27082020115234](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID_4215_27082020115234). Acesso em 16 de maio de 2024.

SANTOS, V. A. dos, Dantas, V. R., Gonçalves, A. B. V., De Holanda, B. M. W., & Barbosa, A. A. G. e. **O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico**: desafios e oportunidades na perspectiva docente (2020). Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID\\_3875\\_31082020225021](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID_3875_31082020225021). Acesso em 16 de setembro de 2023.

SANTOS, F. M. F., ALVES, A. L., & Porto, C. de M. Educação e tecnologias: Potencialidades e implicações contemporâneas na aprendizagem. **Revista Científica da FASETE**. (2018).



SILVA, P. G. F. da, & BARRETO, E. S. C. **A importância do uso das tecnologias em sala de aula como mediadora no processo de ensino-aprendizagem.** (2018). Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA19\\_ID1004\\_25092019073744](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID1004_25092019073744). Acesso em 16 de setembro de 2023.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. Contexto. (2020).



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

## THE INCLUSION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN PRIMARY EDUCATION

Marcos Batinga Ferro<sup>1</sup>

Luiz Claudio Correia dos Santos<sup>2</sup>

Jhonatas Isac Pereira Nunes Lima<sup>3</sup>

### RESUMO

A tecnologia é, sem dúvida, uma das maiores criações de todos os tempos, estando presente em nossas vidas de diversas maneiras, tanto nas rotinas pessoais quanto nas profissionais e educacionais. Este trabalho tem como objetivo compreender a inserção da tecnologia digitais nas salas de aula como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, analisando as práticas tecnológicas adotadas nas escolas atualmente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico. Os resultados indicam que a inserção das tecnologias digitais no Ensino Fundamental potencializa o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o dinâmico, colaborativo e próximo da realidade dos alunos. Observa-se que o uso planejado e crítico desses recursos favorece a autonomia, o pensamento reflexivo e a construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que a tecnologia, quando contextualizada e apoiada por políticas públicas eficazes, pode contribuir decisivamente para a ressignificação e a democratização da educação.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Educação. Tecnologia.

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação FOPTIC/CNPq/UFS. E-mail: [marcosbating@gmail.com](mailto:marcosbating@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe. Doutorando em Educação. Bolsista Capes. Membro do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia NUCA/CNPq/UFS e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação FOPTIC/CNPq/UFS. E-mail: [admpedagogialettras@gmail.com](mailto:admpedagogialettras@gmail.com).

<sup>3</sup> Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Neuroaprendizagem e Educação Digital pela Faculdade Iguaçu. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação FOPTIC/CNPq/UFS. E-mail: [jhonatasisac1997@gmail.com](mailto:jhonatasisac1997@gmail.com).



## ABSTRACT

Technology is undoubtedly one of the greatest creations of all time, present in our lives in many ways, both in our personal routines and in our professional and educational lives. This study aims to understand the integration of digital technology in classrooms as a resource to support the teaching-learning process, analyzing the technological practices currently adopted in schools. The research adopts a qualitative approach based on a bibliographic survey. The results indicate that the insertion of digital technologies in elementary school enhances the teaching-learning process, making it dynamic, collaborative, and closer to the students' reality. It is observed that the planned and critical use of these resources favors autonomy, reflective thinking, and the construction of meaningful learning. It is concluded that technology, when contextualized and supported by effective public policies, can contribute decisively to the reframing and democratization of education.

**Keywords:** Teaching and learning. Education. Technology.

## 1. INTRODUÇÃO

O ponto central desta pesquisa é a inserção das novas tecnologias digitais no processo educacional do Ensino Fundamental, uma etapa crucial no desenvolvimento do indivíduo como protagonista do processo educativo. A educação é um processo contínuo e dinâmico, no qual o aluno não apenas adquire conhecimentos, mas também atua como agente transformador de sua própria realidade. Nesse sentido, a tecnologia surge como um recurso que amplia essa capacidade de transformação, oferecendo novos meios de interação e aprendizado.

O aluno, como protagonista do processo educativo, assume um papel ativo no seu aprendizado, tornando-se responsável por buscar, aplicar e transformar o conhecimento de acordo com suas necessidades e contextos. A figura do aluno protagonista transcende a ideia de um simples receptor de informações, destacando-se como um sujeito autônomo e crítico, capaz de tomar decisões fundamentadas sobre seu percurso educacional. Essa mudança de perspectiva exige, por parte do educador, a criação de um ambiente de aprendizagem que estimule a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico, para que o aluno se torne um agente de transformação, tanto de sua própria realidade quanto da sociedade em que está inserido. O uso das tecnologias digitais, nesse contexto, não se limita a fornecer recursos pedagógicos, mas se coloca como um recurso para potencializar a participação ativa dos alunos na construção de seu conhecimento.

Neste contexto, este artigo tem como objetivo compreender a inserção das tecnologias digitais nas salas de aula como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem,



analisando as práticas tecnológicas adotadas nas escolas na contemporaneidade. Além disso, busca-se entender o papel pedagógico do professor na mediação no uso das tecnologias digitais, visando o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Diante desse cenário, surgem questões norteadoras: qual o perfil do educador que atua em um contexto cada vez mais tecnológico? Como os recursos tecnológicos podem ser utilizados de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem? Quais são os reais benefícios da introdução das novas tecnologias para a educação no Ensino Fundamental?

Na sociedade da informação, a escola deve atuar como uma bússola, guiando os alunos no vasto oceano do conhecimento e superando uma visão meramente utilitarista da educação, que se limita a oferecer informações. Nesse contexto, não é apenas a escola que enfrenta o desafio de integrar as tecnologias digitais, mas também outras instituições, como a família, os movimentos sociais e as políticas públicas.

No contexto hodierno, vivemos um cenário em que somos constantemente expostos a uma enorme quantidade de informações. A crescente presença das redes sociais, aplicativos de mensagens e *sites* de notícias contribui para essa avalanche de conteúdos, que muitas vezes não são adequadamente verificados ou contextualizados. Essa sobrecarga de informações pode gerar confusão e insegurança, prejudicando a capacidade de distinguir o que é verdadeiro do que é falso. Assim, a desinformação se torna uma questão crítica, com potenciais consequências que afetam desde decisões pessoais até questões de natureza política (Fiquene e Moraes, 2024).

A família desempenha um papel fundamental nesse processo, monitorando o uso responsável das tecnologias por essa nova geração informatizada e contribuindo significativamente para a construção do conhecimento. Em uma sociedade marcada por desigualdades, como a brasileira, a política educacional deve atuar tanto na democratização do acesso às oportunidades quanto na formação de cidadãos com uma visão crítica e inclusiva.

Nesse sentido, conforme destaca Saviani (2013), a educação deve ser um meio de superar as desigualdades sociais e econômicas, buscando promover a equidade e a inclusão. Ele afirma que a escola, juntamente com a família e outras instituições, tem o dever de garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma formação que permita a participar ativamente da sociedade, com uma visão crítica e transformadora.

No Brasil, onde as disparidades sociais e econômicas impactam diretamente o acesso à educação e às tecnologias, as políticas públicas devem focar não apenas na ampliação do acesso aos recursos digitais, mas também na formação de professores qualificados para integrá-los de maneira eficaz e contextualizada. A construção de uma cidadania crítica e inclusiva passa pela garantia de que todos os alunos, independentemente de sua origem social, tenham as mesmas



oportunidades de aprender e se desenvolver em um ambiente que valorize tanto o conhecimento quanto as habilidades necessárias para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado.

A administração pública, deve priorizar ações que ressignifique o sistema educacional, promovam a inclusão digital e revertam o desequilíbrio social. O uso adequado das tecnologias no Ensino Fundamental pode, de fato, contribuir para a construção do conhecimento por meio de um acesso à informação. Entretanto, sem a devida orientação pedagógica e direcionamento estratégico, o uso desses recursos pode provocar o risco de se tornar apenas mais uma “tendência passageira”, voltada para a superficialidade.

Atualmente, vivemos em uma sociedade marcada por um avanço tecnológico significativo, mas que também enfrenta desigualdades e contrastes. Há uma preocupação crescente de que muitas políticas educacionais, ao oferecer uma visão simplificada da vida, possam estar preparando inadequadamente os alunos para enfrentar os desafios complexos e diversos do mundo contemporâneo.

O Programa de Inclusão Digital nas Escolas (PROINFO) foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, lançada em 2004, com o objetivo de integrar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. O PROINFO representou um marco importante na política educacional brasileira, ao buscar reduzir a desigualdade digital e integrar as tecnologias de forma mais eficaz no cotidiano escolar. No entanto, o sucesso do programa também enfrentou desafios, como a falta de continuidade em algumas iniciativas e a dificuldade em acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, o que exigia uma constante atualização dos recursos e da formação dos educadores.

Esse cenário destaca a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas integre as tecnologias digitais, mas que também fomente uma compreensão crítica e abrangente da realidade. As políticas educacionais devem buscar equilibrar o uso das inovações tecnológicas com a preparação dos alunos para uma realidade multifacetada e dinâmica.

Neste contexto, o professor inserido nessa revolução tecnológica precisa se adaptar às novas concepções educacionais. Sabemos que as dificuldades relacionadas ao uso dessas tecnologias decorrem, em grande parte, de um conhecimento ainda limitado, tanto em relação às suas características pedagógicas quanto às maneiras mais eficazes de empregá-las. Além disso, a falta de acessibilidade a esses recursos continua a representar um grande obstáculo à sua plena utilização.





## 2. COMPREENDENDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE

O processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade deve ser analisado à luz das transformações sociais, culturais e tecnológicas que têm reformulado o papel da educação formal. Vygotsky (1988) afirma que a educação é considerada como fonte de desenvolvimento, destacando a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre por meio da mediação, na qual o aluno, através de interações com seu orientador e com os recursos disponíveis, gradualmente internaliza o conhecimento cultural e científico.

A teoria de Vygotsky define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o que uma criança consegue realizar de forma independente e o que ela é capaz de alcançar com a orientação de um adulto ou com a colaboração de pares mais experientes.

Segundo Vygotsky (1988, p.113):

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) envolve habilidades que ainda não estão plenamente desenvolvidas, mas que podem ser ativadas e aprimoradas por meio da mediação social e do apoio pedagógico. Para Vygotsky, o aprendizado ocorre precisamente dentro dessa zona, onde o potencial de desenvolvimento da criança é maximizado através de interações e intervenções educacionais adequadas.

Sendo assim, as tecnologias digitais possibilitam a criação de ambientes colaborativos e de aprendizagem social que ampliam as oportunidades de interação entre os alunos e entre alunos e professores. Essa interação é essencial para a ZDP, pois proporciona momentos de co-construção do conhecimento e de internalização de práticas e conceitos em desenvolvimento. As tecnologias digitais oferecem um espaço onde o suporte social pode ser fornecido de maneira contínua e ajustada às necessidades individuais de cada aluno, potencializando o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o seu nível atual de competência.

Nesse contexto, a função da escola é garantir o acesso aos conhecimentos socialmente construídos, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de capacidades de emancipação e autonomia. O papel da escola transcende a simples transmissão de informações; ela deve fomentar o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, preparando o indivíduo para atuar de forma autônoma e consciente na sociedade. Assim, a função essencial da educação



pública contemporânea reside na democratização do saber sistematizado e na promoção da construção de novos conhecimentos que emergem das práticas sociais e culturais.

A relação entre ensino e aprendizagem é complexa e multifacetada, ultrapassando a visão simplista de uma transação em que o professor apenas transmite conhecimento e o aluno o absorve de forma passiva. Trata-se, na verdade, de um processo dinâmico e recíproco, caracterizado por interações contínuas e significativas entre os protagonistas do processo educativo.

Nesta perspectiva Libâneo (1994, p.90), ressalta:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. Dessa forma, podemos perceber que o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem se entrelaçam de forma a enfatizar atuação ativa e consciente do educador e a participação engajada dos alunos. Essa perspectiva reforça a visão de que a educação é um esforço conjunto, no qual o papel do professor vai além de transmitir conhecimento, sendo também o de motivar e orientar os alunos para que se tornem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Contudo, a realidade educacional contemporânea apresenta novos desafios, especialmente com a inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Essa configuração exige uma resignificação do processo educativo, demandando a exploração de novos espaços de aprendizagem. Aulas que incorporam recursos tecnológicos, como internet, multimídia e dispositivos digitais, trazem características que requerem novas aprendizagens tanto por parte dos alunos quanto dos professores. Para que esse processo seja eficaz, é imprescindível resignificar a prática pedagógica e desenvolver novas competências docentes, que não se limitem ao domínio técnico, mas abranjam também aspectos metodológicos e didáticos.

É importante destacar que a escola, embora permaneça como uma instituição central na formação do indivíduo, não é mais a única fonte de acesso ao conhecimento. A facilidade de acesso à informação por meio de dispositivos digitais e a ampliação das redes de comunicação transformam o papel social da escola, que precisa se adequar a essa nova realidade. Para Lima e Vasconcelos (2021, p.43) “as tecnologias vêm sendo inseridas no mundo da educação de forma constante ao longo do tempo. Desde o uso do papel e lápis até os livros digitais e aulas virtuais”. Essa evolução demonstra que a integração de tecnologias no ambiente escolar não é algo novo, mas um processo contínuo de adaptação e inovação. No entanto, a diferença que se percebe na contemporaneidade está na intensidade e na velocidade dessas transformações, exigindo uma revisão profunda das metodologias e das práticas pedagógicas.



De acordo com Silva e Delgado (2018, p.49):

Nos dias atuais, é necessário que ensinemos de forma a causar um impacto na vida do aluno, que o desperte para mudar a sua realidade tanto no modo de vida social quanto epistemológica. O professor precisa inovar no ato de ensinar, claro que são envolvidos muitos aspectos durante o processo, mas se enquanto professor a prática não é modificada, tampouco a sociedade será.

Nesse contexto, o professor precisa inovar continuamente em suas práticas de ensino. Embora o processo educativo envolva múltiplos aspectos, é crucial que as práticas pedagógicas sejam constantemente atualizadas e adaptadas. Isso evidencia que o professor deve modificar sua prática para que a educação tenha um impacto efetivo, pois, sem inovação no ato de ensinar, dificilmente haverá transformação na sociedade.

A inovação não é uma mera escolha, mas uma necessidade para que o ensino permaneça relevante e eficaz. Sem a atualização dos métodos pedagógicos às novas realidades e demandas, a educação perde sua capacidade de gerar mudanças significativas. Assim, para que a educação cumpra seu papel transformador, é imprescindível que os professores revisem e reformulem continuamente suas práticas, criando um ambiente educacional que não apenas transmita conhecimento, mas também inspire os alunos a transformar positivamente suas realidades e contribuir de forma significativa para a sociedade.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge como um documento norteador para a educação básica no Brasil, estabelecendo diretrizes que alinham o processo de ensino-aprendizagem às demandas contemporâneas, especialmente em um cenário de rápidas transformações tecnológicas e sociais. Conforme exposto na BNCC (2018), o objetivo é garantir o desenvolvimento de competências e habilidades que capacitem os alunos a enfrentar os desafios do século XXI, promovendo uma formação integral que articula dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Diante das demandas atuais, é essencial que as escolas reformulem seus modelos de organização e funcionamento, Nóvoa (2022, p.6) “as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação”.

A necessidade de uma reestruturação significativa é evidente, uma vez que as escolas devem se adaptar às novas exigências e desafios que surgem no cenário educacional. A mudança proposta vai além de simples ajustes e requer uma reavaliação completa dos processos e ambientes educativos. A construção de processos de aprendizagem mais eficazes exige que alunos e professores trabalhem juntos em um espaço que estimule a colaboração e a co-construção do conhecimento.

Transformar o ambiente escolar para atender a essas necessidades envolve não apenas



atualizações nas práticas pedagógicas, mas também um redesenho das estruturas organizacionais e dos métodos de ensino. Isso implica em criar espaços que promovam interações significativas e adaptadas às necessidades contemporâneas dos alunos, possibilitando que eles participem ativamente de seu próprio processo educativo.

Neste contexto, a BNCC representa um marco fundamental para a educação brasileira, estabelecendo diretrizes que orientam o currículo escolar em todo o país. Implementada com o objetivo de uniformizar e garantir a qualidade da educação em diferentes regiões e contextos, a BNCC define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica. Seu propósito é assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma formação consistente e equitativa, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e para exercer a cidadania de forma plena e consciente.

No que tange ao uso de tecnologias no ambiente escolar, a BNCC enfatiza a importância de integrar os recursos digitais de maneira significativa ao processo educativo. A partir da perspectiva de Vygotsky (1998), a interação entre o aluno e o professor, mediada por recursos tecnológicos, torna-se uma oportunidade de ampliação do desenvolvimento cultural e cognitivo do aluno. A BNCC destaca, em várias áreas do conhecimento, a necessidade de utilizar esses recursos para promover a investigação, a problematização e a produção de conhecimento, em vez de uma simples reprodução de informações.

A conexão entre a BNCC e o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem reforça a necessidade de um modelo educacional que seja capaz de preparar os alunos para os desafios de uma sociedade em constante mudança, onde a educação contínua e a adaptação às novas realidades tecnológicas são fundamentais. A prática docente, nesse contexto, deve ser ressignificada, como indica a BNCC, para garantir que os alunos não apenas dominem as tecnologias, mas também sejam capazes de utilizá-las de maneira crítica e responsável, em prol do seu próprio desenvolvimento e da construção de uma sociedade inclusiva.

### **3. TECNOLOGIA E ENSINO CONVENCIONAL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO**

Nos últimos anos, o crescente desenvolvimento das tecnologias de informação tem apresentado novas alternativas educacionais, facilitando a criação de formas de aprendizagem mais instigantes e motivadoras, especialmente para crianças. Em uma sociedade digital onde o conhecimento e a informação são essenciais para o sucesso, o sistema educativo é pressionado a criar oportunidades que acompanhem as rápidas mudanças tecnológicas e sociais. Nesse contexto, novas ideias e abordagens surgem, demandando uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais.



Discutindo essa questão, Aparici (2006, p.408), afirma:

La tecnología es sólo un recurso más que puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este modelo, una cámara de vídeo, un ordenador, un lápiz o un bolígrafo son instrumentos que permiten la comunicación, la reflexión, la comprensión de la realidad.

Nessa perspectiva, as tecnologias emergem como meios complementares e integradores ao ensino, que podem ser utilizados tanto quanto os recursos tradicionais, como o lápis e o papel, ampliando as possibilidades de interação e aprendizagem. No entanto, seu uso efetivo depende de uma abordagem pedagógica que as insira de maneira crítica e reflexiva no cotidiano escolar.

O desafio não está apenas na inserção das tecnologias, mas na forma como são incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. A partir da visão de Aparici (2006), o uso de uma câmera de vídeo ou um computador em sala de aula deve ir além de sua função instrumental. Esses recursos precisam ser compreendidos como parte de uma estratégia maior que promova a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de refletir sobre a realidade. Eles não substituem as metodologias tradicionais, mas oferecem novas formas de interação, permitindo que professores e alunos se conectem a um universo mais amplo de informações e experiências.

Historicamente, o ensino convencional coloca o professor no centro do processo de aprendizagem, sendo responsável pela transmissão de conhecimentos estabelecidos em currículos fixos. Nesse modelo, o professor é visto como a principal fonte de aprendizado, e os alunos dependem dele para adquirir informações. Contudo, com o avanço das tecnologias, essa dinâmica tem se alterado. Embora o papel do professor continue a ser vital, as tecnologias digitais oferecem uma gama de recursos que podem enriquecer a experiência de ensino.

A tecnologia, quando utilizada como recurso educacional, deve ser integrada de forma intencional e planejada no contexto escolar. O objetivo não é substituir as práticas tradicionais de ensino, mas enriquecê-las, ampliando as possibilidades de acesso à informação, interação e colaboração entre alunos e professores. Essa integração requer uma abordagem pedagógica inovadora, que valorize o papel ativo do estudante e promova a construção do conhecimento de maneira autônoma e crítica.

Essa integração, no entanto, traz desafios. Por um lado, as tecnologias simplificam o acesso à informação, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico. Por outro, complexificam o papel do professor, que deve gerenciar e compreender os elementos científicos e tecnológicos em constante evolução. O professor, além de ensinar os conteúdos tradicionais, precisa adaptar-se a esses novos recursos, que exigem não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão pedagógica inovadora.



No entanto, para a construção de sentidos, as tecnologias digitais não podem ser vistas de maneira isolada, visto que assim não propiciaram significados, mas devem ser trabalhadas em sintonia com o fazer pedagógico, de maneira que possam contribuir para que professores e alunos desenvolvam a criatividade (Santos e Vasconcelos, 2023).

Nesse sentido Pimenta (2020, p.23), destaca:

As TIC trouxeram mais praticidade à sociedade ao integrar a utilização dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de tarefas diversas com rapidez e eficiência. É fato que somos, em grande porcentagem, seres imersos na cultura digital que nos permite acessar, divulgar, compartilhar e modificar diversas informações de modo instantâneo. Isso se deu pela popularização da internet que potencializou a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, gerando uma associação de inestimável importância para a sociedade atual.

Observamos que as tecnologias, inclusive o computador, são interfaces tecnológicas que propiciam interatividade entre os alunos e os professores. No ciberespaço, elas tornam-se aliadas no desempenho das atividades que são propostas. Estar interativo não é uma tarefa fácil, principalmente, no contexto educacional, porque exige um esforço do professor para alcançar seu aluno. O estudante necessita de foco para alcançar sua aprendizagem, e os pais, quando puderem, devem acompanhar os filhos no acesso às aulas.

É notável que a cibercultura está mudando o imaginário e as relações humanas, muitas vezes de forma subjetiva e interativa. A sociedade hoje – e futuramente – se comunica e se relaciona cada vez mais através das tecnologias de comunicação, construindo laços emocionais, acordos e trabalhos profissionais.

Na atual conjuntura, a educação exige que sejam importados meios que mais interessam no cotidiano dos discentes, passando a ser estruturantes de uma revolução digital com ênfase nas tecnologias. Os professores passam, assim, de simples expositores de matérias determinadas a mediadores e retro alimentadores da aprendizagem de seus alunos. Isso os conduz, ainda, a situar-se em um novo jogo pedagógico como facilitador e estimulador de experiências educativas de aprendizagem, o que definitivamente os converte em uma relação entre o aprendiz e seu aprender.

Independentemente das mudanças, na atual conjuntura, a nova perspectiva epistemológica, surgida com as tecnologias, não trata a educação e o conhecimento como processos reguladores e definitivos. Convém, então, ocupar-se delas para produzir uma prática criativa, tecendo uma rede vital e virtual na qual registra o mundo da subjetividade humana, as produções simbólicas, a linguagem, a significação, os movimentos de todas as esferas sociais. Cabe observar que essas ideias tendem a unir os educadores de uma nova realidade na escola. Na verdade, a metodologia com inserção tecnológica faz parte de uma visão com percepção nítida da complexidade das transformações humanas (Silva, Duarte e Souza, 2013).





Baseado em Alonso (2008), esse universo tecnológico e cada vez mais complexo desafia-nos a voltar, mais uma vez, às ideias de aprendizagem e ensino. Ou seja, emerge uma análise oportuna sobre como incluir tecnologias em nossas práticas de ensino. Tardif e Lessard (2008) sinalizam que essa análise, certamente, tem um duplo significado: o epistemológico e o pragmático: i) Reflexão epistemológica: envolve pensar sobre o que são tecnologias de informação e comunicação, o que elas implicam na realidade, para o que elas são, como elas podem ser usadas (dependendo da situação educacional, valores éticos, etc.); ii) Reflexão pragmática: a partir do conhecimento dessas tecnologias, é necessário analisar como é possível aprimorar o seu uso de acordo com diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Essa última reflexão nos posiciona em uma necessária desconstrução de nossas práticas docentes, indo às concepções implícitas sobre o que acreditamos ser, aprender e ensinar e quais são os nossos moldes implícitos de discente e docente.

A complexidade do universo tecnológico contemporâneo nos leva a uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas, não apenas em relação ao uso das tecnologias, mas também sobre como elas transformam as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. O desafio epistemológico nos obriga a compreender a natureza das tecnologias de informação e comunicação, analisando suas implicações sociais e éticas. Essa análise vai além do uso técnico dos recursos digitais, abrangendo uma reflexão crítica sobre seus efeitos na construção do conhecimento, nas interações sociais e no papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Além disso, a dimensão pragmática exige que os professores adaptem suas práticas pedagógicas à realidade de um ambiente de ensino cada vez mais digitalizado e diversificado. Essa adaptação requer a ressignificação dos paradigmas tradicionais de ensino, permitindo que o docente reavalie suas metodologias, didática e outros aspectos que influenciam o ensino-aprendizagem, adotando uma postura mais flexível e integradora. A inovação nas práticas pedagógicas deve considerar o contexto de cada instituição e as necessidades específicas dos alunos, promovendo uma educação que, ao invés de apenas transmitir informações, desenvolva a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de interagir com um mundo em constante transformação.

Os contextos tecnológicos e a necessidade de aprimorar a qualidade da oferta educacional em todos os níveis de ensino sustentam a importância de integrar as TIC nas práticas educacionais. Utilizar essas tecnologias de maneira inovadora na sala de aula não significa apenas otimizar algumas práticas, substituindo tarefas manuais por eletrônicas (mesmo que estas sejam úteis e amplamente utilizadas no contexto escolar). O principal foco, no entanto, deve estar nos



processos de aprendizagem desejados e, conseqüentemente, na adequação dos recursos das TIC a esses processos (Brito e Purificação, 2012).

#### **4. POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL PARA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Nas sociedades contemporâneas, a educação é amplamente reconhecida como um fator essencial para a inclusão social e o desenvolvimento cognitivo. Ela desempenha um papel crucial na construção das relações sociais e culturais, tornando-se cada vez mais necessário integrar diversos recursos materiais e humanos para aprimorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais se consolidam como elementos fundamentais para a modernização e inovação pedagógica, especialmente no Ensino Fundamental.

As políticas públicas voltadas à educação no Brasil visam atender às demandas da sociedade, buscando garantir o acesso à educação de qualidade e equitativa. Essas políticas são estratégias implementadas pelo Estado para garantir os direitos educacionais previstos na Constituição Federal de 1998, assegurando o desenvolvimento de ações que envolvem desde a infraestrutura até a formação de professores. Tais políticas têm o objetivo de integrar as TD ao ambiente escolar, considerando a relevância dessas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de competências essenciais aos cidadãos no século XXI.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser 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. Embora o artigo não trate diretamente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC<sup>4</sup>), a Emenda Constitucional nº 59/2009, ao modificar o Artigo 214, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), cria o espaço necessário para que as políticas públicas educacionais, incluindo aquelas voltadas à inserção das TIC, sejam elaboradas e implementadas, com o objetivo de garantir o acesso universal e igualitário à educação de qualidade e promover a modernização dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil.

Para Matias-Pereira (2012, p.33) as políticas públicas são “[...] ações públicas assumidas pelos governos, instituições públicas estatais com ou sem participação da sociedade que concretizam direitos humanos coletivos ou direitos sociais garantidos em lei”. No Brasil, essas políticas são essenciais para assegurar a promoção da igualdade de oportunidades e a efetivação

---

<sup>4</sup> Na perspectiva de Vasconcelos (2018; 2020), TIC pode ser tecnologias clássicas, abrangendo as impressas e analógicas, como as contemporâneas, a exemplo das tecnologias digitais e móveis.



de direitos fundamentais, como o acesso à educação de qualidade, saúde, segurança e inclusão social.

O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação, abrindo espaço para a inclusão das TIC como recursos como meio para a democratização do conhecimento, melhoria do ensino e a modernização das práticas pedagógicas no Brasil, ao priorizar o acesso igualitário a uma educação de qualidade.

Para Echalar, Lima e Oliveira (2020, p. 865) “o PNE (2014–2024) é mais do que um documento com metas e estratégias orientadoras para a Educação brasileira. Ele deve constituir-se em uma referência para as políticas e ações do Estado ao longo de 10 anos”. Nesse sentido, o PNE não apenas aponta direções para o desenvolvimento educacional, mas também estabelece compromissos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, desde a educação básica até o ensino superior. A implementação eficaz dessas metas exige articulação entre os diferentes entes federativos, engajamento da sociedade civil e investimentos contínuos.

PROINFO, instituído pelo governo brasileiro, tem como objetivo inserir as TIC nas escolas públicas, proporcionando infraestrutura tecnológica, como computadores e acesso à internet, além de promover a formação de professores no uso pedagógico dessas tecnologias. O intuito é preparar educadores e estudantes para a realidade digital, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem e integrando as tecnologias ao cotidiano escolar, alinhando a educação com as demandas da sociedade contemporânea.

As transformações tecnológicas têm causado mudanças profundas em várias esferas sociais, e a educação não é uma exceção. O acesso à informação tornou-se mais amplo e democrático, oferecendo novas formas de aprendizado e expandindo o alcance do conhecimento. Com a crescente digitalização, surgem oportunidades para reconfigurar os métodos de ensino, integrando recursos tecnológicos que atendam às necessidades da sociedade moderna. A inserção das TIC no ambiente escolar deve ser encarada como uma ferramenta estratégica para promover um ensino dinâmico, interativo e focado no desenvolvimento de habilidades essenciais do século XXI, como colaboração, criatividade e pensamento crítico.

Para que essas políticas sejam eficazes, é necessário um acompanhamento rigoroso de sua implementação, garantindo que os recursos cheguem de maneira equitativa a todas as regiões do país, especialmente às mais vulneráveis. Além disso, é crucial que o uso das TIC seja integrado de forma reflexiva e crítica, promovendo não apenas o acesso à tecnologia, mas também o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla de seu papel na sociedade, preparando os alunos para usá-la de maneira consciente e responsável.



## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O caminho para integrar a educação às demandas da sociedade tecnológica é longo e desafiador. Observa-se que ainda há resistência e paradigmas equivocados por parte dos educadores em relação ao uso da tecnologia no ambiente escolar. No entanto, essa resistência pode ser superada à medida que o professor passa a compreender melhor o papel da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma ressignificação em sua prática pedagógica.

É imprescindível que professores e gestores invistam em formação contínua sobre os recursos tecnológicos disponíveis e sua aplicação no contexto escolar. A inserção desses recursos deve ser planejada estrategicamente, levando em consideração a realidade da escola e as necessidades dos alunos. Entretanto, a responsabilidade pela integração das Tecnologias da Informação e Comunicação não deve recair exclusivamente sobre o professor. Toda a equipe escolar, incluindo gestores e profissionais de apoio, deve estar engajada nesse processo, criando um ambiente favorável à inovação pedagógica. Nesse cenário, a parceria entre o Governo Federal e os entes estaduais, distritais e municipais é fundamental para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas eficazes, que promovam a inserção das TIC de forma articulada e consistente nas escolas, consolidando uma educação mais alinhada às demandas tecnológicas da sociedade atual.

A formação inicial e continuada dos professores precisa prover os recursos necessários para que eles desenvolvam competências em práticas computacionais e consigam utilizar as TIC de maneira eficiente. A preparação docente deve priorizar a integração das tecnologias de forma contextualizada e alinhada aos objetivos pedagógicos, levando em consideração as demandas da sociedade contemporânea e o perfil dos estudantes.

Diante das transformações tecnológicas em constante evolução, o professor precisa adaptar-se, incorporando esses recursos de maneira crítica e reflexiva em sua metodologia de ensino. A tecnologia, quando bem utilizada, não apenas facilita o ensino, mas também amplia o horizonte dos alunos, promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo.

Por fim, a inserção das tecnologias no Ensino Fundamental, se implementada de forma contextualizada e planejada, pode trazer contribuições fundamentais para a renovação do sistema educacional. Ao utilizar as tecnologias como aliadas no processo pedagógico, a escola terá a oportunidade de tornar o ensino mais acessível, interativo e alinhado às necessidades de formação para o século XXI, fortalecendo o compromisso com a democratização do conhecimento e a construção da cidadania.



## 6. REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia. Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, número especial, 2008.

APARICI, R. Educación para la comunicación em tiempos de neoliberalismo. In: APARICI, Roberto (org.). **Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información**. Madrid: UNED, 2006. p. 403-413.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 10 de maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> Acesso 03/10/2022.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. São Paulo: Pearson, 2012.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Plano Nacional de Educação (2014–2024) - O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, p. 863-884, 2020.

FIQUENE, Eduarda Vitória Moraes Darwiche; MORAIS, Maristela Silva. **Educação midiática como “bússola” para o uso do ambiente digital na prática pedagógica**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113035>. Acesso em: 07/01/2025.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **A avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Jhonatas Isac Pereira. VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Uso de Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Remoto**. In: JORGE, Welington Junior (Org.). **Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos**. Maringá, PR: Uniedusul, 2021. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/publicacao/tecnologias-e-midias-digitais-na-educacao-conceitos-praticos-e-teoricos/>. Acesso em: 22 out.2023.

MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de planejamento governamental: foco nas políticas públicas e nos indicadores sociais**. São Paulo: Atlas, 2012.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. (col.). **Escolas e Professores, proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.



PIMENTA, E. S. P. **Estudo sobre interatividade no curso de matemática da UAB/UFS**. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SANTOS, Luiz Claudio Correia dos Santos; VASCONCELOS, Carlos Alberto de. Ciberespaço infantil e educação: uso de tecnologias no ensino-aprendizagem. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 12, n. 1, p. 106-125, jan./jul. 2023.

SAVIANI, Dermerval. **A educação no Brasil**: história, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Eva Alves da; DELGADO, Omar Carrasco. **O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente**: reflexões. Revista espaço acadêmico, v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018.

SILVA, Bento; DUARTE, Eliane; SOUZA, Karine. Tecnologias digitais de informação e comunicação: artefatos que potencializam o empreendedorismo da geração digital. In: MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L. de C. P.; PARAÍSO, M. A. (org.), **Estudos curriculares**: Um debate contemporâneo. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 165-179.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: 2008.

VYGOSTKY, L. S. **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. MennaBarreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch et al. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Vigotskii, LS; Luria, AR; Leontiev, AN Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, v. 10, p. 103-117, 1988.

VASCONCELOS, Carlos Alberto (org.). **Tecnologias, currículo e diversidades**: substratos teórico-práticos da/na Educação. Maceió: Edufal, 2018.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Formação de professores e Tecnologia da Informação e Comunicação**. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SERGIPANA (AMOSTRE-SE) [online], 2020. Disponível em: <https://youtu.be/yFm2N7pSJvU>. Acesso em: 16 set. 2020.





ISSN 2359-5051

# **Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ**

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores**

---

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 4.0**

### **EDUCATIONAL PRACTICES AND DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION 4.0**

Helen Aureliano Santos de Araújo<sup>1</sup>

Kleyton Adriano Silva<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

Nas sociedades humanas, a invenção das tecnologias vem servindo como uma forma de trazer maior praticidade e bem-estar ao homem, adaptando o ambiente às suas necessidades. Com isso, podemos compreender que o uso das tecnologias tem transformado as formas de viver, de compartilhar o conhecimento e de interagir socialmente, fato que repercutiu em mudanças no processo educativo. Sob esse aspecto, surge a percepção que alia às tecnologias digitais à concepção de educação de qualidade e consequentemente, as necessidades educativas atuais. Aliado a isso, surge a concepção de gestão escolar democrática e participativa, à qual todos os membros da comunidade escolar estão aptos a participar da tomada de decisões em prol do interesse educacional coletivo. Nessa perspectiva, o presente artigo busca investigar vantagens e desafios da inserção das tecnologias no âmbito educacional e de que forma a gestão escolar democrática coopera com um ensino fundamentado na educação 4.0.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Processo educativo. Educação 4.0.

#### **ABSTRACT**

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Pernambuco (2000) e mestrado em Ciências da Educação - Universidad Del Sol (2020). Atualmente é gestora escolar da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Francisco Carneiro. Doutoranda em Ciências da educação da Universidad del Sol em Assunción – PY Professora da educação básica. [helen.asaraujo@adm.educacao.pe.gov.br](mailto:helen.asaraujo@adm.educacao.pe.gov.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Ciências da Educação, e Mestre em Ciências da Educação pela UNADES-PY, licenciado em Letras (2014) e Pedagogia (2015) pela FUNESO. Possui especializações no campo educacional e vasta experiência em Gestão Escolar. Atua na Rede Estadual de Educação de Pernambuco e Rede Municipal da Cidade do Paulista-PE. [Kleyton.asilva@adm.educacao.pe.gov.br](mailto:Kleyton.asilva@adm.educacao.pe.gov.br)



In human societies, the invention of technologies has served as a way to bring greater practicality and well-being to man, adapting the environment to his needs. With this, we can understand that the use of technologies has transformed the ways of living, sharing knowledge and interacting socially, a fact that has had repercussions in changes in the educational process. In this regard, the perception that links digital technologies to the concept of quality education and, consequently, current educational needs has emerged. Combined with this, the concept of democratic and participatory school management has emerged, in which all members of the school community are able to participate in decision-making in favor of the collective educational interest. From this perspective, this article seeks to investigate the advantages and challenges of the insertion of technologies in the educational field and how democratic school management cooperates with teaching based on education 4.0.

**Keywords:** Digital Technologies. Educational process. Education 4.0.

## 1. INTRODUÇÃO

As tecnologias enquanto invenção da espécie não é algo recente, pois desde os primórdios, o homem cria meios para se melhorar suas condições de existência, influenciando ainda, nas formas de produção e compartilhamento do saber e da cultura. Inicialmente advindo de cultura oral, o homem foi aos poucos criando meios para registrar o seu cotidiano como uma forma de propagar o cotidiano e de certa forma, a sua cultura, algo que acontecia por meio de pinturas nas pedras.

Posteriormente, surgiu a ideia da produção em massa, fato que culminou na perspectiva de Cônsolo (2020) com a invenção de recursos tecnológicos que modernizaram as formas de se comunicar por meio da imprensa, cujas informações veiculadas passaram a ter maior repercussão com relação à simples comunicação oral entre os indivíduos sem quaisquer registros escritos como acontecia anteriormente. Cônsolo (2020) explica que a partir do surgimento da imprensa, as indústrias passam a exigir que o profissional domine a leitura e escrita. Aliado a esse fato, surge o interesse pela compreensão do que está escrito nos panfletos e em outros materiais impressos que surgiram. (Cônsolo, 2020).

Nesse contexto, podemos compreender que a disseminação das tecnologias advindas do contexto das revoluções industriais modificou não apenas as exigências formativas impostas pela sociedade, mas os próprios interesses dos indivíduos que passaram a se interessar pela aprendizagem oriunda do ambiente formal de ensino. (Cônsolo, 2020). Ao mesmo tempo, surgiram, além da imprensa, mídias como a televisão e o rádio, às quais ampliaram o acesso dos indivíduos às informações, passando a ter conhecimento de fatos que estão além da sua geografia. Além disso, o advento da internet e a popularização dos dispositivos móveis



transformaram as formas como as pessoas acessam, produzem e compartilham o saber e como interagem com o outro.

Diante disso, surge um novo contexto social, no qual a leitura de livros impressos não é mais a única forma de acesso ao saber, visto que o ciberespaço amplia consideravelmente os níveis de acesso ao conhecimento científico, devido à variedade de fontes e a possibilidade de acessar várias fontes ao mesmo tempo. Sob esse aspecto, o novo contexto educacional trouxe para o âmbito educativo, a preocupação de inserir as tecnologias digitais como ferramentas educacionais, visto que essas tornam o ambiente educativo, lúdico, instigante e propício à aprendizagem.

Nesse contexto, Cònsolo (2020) relaciona as transformações sociais e de acesso ao conhecimento inerente à disseminação das tecnologias às revoluções industriais, que ao se inserirem no âmbito da produção em massa repercutiram em um contexto social que culminaram em necessidades formativas inerentes ao domínio de determinadas tecnologias. Com o tempo, surgiram tecnologias digitais como o computador com acesso à internet, que a priori consistia em uma ferramenta de trabalho e aos poucos, adquiriu outras funcionalidades, tornando-se essencial para diversas atividades cotidianas.

Nessa perspectiva, surgiu uma nova percepção com relação à ideia de educação, passando a considerar as tecnologias digitais como ferramentas que aliam a ludicidade à motivação discente, criando um ambiente propício à aprendizagem. Sob esse aspecto, Cònsolo (2020) considera que a disseminação das TIC no âmbito social repercutiu na ideia de inserção das TIC no processo de ensino e aprendizagem, dando origem à educação 4.0. Diante disso, o presente artigo pretende investigar qual é a participação do gestor escolar no tocante à inserção das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) na prática pedagógica dos docentes. Para tanto, desenvolvemos como objetivos específicos, compreender o contexto social inerente à evolução tecnológica que repercutiram na percepção de educação 4.0. Além disso, investigaremos as relações existentes entre as práticas pedagógicas fundamentadas na educação 4.0 e à aprendizagem significativa bem como os desafios que dificultam a sua implementação no contexto educacional da educação básica.

Para tanto, realizaremos uma pesquisa qualitativa e interpretativista, que consistiu em uma revisão de estado da arte sobre o que os teóricos que abordam a temática da educação, especificamente sobre as vantagens e desafios inerentes à inclusão da robótica na educação básica bem como refletiremos sobre o papel do gestor escolar frente à inserção dessas tecnologias no ambiente de ensino.

Nessa perspectiva, a referida pesquisa parte do seguinte questionamento: “De que modo,



o gestor escolar no contexto da educação básica pode cooperar com a inserção das TIC nas práticas pedagógicas dos docentes no contexto da educação 4.0?”. Para responder essa questão, será realizada, uma pesquisa bibliográfica que envolverá tópicos sobre a relação entre o desenvolvimento tecnológico e a educação 4.0 e possibilidades educacionais dela decorrentes. Posteriormente, será realizada, uma revisão da literatura que contemplará a análise de trabalhos acadêmicos que tratem dos benefícios e desafios para a inserção da inteligência artificial na prática pedagógica, buscando entender ainda, de que forma o gestor na perspectiva democrática pode influenciar nesse processo.

## **2. AS TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO 4.0**

A sociedade contemporânea tem como característica subjacente, o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) no âmbito social e cotidiano, visto que os indivíduos a utilizam como forma de entretenimento, na comunicação e como forma de acessar o conhecimento científico e fatos sociais sobre o mundo em que vive. De certa forma, o domínio das tecnologias repercute a saber o que acontece à sua volta, situando-o no contexto social vivenciado.

Além disso, o indivíduo passa a acessar meios que lhe possibilita a realização de tarefas cotidianas de forma prática, resultando na redução do tempo gasto e em uma melhor qualidade de vida, algo que não acontece com os sujeitos que não conhecem as tecnologias digitais e suas possibilidades de uso. Esse fato pode ser percebido sobretudo, a partir do surgimento de aplicativos que cooperam com a entrega de refeições a domicílio, a realização de transações bancárias e agendamento de consultas sem a necessidade de comparecer a esses locais de forma presencial.

Nesse contexto, podemos inferir que nem todos possuem acesso a dispositivos móveis ou ao saber inerente ao uso das TIC, configurando ao mesmo tempo em um avanço social e em meio de exclusão. (Silva, Correia e Lima, 2010 *apud* 2024) Por outro lado, Silva et al. (2024) considera que a informação, nesse contexto, constitui um fator de poder e ao mesmo tempo, de mudança social. Devido à desigualdade de acesso a essa informação é que “Sofremos simultaneamente de subinformação e superinformação, de escassez e excesso” (Morin, 1986 *apud* Silva et al., 2024, p. 215).

Sob esse aspecto, Lemes e Santos (2022) considera que a disseminação dos recursos tecnológicos que utilizamos no cotidiano se deu sobretudo devido às revoluções industriais que ocorreram ao longo dos tempos e que influenciaram na forma como os indivíduos acessam e



compartilham a informação. Foi a partir desse contexto que surgiu a ideia de educação baseada na indústria 4.0 e nos conhecimentos necessários ao profissional dessa nova era tecnológica. (Lemes e Santos, 2022).

Segundo Lemes e Santos (2022), a educação 4.0 é um termo que surgiu na Feira de Hannover, no ano de 2011, sendo esse um evento que reúne as inovações tecnológicas da indústria. Assim, o conceito surgiu como uma necessidade de designar uma educação coerente com o contexto tecnológico que desenhara. (Puncreobutr, 2016 *apud* Lemes e Santos, 2022). Nesse sentido, Lemes e Santos (2022) afirma que a educação 4.0 é uma consequência do desenvolvimento industrial e tecnológico que vem surgindo ao longo dos tempos, sobretudo, da chamada Revolução 4.0.

Sobre o conceito de revolução, Lemes e Santos (2022) compreendem-na como mudanças que ocorrem nas formas como as pessoas vivem, trabalham, interagem socialmente e aprendem. Segundo Schwab (2016, p. 11 *apud* Lemes e Santos, 2022, p. 186), o conceito de “‘revolução’ indica uma mudança profunda e brusca de algo e que as mudanças associadas geralmente têm tido alguma relação com o surgimento de novas tecnologias que transformaram o contexto social como um todo”, sendo percebido nas mais diversas várias áreas da sociedade. Todavia, Castells (2005 *apud* Lemes e Santos, 2022) acredita que as tecnologias são criadas com o intuito de suprir as demandas da sociedade, ao mesmo tempo que a influencia, trazendo melhorias na qualidade de vida.

De acordo com Lemes e Santos (2022), tivemos no contexto histórico mundial, pelo menos três revoluções tecnológicas. Desse modo, a primeira Revolução aconteceu na Inglaterra, tendo como característica, a mudança na forma de produção, à qual deixou de ser realizada de forma manual, passando a ser mecanizada, sendo marcada pelo surgimento das ferrovias e das máquinas de vapor. (Schwab, 2015 *apud* Lemes e Santos, 2022) Posteriormente, a segunda Revolução Industrial trouxe como inovação, a criação da energia elétrica e das linhas de montagem do Fordismo que cooperaram com a produção em massa. (Schwab, 2015 *apud* Lemes e Santos, 2022).

Schwab (2015 *apud* Lemes e Santos, 2022, p. 187) considera ainda, que o mundo passou pela terceira Revolução Industrial mediante aos “[...] avanços da eletrônica e tecnologia da informação em campos como robótica, informática e telecomunicações”. A quarta Revolução Industrial ocorreu devido à expansão da internet e dos sistemas de inteligência das indústrias e é caracterizada pela interconectividade, pela disseminação dos dispositivos móveis, pelo surgimento da internet das coisas e pela inteligência artificial.

Nesse contexto, a quarta Revolução Industrial apresenta como característica, o fato de se



distinguir das anteriores pela rapidez do surgimento de inovações e da integração de tecnologias distintas em um mesmo produto. (Schwab, 2015 *apud* Lemes e Santos, 2022) mencionam os smartphones que na atualidade exerce funções de vários dispositivos, servindo como despertador, agenda, calculadora, TV, videogame, Scanner dentre outras funcionalidades.

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais e, sobretudo, os dispositivos móveis passam a adquirir relevância para o nosso cotidiano, de modo que o conhecimento sobre as TIC tornam-se requisitos para a inserção no mercado de trabalho. Desse modo, a educação 4.0. surge como uma nova percepção educativa que tem por finalidade, suprir as necessidades formativas inerentes a esse contexto social que se instaura. É nesse contexto, que surge a cultura Maker, uma metodologia de ensino que pressupõe a necessidade de conceder ao aluno, práticas pedagógicas que relacionam os conteúdos a situações de aprendizagem práticas por meio da resolução de problemas de forma crítica, criativa e cooperativa.

## **2.1 Práticas pedagógicas na contemporaneidade e a educação 4.0: possibilidades educacionais e desafios para a inclusão da robótica na educação básica**

A educação escolar vem sendo moldada pelo contexto social, histórico e econômico, os quais determinam as necessidades de aprendizagem dos estudantes no tocante aos conhecimentos necessários à vida cotidiana e à inclusão no mercado de trabalho. Desse modo, o ensino escolar que teve inicialmente, o objetivo de formar os educandos com base na memorização de conceitos e fatos, sem quaisquer preocupações com uma formação crítica e reflexiva, adquire uma nova percepção no contexto da sociedade da informação.

Esse fato decorre, sobretudo devido à relevância que o conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais tem adquirido, tendo em vista, que são atualmente, utilizadas para distintas atividades cotidianas, tornando-se essenciais para o dia a dia das pessoas. Por meio das TIC, os indivíduos tem ao acesso ao conhecimento, ao entretenimento e à cultura, servindo ainda, como forma de interação social dentre outras finalidades.

Diante disso, surgiu um debate no meio acadêmico e pedagógico sobre as possibilidades e vantagens da inclusão das TIC nas práticas educativas, fato que repercutiu na criação de um documento que normatiza o uso das tecnologias no ambiente escolar. Assim, Maciel e Arienzo (2020) relatam que a inserção das TIC advém da necessidade de viabilizar o letramento digital por meio do acesso às tecnologias por parte dos estudantes, sendo que a BNCC (2018) inclui a aprendizagem baseada nas TIC dentre as premissas inerentes aos aspectos formativos necessários à educação na contemporaneidade.

De acordo com Maciel e Arienzo (2020), as tecnologias são parte constituinte dos





discentes no contexto extraescolar, resultando em um perfil estudantil dinâmico e, fato que nos leva a compreender a inserção das TIC nas práticas pedagógicas como fator motivacional para o alunado do século XXI, configurando-se ao mesmo tempo em um ensino que permite uma aprendizagem efetiva. Sobre esse fato, Lapolli et al. (2019) considera que a inclusão das TIC no processo educativo tem sua origem no contexto histórico e social das revoluções industriais que criaram um perfil profissional baseado na cultura Maker, configurando-se como uma necessidade formativa para os trabalhadores do século XXI.

Segundo Lapolli (2019), as transformações ocorridas no contexto das revoluções industriais influenciaram as exigências normativas inerentes ao novo contexto laboral que se desenhara. Assim, a educação passa a ter um papel essencial por meio da educação 4.0, uma percepção educativa baseada na percepção das necessidades formativas para a formação de profissionais com habilidades coerentes à indústria 4.0. (Lapolli, 2019). Nesse aspecto, Lapolli (2019) acrescenta que a educação, nesse contexto fundamenta-se na aplicação de tecnologias que tornem o ensino, inovador por meio da potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento de competências essenciais ao contexto social e laboral da indústria 4.0.

Nesse contexto, surge o movimento Maker e as ideias dele advindas popularizaram-se a partir do ano de 2005 mediante o lançamento de um periódico que difundiu as ideias do movimento denominado de Revista Maker Movement, à qual no ano seguinte originaria o Manifesto Maker. (Gavassa, Munhoz, Melo e Carolei, 2024). Conforme Gavassa et al., (2024, p. 2), a cultura Maker se fundamenta nas seguintes premissas “todo mundo é Maker; o mundo é o que fazemos dele; se você sonhar com algo, você pode realizar isso [...]”, evidenciando, portanto, que nós temos a capacidade de transformar o mundo a nossa volta.

Sob esse aspecto, a cultura Maker se fundamenta na ideia de que os indivíduos não são apenas consumidores de produtos, mas cooperam ativamente na formação do contexto social em que estão inseridos ou no qual pretendem inserir-se. (Gavassa, 2024) Assim, partem da ideia de formação discente numa perspectiva crítica e que leva os alunos a refletirem sobre o que podem fazer para modificar a realidade que vivenciam, corroborando com a ideia de sujeito crítico e participativo socialmente.

Concomitantemente a essa ideia, a educação fundamentada na cultura Maker, à qual percebe o novo contexto educacional baseado na necessidade de formar o estudante a partir de um contexto que viabilize a sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como o centro do processo de ensino. Nesse contexto, a formação discente numa perspectiva acrítica e passiva ante aos conteúdos ministrados não satisfaz mais as exigências formativas, cabendo ao docente, propiciar um ambiente educativo que viabilize uma



formação, tendo em vista ao sujeito como ser transformador da realidade.

Nesse sentido, a inclusão da cultura Maker no âmbito escolar cooperam com o desenvolvimento de habilidades inerentes ao aprender fazendo. habilidades por meio de atividades práticas que propiciam ao aluno, ao protagonismo estudantil. (Silva et al., 2024). Desse modo, o estudante desenvolve as habilidades inerentes à análise, a síntese, a compreensão, a comparação bem como criação de soluções, tornando-se um cidadão que constrói seu próprio ponto de vista acerca da realidade, constituindo-se como um cidadão crítico. (Silva et al., 2024).

Assim, o contexto social instaurado coopera com novas formas de aprender, mas também de trabalhar e de interagir socialmente. Para Dougherty (2012 apud Sturmer e Maurício, 2021), os conhecimentos advindos das tecnologias digitais têm preparado os indivíduos para agir de forma colaborativa e criativa, fato que nos corrobora com as habilidades inerentes ao novo perfil profissional exigido pelo mercado.

Nesse sentido, Gauer (2021) define a educação híbrida e a cultura Maker como novas formas de ensinar e de aprender que tem como objetivo, suprir as necessidades educacionais em um contexto social acelerado e disruptivo. Ou seja, são formas de alinhar as metodologias educativas ao contexto social fundamentado nas tecnologias digitais em que vivenciamos. Desse modo, o ensino híbrido torna-se pertinente devido à possibilidade de adaptação do acesso aos conteúdos conforme a disponibilidade de tempo do discente. Por outro lado, a cultura Maker tem como finalidade, contribuir com uma aprendizagem significativa e baseada na solução de problemas e em projetos educativos. (Gauer, 2021).

Sendo a cultura Maker aliada à prática pedagógica definida a partir da tradução “Faça você mesmo” consiste na elaboração de projetos, por meio dos quais, é oportunizado ao estudante, a busca para soluções de problemas de modo a oportunizar os alunos a tomada de decisões de forma colaborativa e cooperativa e ainda, por meio do uso da criatividade. (Albino, 2019). Nesse aspecto, podemos inferir que a cultura maker oportuniza o desenvolvimento da capacidade de compartilhar opiniões e ouvir pontos de vista distintos, a fim de analisar a melhor solução para os problemas que lhes são propostos, capacidade que é exigida no atual mercado de trabalho.

Além disso, a referida metodologia de ensino parte da perspectiva de que os erros e acertos são parte constituinte do aprendizado. (Albino, 2019). Por outro lado, pretende retirar o discente da zona do conforto, fazendo com que esse busque soluções criativas, adequando-as ao uso dos distintos recursos tecnológicos. (Albino, 2019). Para tanto, a cultura Maker dar ênfase à aprendizagem numa perspectiva prática, concedendo ao estudante, a oportunidade de



participar ativamente das aulas por meio de experimentação e criação de projetos que tem como finalidade, construir soluções para problemas propostos pelas atividades.

Sob esse aspecto, Lawrence (2022 *apud* Silva et al., 2024) menciona quatro pilares no tocante à implementação da cultura Maker no ambiente escolar. Conforme Lawrence (2022 *apud* Silva et al., 2024) essa metodologia de ensino corrobora com a ideia de que a solução para os problemas propostos pela tarefa pode ser feita pelo próprio estudante, necessitando para isso que o discente exerça a criatividade. (Lawrence, 2022 *apud* Silva et al., 2024).

Além disso, ao identificar o problema, ou seja, o objetivo da tarefa, os estudantes irão atuar de forma coletiva, de modo a refletir sobre uma solução e a implementarem de forma conjunta. (Lawrence, 2022 *apud* Silva et al., 2024) Nesse processo, a sustentabilidade possui um papel relevante, pois os discentes necessitam utilizar os recursos que lhes estejam disponíveis com o intuito de que não haja desperdício e ao mesmo tempo, as ações efetuadas em prol da solução para os problemas precisam ser multiplicadas e replicadas com base na ideia de reprodutividade entre pares. (Lawrence, 2022 *apud* Silva et al., 2024)

Desse modo, a cultura Maker baseia-se na ideia que relaciona uma aprendizagem efetiva à aquisição de habilidades denominadas de Learning by doing, vinda do inglês, cuja tradução é “aprender fazendo”. (Silva et al., 2024). Conforme o autor (2024), as possibilidades educacionais que envolvem a implementação da cultura Maker podem ser representadas por experiências de aprendizagem realizadas em laboratórios de robótica, concedendo aos estudantes, a oportunidade de desenvolverem sua autonomia por meio do contato com atividades práticas. Para tanto, os softwares frequentemente utilizados tem sido LEGO Education, o Arduino e Mega Uno.

A partir do uso desses recursos, é possível abordar temáticas que envolvem o desenvolvimento do empreendedorismo de forma criativa e o pensamento educacional, sendo que esse último, quando aliado à gamificação repercute em maior engajamento por parte dos discentes. (Silva et al., 2024). Por outro lado, essa nova percepção educativa baseada na experiência envolve na perspectiva de Claro (2017 *apud* Albino, 2019), distintas abordagens pedagógicas no sentido de propiciar condições para que o estudante crie soluções, participando ativamente de sua própria aprendizagem.

Para isso, Claro (2017 *apud* Albino, 2019, p. 39) menciona três formas distintas de implementação da cultura Maker na prática pedagógica, sendo que essa pode ser realizada de forma expositiva, participativa ou conforme a ideia de “mão na massa”. Sendo assim, no primeiro contexto educacional mencionado, o docente cria os materiais a serem utilizados em sala de aula, sem a participação dos discentes. Nesse caso, a finalidade seria propiciar ao



docente, a oportunidade elaborar seus próprios materiais didáticos, propiciando aulas mais atrativas a partir de demonstrações práticas do conteúdo. (Claro, 2017 apud Albino, 2019) Na implementação da cultura Maker sob a perspectiva participativa, os discentes participam ativamente do projeto educacional, podendo sugerir projetos conforme o tema da aula que lhe é apresentado. (Claro, 2017 apud Albino, 2019).

Todavia, a decisão final é do docente que irá orientar a ação educativa a partir de demonstrações de exemplos e propondo desafios. (Claro, 2017 apud Albino, 2019). Somado a isso, os projetos de implementação da cultura Maker denominados “mão na massa” proporcionam aos estudantes, um ambiente de aprendizagem por meio do qual, há uma maior interatividade entre os discentes e consequentemente, maior autonomia no manuseio dos recursos tecnológicos e no desenvolvimento de soluções para os problemas identificados. (Claro, 2017 apud Albino, 2019).

Nesse sentido, a proposta de implementação da cultura Maker está relacionada à participação do estudante no processo de aprendizagem a partir de uma aprendizagem fundamentada na experiência e na busca pela solução de problemas, desenvolvendo a criatividade dos estudantes. (Albino, 2019). Diante desse contexto, o professor assume distintos papéis no processo de aprendizagem, podendo atuar como transmissor do saber, mediador ou orientador dos discentes. (Albino, 2019).

A partir disso, Albino (2019, p. 46) consideram que o professor precisa estar comprometido com a compreensão de questões que norteiam o sentido da sua prática educativa como “porque fazer, para que fazer e para quem está fazendo”, sendo que sua formação inicial deve estar pautada no desenvolvimento do estudante numa perspectiva crítica e reflexiva e não deve compreender apenas, o domínio e a transmissão dos conteúdos. Somado a isso, o docente precisa realizar práticas pedagógicas que se fundamentem na concepção de que o ensino precisa estar alinhado com o cotidiano discente e suas necessidades formativas de modo que o aluno possa compreender a razão de estudar determinados conteúdos. (Albino, 2019).

Nesse sentido, o docente precisa adotar metodologias de ensino que promovam a contextualização dos conteúdos, favorecendo ainda, a aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar satisfatória e inovadora mediante o uso das TIC no ambiente educativo. (Albino, 2019). Somado a isso, o docente nesse novo contexto educacional, apresenta-se como um ser crítico, cujas ações são fundamentadas nas consequências éticas que a efetivação da sua prática docente terá ante um contexto de aprendizagem baseado na formação discente numa perspectiva crítica. Ou seja, o docente se preocupa se a sua postura pedagógica está de fato, coerente com as necessidades formativas inerentes ao desenvolvimento de um sujeito crítico e participativo.



(Albino, 2019).

Para isso, é necessário que o professor esteja aberto às mudanças de forma a buscar constante aperfeiçoamento a partir de formações que lhe permita a aprender de forma contínua, assumindo ainda, uma postura de pesquisador frente ao processo de ensino e aprendizagem com o intuito de adquirir condições necessárias para conceder experiências educacionais relevantes e motivacionais aos seus discentes. (Albino, 2019). Somado a isso, o professor não pode se contentar em exigir atividades que retirem os alunos da zona de conforto, mas deve propor desafios com o intuito de proporcionar novos raciocínios de modo a favorecer uma interpretação do conhecimento e da sociedade em que vive numa perspectiva crítica. (Albino, 2019).

Somado a isso, o docente no contexto da cultura Maker é aquele que participa de experiências coletivas de aprendizagem, compartilhando suas ideias com outros profissionais de sua área e ao mesmo tempo, se comprometendo em proporcionar uma prática pedagógica baseada no desenvolvimento do estudante numa perspectiva integral. (Albino, 2019). Além disso, o docente precisa compreender que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e que nem sempre, o conteúdo será assimilado em um primeiro momento. (Albino, 2019)

Nessa perspectiva, Albino (2019) compreende que apesar da cultura Maker possuir grande potencialidade no tocante a proporcionar uma aprendizagem significativa, a sua implementação está relacionada à superação de diversos desafios como a formação continuada dos docentes e a ausência no tocante ao financiamento dos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento de um ambiente educacional baseado na robótica no contexto da cultura Maker.

## **2.2 A gestão escolar democrática e a implementação da cultura Maker na prática pedagógica**

A educação escolar não é realizada apenas com a participação do professor no tocante ao planejamento e a própria prática pedagógica exercida, pois para que haja o funcionamento de uma instituição escolar e, sobretudo com qualidade educativa, se faz necessária, a reunião de diversos aspectos bem como profissionais que cooperem com a sua efetivação. Seguindo essa linha de raciocínio, êxito do processo de ensino e aprendizagem não estaria relacionado apenas ao planejamento pedagógico ou mesmo à dedicação do discente nesse processo, sendo algo de certa forma, influenciado por toda a comunidade escolar.

Sob esse aspecto, a hierarquia entre os profissionais no contexto escolar torna-se relativizada pelo fato de que o atual contexto educacional compreende a educação na perspectiva da gestão escolar democrática e participativa. Conforme Facó (2021) a ideia de



gestão escolar democrática está relacionada à percepção que temos sobre o ideal de forma de governo, tendo em vista que no âmbito político, o nosso país tem adotado, uma gestão baseada na democracia. Assim, temos no contexto brasileiro, o voto direto como aspecto que permite a definição dos governantes que irão defender, a priori, os interesses coletivos. (Facó, 2021). Desse modo, estabelecendo uma conjuntura no âmbito educacional, a gestão democrática está relacionada à participação de toda a comunidade escolar em prol da defesa dos interesses de todos. (Facó, 2021).

Entretanto, a gestão escolar democrática não surgiu com a sua promulgação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas representa parte constituinte das transformações sociais que vem ocorrendo e que passaram a exigir uma formação discente baseada numa perspectiva crítica e cidadã. (Facó, 2021). Conforme o autor (2021), a gestão democrática objetiva a descentralização das práticas administrativas e pedagógicas, de modo que toda a comunidade escolar possa expor suas ideias no tocante ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a fragmentação das funções no âmbito escolar no sentido de o docente responsabilizar-se apenas pela gestão pedagógica e o gestor buscar ficar a cargo das funções administrativas e burocráticas é de certa forma, relativizada. Ou seja, tanto professores como o gestor escolar e demais segmentos da comunidade escolar podem opinar sobre os aspectos que precisam ser ajustados no que se refere às melhorias institucionais, pedagógicas ou administrativas. (Facó, 2021).

A partir disso, constrói-se um ambiente educacional fundamentado no envolvimento e no compromisso de todos que participam da comunidade escolar, resultando na autonomia de cada membro no tocante à participação no processo de tomada de decisões. (Facó, 2021). Diante disso, o gestor escolar assume novas funções no contexto democrático de ensino, sendo a sua atuação relacionada às relações interpessoais entre docentes, funcionários, entre estudantes e entre esses com a equipe docente, o desempenho da equipe docente e a autoavaliação, sendo essa de fundamental importância para a garantia da qualidade da gestão escolar. (Abreu, Boschetti e Mota, 2016 apud Facó, 2021).

Nesse sentido, a gestão escolar democrática surge como não como uma forma de assegurar que os discentes permaneçam na escola, mas como modo, de propiciar melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem. (Facó, 2021). Assim, a gestão escolar numa perspectiva democrática consiste em um modelo de gestão que visa a educação, tendo em vista, a aquisição de conhecimentos que viabilize a transformação na vida dos discentes, por meio de uma formação crítica e cidadã. (Facó, 2021). A partir disso, o planejamento das aulas deve levar em consideração, a construção da cidadania por meio de três elementos que se interrelacionam: a





sociedade, o aluno e o conhecimento. (Facó, 2021).

Nesse contexto, Abreu et al. (2016 *apud* Facó, 2021) compreendem que essa tripla relação envolve ações de diálogo entre os membros da comunidade escolar a fim de interagirem entre si e então, discutir os interesses e necessidades a ela inerentes. Dessa forma, o conhecimento adquirido no espaço escolar é desenvolvido a partir das relações entre o aluno e o meio em que vive, desenvolvendo ao mesmo tempo, o senso comum e o saber científico produzido pela sociedade. (Facó, 2021).

Sob esse aspecto, Martinez e Stager (2013 *apud* Arusievicz, 2023) mencionam que entre as décadas de 60 e 70, surgiu o movimento Maker e a educação norte americana passou a aderir às teorias progressistas do ensino, período em que houve a valorização dos direitos civis e da democracia, fatos que repercutiram em uma educação que exigia práticas pedagógicas democráticas. A partir disso, inicia-se uma mudança nos currículos escolares que passam a se fundamentar em salas de aula que levam em consideração, a divisão conforme a faixa etária e experiências de aprendizagem baseadas no contexto social. (Arusievicz, 2023).

Desse modo, a inserção da cultura Maker no contexto educacional passa a adquirir notoriedade, sendo uma metodologia de ensino que envolve a construção do saber por meio do engajamento dos estudantes em atividades de fabricação seja digital ou não, a partir da interação com objetos do mundo real e cotidiano. (Arusievicz, 2023). Sendo a cultura Maker relacionada à elaboração de projetos e resolução de problemas de forma crítica e criativa, podemos associá-las ainda, que sem essa obrigatoriedade, à inserção das TIC na prática pedagógica.

Nesse sentido, a adoção de metodologias que cooperem com a formação discente numa perspectiva crítica e simultaneamente em um contexto de gestão escolar democrática, pressupõe a participação do gestor no tocante à conscientização dos docentes sobre a necessidade de participação em formações continuadas que lhes habilite a trazer inovações pedagógicas ao contexto da sala de aula. Esse fato é evidenciado, tendo em vista que a educação no contexto de uso das tecnologias digitais pode ser percebida como um novo paradigma educacional fundamentado na necessidade de estratégias pedagógicas que cooperem com formas de interagir socialmente e aprender coerente com a realidade social de uso das TIC. (Porto, 2006, p. 54 *apud* Silva e Viana, 2019).

Sob esse aspecto, a gestão escolar precisa incorporar dentre as suas funções enquanto cooperador da qualidade na educação, estratégias que possam viabilizar reflexões sobre a necessidade de pensar ação educativa enquanto ação para uma formação discente baseada na valorização de habilidades advindas do contexto das tecnologias e da formação cidadã. (Viana, 2019). Nesse sentido, o papel do gestor escolar está vinculado à inserção das competências e



habilidades tecnológicas exigidas no contexto da sociedade contemporânea como um dos elementos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola bem como no fato de ser um agente conscientizador da necessidade de uso das tecnologias e da adoção de metodologias de ensino que propicie uma formação discente coerente com a sociedade digital. (Viana, 2019).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As tecnologias estão inseridas no contexto social humano como forma de propiciar atender necessidades que não seriam supridas exclusivamente pelo ambiente natural. Assim, os homens vêm ao longo da história, criando diversos utensílios e técnicas, que inicialmente possuíam como objetivo, o domínio da agricultura e da pecuária a fim de lhes garantir uma subsistência sem precisar se ter uma vida nômade. Todavia, não havia nesse período, um sistema econômico como conhecemos hoje e tudo era partilhado entre os membros da comunidade.

Com o tempo, surgiu a ideia de produzir com o intuito da lucratividade, fato que repercutiu na criação de manufaturas e de tecnologias manuais para essa fabricação. Entretanto, houve, o surgimento da indústria e a intensificação da produção em massa, sendo que esse período aconteceu mediante transformações tecnológicas que surgiram ao longo dos tempos, caracterizando-se nas diversas Revoluções Industriais ocorridas no mundo. (Lemes e Santos, 2022).

Nesse contexto, Lemes e Santos (2022) compreendem as revoluções como mudanças que influenciam nas formas como os indivíduos vivem, trabalham, interagem e acessam e compartilham o conhecimento. A essa ideia, Schwab (2015 apud Lemes e Santos, 2022) acrescenta o entendimento de que as revoluções consistem em mudanças profundas que modificam todo o contexto social e que estão relacionadas, sobretudo às tecnologias digitais. Nesse sentido, podemos identificar diversos períodos caracterizados como Revoluções Industriais, sendo que a quarta revolução está intrinsecamente relacionada à disseminação da internet e da inteligência artificial. (2015 apud Lemes e Santos, 2022, p. 187).

Diante desse contexto, as tecnologias digitais se popularizam, tornando-se essenciais à vida cotidiana, surgindo a necessidade de uma formação discente que propicie o domínio das TIC numa perspectiva crítica e criativa e, mais especificamente relacionada à resolução de problemas. Desse modo, a educação 4.0. surgiu na tentativa de suprir as necessidades formativas para as demandas do contexto industrial bem como da própria vida cotidiana dos indivíduos, tendo em vista que o conhecimento sobre as TIC é essencial ao contexto social em



que vivemos.

Nesse contexto, a cultura Maker surge a partir da ideia de conceder ao estudante, o acesso a práticas pedagógicas baseadas na solução de problemas de forma crítica, criativa e cooperativa, habilidades valorizadas no contexto das tecnologias digitais. Sendo a cultura Maker baseada na premissa do “Faça você mesmo”, aliada à ideia de que “o mundo é o que fazemos dele”, enfatizando ao mesmo tempo, a aprendizagem prática e o papel do aluno como centro do processo de aprendizagem bem como a ideia de que nossas atitudes podem transformar o mundo, ressaltando a ideia de formação cidadã. (Gavassa et al., 2024, p. 2).

Diante disso, a formação discente baseada na repetição e memorização de conceitos e fatos não está coerente com a nova percepção educacional do contexto da sociedade digital, necessitando de um novo posicionamento do docente no tocante às metodologias utilizadas. Somado a isso, surge a gestão escolar democrática, à qual corrobora com a ideia de participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, favorecendo assim, a formação numa perspectiva cidadã. Ao mesmo tempo, não há no contexto da gestão escolar democrática, uma divisão rígida das funções de diretor e docente, cabendo uma análise e atuação coletiva em prol do objetivo comum que é a educação de qualidade.

Nessa perspectiva, o papel do gestor escolar no contexto da gestão democrática perpassa as funções burocráticas e está relacionado ainda, com as melhorias no âmbito pedagógico. Conforme Silva e Viana (2019), a equipe gestora atua no sentido de favorecer as condições necessárias para a implementação das tecnologias no Projeto Pedagógico (PPP) da escola de forma efetiva, sobretudo por meio da elaboração de projetos que valorizem a inserção das TIC na prática pedagógica, buscando propiciar um ambiente formativo coerente com a sociedade da informação.

#### 4. REFERÊNCIAS

ALBINO, Rodrigo. **As principais metodologias e ferramentas na Educação 4.0**. Araçatuba, SP: [s. n.], 2019. Disponível em: [http://rodrigoalbino.com.br/capa\\_educacao40](http://rodrigoalbino.com.br/capa_educacao40). Acesso em: 13 set. 2024, às 19h00min.

ALEIXO, Adriana Alves; SILVA, Bento; RAMOS, Maria Altina Silva. **Análisis del uso de la cultura maker en contextos educativos: una revisión sistemática de la literatura**. *Educatio Siglo XXI*, v. 39, n. 2, p. 143-168, 2021. Disponível em: [http://um.es/analise\\_cultura\\_maker](http://um.es/analise_cultura_maker). Acesso em: 13 set. 2024, às 19h00min.

ARUSIEVICZ, Fernanda Costa et al. **Aprendizagem maker nas escolas: a importância do pensar da gestão escolar para a otimização das ações educativas makers**. 2023. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/123456789876.pdf>. Acesso em: set. 2024, às 14h29min.



CÔNSOLO, A. T. G. Educação 4.0: onde vamos parar. **Gestão**, v. 4, p. 94-115, 2020. Disponível em: <http://blucher.com.br/04.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024, às 20h48min.

DA SILVA, Ana Walquíria Souza et al. Metodologias ativas na educação: a cultura maker como ferramenta de aprendizagem. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 1, p. 3-10, 2024. Disponível em: [http://editorailustracao.com.br/vista\\_metodologiasativas](http://editorailustracao.com.br/vista_metodologiasativas). Acesso em: 13 set. 2024, às 18h55min.

FACÓ, L. G. B. et al. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas / Democratic school management: challenges and perspectives. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3651-3671, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-246>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22940>. Acesso em: 14 set. 2024, às 9h42min.

GAVASSA, R. C. F. B. et al. **Cultura maker, aprendizagem investigativa por desafios e resolução de problemas na SME-SP (Brasil)**. FabLearn Org, p. 1-9, 2016. Disponível em: [http://fablearn.org/FLBrazil\\_2016\\_paper\\_127.pdf](http://fablearn.org/FLBrazil_2016_paper_127.pdf). Acesso em: 14 set. 2024, às 9h45min.

GAUER, Judite Inês Schreiner. **A Educação 4.0 e seus desdobramentos no processo educativo: saberes sobre a educação híbrida e maker**. [S. l.: s. n.], [2021?]. Disponível em: [http://uri.br/arq\\_1633022062.pdf](http://uri.br/arq_1633022062.pdf). Acesso em: 13 set. 2024, às 18h49min.

DA SILVA, Givanildo; VIANA, Maria Aparecida Pereira. As tecnologias na educação: o papel da equipe gestora nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, n. 32, p. 183-198, 2019. Disponível em: [http://uninove.br/dialogia/vista\\_tecnologias](http://uninove.br/dialogia/vista_tecnologias). Acesso em: 14 set. 2024, às 13h42min.

LAPOLLI, Paulo César et al. Makers communities no contexto da Educação 4.0: uma revisão integrativa da literatura. In: **Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação – CIKI**, 2019, [S. l.]. Anais... 2019. Disponível em: [http://ufsc.br/vista\\_makersciki2019](http://ufsc.br/vista_makersciki2019). Acesso em: 13 set. 2024, às 18h47min.

LEMES, Isadora Luiz; SANTOS, Renato P. dos. **Sete possíveis características do professor da Educação 4.0**. [S. l.: s. n.], [2020?]. Disponível em: [http://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/pdf\\_1-libre.pdf](http://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/pdf_1-libre.pdf). Acesso em: 13 set. 2024, às 18h40min.

MACIEL, Caroline Busa. **O potencial das tecnologias digitais à educação do século XXI**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Disponível em: [http://upf.br/TCC\\_Caroline\\_Maciel.pdf](http://upf.br/TCC_Caroline_Maciel.pdf). Acesso em: 13 set. 2024, às 18h34min.

STURMER, Carlos Rogério; MAURICIO, Claudio Roberto Marquette. Cultura maker: como sua aplicação na educação pode criar um ambiente inovador de aprendizagem / Maker culture: how its application in education can create an innovative learning environment. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 8, p. 77070-77088, 2021. Disponível em: [http://researchgate.net/BJD\\_culturamaker](http://researchgate.net/BJD_culturamaker). Acesso em: 13 set. 2024, às 18h55min.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## O MOMENTO PANDÊMICO DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO EM SAÚDE REMOTA: NARRATIVAS DE PROFESSORES EM NOVOS TEMPOS PARA A DOCÊNCIA

## THE COVID-19 PANDEMIC MOMENT AND REMOTE HEALTH EDUCATION: TEACHERS' NARRATIVES IN NEW TIMES FOR TEACHING

Érika Fuscaldi Gomes Gonçalves<sup>1</sup>  
Sebastião Rodrigues-Moura<sup>2</sup>

### RESUMO

No momento pandêmico, em função da covid-19, o cenário educacional criou uma mudança repentina e uma nova realidade: o ensino remoto. Esta pesquisa teve como objetivo, compreender as experiências de professores que atuam na Educação em Saúde no ensino remoto. Apoiamo-nos na pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, com quatro professores colaboradores que atuam em instituições no país. O material empírico foi tratado à luz da Análise Textual Discursiva, a saber: novos tempos, momentos a serem (re)contados: práticas e dificuldades que permeiam o ensino remoto na área da saúde; e, ensino remoto e mudança de planos pedagógicos: a condução das dificuldades na prática. Os resultados demonstram a realidade vivida dos professores diante dos desafios e de novas possibilidades formativas com vistas à mudança de práticas.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto; Educação em Saúde; Covid-19; Docência.

### RESUMO

During the COVID-19 pandemic, the educational landscape underwent a sudden shift and a new reality: remote learning. This research aimed to understand the experiences of teachers working in Health Education with remote learning. We relied on qualitative, narrative research with four collaborating teachers working at institutions across the country. The empirical material was analyzed using Discursive Textual Analysis, namely: new times, moments to be (re)told: practices and difficulties that permeate remote teaching in the health field; and, remote teaching and changing pedagogical plans: managing difficulties in practice. The results demonstrate the vivid reality of teachers facing challenges and new educational possibilities aimed at changing practices.

<sup>1</sup> Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFPA). Bacharel em Fisioterapeuta e Docente EaD. E-mail: [erikafuscaldi@gmail.com](mailto:erikafuscaldi@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação em Ciências. Professor do Instituto Federal de Educação em Ciência, Tecnologia do Pará (IFPA) e do Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC/UFPA). E-mail: [sebastiao.moura@ifpa.edu.br](mailto:sebastiao.moura@ifpa.edu.br)



**Palavras-chave:** Remote Education; Health Education; Covid-19; Teaching.

## 1. REFLEXÕES PRIMEIRAS

Com o isolamento social devido à pandemia da covid-19, as instituições de ensino, as famílias, os professores e os alunos se reinventaram para que fizessem tudo para que o ensino remoto superasse algumas dificuldades e tivesse uma aprendizagem de qualidade, em um curto espaço de tempo. Surgiu assim, a preocupação de uma realidade de um ensino no Brasil baseado primeiramente se o aluno iria ter acesso a um eletrônico para ter as aulas e com acesso à internet.

Nesse contexto, nem todas as famílias tiveram a condição de ter recursos eletrônicos de maneira individual, o que gerou uma dificuldade de acesso para os estudos. Com isso, foi preciso o aluno ter aula remota com algum eletrônico de *internet* emprestado, o que por sua vez tem inviabilizado os estudos no horário correto de aula e muitos nem tem conseguido acompanhar as demandas deste processo educacional, ficando à margem da sociedade.

Quando volto meus olhares para esses acontecimentos sobre as aulas remotas associadas aos recursos tecnológicos, encontro atualmente que a Educação à Distância (EaD) uma realidade atual, propõe alguns cursos, como uma possibilidade de estudos de quem mora numa região remota ou para quem trabalha o dia todo e fica indisponível para estudar de maneira presencial. Isso possibilita que uma maioria população tenha a oportunidade de estudar e entrar no mercado de trabalho que está cada vez mais exigente.

Essa possibilidade da população se certificar em um curso na comodidade da sua casa, também diminui os custos e otimiza o tempo de estudo, para aquelas pessoas que tem o seu horário comprometido para estudo presencial. Então, é uma tendência aos estudos acontecerem a distância, despertando assim a autonomia no aluno para se organizar em sua aprendizagem e formação. Com isso, apontamos que a EaD é diferente do ensino remoto, devido as suas características que traremos nesta pesquisa.

Os cursos da área da saúde também sofreram impactos, o que inquietou a tecer apontamentos, sobre esse cenário está lidando em tempos remotos. Não quero traçar um panorama de como esse ensino está sendo organizado, mas como os professores estão lidando com suas práticas, diante de situações adversas, que tem mudado o cenário dos cursos e que necessitam de espaços formativos presenciais. Nesse sentido, a pesquisa buscou elementos que possam responder a seguinte investigação: em que termos se constituem as experiências de professores da área da saúde em suas práticas pedagógicas frente ao ensino remoto?

Busco, desta forma, ter maior familiarização com essas narrativas, por meio da pesquisa

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025





qualitativa, aprimorando novas experiências e prospectando novos rumos para o ensino remoto. As aulas presenciais tradicionais, sem uso de tanta tecnologia e sem a distância social do seu aluno, enfrentaram desafios, mas estão na adaptação para o (re)pensar da sua prática profissional com as novas possibilidades de ensino, por isso analisar alguns aspectos da docência, dentro da dificuldade enfrentada nas aulas remotas, me impulsiona para a prática e os manejos das circunstâncias para alcançar o objetivo da continuidade dos estudos, mesmo diante da crise causada pela covid-19.

Diante deste elemento da investigação, na presente pesquisa busco compreender as experiências de professores que atuam na Educação em Saúde no ensino remoto frente às suas práticas, realidades vividas e processos pedagógicos narrados. As escolhas metodológicas voltadas para a pesquisa qualitativa, na modalidade narrativa, emergem como assertivas para tecer elementos que emaranham por este cenário vivenciado pelos professores e me possibilitam compreender a prática pedagógica por meio de suas histórias práticas em uma sala de aula virtual.

## **2. EMERGÊNCIA PARA O ENSINO, NOVOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM SAÚDE**

Devido ao momento pandêmico vivido no mundo, em março de 2020 foi publicada a Portaria n. 343, de 18 de março de 2020, pelo Ministério da Educação que dispôs as aulas presenciais para serem substituídas por aulas em meios digitais, sem previsão de conclusão, deixando claro que enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19, o ensino será remoto. Essa portaria deu o norte para que ocorresse o funcionamento da Educação Básica e do Ensino Superior, autorizando de maneira excepcional que as disciplinas presenciais fossem substituídas por aulas remotas, aquelas que se utilizam tecnologias para o ensino-aprendizagem de maneira distante.

A definição sobre as disciplinas é dada pelas instituições. De acordo com a Portaria n. 345, de 19 de março de 2020, que completa a supracitada, veda a realização de disciplinas práticas ou laboratoriais que é sabida a sua importância de ser presencial nos cursos da área da saúde. Com a pandemia da covid-19, que surgiu em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, segundo (Ministério da Saúde do Brasil, 2020), onde teve como vivência um surto de pneumonia com a causa desconhecida.

Os pesquisadores da China identificaram em janeiro de 2020 um novo coronavírus (SARS-CoV-2) como agente etiológico de uma síndrome respiratória aguda grave, denominada doença do coronavírus 2019, ou simplesmente covid-19 (Coronavírus Disease – 2019). Com a evolução do surto pela covid-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e, em 11 de março de 2020, foi decretado pelo mesmo órgão como pandemia. Devido a esse isolamento social pela pandemia em 2020 foi preciso realizar o ensino de



maneira remota na educação, através de algumas ferramentas disponíveis no mercado tecnológico.

Segundo Nunes (2020), as ferramentas utilizadas no ensino remoto são abundantes. Abaixo relato alguns instrumentos utilizados de maneira tecnológica para o ensino remoto que são bastante interessantes e de ótima interação.

- *WhatsApp*: utilização para conversas individuais, em grupos ou através de listas de transmissão;
- *Google Hangout Meets*: plataforma de *webconferência* que pode ser utilizado para um público de até 100 pessoas ao mesmo tempo;
- *Skype*: plataforma de comunicação para que absorve uma quantidade menor de pessoas;
- *Google Forms*: criação de avaliação de simulados e provas para resolução no formato digital;
- *Microsoft Teams*: dá para trabalhar em equipe usando chat, compartilhando arquivos e fazendo chamadas com vídeo.

Os estudos realizados de maneira remota na pandemia utilizando os recursos que citei foram muito confundidos com o sistema da EaD. O ensino remoto acontece com o uso da tecnologia para a realização das aulas, porém tem diferença em vários aspectos da EaD. Então, ao longo dessa revisão vou relatar as diferenças entre as duas modalidades, do ponto de vista de alguns autores, e de como a tecnologia tem se comportado no âmbito da educação.

Para Kozinets (2010), a netnografia é uma forma adaptada da etnografia para estudar realidades e sujeitos em ambientes digitais, em fóruns de discussão, videoconferências, aplicativos colaborativos, blogs, redes sociais etc. Na prática, a netnografia não trata as comunicações on-line apenas como conteúdo ou formas, mas como interações sociais, com expressões tomadas por diversos significados e como artefatos culturais.

Consideramos a tecnologia como um produto da ciência e da engenharia na qual se tem variados instrumentos, métodos e técnicas visando a solução de problemas. A tecnologia educacional se baseia em recursos tecnológicos como instrumento que visa aprimorar o ensino. Então, nesse caso, a tecnologia é utilizada para favorecer a educação, de maneira a desenvolver o melhor acesso aos conteúdos e informações. Para que isso ocorra, é utilizado o computador, *tablet*, *notebook*, entre outros eletrônicos, que trazem muitos benefícios sociais e educacionais.

O uso da tecnologia favorece a interação entre alunos e professores, para que possam passar e realizar as tarefas propostas. Esse uso tecnológico na aprendizagem, desperta e motiva mais o processo de aprendizagem, trazendo também mais autonomia ao aluno em construir os saberes, se sentindo ativos e importantes nesse processo. A partir dessa tecnologia, explano a EaD e o ensino remoto, que são modalidades que estão sendo realizadas nesse momento pandêmico.

Em relação a população, segundo Petri (2000), a maioria dos alunos da EaD apresenta



características particulares diferenciadas, como o de residir em locais distantes de núcleos de ensino e, com isso, não conseguem ingressar em um curso presencial, tendo a necessidade de ter um ensino mais flexível e que encaixe de acordo com as necessidades para que se tenha o estudo continuado.

Hack (2011), ainda diz que a EaD é uma maneira de ensino que permite atingir um número significativo de pessoas, rompendo com o tradicionalismo do ensino e cria uma nova perspectiva de aprendizagem. Ela seria uma nova forma de ensinar e aprender que proporciona ao aluno que não tem como frequentar o ensino presencial em alguma instituição, a oportunidade de continuar os estudos e se apropriar dos conteúdos que são transmitidos igualmente na educação presencial.

A EAD elimina assim, as distâncias geográficas e temporais, proporcionando ao aluno organização do seu tempo e do local de estudo. Costa e Cocchi (2013) abordam que as instituições de ensino superior no Brasil, públicas e privadas, tem aderido à incorporação da EaD como uma possibilidade para se promover o acesso ao Ensino Superior. Cavalcanti Júnior e Ferraz (2013) fazem uma afirmação de que a EaD ganhou uma grande importância, medida que foi influenciada pelas inovações tecnológicas da informação e comunicação.

Martins e From (2016) citam que a EaD vem trazer possibilidades de formas diferentes de se ver o mundo, ensinar, aprender, através dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Ela também vem provocando várias discussões no âmbito acadêmico, o que demonstra interesse por essa modalidade, pela diversidade de cursos ofertados tanto para graduação, pós-graduação e outras áreas de conhecimento.

Na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB), em seu artigo 80, tem como definição que a educação à distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a medição de recursos didáticos sistematicamente organizados. Amorim (2012) relata sobre o início da Educação à Distância na Suécia em 1833, com o curso de contabilidade que foi transmitido por correspondência, marcando a importância da necessidade de criação de materiais impressos que seriam distribuídos e divulgados por meio das correspondências.

De acordo com o período atípico que o mundo está vivendo, devido a pandemia da covid-19, a população mundial teve que se afastar do trabalho e estudo presencial por tempo indeterminado, até que se controle a pandemia e espere a vacina. Contudo, as pessoas começaram a trabalhar *home office* e os estudantes ficando com o *home school*. Em relação ao *home school*, a solução foi tentar realizar a aula de maneira distante, o que chamo de ensino virtual, aula remota e muitos falam até como EaD. Mas aí é que precisamos saber que existe diferenças estruturais entre essas modalidades de ensino.

A EaD caracteriza-se por ter uma metodologia de aprendizagem de educação a distância por meio de tecnologias ativas, essas tendo auxílio de um tutor à distância, cujas aulas acontecem por meio de uma plataforma com conteúdo e atividades virtuais. No caso das atividades, elas podem ser



no formato de fórum, questionário, comandos de tarefa mais longas, leituras de artigos científicos, dentre outras.

No caso dos conteúdos, ele pode ser em formato de livro/apostila entre 60 a 120 laudas, ou vídeos de aproximadamente 8 minutos sobre os temas de maneira dicotomizada, para que não fique cansativo para o aluno e ele não perca o foco. O ensino em EaD não é aplicável para todas as profissões, pois algumas dependem das aulas presenciais como vivência de campo, laboratório, entre outros aspectos. Na EaD há a flexibilidade de horário para que o aluno realize as suas atividades e suas aulas no tempo em que o aluno puder ou desejar.

O ensino que chamamos de remoto emergencial se consolida pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. Assim, o ensino que sempre foi presencial, em algum momento de crise, como esse momento pandêmico devido ao COVID 19, passa a ser totalmente remoto (distante), sendo os conteúdos, atividades repassadas através da tecnologia para efetivar os estudos.

Lembrando que o ensino remoto seria uma forma de socorrer a crise educacional devido a um momento pandêmico, e não tornar o curso a distância de maneira definitiva. Até porque na área da saúde isso não se faz possível, devido as disciplinas que utilizam laboratórios, experiências clínicas, entre outros.

Digo isso, para demonstrar a importância de diferenciar o ensino remoto emergencial do ensino a distância ou híbrido, onde se prepara de maneira planejada como será o conteúdo, as aulas e as metodologias utilizadas.

Entendendo isso, para o nosso momento de docente, é importante, pois sabemos que o preparo para dar as aulas não presenciais, avaliações vão se construindo ao longo da jornada. Claramente isso não isenta a qualidade e empenho dos docentes para que esse momento ofereça aos discentes um ensino de qualidade, evitando a evasão.

O ensino remoto tem como característica principal ser uma solução para que possa se continuar atividades pedagógicas através do uso da internet, sanando os problemas de não poder ter aula presencial nesse momento de pandemia. Nesse caso, as aulas acontecem em tempo real com o aluno, aplicando atividades e provas no momento proposto das aulas virtuais, sendo inclusive em várias instituições pelo mesmo horário das aulas que eram de modo presencial. Podem ocorrer tanto de maneira síncrona ou assíncrona.

E claro, destaco que não é tão fácil na prática, pois sabemos que devido à desigualdade social ao acesso virtual para as aulas ocorrem certamente essa distorção como diz Rodrigues-Moura (2020), pois este fato converge para várias realidades que estão acontecendo mundo afora, sobretudo com a população com menos poder aquisitivo para acompanhar as atividades remotas, com uso de internet



que supra as demandas. Essas aulas acontecem por plataformas diferentes, de mais fácil acesso e menos complexidade, pois nem os alunos e nem os professores, estavam treinados para poder desenvolver suas atividades virtuais.

Está sendo muito válido passar por esse momento, tanto para o professor como para o aluno. Por mais que apareceram as dificuldades com o enfrentamento da nova maneira de ensinar e aprender, está aí uma oportunidade de criar mais autonomia e aguçar a criatividade para que possam juntos mostrar que o aluno tem a capacidade de criar uma rotina, organização e buscar o seu estudo e conhecimento de maneira mais autônoma e avançando na tecnologia. E para os professores (re)pensarem na sua prática e (trans)formá-la com as novas experiências desse momento educacional inovador impactado pela pandemia. O ensino remoto acabará quebrando muitos tabus em relação às aprendizagens desenvolvidas a distância e as pessoas certamente começarão a familiarizar em estudar outros cursos de maneira EAD.

Quando cito sobre o re(pensar) da prática, posso dizer que a construção da capacitação do corpo docente é de extrema importância para o êxito do ensino remoto e para o crescimento profissional, devido as novas experiências em planejar, utilizar de novas metodologias para avaliação, para passar o conteúdo, a construção das atividades de maneira tecnológica e dinâmica.

É percebido que essas novas práticas trouxeram variados desafios, como organizar toda a parte de conteúdo, atividades, artigos e outros materiais na plataforma escolhida. Em relação aos entendimentos dos conteúdos, para que eles ficassem bem entendido e também os comandos de tarefa bem claros quanto ao objetivo da aprendizagem, também adaptar-se ao novo método para avaliar de maneira cuidadosa as atividades enviadas pelos discentes.

### **3. UM TRILHAR SOBRE ESTA PESQUISA EM NOVOS TEMPOS PARA A DOCÊNCIA: ASSERTIVAS METODOLÓGICAS**

Ao traçar esta pesquisa, procurei me debruçar sobre uma forma de aproximação com a minha formação inicial na área da saúde com a educação, de modo a permitir que houvesse assertivas metodológicas para o bom tratamento dos dados da pesquisa, uma vez que a necessidade de imersão no campo da docência é algo que já faz parte do meu imaginário. Desta forma, as escolhas aqui expostas são frutos da minha formação com os apontamentos direcionados por diálogos interativos com meu orientador.

Considero, portanto, que a presente pesquisa faz parte de um estudo mais amplo, sendo fruto de assertivas que me direcionam para uma prática como profissional na área da saúde, como professora e agora como pesquisadora em Educação em Saúde, algo que me demanda muita expertise, deixando-me em uma zona de familiaridade, histórias de vida e memórias. Assim sendo, ao trilhar



este percurso da pesquisa, coloco-me como uma investigadora que conhece o meu cenário de vida e formação, mas agora procuro me apaixonar por narrativas de outros docentes com a mesma formação inicial, mesmo em tempos difíceis da docência frente ao ensino remoto.

Apostando no caráter não-quantitativo da pesquisa, pois não é meu interesse mensurar nenhum dado, mas compreendê-los em seu contexto real, tomo como referencial a *pesquisa qualitativa* (Deslauriers, 1991; Minayo, 2009; Deslauriers e Kérisit, 2010), como forma de haver uma familiaridade com a temática, que facilita a minha imersão no cenário da pesquisa e possibilita ampliar os horizontes dos meus olhares, tornando-os mais complexos com vistas a traçar estratégias para a minha prática pessoal e profissional. Nesses termos, a pesquisa qualitativa aponta para a realidade social que estamos perpassando em função da pandemia da covid-19 e tem mostrado que as experiências docentes não podem ficar engavetadas ou estagnadas no tempo, mas exploradas.

Aliada à pesquisa qualitativa, assumo a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) como método de investigação e fenômeno a ser investigado, no sentido da compreensão das práticas de professores formados em áreas da saúde e agora de deparam com suas práticas em ensino remoto, em um movimento de ir e vir intenso, que me permitem uma aproximação com as realidades vividas e me fazem criar uma paixão pela docência com histórias (re)contadas pelos professores, mostrando caminhos possíveis e momentos importantes de suas experiências.

A pesquisa foi realizada com 4 professores da área da saúde, que atuam tanto em instituições públicas como privadas, da Educação Profissional à Graduação, que davam aula presencial na área da saúde antes do momento da pandemia e agora encontram-se atuando no ensino remoto em cursos da área da saúde, imprimindo-lhes novas práticas e novas vivências. Os participantes da pesquisa foram convidados voluntariamente para a pesquisa, os quais assinaram o Termo de Acordo Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de preservar suas identidades, manter o sigilo e a ética na pesquisa, sendo aplicado um questionário em formato de formulário digital sobre os assuntos que envolvem o ensino emergencial de maneira remota devido à covid-19 que gerou a pandemia que estamos vivenciando.

Para a obtenção de dados, busquei perceber a visão dos professores atuantes na área da saúde acerca dos desafios enfrentados ao ter que lidar com o ensino remoto de maneira súbita, sendo uma área que carece da educação presencial, para utilização de laboratórios, por exemplo, assim como voltado para estimular as habilidades e a lida com o ser humano. Esse questionário foi aplicado de maneira remota, em formulário digital, em função da pandemia que ainda perdura e com isso, todos estamos trabalhando remotamente e mantendo o distanciamento social, importantes variáveis para conter a pandemia.

Os professores que fizeram parte como colaboradores desta pesquisa são discriminados a seguir, com nomes fictícios, porém com as informações verídicas de suas formações e práticas





profissionais, a saber:

- *Diogo*: tem 31 anos e é enfermeiro com mestrado em Energia. Atua como docente há 2 anos em um curso de Medicina e, nas suas narrativas, nunca teve experiência em aula EAD ou remota.

- *Mateus*: tem 31 anos e é médico com especialização em Psiquiatria. Atua como docente em um curso de Medicina há 3 anos, antes presencial, e agora remoto em função da pandemia. Ele relata não tido experiência com docência EAD ou remota anteriormente tal como relatou Diogo.

- *Luísa*: Tem 28 anos e é enfermeira, estuda mestrado em Saúde Pública, tem especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, além de ser especialista em Anatomia Funcional e Enfermagem do trabalho. Ela é docente há quatro anos, atuando em um curso de Educação Física, o qual teve que ser remoto na pandemia. Ela relata de maneira comum ao Mateus e ao Diogo, que não teve experiência com docência EAD ou remota.

- *Gabriel*: Tem 38 anos, é fisioterapeuta e tem especialização em Fisioterapia Hospitalar. É docente há 12 anos, atuando no curso de Fisioterapia Forense e, diferentemente do Mateus, Luísa e Diogo, relata ter experiência em aula EaD em um curso de Inovação e Acessibilidade, porém em paralelo no momento pandêmico tem atuado no ensino remoto.

A partir dessas descrições, associadas às possíveis dificuldades enfrentadas por esses professores, serão relatadas as dificuldades que tiveram nesse momento em relação à tecnologia, à comunicação e à distância com os seus alunos, bem como fizeram para driblar esse momento e seguir com o ensino de qualidade para que mantivesse a continuidade de suas práticas.

Ao ter contato com os textos de campo dos professores, busquei me debruçar sobre os mesmos a fim de transformá-los em textos de pesquisa, por meio da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2011) por meio de leituras contínuas sobre os dados, a fim de buscar elementos comuns e posteriormente categorizá-los em eixos de análise. O material empírico resultante do tratamento das informações foi dividido em duas dimensões com as suas peculiaridades a serem tratadas, embasadas em experiências reais vividas pelos professores da área da saúde e a minha experiência, a partir de termos como “adaptação”, “dificuldades”, “planejamento”, “docência”, “ensino remoto”, dentre outros.

De maneira narrativa, apresento os resultados como textos de pesquisa organizados a partir dos relatos e das experiências vividas pelos quatro professores destacando suas vivências com o ensino remoto, suas dificuldades e superações em momentos pandêmicos para o desenvolvimento de aulas remotas, fazendo uma relação com o que há na literatura da área, bem como com a minha própria prática.

#### 4. DISCUTINDO ELEMENTOS DE PRÁTICAS DOCENTES (IN)ESPERADAS



A partir deste momento, trago as discussões referentes aos dados que emergiram das narrativas relatadas pelos professores da área da saúde, em relação a sua atuação no momento pandêmico da covid-9 e os desafios encontrados em suas práticas pedagógicas.

#### **4.1. Novos tempos, momentos a serem (re)contados: práticas e dificuldades que permeiam o ensino remoto na área da saúde**

A aprendizagem que já mostrava sua crise no momento pré-pandemia, devido à ineficácia do processo de ensino desde a Educação Básica até a Educação Superior, sofreu ainda mais com o modelo tecnológico emergencial na era da covid-19 como traz Torres (2020). No contraponto das instituições privadas, encontram-se as instituições públicas, as quais se apresentam sensíveis à desigualdade de acesso tecnológico, apesar de se encontrarem à margem de vários impactos estruturais e de gestão de pessoas.

De acordo com Palhares (2020), 60% das instituições públicas rejeitaram a recomendação de aulas online, fato que é claramente justificado pelo conhecimento da limitação de acesso vivenciada pela população em questão. Em nível de graduação e pós-graduação, algumas das instituições baianas utilizaram a tecnologia para questionar sobre acesso e possibilidades de oferta das disciplinas on-line. A resposta já se evidencia a limitação, visto que muitos dos alunos sequer conseguiram responder a esse questionamento que não demanda muitos *megabits* de velocidade para serem baixados em *smartphones*.

Em relação a esta temática e frente à adaptação das aulas remotas no momento da pandemia, observa-se que

Foi muito difícil! No 1º semestre foi um caos, tanto pelas incertezas em relação à pandemia, quanto pela falta de habilidade em utilizar as ferramentas disponibilizadas pela instituição que trabalho. Além disso, foi um semestre muito desgastante, senti que a carga de trabalho aumentou bastante, pois tivemos muitas reuniões online com a gestão da universidade. (Diogo)

Igualmente ao Diogo, Luísa relata as dificuldades ao ter que adaptar-se às aulas Remotas, uma vez que:

Foi muito difícil para mim, totalmente diferente de planejar algo presencial. Muitas especificidades precisavam ser pensadas para que fosse possível ter êxito no ensino-aprendizagem sem sobrecarregar aos alunos ou a mim. (Luísa)

Já no relato ainda sobre essas adaptações, Mateus diz que:

Houve dificuldades na adaptação com os recursos dos dispositivos de aula remota e insegurança quanto ao interesse dos alunos. (Mateus)

Diferentemente de Mateus, Luísa e Diogo, a adaptação das aulas de maneira remota para Gabriel ocorreu de maneira “*natural*” (Gabriel), o que demonstra como pode ter influência direta nas práticas dos professores com questões relacionadas às facilidades/dificuldades de as pessoas utilizarem a tecnologia e terem habilidades para estar diante de novas situações, mesmo em momentos



difíceis, pois, ao tratar sobre a mudança no planejamento de ensino, ele relata que mudou um pouco, trazendo distinções que viriam a influenciar sobre a sua prática.

Mesmo em um cenário mais restrito de Gabriel, observamos que, segundo Costa (2020), o ensino remoto emergencial aproxima-se da EaD ao usar a tecnologia na mediação do processo, distanciando-se principalmente no aspecto temporal, uma vez que aquele deve ocorrer em tempo real, com possibilidade de interação online com o professor. Por sua vez, a educação à distância é atemporal, mediada por tutores em ambientes virtuais.

Nessa realidade de pandemia, a autora descreve os desafios dos docentes em função da necessidade de adaptação dos conteúdos e dinâmicas de sala de aula ao novo modelo proposto, sem prejuízo no processo de aprendizado, além de ressaltar a importância do engajamento da instituição de ensino no apoio a essa modalidade. E pensando em relação a educação profissional, Amorim (2012), diz que nos dias de hoje, além de agregar valores na carreira do trabalhador, passou a ser uma exigência do mercado de trabalho. Como uma nova opção na hora da escolha por um curso profissionalizante, a Educação a Distância (EAD) vem de encontro às necessidades das pessoas que, por falta de tempo ou por longas distâncias a serem percorridas entre trabalho, escola e residência, optam por este tipo de ensino.

Nesse sentido, quando o professor já assume a questão de ser conteudista e ter que se planejar para elaborar o conteúdo, adentra no relato:

Como eu já era responsável somente pela parte teórica da unidade curricular, e as aulas são em forma de tutoria com debate sobre uma situação problema, não tive muitas mudanças no planejamento das aulas [...] o que mais dificultou mesmo foram as ferramentas online: ZOOM, Classroom e DRIVE para correção das provas. (Diogo)

Já que a aula remota se diferencia pela distância, nestes termos, a importância da tecnologia é destacada. Com isso os professores aprenderam a ter que criar estratégias pedagógicas como a

Maior utilização de recursos como vídeos, gráficos, esquemas (Mateus)

E mesmo, com essas mobilidades para gerenciar recursos diversificados, observamos que

Foi um desafio, que estimulou meu potencial criativo e habilidades com os dispositivos eletrônicos. Acho que a aula remota perde muita qualidade, pois a imersão sensorial no tema é reduzida. (Mateus)

Com a mesma vivência tida por Mateus, Luísa relata que o seu planejamento das aulas mudou totalmente, pois

Precisei aprender utilizar várias ferramentas para o ensino remoto como aprender a gravar e editar vídeos, usar mais ferramentas da plataforma da universidade e usar plataformas para realizar e gravar encontros síncronos como o ZOOM e o MEET. (Luísa)

Esses relatos vão de encontro com Stori (2013) que diz que a construção de espaços de aprendizagem em redes sociais, contribuem para a pesquisa e aprimoramento da práxis. O professor que busca novas formas de ensinar, alicerça sua prática numa nova cultura e valoriza a apreensão de



novos conhecimentos redimensionando sua própria prática.

Mas é percebido que, com o tempo, começa a engrenar o ensino, como é relatado por Diogo, o qual enfatiza que

Acredito que apenas no final do primeiro semestre de 2020 consegui me sentir mais tranquilo. O feedback dos alunos no encerramento do semestre foi um ponto que marcou, pois apesar das dificuldades, ouvir dos alunos que o semestre foi proveitoso e que conseguiram ter um bom rendimento (dentro das possibilidades) foi muito importante. Já no segundo semestre de 2020, todos estavam mais conformados e adaptados ao novo normal. (Diogo)

Já no caso do Mateus houve engajamento de maneira mais rápida que o Diogo, ao tratar que

Após 3 meses de prática e apresentação em congresso acadêmico, engrenamos no ensino remoto (Mateus).

Luísa relata de maneira diferente do Mateus e do Diogo que

Logo após a primeira prova do semestre, fiz um diagnóstico junto com os demais professores da disciplina, por volta da metade do semestre, onde analisamos a frequência nas aulas e o desempenho de cada aluno nos trabalhos em grupos e avaliações individuais e percebemos que estávamos no caminho correto. (Luísa)

As experiências de aula remota vividas por esses professores nos trazem ricos relatos, onde detecto que são fatores importantíssimos para o (re)pensar da nossa prática como professor remoto, EaD e até mesmo presencial. É nessa perspectiva que vimos o relato que, para esse momento pandêmico, as aulas remotas foram um caminho para novos tempos, como nos diz Diogo, ao narrar que

Acho que as aulas EaD nos cursos da área da saúde foram a maneira de continuarmos seguindo em frente, porém não acredito que seja a melhor forma, essa experiência foi interessante, porém nos mostrou que para cursos da área da saúde, em que eu tenho que aprender a lidar com o ser humano e desenvolver habilidades e competências inerentes a profissão o ensino EaD não consegue contemplar de maneira satisfatória o que se espera de um profissional da saúde. Apesar disso, conseguimos avançar no que foi possível. Se antes eu como professor, já utilizava muitos exemplos práticos nas aulas, tive que fazer um esforço maior para trazer mais exemplos, pois essa foi a maneira de tentar enriquecer as aulas. De modo geral, acredito que isso me ajudou a entender melhor as dificuldades dos meus alunos e a repensar minha prática docente. (Diogo)

Percebemos que todos vieram contar sua experiência detectando o crescimento na sua prática, como diz a Luísa ao ratificar a sua confiança para a docência, ao expor que

Com certeza cresci como professor, aprendi com a experiência e poderei usá-la para algumas atividades específicas mesmo após a pandemia. Sim precisei ser criativa e apurar a sensibilidade para com a necessidade dos alunos. Até digo que contribuiu para a formação dos estudantes, afinal percebi que juntos conseguimos construir o conhecimento que esta disciplina exigia, no entanto, esta construção foi muito dificultada para aluno e professor. As visitas as unidades de saúde (NASF; ACADEMIA DE SAÚDE, POLICLINICA e outras) que estas disciplinas sempre exigiam dos alunos, por exemplo, precisou ser readaptada para uma entrevista online com os gestores das unidades. Então sim, ao final conseguimos executar com o mínimo de satisfação, mas não foi o ideal. (Luísa)

É possível perceber que as novas experiências sempre nos proporcionam alguma mudança de comportamento dentro do nosso padrão profissional já formatado. De acordo com as narrativas



sobre as próprias experiências adquiridas pelo ensino remoto, damos detalhe para o fato de que muito ainda temos que aprender e reviver para os novos tempos para anunciar novas possibilidades formativas. No tocante a isto, apostamos muito no sentido de a criatividade e novas possibilidades de ensinar os conteúdos da nossa área ganhem forma, para que todos os professores possam ver e rever os materiais pedagógicos, buscando uma escrita clara e objetiva, para a formação humanística e social dos cidadãos.

#### 4.2. Ensino remoto e mudança de planos pedagógicos: a condução das dificuldades na prática

Desde 2016, já havia ressalvas sobre as especificidades dos cursos da área da saúde, ressaltando a necessidade de formação prática dos alunos para uma atuação mais completa no que se refere à construção de competências e habilidades de cada área. Neste sentido, diversas foram as manifestações de órgãos de classes desestimulando o formato à distância como formação para profissionais que irão lidar com indivíduos em diferentes níveis de complexidade de acometimentos à saúde. (Conselho Nacional de Saúde, 2018)

Os conselhos de fisioterapia, enfermagem, medicina, farmácia, fonoaudiologia, dentre outros, reafirmam a importância da presença do professor nas etapas do processo de aquisição das habilidades e competências que precedem a formação de um profissional de saúde. É baseado nessas especificidades que o ensino remoto ou à distância, sugeridos de forma emergencial durante a pandemia causada pelo novo coronavírus devem ser muito bem discutidos e ponderados, visto que o excesso de tecnologia pode afastar os discentes de situações práticas, comprometendo em médio e longo prazo a atuação de futuros profissionais.

Diante das variadas dificuldades encontradas pelo professor durante as aulas remotas, Diogo relata que

Como sou tutor de PBL no curso de medicina, uma das dificuldades que encontrei foi conseguir saber se meus alunos estavam realmente com problema de conexão ou apenas estavam usando como desculpa para não participar das aulas, e um dos pontos utilizados para avaliação é justamente a participação do aluno nas tutorias, isso me deixou extremamente desconfortável, principalmente de estar sendo injusto na avaliação do processo de aprendizagem. (Diogo)

No caso do Mateus, ele fala na dificuldade em contornar possíveis problemas técnicos durante as apresentações e Luísa explana

Muita dificuldade para utilizar a plataforma online da universidade, dificuldade para pensar em formas justas de controle de frequência, dificuldade para pensar em aulas interessantes e para não superlotar os alunos com muitas aulas online. (Luísa)

Gabriel relata que a dificuldade foi com a “*comunicação com os alunos*” e Diogo reforça



que “as aulas em si não, o que dificultou foi aprender a usar as ferramentas”. Ao abordar a dificuldade de aula remota percebida pelos alunos e que, de certa forma interferiram na prática do professor, observamos que

A maior dificuldade foi associar a teoria com a prática, pois a unidade curricular que sou responsável (Práticas médicas no SUS) ficou muito prejudicada, pois em uma situação normal, meus alunos teriam aulas teóricas pela manhã e a tarde acompanham por preceptores acompanhavam a rotina das Unidades Básicas de Saúde (UBS). Com a pandemia, a vivência nas unidades de saúde foi suspensa, logo, as aulas foram praticamente teóricas. Essa quebra foi péssima, pois os alunos tiveram muita dificuldade de assimilar alguns temas abordados nas aulas, isso refletiu no desempenho dos alunos na avaliação cognitiva (prova). Porém ao final do 2º semestre, essas práticas foram retomadas, e foi perceptível como isso trouxe um resultado mais satisfatório, inclusive os alunos estavam mais motivados e participativos, sempre querendo trazer as experiências vividas nas UBS para as aulas teóricas. (Diogo)

De maneira diferente para Mateus, ele relata o

Baixo estímulo sensoperceptivo que dificulta interesse e envolvimento com o tema (Mateus)

E, no caso da Luísa, destaca que

Solicitamos dois trabalhos em grupo no semestre para que os alunos que estavam em suas casas isolados pudessem sentir que estavam convivendo com os colegas e formar relações com estes que estavam passando pela mesma situação. No entanto, percebi que com as aulas remotas a relação interpessoal foi muito prejudicada. Como era uma turma de primeiro ano de curso então os alunos não se conhecem e mesmo com a nossa ajuda na organização dos grupos para os trabalhos eles não pareciam conseguir muito entrosamento. (Luísa)

E em relação às dificuldades, Gabriel relata que a “*aplicação nas atividades*” foi um ponto forte nas dificuldades e Mateus considera que foram moderadas, principalmente no que tange a habituação durante os primeiros meses. Nesse sentido, Luísa conta que

Foi uma dificuldade muito grande de adaptação, mas hoje acredito que essa dificuldade diminuiu. A experiência garantiu que eu pudesse aprender também esta forma de ensino. Mas não a recomendo fora de situações como a de pandemia, pois percebo perdas para alunos e professores no processo. (Luísa)

Diante desses relatos agrupados em duas dimensões que analisei, percebo que de acordo com a minha prática que já é em Educação à Distância há 4 anos em cursos da área da saúde, a principal diferença é que somos treinados pelas instituições antes de ingressarmos nesse tipo de ensino. Temos treinamento na plataforma de maneira ampla para otimizar a nossa atuação, o que, em suma, posso dizer que é tudo planejado para entrarmos no mundo docente EaD, mas mesmo assim temos dificuldades, como relata Savas e Dias (2018), dizendo que os maiores desafios enfrentados nesta modalidade de ensino estão relacionados à disciplina e à organização. O resultado depende muito do aluno e da sua determinação. Por mais que exista um tutor para ajudar nas atividades, o estudante é responsável por administrar seu tempo e suas entregas de trabalhos.

Outro ponto de vista que destaco alinha-se ao da colaboradora e professora Luísa, pelo fato





de termos passado pelo mesmo curso de especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, observados pontos e elementos comuns das nossas vivências. Aponto (e aposto), desta forma, que cursos afins a este e relativos a processo pedagógicos, metodológicos e epistemológicos para professores bacharéis ser de extrema validade, pois todos nós da área da saúde requeremos uma formação mais próxima da realidade do processo didático da sala de aula.

Portanto, podemos nos considerar didaticamente carentes de técnicas educacionais, o que esses cursos nos possibilitam, para juntamente do nosso conhecimento específico, passamos a ter também o conhecimento didático-pedagógico para o exercício de uma docência potencial na área da saúde, sendo um diferencial na nossa capacitação. O que também relata Oliveira e Silva (2012), onde entende que o docente da Educação Profissional e Superior assume grandes responsabilidades na educação e formação profissional de seus alunos, a fim de que eles possam estar preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Para isso, espera-se que esse profissional reflita sobre suas ações e busque inovar suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas para que possam proporcionar uma formação crítica e atuando de forma que seus alunos possam exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidade apreendidos neste século XXI.

É importante outra citação de Oliveira e Silva (2012), quando diz que apesar de a LDB apresentar a pós-graduação como espaço de formação do docente que atua no Ensino Superior, sobre a formação do docente da Educação Profissional não existe referência. Com relação a pós-graduação como espaço formativo do docente sabemos que nem sempre os cursos de mestrado e doutorado cumprem com esse objetivo, pois a pesquisa como parte integrante dessa formação ainda é privilegiada pelas instituições proponentes, fazendo com que as disciplinas de caráter didático-pedagógicas fiquem de fora de seus currículos, e quando são ofertadas, se limitam geralmente ao curso de Metodologias ou Didática do Ensino Superior.

## **5. PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS**

Este momento, do ensino remoto frente ao momento da pandemia devido à covid-19, mostra a necessidade de as aulas serem mediadas através do uso de tecnologias digitais, para que mesmo não tendo a prática que se requer nos processos educativos da área da saúde, possa continuar garantido o ensino, para que os alunos não fiquem sem os seus afazeres. Observo que, a partir dos relatos dos professores, suas narrativas apontam para novos tempos frente aos desafios da prática docente, traçando novos rumos que podem ser calcados em novos compromissos da docência na formação dos estudantes.



Compreendo que ocorrem muitas dificuldades ao passar por mudanças repentinas e ter que se adequar a novas metodologias. Penso, sobretudo, que também é uma maneira de experimentar novas oportunidades de ensino-aprendizagem que possam beneficiar esse aluno da área da saúde em um futuro do seu estudo continuado para melhor qualificação profissional e (res)significar nossas práticas pedagógicas como professor.

Nesse sentido, destaco palavras inconclusivas pelo fato de que há muito a se escrever e narrar sobre as experiências de vida, de formação e de prática dos professores da área da saúde que podem recorrer a outros métodos e técnicas de ensino, tal como todos os professores estão enfrentando no ensino remoto. Considero importante pensar que a pandemia traz novos olhares para que possamos enxergar as facilidades e as dificuldades que o uso de tecnologias poderá nos associar ao planejamento didático, saindo um pouco mais da teoria da sala de aula e voltando-se mais para a prática (Rodrigues-Moura, 2020).

Ao voltar meus olhares para a prática desses professores, amplio perspectivas pessoais e profissionais que o curso na área educacional pode vir a reforçar a atuação pedagógica dos professores atuando em ensino remoto. São muitas as situações que demandam novas expectativas para a sala de aula remota, porém este momento oportuno salienta a oportunidade de irmos para além do que sabemos e nos debruçarmos sobre a prática, em uma sala virtual.

Diante dos dados apresentados e discutidos, as escolhas metodológicas garantem alcançar os objetivos da pesquisa, atendendo-o em sua amplitude e dando mais espaço mais debates e relatos sobre o que virá. Há um forte movimento de ir e vir sobre a sala de aula no ensino remoto, porém aqui já damos apontamentos sobre novos horizontes que virão, o que destaca esta pesquisa tanto para a área educacional como da Educação em Saúde, aprimorando novas práticas pedagógicas, formação para a prática e o exercício de uma ação humanística.

## 6. REFERÊNCIAS

AMORIM, M. F. A importância do ensino à distância na educação profissional. **Revista Aprendizagem em EAD**, v. 1, p. 1-15, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso: 06 dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/>> Acesso em: 07 fev. 2021.



BRASIL. **Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial.** Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - covid-19. Ministério da Educação, 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020.** Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação, 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CAVALCANTI JUNIOR, H. S. B.; FERRAZ, I. N. A expansão da educação a distância e o ensino superior no Brasil: caminhos tortuosos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no49, p.149- 163, mar. 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. N. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, C. J.; COCHI, C. B. R. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a Educação a Distância: instituições públicas e privadas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 21-32, 2013.

COSTA, R. *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de covid-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 29, e20200202, 2020.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative: guide pratique.** Québec (Ca): McGrawHill, Éditeurs, 1991

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. IN: POUPART, Jean; DESLAURIERS, J. P.; GROULX; L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 4.ed. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-53. 464p.

HACK, J. R. **Introdução à educação à distância.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

KOZINETTS, R. V. Netnografia: **Realizando pesquisa etnográfica online.** Porto Alegre: Penso, 2014. 203p

MARTINS, K.; FROM, D. A. A importância da educação a distância na sociedade atual. **Revista Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.** Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025



Online Gestão e Produção, v. 1, p. 1-8, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Revista Holos**, ano 28, v. 2p. 193-205, 2012.

PETRI, O. Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância: significados e dimensões. In: PETRI, O. **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá, 2000.

PETRI, O. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PETRI, O. (Org.). **Educação a distância:** construindo significados. Brasília: Plano, 2000.

RODRIGUES-MOURA, S. Por entre a realidade e as possibilidades narradas por professores em formação: em tela, o ensino remoto em tempos de pandemia. In: Paiva Júnior, F. P. (Organizador). **Ensino remoto em debate.** - 1. ed. -- Belém: RFB Editora, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46898/rfb.9786558890607.6>



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## CINEMA, AUDIOVISUAL E DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## CINEMA, AUDIOVISUAL MEDIA, AND HUMAN RIGHTS IN BASIC EDUCATION

Maria Beatriz Colucci<sup>1</sup>  
Kleverton de Almeida Souza<sup>2</sup>  
Milena Araujo de Souza<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo investiga o potencial pedagógico do cinema e audiovisual e a possibilidade de formulação de políticas públicas de cinema na escola, a partir de estudo sobre a construção de materiais didáticos audiovisuais desenvolvido junto à comunidade escolar do Centro de Excelência em Educação Integral Senador Paulo Sarasate, localizado em São Cristóvão, Sergipe. O trabalho tem como fundamentos, além das normativas do campo da educação e das teorias e práticas cinematográficas, as experiências realizadas pelo Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (Nice/UFS). O Nice é um programa da graduação em Cinema e Audiovisual e do Mestrado Interdisciplinar em Cinema e Narrativas Sociais, da Universidade Federal de Sergipe, que integra docentes e discentes de graduação e pós-graduação e docentes e discentes da Educação Básica em experiências de cinema, educação e direitos humanos.

**Palavras-chave:** Cinema. Educação. Direitos Humanos. Políticas Públicas.

### ABSTRACT

This paper researches the pedagogical potential of cinema and audiovisual and the possibility of formulating public cinema policies at school, based on a study on the construction of audiovisual teaching materials developed within the school community of the Centro de Excelência em Educação Integral Senador Paulo Sarasate, located in São Cristóvão, Sergipe. The work is based, in addition to regulations in the field of education and cinematographic

<sup>1</sup> Doutora em Multimeios (UNICAMP), docente da graduação em Cinema e Audiovisual e do Programa de Pós-graduação em Cinema (PPGINE), da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE/UFS). [bcollucci@academico.ufs.br](mailto:bcollucci@academico.ufs.br).

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGINE) e graduado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Sergipe. Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE/UFS). [kleverton\\_kas@hotmail.com](mailto:kleverton_kas@hotmail.com).

<sup>3</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGINE) e graduada em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (NICE/UFS). [milaaraujo36@gmail.com](mailto:milaaraujo36@gmail.com).



theories and practices, on the experiences carried out by the Interdisciplinary Center for Cinema and Education (Nice/UFS). Nice is an undergraduate program in Cinema and Audiovisual and the Interdisciplinary Master's in Cinema and Social Narratives, at the Federal University of Sergipe, which integrates undergraduate and postgraduate teachers and students and basic education teachers and students in experiences of cinema, education and human rights.

**Keywords:** Cinema. Education. Human Rights. Public Policies.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de investigação realizada no âmbito da pesquisa “Cinema, audiovisual e direitos humanos na construção de materiais didáticos para a Educação Básica de Sergipe”, coordenada pelo Núcleo Interdisciplinar de Cinema e Educação (Nice/UFS), com o apoio do Programa de Apoio e Desenvolvimento de Políticas Públicas em Educação Básica e Profissionalizante para o Estado de Sergipe (Edital Nº 04/23 – Fapitec/SE/Seduc). O projeto, de natureza inter e transdisciplinar, integra docentes e discentes de graduação e pós-graduação e docentes e discentes da Educação Básica em experiências de ensino, pesquisa e extensão em Cinema, Educação e Direitos Humanos junto à comunidade escolar do Centro de Excelência em Educação Integral Senador Paulo Sarasate, em São Cristóvão, SE.

Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, retomamos o parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (PARECER CNE/CEB, 2010) que orienta a transversalidade na prática educativa, com a integração entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. A transdisciplinaridade é entendida então como proposta didática em que “a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.” (PARECER CNE/CEB, 2010, p. 24).

Tal abordagem dialoga com as reflexões levantadas por Paulo Freire (1996, p.7) e a proposta de uma Pedagogia da Autonomia, “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. Essa autonomia é pensada a partir do entendimento do educando como sujeito ativo do processo de aprendizagem, associando a prática pedagógica às experiências socioculturais com as quais se relacionam, dentro e fora do ambiente escolar.

O cinema, por sua vez, ao adentrar a escola através de práticas pedagógicas, sejam elas de exibição, discussão ou produção das imagens, carrega, em sua experiência, potenciais





agentes para transformações e reflexões conectadas aos direitos humanos e ao fazer crítico do processo educacional. Nesse sentido, este trabalho busca contribuir para a formulação de políticas públicas de cinema para a rede básica de ensino de Sergipe, a partir de estudos para construção e compartilhamento de materiais didáticos e conteúdos instrucionais voltados à educação cidadã e aos direitos humanos, mediados por processos e tecnologias do cinema e audiovisual.

A pesquisa teve como fundamentos, além das normativas do campo da educação e das teorias e práticas cinematográficas, as experiências do Nice em contextos escolares do estado de Sergipe, desde 2018, e particularmente as ações realizadas junto às disciplinas eletivas da primeira série do Ensino Médio, no Centro de Excelência Paulo Sarasate, em 2024.

## **2. MATERIAIS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)**

Refletir sobre materiais didáticos audiovisuais supõe um pensamento interdisciplinar e abertura a um processo coletivo e colaborativo de aprendizagem. No caso deste trabalho, esse percurso envolveu experiências de formação, oficinas de roteiro, criação e edição de narrativas audiovisuais, atividades cineclubistas, com exibição e debate de filmes, curadoria e compartilhamento de acervos e materiais pedagógicos, dentre outras.

Especificamente sobre o material didático audiovisual, Bandeira (2008, p. 295) destaca sua importância como auxiliar do processo ensino-aprendizagem. Também reforça a necessária articulação do audiovisual com outras tecnologias.

[...] buscando a complementaridade dos conteúdos nas diversas mídias e oferecendo, ao mesmo tempo, oportunidade de uso das tecnologias no próprio processo de ensino-aprendizagem. Na concepção e produção de materiais audiovisuais, o aluno deve ser considerado um sujeito ativo, por isso, esses materiais devem privilegiar provocações, questionamentos e novos olhares.

Scheyerl (2012, p. 50) contribui para pensar, de modo amplo, a construção de materiais pedagógicos com o audiovisual, como forma de incentivar o respeito pela voz do outro e “a busca de novos significados, acreditar no desenvolvimento de um pensamento crítico, contribuir para a transformação pessoal e social do aprendiz e transformar sua sala de aula em um microcosmo dos discursos interculturais”. Com essa visão de uma pedagogia crítica, que compreende o ambiente da sala de aula como lugar de autonomia e de criação, pensar a multimodalidade dos materiais didáticos se faz necessário, especialmente em um mundo permeado por linguagens que precisamos compreender também a partir de um processo crítico.

Além do mais, é importante pontuar a relevância das Tecnologias Digitais da



Informação e Comunicação (TDICs), pois seu surgimento e sua ampla disseminação “[...] possibilitou novas formas de relacionamentos interpessoais, de contatos interculturais e o surgimento de vários gêneros multimodais como blogs, vlogs, memes, postagens em mídias sociais, entre outros” (Fernandes et al, 2022, p. 34). No âmbito escolar, as TDICs auxiliam na diversificação das metodologias de ensino relacionadas a tais mudanças culturais das relações de comunicação, seja através da utilização das ferramentas e recursos, seja a partir da “[...] maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento” (Behrens, 2000, p. 103).

Importa, pois, levantar novos modos de pensar as práticas sociais e as metodologias de ensino no âmbito escolar, uma vez que as TDICs podem auxiliar tanto na metodologia em sala de aula como também na assimilação e reflexão crítica dos conteúdos curriculares, por meio da imersão de ferramentas educacionais íntimas aos educandos. É nesse ponto em que o educador, como mediador no processo de descoberta, pode utilizar dos gêneros multimodais e das relações de comunicação para refletir novas perspectivas de visão de mundo, aprimorando o pensamento crítico criativo e social (Behrens, 2000).

Há, especialmente por parte das novas gerações de alunos, uma crescente aproximação com as tecnologias digitais, mais acessíveis à medida que computadores e aparelhos móveis de conexão se popularizaram, abrindo uma brecha para que o educador construa interações pedagógicas com essas ferramentas e os conteúdos. Essa aproximação também reflete nas construções socioculturais dos indivíduos, em suas experiências subjetivas e experimentações.

O cinema e o audiovisual, como tecnologias são, nesse contexto, “[...] formas de vermos e apreendermos o mundo, maneiras de compartilharmos o que nos afeta, formas de elaborarmos pensamentos entre nós e com as coisas. O cinema é cinemar, um verbo” (Miglierin; Rezende; et. al, 2020, p. 150). Assumimos esse cinemar para falar das experiências do Nice em Sergipe, centradas no tripé de cineclubismo, formação e criação audiovisual.

Orientados pela metodologia do Inventar com a Diferença (ID), sintetizada nos Cadernos do Inventar (Miglierin et al., 2016), compreendemos a experiência com o cinema na escola como um processo coletivo de aprendizagem, em que não é preciso ter uma “cultura cinematográfica”. Os exercícios do ID, chamados de “dispositivos”, mesclam exercícios de linguagem audiovisual com possibilidades de criação artística, feitos de forma coletiva e/ou compartilhada. Assim, utilizamos tais dispositivos para criar produções audiovisuais compartilhadas que refletem os diferentes olhares sobre os desafios e as conquistas da escola e da comunidade em que estão inseridos, sua cultura e a história das famílias e instituições



## 2.1 O cinema como pedagogia e política pública para educação brasileira

Se abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de suscitar, assim como o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo e de transformação: “A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca” (Leandro, 2001, p. 31), analisa Anita Leandro. Para Ismail Xavier (2008, p. 15) “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar.

Alain Bergala (2008) e Adriana Fresquet (2013) evidenciam que o encontro com o cinema na escola deve ser visto não como linguagem, mas como “gesto de criação”. Conforme analisa Bergala (2008, p. 33) é “preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação”.

Assim, entendemos que os processos educacionais mediados pelo cinema e pelo audiovisual a partir de sua dimensão sensível e crítica, são possibilidades de inovar os processos de ensino-aprendizagem e de produção e sistematização de práticas de ensino e conhecimento. Tais possibilidades dialogam com os conceitos de autonomia e de emancipação, referências principais nas obras de Paulo Freire, tais como Educação como prática da liberdade (1967); Pedagogia do oprimido (1970) e Pedagogia da autonomia (1996). Assim, o cinema possibilita aproximar a escola de uma relação de aprendizagem mais horizontal e participativa, através da emancipação e criação: “Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o ‘faz de conta’ e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento”. (Fresquet, 2013, p. 20).

Entendemos, com Fresquet (2013), que não é possível pensar o cinema na educação sem uma discussão mais ampla sobre o Projeto Político e Pedagógico (PPP) das escolas, sem debater os objetivos, as expectativas e a cultura em que a entrada da arte vai se amparar. Assim, não podemos separar a entrada dos filmes na escola do seu potencial de reflexão sobre a própria escola. Por isso acreditamos que é preciso ver o cinema como política educacional que atravessa diversos campos do conhecimento e pode contribuir para a defesa dos direitos humanos e para construção da cidadania, desde a Educação Infantil.

Nesse contexto, abordagens que busquem o aprofundamento do saber em torno da cultura visual, que possibilitem o desenvolvimento do olhar crítico e cidadão e facilitem processos de criação e aprendizagem por meio das imagens são fundamentais para o avanço da



inovação de práticas e conhecimentos que promovam o diálogo entre o Cinema e a Educação na contemporaneidade. Também é preciso referenciar as fundamentações e normativas relativas à Educação, que envolvem um amplo campo de conceituações e experiências, como as explicitadas a seguir.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014a) para os anos 2014-2024, teve como uma de suas premissas a superação de desigualdades educacionais, a promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação, bem como a gestão democrática da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já destacavam, em 1997, o tema da pluralidade cultural referindo-se tanto ao “conhecimento e valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos” quanto às “desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira” (Brasil, 1997, p. 121). Assim lembramos, nesta contextualização, algumas das prerrogativas essenciais para que os estudantes brasileiros pudessem ter acesso a um conhecimento do Brasil em seu aspecto complexo, multifacetado e, muitas vezes, contraditório. A partir daí, uma série de leis, decretos, planos e programas entraram em ação, tendo como horizonte a necessidade de inserção do tema das diversidades no campo da educação.

É preciso relacionar a reflexão feita neste trabalho ao contexto de discussões sobre a regulamentação da Lei 13.006/2014 (Brasil, 2014b). Tal lei acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), parágrafo que determina a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais como componente curricular nas escolas públicas brasileiras, bem como a ampliação do horário integral nessas instituições. Também está em diálogo com a Lei 11.645/2008, que também altera a LDB e torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2008) e que contribui para garantir a diversidade cultural através do cinema, com a valorização de obras audiovisuais de diferentes regiões. Sem um histórico de políticas públicas nesse sentido, e sem a regulamentação devida das leis citadas, o país necessita ampliar a reflexão e a pesquisa para contribuir com a aplicação dessas ações nas escolas brasileiras.

Devemos considerar o papel exercido pela Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – que, desde a publicação da Lei 13.006/14 discute a necessidade de regulamentação, especialmente durante os encontros de educação inseridos na Mostra de Cinema de Ouro Preto – CineOP, em Minas Gerais. Em 2024, como preparação para a 19ª edição da Mostra e o XVI Fórum da Rede Kino, foi realizada uma ampla consulta pública remota, para atualizar e ampliar a proposta de regulamentação da Lei.



As respostas serviram de base para as discussões dos grupos de trabalho, e resultaram em propostas de minuta de regulamentação da Lei e formatação de um Programa Nacional de Cinema na Escola (Fresquet, 2024). Este possui como eixos estruturantes aspectos, como: democratização de práticas pedagógicas com cinema; integração e transversalização do cinema às políticas educacionais; articulação das políticas do cinema, audiovisual e educação à cultura digital; fomento a redes de plataformas regionalizadas e participação nos acervos e formação docente com experiências cinematográficas.

Sobre a proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola, Fresquet (2024) analisa alguns desafios e urgências para efetivar uma política pública, como a formação inicial e continuada para educadores(as). Além disso, “[...] a curadoria de acervos de filmes, organizada com critérios educativos e culturais, assegura que os conteúdos exibidos nas escolas tenham um valor formativo significativo” (Fresquet, 2024, p. 72). Outra questão diz respeito ao incentivo à criação de cineclubes escolares:

Com a discussão e análise criativa e crítica dos filmes, é possível desenvolver habilidades de argumentação, invenção e reflexão, tornando toda criança e jovem não apenas espectadores, mas participantes ativos na interpretação e criação de significados e sentidos. Essa prática fomenta a capacidade de imaginar outras possibilidades para as imagens e sons já existentes, desnaturalizando o olhar, promovendo o pensamento crítico e fortalecendo o sentido de comunidade dentro do ambiente escolar (Fresquet, 2024, p. 72).

O Programa também reflete sobre questões importantes, como o desafio de ter escolas com infraestrutura adequada, especialmente nas regiões rurais. No entanto, destaca que “[...] a criação recente de políticas, como a ‘Política Nacional de Educação Digital (PNED)’ e a ‘Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC)’ , oferecem novas oportunidades para superar essas barreiras e garantir que o cinema esteja presente em todas as escolas do país” (Fresquet, 2024, p. 72).

Conforme Fresquet (2024), enquanto discutimos a educação digital, o mundo avança rumo ao pós-digital, momento em que as tecnologias digitais não são algo externo à vida cotidiana, mas uma parte incorporada às práticas cotidianas, na arte, na educação e na comunicação. Isso leva à necessidade de uma compreensão mais crítica das tecnologias, de suas limitações e dos impactos sociais potenciais desigualdades que podem gerar. “No pós-digital, o uso das tecnologias digitais não é apenas funcional, mas também estético e político, com ênfase em como essas ferramentas podem ser usadas para expressar ideias, questionar estruturas de poder e promover mudanças sociais” (Fresquet, 2024, p.74).

Gustavo Jardim (2023) nos fala de uma “imagem emaranhada” e lembra Hannah Arendt (2000) para falar dessa dimensão estética e política do cinema na educação, como meio



articulador de proposições que visam criar condições para pensar caminhos coletivamente, “com liberdade para disputar a esfera pública dos sentidos das coisas” (Jardim, 2023, p. 184). Estes processos coletivos e colaborativos de aprendizagem, que se fazem no percurso, também movem os projetos do Nice, e se alinham ao proposto nos percursos pedagógicos de Jardim (2023) e de Fresquet (2013). Estes envolvem, como dito, experiências de formação, criação audiovisual e cineclubismo, com foco na análise do processo e compartilhamento de acervos e materiais bibliográficos e cadernos de experiências.

## **2.2. Percursos pedagógicos com cinema em disciplinas eletivas do Ensino Médio**

O Centro de Excelência de Educação em Tempo Integral Senador Paulo Sarasate fica localizado na cidade de São Cristóvão, Sergipe, e possui 380 alunos – segundo dados da Secretária de Estado da Educação e Cultura (SEDUC), em 2024 – distribuídos entre o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental. O projeto discutido neste trabalho atuou junto a disciplinas eletivas da primeira série do Ensino Médio, por meio de ações integradoras, acompanhando o processo de produção de materiais audiovisuais por parte de discentes e docentes. As ações da pesquisa foram também integradas ao projeto de extensão “Ações Interdisciplinares em Cinema, Audiovisual e Direitos Humanos”, que acompanhou o desenvolvimento das atividades práticas com discentes.

Desde os primeiros contatos feitos na escola, professoras, professores e gestoras demonstraram total abertura à realização do projeto com o cinema. O próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Excelência Paulo Sarasate dá ênfase à proposta de educar por meio de projetos que propiciem uma aprendizagem ativa dos estudantes, vivenciando, refletindo e agindo sobre as situações problemas. A aprendizagem é vista, assim, como um processo em que teoria e prática não estão dissociadas: “Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa” (Projeto, 2024, p. 57).

A apresentação do projeto aos gestores e professores da escola Paulo Sarasate foi feita durante o período de férias do primeiro semestre do ano letivo de 2024, o que possibilitou integrar as atividades do Projeto ao planejamento pedagógico escolar do segundo semestre. Assim, o cinema foi incluído no conteúdo programático das disciplinas eletivas livres e eletivas de aprofundamento, propostas pelos professores para as turmas da primeira série do Ensino Médio. Para apresentar a proposta das disciplinas aos discentes, os professores organizaram





uma “Feira das Eletivas” na primeira semana de aulas, conforme visto na Figura 1.

Figura 1 - Apresentação das disciplinas na Feira das Eletivas, 2024



Fonte: Coordenação Pedagógica do Centro E. S. P. Sarasate.

Cinco das disciplinas propostas pelos professores incluíram algum tipo de produção audiovisual. Foram elas: “Eco Super Heróis Salvando Vidas”; “Jorge Amado: escrevendo o Nordeste”; “Relação Homem- Natureza”; “Literatura, Música, Cinema e Consciência Social” e “Minha Escola tem História”, conforme apresentado no quadro a seguir (Figura 2). Basicamente, as demandas apresentadas pelos docentes foram relacionadas às questões básicas da linguagem cinematográfica, com orientação para construção de roteiro e gravação de imagens e sons. Na disciplina “Relação Homem-Natureza” também foi feita a montagem e a edição do material gravado, com a orientação das professoras e alunos. Somente uma das disciplinas incluiu atividade cineclubista, com exibição de filmes e debates, e produção final de um minidocumentário, feito pelos alunos e editado pelo professor responsável.

Figura 2 – Quadro de Disciplinas Eletivas com proposta de produção audiovisual

Disciplinas e propostas	Descrição e demandas da produção audiovisual
<b>1 – Eco Super Heróis Salvando Vidas</b> Produção de uma história em quadrinhos animados sobre meio ambiente, em língua inglesa.	<b>Descrição:</b> Disciplina Eletiva Livre nas áreas de Linguagens e suas tecnologias / Língua inglesa por meio da experimentação com desenhos e combinação de imagens inspiradas na estética e linguagem dos quadrinhos. <b>Demandas:</b> orientar construção do roteiro, digitalização de desenhos e montagem/edição de imagens e sons.
<b>2 – "Jorge Amado: escrevendo o Nordeste"</b> Produção de um “videocast” sobre Jorge Amado e sua obra, com legendas em inglês para reforçar a educação bilíngue.	<b>Descrição:</b> Disciplina Eletiva Livre nas áreas de Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. <b>Demandas:</b> orientar construção do roteiro e gravação e edição de imagens e sons.



<b>3 – Relação homem-natureza: a humanização do espaço escolar</b> Produção de minidocumentário sobre a construção da horta da escola.	<b>Descrição:</b> Disciplina Eletiva de Aprofundamento (EPA) nas áreas de saúde e meio ambiente e Linguagens e suas tecnologias, com proposta de gravação de todo o processo de construção da horta da escola. <b>Demandas:</b> oficina de roteiro e linguagem cinematográfica, com orientação para gravação e edição de imagens e sons.
<b>4 – A gente não quer só comida: literatura, música, cinema e consciência Social</b> Produção do “Festival de Expressões Culturais e Consciência Social”	<b>Descrição:</b> Disciplina Eletiva Livre nas áreas de Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias com produção de festival para apresentação das produções realizadas nas disciplinas. <b>Demandas:</b> orientação sobre cineclubismo, curadoria, proposição de sessão de filmes na culminância do semestre, com exibição das produções audiovisuais das disciplinas eletivas.
<b>5 – Minha Escola tem História</b> Produção de minidocumentário sobre a história das escolas do município de São Cristóvão.	<b>Descrição:</b> Disciplina Eletiva Livre na área de História com proposta de gravação de entrevistas com gestores e alunos de quatro escolas do município de São Cristóvão. <b>Demandas:</b> oficina de roteiro e linguagem cinematográfica, com orientação para gravação e edição de imagens e sons.

Fonte: Autores

No final de setembro de 2024, docentes das eletivas de cinema participaram da “Oficina Cinema, Educação e Direitos Humanos”, integrando a escola à primeira etapa das ações da 14ª Mostra Cinema e Direitos Humanos de Sergipe, cuja temática foi “Dignidade é Direito Humano”. Nos meses de outubro e novembro, as professoras que fizeram a Oficina conduziram exercícios cinematográficos com discentes e participaram de debate durante a mostra de filmes (Figura 3).

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível, nas ações de formação e oficinas de criação, discutir as demandas específicas da escola e acompanhar os professores na construção dos “percursos pedagógicos”, essenciais para explorar as potencialidades do cinema na escola.

Figura 3 - Professoras Manuela Oliveira e Renata Daphne Izaías no debate da 14ª MCDH, 2024



Fonte: 14ª MCDH Aracaju, fotografia de Nelson Araújo, 29/11/2024.

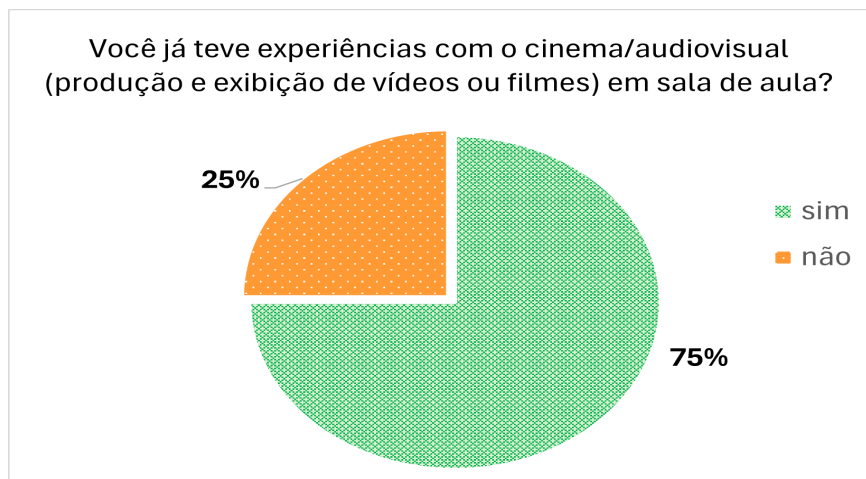


Metodologicamente, foram priorizados os percursos e a construção colaborativa junto à comunidade escolar, bem como a autonomia docente. A pesquisa teve caráter majoritariamente qualitativo, e se desenvolveu a partir da revisão bibliográfica das relações entre cinema e educação, e de um levantamento documental sobre as normativas e legislações relacionadas aos contextos nacional e estadual. De modo a investigar as possibilidades de inserção do cinema na escola, a pesquisa analisou os dados da experiência realizada junto aos alunos da 1ª série do Ensino Médio do Centro de Excelência Senador Paulo Sarasate, matriculados em disciplinas eletivas no segundo semestre letivo de 2024.

Quanto aos procedimentos, envolveu uma etapa inicial quantitativa, com aplicação de formulário impresso aos docentes da escola, de forma a compreender a relação das professoras e dos professores com o cinema. O formulário teve nove perguntas abertas e de múltipla escolha, que buscaram analisar informações referentes à infraestrutura, suporte teórico e experiências anteriores com o cinema, além do ensino e formação específica em cinema e educação. O questionário foi respondido por 17 docentes lotados na escola. Essa coleta qualiquantitativa de dados permitiu construir algumas reflexões iniciais.

Quando questionados sobre como o cinema pode contribuir como no processo de ensino e aprendizagem, a resposta dos docentes foi consensual na perspectiva da adoção do audiovisual como instrumento pedagógico de ensino que estimula a reflexão crítica. Sobre as experiências com cinema e audiovisual, 75% dos professores disseram já terem realizado algum tipo de atividade em sala de aula (Figura 4). No entanto, indicam que essas atividades envolvem basicamente ações de exibição de filmes, como complemento aos conteúdos curriculares. Este resultado sugere a necessidade da apresentação e aplicação de novas e variadas formas de utilização do cinema, considerando também os contextos de infraestrutura e disponibilidade.

Figura 4 - Gráfico do formulário aplicado aos docentes, 2024



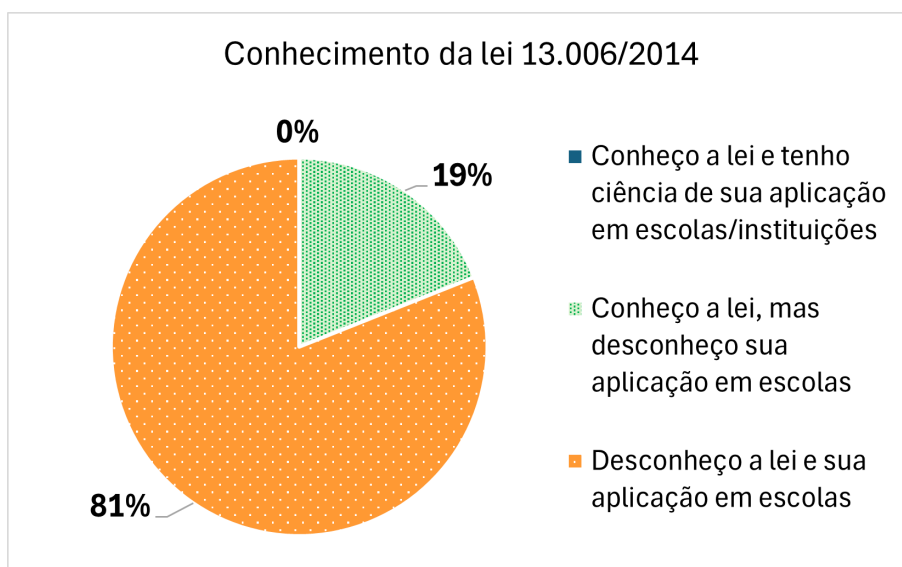
Fonte: Projeto de Extensão “Ações interdisciplinares em cinema, educação e direitos humanos”, 2024.



Em relação ao uso das tecnologias nos processos pedagógicos é importante ressaltar que não existiu um consenso entre as respostas apresentadas, que se dividiram com relação ao uso do celular na escola, apontado por uns como exemplo “[...] de utilização negativa da tecnologia; já outros relatam que seria interessante encontrar meios de estimular sua utilização como ferramentas dentro do processo pedagógico de ensino e aprendizagem” (Santos, 2024).

Sobre o conhecimento da Lei 13.006/2014 (Figura 5), que determina exibição mínima de produções cinematográficas brasileiras na sala de aula, somente 19% dos professores indicaram ter conhecimento acerca da existência da lei, e informaram desconhecer sua aplicação em sala de aula. Este resultado está possivelmente atrelado à ausência de regulamentação da Lei. 81% das respostas indicaram o desconhecimento tanto da lei quanto de sua aplicação.

Figura 5 - Gráfico do formulário aplicado aos docentes, 2024

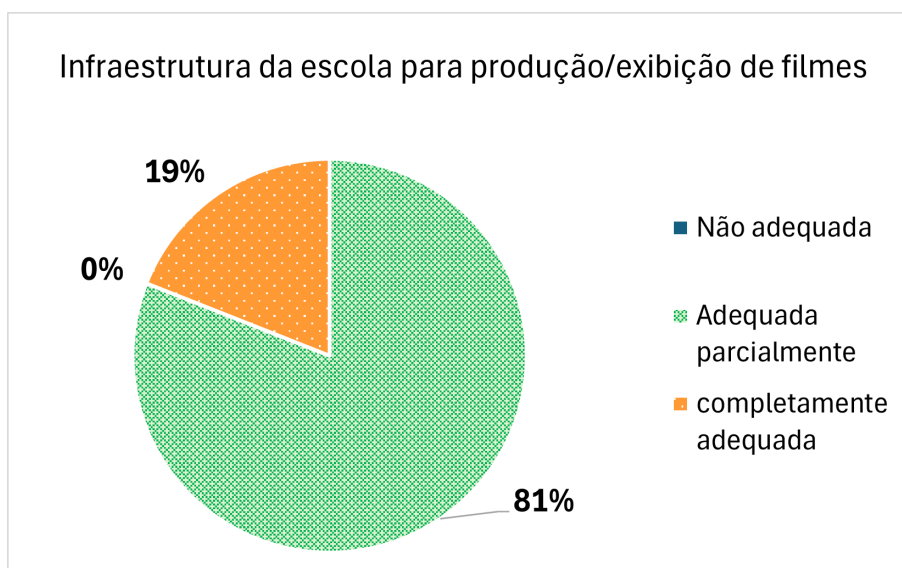


Fonte: Projeto de Extensão “Ações interdisciplinares em cinema, educação e direitos humanos”, 2024.

Quanto à infraestrutura (Figura 6), a maior parte dos docentes - 81% - consideraram a infraestrutura da escola parcialmente adequada para atividades com cinema, considerando equipamentos de captação de imagens (câmera fotográfica/filmadora, cartão de memória, tripé, iluminador, gravador de voz) e equipamentos e espaços de projeção (computador, caixa de som, projetor, televisão, tela de projeção, sala para exibição). Porém as respostas indicaram a necessidade de mais investimento em equipamentos que possam contribuir com as atividades práticas ligadas ao audiovisual. Outra questão apontada foi “[...] a necessidade de formação sobre a temática para que consigam dominar as técnicas e aplicar as metodologias” (Santos, 2024).



Figura 6 - Gráfico do formulário aplicado aos docentes, 2024



Fonte: Projeto de Extensão “Ações interdisciplinares em cinema, educação e direitos humanos”, 2024.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, reforçamos que a inserção do cinema em contextos de formação, se implementada como uma política pública, somada às experiências com audiovisual já realizadas nas escolas, certamente terão impacto no cenário educacional brasileiro, propiciando, além da experiência estética, o acesso a narrativas de contextos diversos e contribuindo com a formação de cidadãos criativos e críticos, especialmente em relação aos meios de comunicação. Como dito, no pós-digital, as tecnologias digitais estão incorporadas às práticas cotidianas, na arte e na educação, reforçando a necessidade de uma compreensão mais crítica das tecnologias, incluindo limitações, impactos sociais e questões éticas envolvidas.

Assim, entender o cinema e audiovisual como uma pedagogia, conforme Leandro (2001), Duarte (2002), Bergala (2008) e Fresquet (2013) apontaram, significa também ampliar o entendimento sobre os materiais didáticos, como construção de processos coletivos e colaborativos de aprendizagem que envolvem o planejamento e a execução de projetos e ações de formação, criação audiovisual e cineclubismo. Isso inclui atividades como: oficinas de criação audiovisual, exercícios cinematográficos com dispositivos mínimos, construção e edição de narrativas audiovisuais, atividades cineclubistas de exibição e debate de filmes, curadoria e compartilhamento de acervos e materiais pedagógicos, dentre outras possibilidades.

No caso do estudo feito junto ao Centro de Excelência Senador Paulo Sarasate, em São Cristóvão, notamos a abertura por parte da gestão escolar e o engajamento das professoras e



dos professores na proposta de inclusão do cinema nas disciplinas eletivas. Mais que os resultados obtidos com as produções audiovisuais realizadas foi significativo participar do planejamento escolar, discutir, na formação, as demandas específicas da escola e acompanhar a construção dos “percursos pedagógicos” construídos nas disciplinas. Isso foi essencial para compreender a potência do cinema na escola.

Reiteramos que o exame das leis e normativas, e a interpretação dos dados da consulta aos professores permitiu perceber a necessidade de divulgação e aplicação das leis e políticas educacionais relacionadas. Merece atenção especial a regulamentação da Lei 13.006/2014 e a efetiva aplicação, por parte dos governos - em âmbito federal, estadual e municipal -, do Programa Nacional de Cinema na Escola, tal como discutido e proposto na 19ª CineOP. Importante também mencionar o trabalho coletivo de consulta feito pela Rede Kino, e a formulação do Programa a partir de eixos estruturantes que defendem a democratização das práticas pedagógicas com cinema e sua integração às políticas educacionais e à cultura digital; o fomento a redes de plataformas regionalizadas e a participação nos acervos, além da formação docente audiovisual. Também é preciso evidenciar que tais normativas, como leis complementares à LDB, somadas à recente Lei 14.533/23, que cria a Política Nacional de Educação Digital, podem contribuir para garantir a diversidade cultural através do cinema, com valorização de obras de diferentes regiões.

Por fim, enfatizamos que a pesquisa considerou as ações do Nice em contextos escolares de Sergipe. Este acúmulo de experiências permitiu refletir sobre a importância da inserção do cinema nos currículos da Educação Básica, especialmente nas escolas de Ensino Médio de tempo integral, onde as disciplinas eletivas podem ser uma oportunidade de desenvolvimento de materiais pedagógicos audiovisuais. A participação nas consultas e na CineOP/2024 inseriu o Nice e o projeto que tratamos aqui na Rede Kino e confirmou a percepção do cinema como política pública para a educação..

#### **4. REFERÊNCIAS**

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BEHERENS, M. A. “**Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**”. In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklinks; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.





BRASIL, Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Ministério de Educação e Cultura, 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso: 07 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Ministério de Educação e Cultura, Brasília/DF, 25 jun. 2014(a). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso: 19 de ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.006/2014. **Ministério de Educação e Cultura**, Brasília/DF, 26 jun. 2014(b). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm)>. Acesso: 19 mai. 2024.

CINENAESCOLA.ORG. **Plataforma digital de compartilhamento**. Cinead, Faculdade de Educação, UFRJ, 2024. Disponível em: <<https://cineaescola.org/>>. Acesso: 10 de jul. 2024.

FERNANDES, A. C.; HAUS, Camila et.al. (orgs.) **Multiletramentos na sala de aula: praxis na (e para além da) pandemia**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 345 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRESQUET, Adriana. (org.) **Programa Nacional de Cinema na Escola**. Encontro Cinema e Educação Rede Kino, 19ª Mostra de Cinema de Ouro Preto/CineOP. Belo Horizonte: Universo Produção, 2024.

FRESQUET, Adriana e MIGLIORIN, C. (orgs.). **Cinema e educação: a Lei 13006, reflexões, perspectivas, propostas**. Universo Produção. Belo Horizonte/MG, 2016 [ebook].

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JARDIM, Gustavo da R. **A imagem emaranhada: territórios e singularidades em cinema e educação**. [tese] Doutorado em Comunicação, PPGCOM, UFMG, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/75896>>. Acesso em 10 out 2024.

LEANDRO, Anita. “**Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**”. In: *Comunicação & Educação*. Departamento de Comunicações e Artes, USP. São Paulo: Ed. ECA/USP, p. 29 a 36, maio/ago., 2001

MIGLIORIN, Cezar et al (org). **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói (RJ); EDG, 2016.

MIGLIORIN, Cezar; RESENDE, Douglas; CID, Viviane; MEDRADO, Arthur. **Cinema de grupo, notas de uma prática entre educação e cuidado**. *Revista GEMInIS*, v. 11, n. 2, p. 149-164, mai./ago. 2020.

PARECER CNE/CEB, Nº 07/2010, aprovado em 07 abr., 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura,

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025



Brasília/DF, 2010. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2010>>. Acesso em: 26 out. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Excelência Senador Paulo Sarasate. Secretaria de Estado da Educação e Cultura/SEDUC, Diretoria Regional DR-8, São Cristóvão/SE, 2024.

SANTOS, Lucas A. dos. **Relatório de Análise sobre coleta de dados junto a docentes do Centro de Excelência Senador Paulo Sarasate**. Projeto de Extensão Ações Interdisciplinares em Cinema, Educação e Direitos Humanos. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2024.

SCHEYERL, D. **Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística**. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Editora da UFBA, 2012, p. 37-56.

XAVIER, Ismail. “**Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar**”. In: Educação e Realidade. Faculdade de Educação UFRGS. Porto Alegre: ed. UFRGS, nº 33, p. 13-20, jan/jun 2008.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEFP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## DEVIRES E EDUCAÇÃO MENOR: PERSPECTIVAS E ESTUDOS DA OBRA DRAMATÚRGICA DE EULER LOPES TELES

## BECOMINGS AND MINOR EDUCATION: PERSPECTIVES AND STUDIES OF THE DRAMATURGICAL WORK OF EULER LOPES TELES

Dinamara Garcia Feldens<sup>1</sup>

Kelly Helena Santos Caldas<sup>2</sup>

Wendy Santos Cordeiro<sup>3</sup>

### RESUMO

Este texto é resultado de um projeto de pesquisa realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que teve como objetivo principal compreender criticamente como o teatro contemporâneo presente na escrita dramaturgical da sergipana Euler Lopes Teles se relaciona e se movimenta com conceitos de devir, educação menor, a partir do filósofo Gilles Deleuze. Durante os estudos foram realizadas leituras das peças teatrais da escritora sergipana, tendo como foco maior o enredo e a personagem do monólogo “Senhora dos Restos”. Buscando corroborar na construção de uma educação de resistência, rizomática, feminista e criativa, analisou-se aqui as relações interdisciplinares entre teatro e educação, entre educação menor (Gallo, 2017), devires (Deleuze; Guattari; 1997) e feminismo decolonial em Anzaldúa (2000) e Hooks (2017).

**Palavras-chave:** Teatro Sergipano. Educação Menor. Devires. Euler Lopes Teles.

### ABSTRACT

This text is the result of a research project carried out with the Graduate Program in Education

<sup>1</sup> Pós-doutora pela Universidade Complutense de Madrid UCM, na área de Filosofia da Educação e Pós-doutoranda na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RGS), na área de dispositivos e políticas educacionais. Professora titular e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe (UFS-UFS) e do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGED-UFS). *E-mail:* [dinag.feldens@gmail.com](mailto:dinag.feldens@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS). Bolsista Capes. *E-mail:* [kellycaldas.contato@gmail.com](mailto:kellycaldas.contato@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS-SE). *E-mail:* [wendycordeiro86@gmail.com](mailto:wendycordeiro86@gmail.com)



of the Federal University of Sergipe, which had as its main objective to critically understand how the contemporary theater present in the dramaturgical writing of the Sergipe Euler Lopes Teles relates and moves with concepts of becoming, minor education, from the philosopher Gilles Deleuze. During the studies, readings of the plays of the Sergipe writer were carried out, focusing on the plot and the character of the monologue "Senhora dos Restos". Seeking to corroborate the construction of an education of resistance, rhizomatic, feminist and creative, the interdisciplinary relations between theater and education were analyzed here, between minor education (Gallo, 2017), becomings (Deleuze; Guattari; 1997) and decolonial feminism in Anzaldúa (2000) and Hooks (2017).

**Keywords:** Sergipe Theater. Minor Education. Becomings. Euler Lopes Teles.

## 1. INTRODUÇÃO

O teatro contemporâneo sergipano tem na figura da dramaturga Euler Lopes Teles um nome crucial para as produções artísticas e literárias da atualidade. Por meio de uma criação diversa e aguçada em suas obras, a autora retrata criticamente as relações e as tensões sociais, raciais e de gênero que povoam suas personagens e seus afetos. O desvelar dos silenciamentos cotidianos e a brutalidade da opressão do poder estatal são visíveis em seus enredos, o que causa estranheza e incômodo nos espectadores que se põem em contato com suas criações. Partindo de Deleuze, Damasceno (2017, p. 139) entende que “o verdadeiro objetivo da arte é criar seres de sensação, agregados sensíveis; [...] é um ato que responde à mais absoluta necessidade.” Assim como arte teatral, a educação pensante é também perigosa, é uma transmutação do ser pré-moldado para o vivente incapturável e indomável.

Pensar (...) é um exercício perigoso. (...) é sempre seguir a linha de fuga do vôo da bruxa. (...) não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam.... ou ainda, um domínio das forças, das singularidades selvagens, da virtualidade, onde as coisas não são ainda, onde tudo está por acontecer, donde inevitavelmente retornamos com os olhos vermelhos.” ( Deleuze; Guattari: 1992, p. 58-59).

O teatro é fundamental à formação do pensamento crítico e à experimentação da vida para além dos muros escolares, já que, através da representação cênica, é possível construir personagens que montam e desmontam, simbolicamente, as estruturas hegemônicas, os discursos naturalizados e as subjetividades pré-fabricadas e pré-constituídas do dever ser e não do devir. A educação é aqui entendida como um campo de experimentação expandida, híbrida, povoada, inacabada, sensível e sensorial. A aprendizagem se dá, então, no contato com o outro em suas multiplicidades e diferenças, sem estratificações e racionalidades isoladas e solitárias.

Menos importa categorizar a educação em formal ou informal, pois mais interessante é saber como os saberes e fazeres educativos encontram a vida em comum e suas problemáticas



íntimas e políticas, individuais e coletivas. Gallo (2002) diferencia o professor-profeta do professor-militante, enquanto o primeiro se coloca como o único transmissor de conhecimento e de sabedoria diante dos alunos, o segundo vê na sala de aula um lugar potente para partilhas múltiplas, críticas e transformadoras. “O professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica.” (Gallo, 2002, p. 171).

A educação e o teatro são espaços de produção de insurgências e de liberdades, lugares rizomáticos de criação de outras realidades possíveis. Para Gallo (2002), através de uma educação menor é possível questionar os modos de ser, subverter a realidade dada, desterritorializar a cultura imposta e ocupar uma ação questionadora e coletiva. Nesta perspectiva, o estudo da peça “Senhora dos Restos”, de Euler Lopes Teles, se mostrou tão necessário, por se tratar de uma obra que habita e revela ao público as várias misérias experimentadas por uma mulher que sobrevive dos restos e do lixo de uma sociedade que não a enxerga como merecedora de dignidade humana. “Tô com uma fome desgramada. O mercado durante a semana não dispensa quase nada. A coisa está ruim pra todo mundo e até o miúdo o povo está comendo.” (Teles, 2017, p. 109).

A abertura da educação para a peça “Senhora dos Restos” nos coloca diante da cegueira e anestesia social que estamos inseridos no sistema capitalístico, nos força a olhar por lentes ampliadas de nós mesmos, bem como nos arremessa para o outro, para a alteridade, até então distante da nossa sensibilidade. Hooks (2017) defende a pedagogia como espaço multicultural de luta contra a supremacia branca e os cânones convencionais, um lugar que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social. “A aceitação da descentralização global do Ocidente, a adoção do multiculturalismo obrigam os educadores a centra sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E Por quê?” (Hooks, 2017, p. 57).

Para estudar pedagogicamente a “Senhora dos Restos” é preciso pensar gênero, raça e classe, já que a protagonista é uma mulher oprimida do terceiro mundo. Neste compasso, as lutas dentro e fora do movimento feminista nos revelam as tensões e a pluralidade de pautas entre as mulheres. Há no corpo e na sobrevivência da “Senhora dos Restos”, a prova da opressão, da subalternidade, do silenciamento e da ausência de dignidade e direitos da mulher. Anzaldúa (2000) questiona o apagamento intencional da mulher de cor e sua impossibilidade concreta de existir socialmente para além dos estereótipos forjados pelo homem branco. Só há uma narrativa para a mulher do terceiro mundo: “A negra doméstica, a pesada ama de leite com uma dúzia de crianças sugando seus seios, a chinesa de olhos puxados e mão hábil – ‘Elas sabem como tratar um homem na cama’ –.” (Anzaldúa, 2000, p. 230).



A educação menor como espaço de encontro de subjetividades abertas ao outro que também lhe é parte e o teatro como borda para novos acontecimentos criativos e reflexivos se entrelaçam neste estudo, pois a produção artística e sergipana contemporânea lança olhares atentos para lugares esquecidos e apagados do sentir humano e suas pulsões de vida.

Através desta pesquisa interdisciplinar entre educação e teatro, aposta-se no teatro como intercessor de um devir-pedagógico, no qual a educação menor se dá pela experimentação e não pela transmissão de informação, pela inventividade criativa e não pela imitação. Neste movimento de pura arte, criar nunca se confunde com copiar, já que “uma escola do Devir é cercada por caravanas móveis e não por estruturas fixas, de concreto armado; ela é geografia e não história.” (Lins, 2005, p. 1240). Sem eleger hierarquias entre os campos interdisciplinares do saber, o que se propôs com esta pesquisa foi criar vínculos sensíveis entre educação menor, teatro contemporâneo sergipano, feminismo decolonial e multiculturalismo, aprofundando a produção de subjetividades teatrais/educativas enquanto experimentação da alteridade dentro e sala de aula.

Para buscar compreender criticamente como o teatro contemporâneo da sergipana Euler Lopes Teles se relaciona e se movimenta com os devires educativos, a partir das provocações de educação menor e de feminismo decolonial, esta pesquisa perpassada por uma metodologia epistemológica crítica, com um recorte pós-estruturalista, demarcadamente, deleuziano. Entendendo aqui a educação, assim como o teatro, como campos de multiplicidades, como modos deslocantes de abertura das formas estáticas, equilibradas e fixas de pensar-sentir a sociedade.

## **2. EULER LOPES TELES E A SENHORA DOS RESTOS**

A escritora da peça “Senhora dos Restos”, Euler Lopes, é uma dramaturga sergipana da cena contemporânea, uma artista não-binária que faz do menor estado do Brasil e de uma pequena capital nordestina habitat fértil para dar vida a criações que celebram os marginalizados, os oprimidos, os silenciados e os excluídos. Em entrevista ao Projeto Draft, na pessoa de Dias (2024), Euler Lopes compartilhou que sua relação com o teatro se deu no ensino médio, instante em que conheceu a obra de Nelson Rodrigues através da dramaturgia “Perdoa-me por me traíres”, quando tinha quatorze anos. O teatro “me deu a possibilidade de escrever e ver o texto imediatamente em ação. Eu não precisava ter dinheiro para lançar um livro — era só escrever, ter amigos, pessoas que queriam montar aquele texto” (Euler, 2024, p. s/n).

Sua formação acadêmica se dá através da graduação em letras e sua trajetória converge para o entrelaçamento entre pensamento estético, ação cênica e dramaturgia teatral. Uma mente





criativa e inventiva que faz dos próprios encontros e afetos lugar de novos territórios existenciais. Seu olhar para a dramaturgia surgiu da necessidade de criar tramas e histórias condizentes com os temas que o grupo de teatro, o qual faz parte, desejava trabalhar. Seu ofício como dramaturga vem ganhando novos destinos geográficos, além de parcerias com grupos sergipanos. Euler Lopes Teles segue em diálogo e trânsito com outros estados, a exemplo de Minas Gerais e Rio Grande do Norte. “Menina Miúda”, “O vômito” e “Senhora dos Restos” são alguns dos seus espetáculos premiados.

Reconhecida nacionalmente, a autora fomenta discussões sociais de extrema importância em sua dramaturgia, trazendo para o centro da cena corpos dissidentes, marginalizados e oprimidos, sem esquecer dos aspectos culturais e conviviais de seus personagens. Temáticas envolvendo gênero, raça e classe são alinhavadas interseccionalmente e criticamente em seus enredos.

Em 2017 a autora lança a obra “10 afetos”, com dez textos teatrais escritos entre 2010 à 2015 (“O vizinho do 203”, “O Conselho”, “O Vômito”, “Menina Miúda”, “Ela esteve aqui”, “Senhora dos Restos”, “Mulheres do Aluá”, “Prendam Antônia Maria pelo seu crime”, “Xifópagas” e “Câncer”), já em 2021 lança a obra “+10 afetos”, com mais dez textos teatrais escritos entre 2016 e 2020 (“Bicho M.”, “Piedade, a seu dispô”, “Barulho”, “A bordo do Coração de Pedra”, “Nunca mais explodimos uma bomba”, “Vai dar cacho na cabeça do bebê, mainha?”, “Agora eu vou viver”, “Auto da família Trapo”, “Para onde voam os pássaros?” e “Festa para o fim do mundo”). No ano corrente, em 2024, a autora acaba de lançar seu primeiro romance, intitulado “Mariconas”.

A obra “Senhora dos Restos”, texto que integra o livro “10 afetos” é uma ótima maneira de entrar em contato direto com a poética da artista, criando paralelos teóricos, humanistas e artísticos entre criador e criação. Um monólogo e apenas uma mulher em cena, uma moradora de rua que se alimenta do lixo de um Grande Mercado e sobrevive das sobras de uma cidade que a silencia e a apaga de sua geografia. A protagonista tem forte consciência social, fato que aparece em seu discurso de revolta, a permear todo o espetáculo..

Cegos! Todos cegos. Não querem ver a minha lucidez, assim como não querem ver a minha pobreza. Para mim apenas restos, o que já é muito. Ó céu, porque não se abre e despeja seu famigerado raio. Que ele parta a minha cabeça. Que ele parta a minha cabeça. Em pedaços. Para que eu não pense. Para que eu não pense em mais nada que não seja a paz. A paz que o senhor procura e não acha. A paz que amortece a todos. A paz que entorpece os loucos-livres, pseudo-lúcidos. A paz que é droga, tornando os homens uns frouxos. Raio parta a minha cabeça para que eu não seja essa velha encardida, que contamina. Que ninguém mais me procure por essa paz que eu não quero. Porque enquanto eu continuar viva, eu incomodarei, eu entrarei nem que seja pelo seu sapato. Eu gritarei aos quatro cantos que a vida não é bela. Que os homens não prestam e que Deus escapole. Eu prevenirei a todos que o mundo é cruel, moço. Muito cruel. (Teles, 2017, p. 121).



Deste fragmento da dramaturgia é possível visualizar a condição precária e desumana em que a Senhora dos Restos sobrevive, um centro da cidade sujo, fétido, hostil e violento. Não há nenhuma semelhança com um lar digno, ao contrário, mais se parece com o inferno em vida. A protagonista contesta, em sua fala de revolta, que não acredita na palavra paz e que a bondade de Deus não foi a ela destinada. A dramaturga também deixa evidente, durante o texto, o quão invisíveis são os corpos dissidentes, corpos estes que nem a sociedade, nem o poder estatal concebem como sujeitos de direitos.

Eu, Senhora dos Restos, a boca maldita. Eu, Senhora dos Restos a voz que a cidade silencia. Mulher, velha, pobre. O Estado tem dívidas para comigo. A sociedade há de me pagar. Em cada gota de suor, em cada saliva que me falta, em cada noite que eu não dormi. A cidade há de me pagar. A cidade há de me pagar. Eu, Senhora dos Restos, porta-voz dessa cidade. Eu, Senhora dos Restos, vendo tudo. Eu, Senhora dos Restos, ponto final. (Teles, 2017, p. 121).

O texto da peça “Senhora dos Restos” tenta restituir o rosto e a voz da mulher do submundo, através de uma narratividade crítica e ácida do subdesenvolvimento e da precarização da vida no sul global. A Euler Lopes Teles se afasta das epistemologias eurocêntricas e hegemônicas dominantes, dando vasão a uma protagonista que ganha vida nos lixões e nas calçadas das cidades grandes. A linguagem da personagem provoca nos espectadores o poder de reflexão e emoção, reforçando a aptidão que a escritora tem de usar textos ao mesmo tempo poéticos e popularmente conscientes, que capturam a atenção do seu público até o final da peça, produzindo não apenas um enfoque artístico, mas também um meio educativo de realizar questionamentos estruturais sobre opressões interseccionais.

Uma menina de seis anos deitou ao meu lado uma noite dessas. Acordei com ela cheirando o meu suvaco. Ela não se importou com o cheiro. Também fedia. E tinha a cara coberta de catarro seco. Quando acabou, olho para mim e disse: “Eu seu como arranjar comida”. Se enfiou com o velho da padaria e voltou com dois pães e um pedaço de salame, quinze minutos depois. Comemos em silêncio. Isso não me assusta. Um menino de dez anos noite passada deitou ao meu lado. Estava agarrado num frasco de cola. E mordida o meu seio. Insistentemente mordida o meu seio esquerdo. O menino com seus dentes furou minha blusa, dilacerou o meu peito. Isso não me assusta. [...] Todos vocês conhecem essas histórias e outras ainda piores. Isso me assusta. (Teles, 2017, p. 119-120).

“Senhora dos Restos” produz relatos cruéis e horrendos da degradação do ser humano e nos coloca contra a parede em nossos princípios éticos e em nossas responsabilidades sociais ativas. Nos anuncia o quanto estamos acostumados e inertes diante da dor do outro, o quanto o discurso de paz e irmandade é ocultado diante do individualismo capitalístico, o quanto



banalizamos a miséria e a dor daquele que é diferente de mim.

Ai! Dor condenada. Alguém me arranque a perna direita, por favor. Ai! Dor condenada. A minha perna direita está pedindo para ser arrancada. Alguém que arranque a perna direita! Arrasta essa velha para o hospital e lhe arranca a perna direita com machadadas. Vocês podem pensar que a gente suporta as dores. Que a doença no nosso corpo não age. Mas o nosso corpo é feito da mesma matéria que vocês. E a saga também se alastra nele. O nosso corpo também tem o mesmo criador. (Teles, 2017, p. 113).

A obra “Senhora dos Restos” revela uma aproximação estética entre Euler Lopes Teles e Bertold Brecht, entre a cena contemporânea e o teatro épico. Ao usar do distanciamento e da estranheza, a autora traz para cena o social, o político e o histórico para dentro da dramaturgia, fazendo com que a contemplação passiva do espectador se transforme em ação questionadora. Brecht (2005) acredita que o homem pode ser melhorado quando afetado pela realidade, ou seja, pode promover modificações em seu agir. A peça faz uma menção aos matadouros que matam os bichos e que tratam os homens com o mesmo desvalor e crueldade:

Achei! Achei! Achei! Achei, Menininho, achei. Um osso. Um imenso osso de boi. Ou seria vaca, menininho? Um grande osso no meio do lixo é como uma carne pulsando dentro da panela do rico. Um osso que eu vou roer todinho. Todinho, menininho! Deve ter vindo de algum matadouro daqui de perto. Santos Matadouros que desrespeitam as leis e ainda matam os bichos. Pena que a carne não vem parar no meu bucho. Mas nos imensos ossos dá-se para ver alguns fiapos, e se não mastigo ao menos sinto o gosto no meu cuspe. Cuspe de boca que sente fome é mais seco que terra rachada do sertão, seu moço. (Teles, 2017, p. 107).

Em vários momentos da dramaturgia, a escritora evoca imagens chocantes da vida nas ruas, um abandono que provoca raiva na “Senhora dos Restos” e indignação em quem está na plateia. A alteridade enquanto capacidade de enxergar o outro em suas semelhanças e diferenças aparece em vários momentos do texto. “Olhem para mim. Eu já fui mulher. Eu já fui uma mulher. Hoje não tenho nada. Sou dejetto. Todos me olham torto. E o meu cheiro é ruim. Não há coisa pior do que não suportar o seu próprio cheiro” (Teles, 2017, p. 113). A arte nos faz, assim, tecer vínculos e relações não mecanizadas com o outro, nos faz acreditar no mundo, não no mundo domesticado e idealizado, mas no mundo nômade e desviante, no mundo permeado por devires, fluxos e movimentos.

Acreditar no mundo é o que nos falta: nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos [...]. É no nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (Deleuze, 1992, p. 218).



A experiência vivida pela personagem “Senhora dos Restos” traz aos leitores da obra e aos espectadores da peça questionamentos importantes sobre a realidade que muitos sergipanos, nordestinos, brasileiros e latino americanos vivem, diariamente, de forma degradante nas ruas. Com a sua juventude capturada pela miséria e pela dor, a protagonista da peça demonstra o poder que a arte tem de exteriorizar as condições desumanas pelas quais pessoas oprimidas e invisibilizadas vivem em uma desigualdade abissal, colonialista e eurocêntrica, promovendo assim uma tomada de posição do espectador, que passa a enxergar as mazelas que existem para além de sua mera individualidade capitalística.

### **3. FEMINISMO DECOLONIAL**

Para falar de feminismo decolonial é preciso primeiro partir de aspectos da origem e funcionamento do movimento, na busca por entender o cenário feminista desde o início. Na década de XX, em todo mundo, movimentos a favor da luta dos direitos das mulheres aconteciam em diversos países, mais precisamente entre as mulheres de classe média, mas perdeu a força em 1930. Enquanto nos países europeus essas questões se tornaram fortes, no Brasil a repressão política se fazia presente, dando início ao movimento feminista somente na década de 1970.

Os interesses das feministas brancas da classe média eram focados em lutas pelos direitos ao trabalho e à vida pública, como também extinguir a ideia de que o papel da mulher dentro da sociedade era somente doméstico e submisso, sem sequer conceber a luta pelo mínimo de dignidade das mulheres negras e trabalhadoras. Esses movimentos buscavam a igualdade entre os gêneros, lutando contra a discriminação e a opressão das mulheres, mas muitas vezes não conseguiam enxergar as invisibilidades e as diferenças de raça e classe.

O feminismo reage de diferentes maneiras dentro de cada cultura e contexto social, se ajustando a diferentes realidades vividas por mulheres no mundo inteiro. Neste sentido, não há como conceber um feminismo no singular, na medida em as interseccionalidades convocam a pluralização de experiências identitárias que se entrecruzam. Quando as estruturas de raça, gênero e classe se colidem e se interagem entre si, produzem contextos peculiares que, se não enfrentados concretamente, produzem muito mais silenciamentos. A “interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem” (Akotirene, 2019, p. 37/38).

A autora Gloria Anzaldúa é outra importante estudiosa da teoria feminista e foi uma das percussoras do feminismo decolonial. Mulher norte-americana, de origem chicana, deu início a **Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial. Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025**



um movimento intelectual que pudesse discutir o feminismo das mulheres excluídas e nas margens de visibilidade ocidental. Ao perceber que suas discussões e seus escritos não eram bem aceitos pela epistemologia hegemônica, sentiu a urgência de se buscar dar voz e ouvidos às histórias das mulheres do terceiro mundo. Anzaldúa (2000), ao escrever uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo, aponta o ato de escrever como lugar de revolta e transformação. A escrita é para ela lugar de encontro e de confronto, lugar de ocupação e resistência, lugar de construção de outras epistemologias e cosmovisões. “O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como ‘outro’ - o escuro, o feminino”. (Anzaldúa, 2000, p. 232).

O silenciamento das mulheres é ainda mais perverso com as mulheres negras, daí a importância da peça “Senhora dos Restos”, pois traz a violência de gênero atrelada à violência de raça e classe. Louro (1997) entende que as relações entre poder, diferença e práticas sexuais não é uma questão objetiva, mas influenciada pelas questões de poder, esses processos criam normas sociais e determinam quais práticas serão aceitas ou rejeitadas. Pensar gênero é então desconfiar e desconstruir a imagem fixa e permanente da mulher dominada frente ao homem dominante. Ainda para Louro (2007), o gênero funciona como algo mutável de acordo com as relações de poder. “Problematizar a noção de que a construção social se faz sobre um corpo significa colocar em questão a existência de um corpo a priori, quer dizer, um corpo que existiria antes ou fora da cultura.” (Louro, 2007, p. 209).

As tensões e confrontos entre as pautas do feminismo negro e do feminismo branco precisam existir e ter visibilidade epistêmica, artística e científica. Os marcadores de raça e classe tornam as mulheres negras ainda mais oprimidas se comparadas às mulheres brancas. Cabe aqui a citação de um trecho do discurso de Sojourner Truth, realizado em 1851, em Ohio, numa conferência pelos direitos das mulheres:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E eu não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E eu não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E eu não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E eu não sou uma mulher? (Truth, 1851, s/p).

O que a peça “Senhora dos Restos” e as pesquisas sobre feminismos mostram é o perigo da narrativa hegemônica e a opressão que se esconde por trás de uma ideia universal de gênero,



que simplificada e categoriza as relações entre masculino e feminino (Scott, 1995). A palavra feminismos carrega em si a tentativa de povoar e fazer ver a pluralidade de experiências e dissidências existentes na experiência de gênero, levando sempre em consideração as múltiplas interseções e multiculturalidades.

Para além da visão hegemônica de que o homem é o sujeito histórico de poder, Perrot (2007), registra em seu livro “Minha história das mulheres”, como são representadas e como as suas vozes são silenciadas em diferentes períodos históricos e em diversas dinâmicas de poder, fato que pode ser bem problematizado pela arte teatral, com sua riqueza política, simbólica e histórica de representar as mulheres em suas diversas vivências e conflitos. Adichie (2019) elucida como histórias únicas podem perpetuar preconceitos, ou seja, ao conhecer somente uma perspectiva da realidade e torna-la totalizante e universal, deixa-se, arbitrariamente, de conhecer tantas outros modos de existência.

“A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.” (Adichie, 2019, p. 14). Para a autora, é o poder que confere o direito de quem pode contar a história e o apagamento das narrativas dissidentes.

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. (Adichie, 2019, p. 12).

Por isso, o teatro e a literatura em sua dimensão política é fundamental para a criação de histórias em inúmeros contextos e personagens, contribuindo com a mitigação de estereótipos e intolerâncias. A obra “Senhora dos restos” pode, muito bem, ser utilizada em espaços de ações educativas para que as discussões sobre multiculturalidades, diversidade e alteridade ganhem vozes de múltiplas realidades, inspirando as pessoas a questionarem as subalternidades cotidianas. Para Adichie(2019), as histórias de cada lugar importam, muitas são utilizadas para roubar a verdade, mas também podem e devem ser usadas para humanizar e restituir a dignidade de um povo.

É inconcebível falar sobre feminismo decolonial e não relacionar às histórias de diversas mulheres subalternizadas por opressões de gênero-raça-classe e suas lutas diárias em face do poder hegemônico, patriarcal, heteronormativo, racista e machista. Hooks (2017), mulher negra de família trabalhadora norte-americana, traz o ensino num mundo multicultural como um





espaço de escuta ativa e de inclusão de grupos não brancos. Para ela, a sala de aula é espaço para a consciência crítica e não para a falsa neutralidade e universalidade. Ou seja, “o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por ‘grandes homens brancos’ está tomando uma decisão política (Hooks, 2017, p. 53).

Ao concatenar as ideias de Adichie com as da também escritora Bell Hooks, pode-se trazer aos espaços acadêmicos histórias importantes que merecem ser discutidas e conhecidas, enfatizando o poder que estas autoras têm de mudar as perspectivas das mulheres do terceiro mundo, a fim de deixarem de ser desconhecidas e passarem ao lugar de pertencimento e visibilidade dentro da sociedade, pois sem as histórias plurais não há chance de mudança.

Hooks (2013) entende a transgressão como caminho para instigar a ação ativa dos alunos e para ultrapassar os meios convencionais de ensino e aprendizagem pelos quais a sociedade hegemônica está condicionada. Para a autora, a pedagogia engajada deve buscar fomentar o pensamento crítico, desafiando a estrutura tradicional de ensino e promovendo a inclusão de diferentes perspectivas sociais, raciais e de gênero.

“À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política de dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas.” (Hooks, 2017, p. 56). Sobre a criação de uma comunidade em sala de aula, a autora diz:

Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. Alguns deles se ressentem de ter de dar uma contribuição verbal; por isso, tenho de deixar claro desde o princípio que isso é um requisito nas minhas aulas. Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de “sinalização” (mesmo que ninguém consiga ler os sinais).

Ao dar voz a uma mulher sem nome e valor social, uma velha moradora de rua, que vive dos restos em uma sociedade que não vê sua dor, nem escuta o seu pedido de socorro, a escritora Euler Lopes Teles faz através da arte teatral a reparação e o reconhecimento de histórias cruéis que o poder dominante não quer contar. “Senhora dos Restos” rompe com o perigo da história única, dá vida a uma sobrevivida marginal, a uma existência que nos convida a valorizar a complexidade e a diferença das nossas experiências enquanto mulheres.

#### **4. EDUCAÇÃO MENOR, DE VIR E PEDAGOGIA RIZOMÁTICA: EM BUSCA DE UMA (IN) CONCLUSÃO**

O devir é um movimento que busca pensar a existência e o próprio pensamento em movimento. Ele opõe-se a ideia do “dever ser” que sedentariza em preceitos morais e



territorialidades fixas os diferentes modos de existência e dos acontecimentos. Alguns autores, especialmente depois de Espinoza e Nietzsche desenvolveram conceitos buscando definir, não de forma definitiva, mas enquanto instrumento e efetivação de pensamento este conceito. Aqui optou-se pelo conceito utilizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Pensar, pois, um devir no múltiplo campo da educação, é pensar as aprendizagens sempre inacabadas, sempre em vias de vir a ser, sempre em trânsito, capazes de transpassar o vivido e aquilo que ainda vai nascer. Há neste movimento um componente de fuga, um desvio de toda forma fixa, inalterada e dominante. Deleuze (1997) situa o devir no meio, no entre, na acontecimento sem início pré-fixado, nem fim pré-estabelecido. “Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança” (Deleuze, 1997, p. 11). Futuro e passado enquanto cronologia linear não interessa ao devir, posto que é no presente onde os afetos se materializam, onde as formas instituídas são abertas.

Educação enquanto devir é educação que se faz no processo, no contágio, na companhia e no povoamento de múltiplos modos de subjetivação.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 64).

“Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10). Assim, ao invés de uma sala de aula calcada na forma, se deseja aqui o encontro das diferenças. Outro conceito importante para esta pesquisa é a educação menor que, de acordo com Gallo (2002), é diferente da educação tradicional, pois valoriza as relações interpessoais, buscando transformações significativas em sala de aula, priorizando as experiências individuais de cada ser. Os professores, neste contexto, precisam produzir espaços educacionais de rebeldia e revolução nos modos já instituídos de pensar, lugares onde os corpos se mobilizem mais pelo afeto e experimentação dos acontecimentos.

Partindo da obra “Kafka – Por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari, Silvio Gallo (2002) traz os conceitos da filosofia da diferença para o campo da educação, no intuito de pensar uma educação pautada nas multiplicidades, nos devires, nos movimentos rizomáticos e nas desterritorializações. Uma educação mais preocupada com a criação de saberes do que com a repetição de ideias. Ou seja, um professor que preza pela educação menor não se limita à linearidade das formas constituídas e acabadas, mas sim à experiência da sala de aula como espaço de militância e resistência.



Gallo (2002) propõe um exercício de deslocamento de conceitos, ou seja, a educação menor é um dispositivo para pensar a educação de forma diferente daquela que é imposta pela sociedade, defendendo a importância de buscar um processo educacional comprometido com valores libertários e com a construção de coletividades.

A sala de aula para Gallo (2002) não deve estar alheia às misérias sociais e individuais dos alunos, todavia também não deve se render à realidade instituída. Cabe ao professor militante de uma educação menor a busca constante por produzir superações e possíveis linhas de fuga, em busca de devires deleuzianos na educação. “Educar com a fúria e a alegria de um cão que cava seu buraco. Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro de nosso próprio deserto.” (Gallo, 2002, p.177). Educar não como quem se conforma, mas como quem desmonta a passividade diante da vida e de seus afetos.

A educação menor não faz distinção de classes sociais e valoriza a coletividade, ao invés de oferecer respostas prontas, este modelo quebra os paradigmas e incentiva os alunos a formularem suas próprias questões e soluções para seus problemas, onde o conhecimento é construído coletivamente. “Ainda segundo Silvio Gallo, a educação menor pode ser comparada com os grevistas de uma fábrica, que lutam incansavelmente para que algo não se torne concreto, neste caso, falamos sobre uma concretização em forma de educação maior.” (Gallo, 2002, p.175). A educação menor valoriza a produção de conhecimento e experiências que vão além das diretrizes oficiais, promovendo uma abordagem mais personalizada e crítica do ensino.

## 5. CONCLUSÕES

Pensar devir e educação por meio da arte teatral é um caminho aberto e deslocante de criar novos modos de afetação, modos estes mais atentos aos processos do que às conclusões fixas e distantes do sentir. A arte teatral da sergipana Euler Lopes Teles é este convite ao acontecimento povoado e coletivo, múltiplo e diverso, nômade e inacabado. A arte teatral em “Senhora dos Restos” é exatamente este lugar criativo e provocativo que faz do leitor/espectador um participante direto das relações dominantes de poder que se forjam na sociedade capitalística, racista, machista, eurocêntrica e patriarcal.

Através da peça “Senhora dos Restos” e das misérias sociais e individuais vividas pela protagonista, é perceptível a materialização de uma educação menor e seus respectivos devires através da arte teatral. A arte teatral aguça o engajamento, a sensibilidade e a imaginação crítica dos alunos, ampliando repertórios e realidades além dos muros das escolas. A arte é o caminho frutífero para o professor militante e para a educação como forma de resistência. A vida da

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025



“Senhora dos Restos”, seu silenciamento e violações de direitos, é um instrumento vivo para problematizar o patriarcado e as lutas feministas decoloniais entre os alunos. Assim, os escritos da sergipana Euler Lopes Teles engajam e ajudam a promover a educação menor, bem como contemplar vozes plurais e multiculturais em sala de aula.

## 6. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 01, p. 229-236, 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026x2000000100017](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026x2000000100017). Acesso em: 20 mai. 2024.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiama Pais Brandão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

DAMASCENO, Verônica. Pensar com a arte: a estética em Deleuze. **Viso: Cadernos de estética aplicada**, v. 11, n. 20, p. 135-150, 2017. Disponível em: < <https://revistaviso.com.br/article/256> >. Acesso em: 14 abr. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 04. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 22 jun. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1229-1256, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/y9J3XqrtFrvpRJO7YLR7NYn/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.



PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257862/000037108.pdf?sequ>. Acesso em: 20 jul. 2024.

TELES, Euler Lopes. Entrevista cedida a Cristiani Dias. **Projeto Draft**, 25 jun. 2024. Disponível em: <https://www.projetodraft.com/como-e-ser-uma-bicha-velha-em-aracaju-movida-por-esse-questionamento-a-sergipana-euler-lopes-foi-buscar-a-resposta-na-literatura/>. Acesso em: 14 mai. 2024.

TELES, Euler Lopes. **10 afetos**. Aracaju: Gráfica J. Andrade, 2017.

TELES, Euler Lopes. **+10 afetos**. Aracaju: Gotas de Mar, 2021.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS LUTAS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL.

## SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND FIGHTS: SCIENTIFIC PRODUCTION IN THE CENTRAL-WEST AND NORTH OF BRAZIL.

Mateus Miranda Vecchia<sup>1</sup>  
Samuel Moreira de Araujo<sup>2</sup>

### RESUMO

A educação física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais no ambiente escolar. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi analisar a produção científica no contexto escolar sobre as lutas nas regiões centro-oeste e norte em periódicos brasileiros. Para isso, realizamos um estado da arte em 17 periódicos nacionais. Os dados analisados nos permitiram concluir que as pesquisas que se dedicam as lutas no contexto escolar ainda são incipientes quando comparados as pesquisas que não se direcionam a esse contexto. Quando as análises são realizadas por região do país, duas regiões se mostram predominantes na centralização das pesquisas. Nas regiões centro-oeste e norte foram encontrados o menor quantitativo de produções científicas sobre o conteúdo lutas.

**Palavras-chave:** Lutas; Educação física escolar. Produção científica centro-oeste e norte.

### ABSTRACT

Physical education is a curricular component that focuses on bodily practices in the school environment. In this sense, the objective of this work was to map scientific production in Portuguese regarding fights in the school context in the central-west and northern regions of the country in Brazilian periodicals. To do this, we carried out a state of the art in 17 Brazilian journals. The data analyzed allowed us to conclude that research dedicated to fights in the school context is still incipient when compared to research that is not directed to this context. When analyzes are carried out by region of the country, two regions are predominant in the centralization of research. In the central-west and north regions, the smallest number of scientific productions on fighting content was found.

<sup>1</sup> Graduação em Licenciatura pela Faculdade de Minas – Faminas Muriaé. E-mail: [mateusmv8@gmail.com](mailto:mateusmv8@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo e Pesquisa Corpo, Cultura e Diferença (GPCD) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Linguagens e Culturas (GEFLIC). Professor substituto do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Ouro Preto. E-mail: [samuca\\_faefid@yahoo.com.br](mailto:samuca_faefid@yahoo.com.br).





**Keywords:** Fights. School physical education. Scientific production midwest and north.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Física na escola tem como conteúdo de trabalho as práticas pertencentes à cultura corporal, que visam oportunizar aos alunos o estímulo a autonomia e a criticidade por meio da experimentação das diversas práticas corporais existentes (Costa; Melo, 2020). Para isso, as aulas devem proporcionar conexões entre os indivíduos, de modo que a contextualização das aulas aproxime o conhecimento teóricos e práticos presente nos conteúdos curriculares com a realidade discente (Batista; Moura, 2019).

As lutas, sendo um dos conteúdos da cultura corporal, também devem ser trabalhadas na Educação Física escolar de forma crítica e reflexiva (Brasil, 2017). As modalidades de lutas abrangem grande diversidade de gestos motores, valores e atitudes importantes para a formação dos escolares, basta que os docentes se utilizem metodologias adequadas no processo de ensino e aprendizagem em suas aulas (Furtado, 2019).

De acordo com Rufino e Darido (2015), nem todas as universidades possuem a disciplina de lutas na grade curricular e, as que possuem, geralmente apresentam modalidades específicas, sem demonstrar meios de levar esse conteúdo para as escolas. Cursos com a tematização das lutas também são escassos, o que dificulta a formação continuada do profissional após a graduação e posteriormente a adesão desses conteúdos na escola. É justamente a falta de conhecimento sobre as modalidades na formação inicial dos profissionais de Educação Física que tornam as lutas um conteúdo pouco presente nas escolas (Rufino; Darido, 2015).

É importante salientar, que existem três nomenclaturas que algumas vezes são vistas como sinônimos, mas na verdade apresentam conceitos distintos, como é o caso das lutas, das artes marciais e dos esportes de combate. A luta envolve conflitos interpessoais nos quais os sujeitos possuem a intenção de subjugar o oponente. A arte marcial é uma manifestação cultural que parte da noção de “metáfora da guerra”, as práticas derivam das técnicas de guerra, envolvendo ética, estética, expressividade e a criatividade. Os esportes de combate são manifestações das lutas e artes marciais organizadas por instituições desportivas, são práticas mais modernas (Rufino; Darido, 2011).

Apesar das diferenças entre as nomenclaturas, o estudo a ser realizado estará ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde as lutas, artes marciais e os esportes de combate são abordados sem distinção. O documento aponta o conteúdo lutas como disputas corporais, nas quais os praticantes utilizam-se de técnicas e táticas de ataque e defesa para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o adversário de um determinado espaço (Brasil, 2017).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a produção científica no contexto escolar sobre as lutas nas regiões centro-oeste e norte em periódicos brasileiros e visa responder as

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025



seguintes questões: como o conteúdo lutas tem aparecido nas regiões centro-oeste e norte nos periódicos brasileiros? Existe alguma etapa de pesquisa onde esse conteúdo é priorizado? Quais são tipos de pesquisas, empíricas ou bibliográficas, têm se sobressaído dentro dessa temática? Qual região brasileira apresenta maior destaque sobre essa temática? O que nos instiga a pesquisar por regiões é que diversas pesquisas apontam baixa produção científica para o tema escolar quando o foco é gênero e sexualidade (ARAUJO; SALVADOR; FRANCO, 2022), corpo e corporeidade relacionados à Educação Física (OLIVEIRA; CRESCENCIO; FRANCO, 2022) e dança (OLIVEIRA; PAIVA; FRANCO, 2022). Será que com a temática de lutas essa escassez se repete? Assim, essas são as questões de pesquisa que o referido estudo busca responder.

## **2. MÉTODO**

A metodologia da pesquisa é de caráter qualitativo do tipo “estado da arte” sobre a produção científica em periódicos brasileiros, referente às práticas corporais de lutas na Educação Física escolar como sugere a BNCC (Brasil, 2017).

Como pesquisa qualitativa as contribuições de Denzin e Lincoln (2006) definem a mesma como uma busca nos acontecimentos da vida social tentando entender e interpretar os significados das atribuições aos fenômenos sociais. No que se refere aos estudos que são denominados como estado da arte, esses têm caráter bibliográfico, com o objetivo de fazer um inventário, mapear e discutir as produções acadêmicas de determinado tema (Ferreira, 2002).

Assim, para a realização dessa pesquisa, o estudo será tratado em duas etapas: a primeira refere-se a coleta de dados que irá consistir em 3 fases: 1- leitura do título e resumo, posteriormente 2- leitura do trabalho completo caso contemple a temática investigada e 3- análise e discussão do material levantado que irá consistir na análise dos dados e na problematização na luz das teorias pós críticas.

Para a coleta de dados elencamos 17 periódicos que delinearam nosso lócus investigativo, 15 são estreitamente relacionados à área da Educação Física, 01 à área de Educação (*Educere et Educare*) e 01 à extensão universitária (*Extramuros*). Para isso, era importante que tais periódicos disponibilizassem suas edições em formato eletrônico em português e que estivessem classificados e disponíveis na base de dados do site oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O fácil acesso e visibilidade dessas fontes investigativas justificam sua escolha como principal corpus da pesquisa. A investigação nos periódicos será feita desde as primeiras edições, na busca por estudos que priorizem a prática corporal de lutas.

Dessa forma, a pesquisa será delimitada como recorte temporal de 1979 até o ano de 2022, fase de encerramento da coleta de dados. A seguir, apresentamos as revistas selecionadas por nós e a



justificativa do início do recorte temporal, se dá em razão da criação de revistas como a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), em 1979, e Motrivivência e Movimento, em 1988, Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PR REFUEM), em 1989, Motriz em 1995, Corpoconsciência em 1997, Conexões e Pensar a Prática em 1998, Caderno de Educação Física e Esportes (CEFE) em 1999, Mackenzie em 2002, Revista Brasileira de Educação Física e Esportes (RBEFE) em 2004, Arquivos em Movimento (ARQUIVOS) em 2005, Educere *et* Educare em 2006, Recorde em 2008, Caderno de Formação em 2009 e por fim, Extramurus em 2013. Abaixo apresentamos a tabela 01 contendo o detalhamento dos trabalhos, com o nome das revistas, o ano de criação, o número de edições e o quantitativo total de trabalhos escolares (E) e não escolares (NE) com a temática Lutas encontrada em cada periódico.

Na fase de tratamento qualitativo dos dados, segunda etapa, além do aprofundamento dos aspectos visados na etapa de análise quantitativa, a proposta foi de analisar e problematizar as proximidades e distanciamentos a partir das discussões e resultados apresentados em cada trabalho.

### 3. RESULTADOS

Os dados levantados nos 17 periódicos que compõem nosso universo de pesquisa dentro do período de 1979 a 2022, apresentam no total de 300 trabalhos sobre a temática lutas, sendo 243 no contexto não escolar e 57 que abrangiam o contexto escolar conforme apresenta a tabela 01 a seguir.

Tabela 01: Detalhamento de trabalho por ano, escolar e não escolar

Revistas	Ano	Lutas		Total
		NE	E	
RBCE	1979	20	9	29
RBCM	1988	31	1	32
Motrivivência	1988	13	6	19
Movimento	1988	28	3	31
REFUEM	1989	28	4	32
Motriz	1995	17	0	17
Corpoconsciência	1997	8	2	10
Conexões	1998	23	4	27
Pensar a Prática	1998	14	8	32
CEFE	1999	21	6	29
Mackenzie	2002	4	1	5
RBEFE	2004	22	4	26



ARQUIVOS	<b>2005</b>	2	0	2
Educere <i>et</i> Educare	<b>2006</b>	0	0	0
Recorde	<b>2008</b>	12	0	12
Cadernos de Formação	<b>2009</b>	0	8	9
Extramurus	<b>2013</b>	0	1	1
<b>Total</b>		<b>243</b>	<b>57</b>	<b>300</b>

Fonte: os autores (2024).

Os dados descritos acima evidenciam a prevalência dos trabalhos com enfoque no contexto não escolar em relação aos trabalhos escolares como apontam as pesquisas de Betti, Ferraz e Dantas (2011) e Santos e Brandão (2022). O levantamento realizado revelou que a produção sobre o conteúdo lutas no contexto escolar ainda se encontra incipiente quando comparado ao contexto não escolar, além de demonstrar que o interesse de pesquisadores por tal temática ainda é recente.

Os trabalhos foram analisados quanto ao tipo de pesquisa. As pesquisas bibliográficas totalizam 10 pesquisas enquanto as pesquisas empíricas somam 47 publicações. Outro dado relevante se dá quando analisamos as pesquisas empíricas por região do país, apresentadas na tabela 02.

Tabela 02: Quantitativo por região

<b>Região</b>	Sul	Sudeste	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Não Especificado	Total
<b>Artigos</b>	15	14	4	10	2	2	47

Fonte: os autores (2024).

Evidenciamos que as regiões sul e sudeste se destacam no quantitativo de trabalhos, assim como os dados apontados, por Araujo, Salvador e Franco (2022) sobre o quantitativo nessas regiões sobre a temática de gênero e sexualidade, acreditamos que esse maior número na região sul e sudeste se deu por conta dos maiores investimentos em pesquisas nessas regiões.

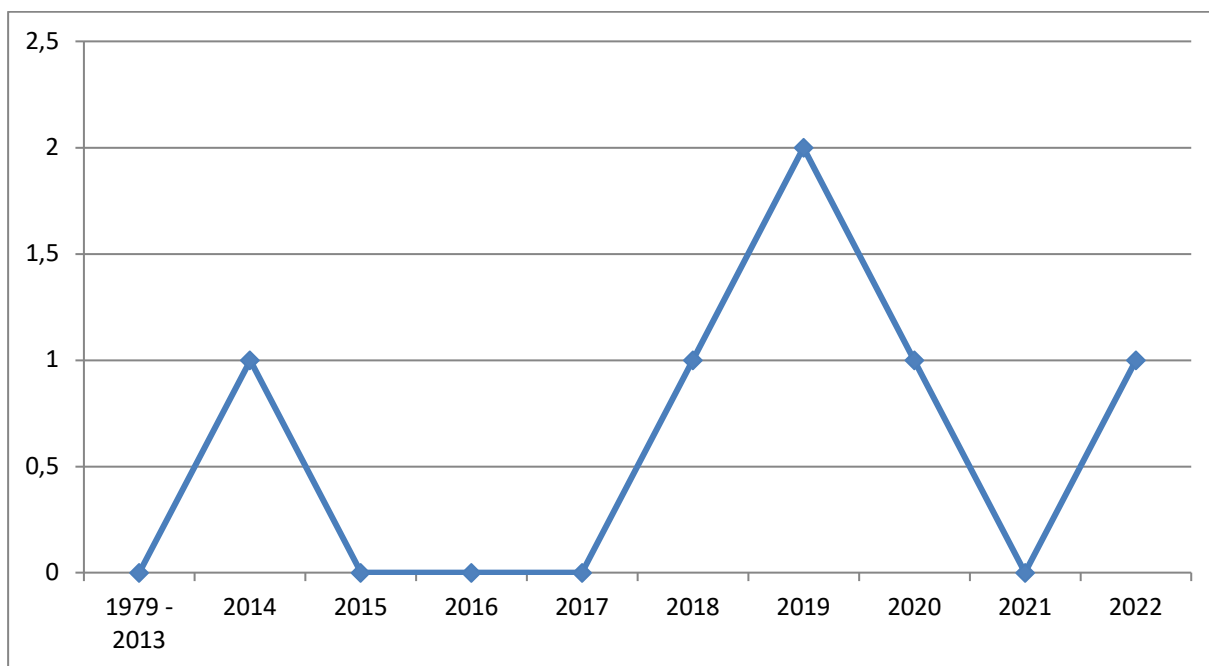
O centro-oeste é a região que apresentou menor número de artigos sobre o conteúdo Lutas, com apenas dois trabalhos encontrados, seguido pela região norte com quatro estudos encontrados. De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2024), a maior parte dos grupos de pesquisa, que envolvem o conteúdo lutas, é encontrada nas regiões sul e sudeste. Foram encontrados ao todo 15 grupos registrados no site, sendo que apenas 2 deles estão localizados na região norte e nenhum deles se encontra na região centro-oeste do país.

É importante salientar que quando analisamos os níveis de ensino e etapas da educação básica tivemos (1) pesquisa que focava no ensino fundamental, (4) que focavam no ensino médio e (1) pesquisa que abrangia o ensino superior.



Também foi analisado o número de artigos encontrados por ano, como mostra o gráfico 01.

Gráfico 01: quantitativo por ano.



Fonte: os autores (2024).

A partir dos dados mostrados neste gráfico, observamos que entre os anos de 1979, criação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e 2013 não houve nenhum estudo sobre o conteúdo Lutas no contexto da Educação Física escolar com foco na região centro-oeste e norte do país. Em 2014 encontramos apenas um estudo sobre o tema, com um hiato entre os anos de 2015 a 2017, com mais uma publicação no ano de 2018, seguido por mais duas publicações em 2019, uma publicação em 2020 e, por fim, mais uma publicação no ano de 2022.

Sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2017) foram documentos que nortearam o trabalho do professor de educação física apontando quais conteúdos poderiam ser trabalhados ao longo da educação básica. Apesar disso, pode-se observar que por mais que esse documento oportunizasse a ampliação e o trabalho com tal prática em contexto escolar, cabe salientar que os números de trabalhos encontrados nas regiões por nós investigadas são mínimos quando comparados às demais regiões do país.

Ao analisar os trabalhos das regiões centro-oeste e norte, nossa intenção foi de agrupá-los em uma temática comum. Dessa forma organizamos em 4 categorias analíticas e seus respectivos quantitativos, sendo elas: percepção discente (1), formação docente (1), práticas pedagógicas (3) e identidade (1). A análise a seguir abordará o conteúdo dos estudos das categorias analisadas dentro do nosso contexto investigado.



### 3.1. Formação docente

Nesse sentido, corroborando com Saviani (2007), sabe-se que a história da educação brasileira nos convida a perceber os (des)caminhos da profissionalização docente, especialmente quando o foco aponta para a leitura do presente, que se enraíza no passado e se projeta no futuro, produzindo a consciência da historicidade humana.

Quando pensamos em formação docente, especificamente no caso da educação física, é importante destacar que muitos alunos que ingressam nesse curso já trazem uma concepção dessa área de estudos como promotora de saúde restrita ao aspecto biológico como sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras do mesmo gênero (Figueiredo, 2004) muitas das vezes não conhecendo ou se quer ser motivado ao encontro com a licenciatura em educação física.

Santos, Gomes e Freitas (2020) apresentaram uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, com análise documental sobre a luta marajoara no currículo da Educação Física em um Instituto de Ensino Superior na região norte. A luta marajoara é de origem indígena da região norte do país, caracterizada como uma modalidade regional daquela região.

Segundo o estudo, a luta marajoara se encontra como uma modalidade implícita no currículo e não é desenvolvida na graduação o que reflete o esquecimento de uma prática cultural tão rica na escola e agora tendo a Lei 11.645/2008 que torna obrigatória o estudo das culturas indígenas na escola (Brasil, 2008).

Dessa forma, acreditamos na importância do entendimento da Luta Marajoara como prática cultural, histórica e social desse povo, visando trazer essa luta para o foco das aulas e principalmente para a formação inicial por se tratar de uma modalidade regional e imbricada na cultura de um grupo, evitando dessa forma, o apagamento identitário dessa prática corporal.

### 3.2. Identidade

Ao falarmos de identidade, cabe destacar como essa será formada e transformada em relação às maneiras pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos cercam. O sujeito assume ao longo de sua vida identidades diferentes, em momentos diferentes. Essas identidades sofrem ao longo do tempo diversas modificações e variações causadas por fatores externos e internos aos sujeitos e suas formações subjetivas mais amplas. Assim cabe dizer que a identidade nunca será algo fixo e imutável (Hall, 2013; 2016).

Com o intuito de discutir a memória e o esquecimento da luta marajoara das aulas de Educação Física no município de Soure da Ilha de Marajó – PA, Santos e Freitas (2018) realizaram um estudo sobre o tema. De acordo com os resultados encontrados, a maioria dos docentes não trabalham a luta marajoara em suas aulas. Apesar disso, os autores não culpam a didática dos professores, mas sim





questionaram a memória social, o esquecimento histórico e a alienação do trabalho.

Acreditamos que o resgate da cultura da luta marajoara seja de grande importância para o conhecimento local, global e uma forma possível para enriquecer as aulas de Educação Física inserindo de maneira efetiva esta prática na escola.

### 3.3. Percepção discente

Nesse tópico abordaremos a temática da percepção discente sobre o conteúdo de lutas. Quando falamos sobre percepção discente, falamos de experiências com o corpo discente, ou seja, da percepção, análise e as vivências dos alunos sobre determinada temática ou componente em análise.

O artigo publicado por Ueno e Sousa (2014) trata de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática e participante de discentes de uma escola. A partir desse estudo, concluiu-se que existe distorção na representação das lutas no que diz respeito à percepção dos alunos e, além disso, uma associação com a temática violência. Para que isso seja contornado, são necessárias melhores abordagens didáticas dos professores, para que o conteúdo Lutas não seja um sinônimo de violência, podendo assim proporcionar aos alunos condições de usufruir das modalidades.

Dentre os diversos estudos que discutem a associação do conteúdo lutas com a violência, destacamos o de Moura *et al.* (2019) que nos apresenta as lutas, assim como os esportes modernos, que são veiculadas pela mídia, sendo construída no imaginário social por meio de uma visão do que é e de como é transmitido pelas grandes mídias. A violência é uma das imagens que passada pela mídia. Faz-se necessário que o professor de Educação Física, no ambiente escolar, problematize tal representação das lutas, para que esse preconceito seja extinto.

Dessa forma, Ferreira (2006) afirma que o conteúdo de luta deve servir como instrumento de auxílio pedagógico ao professor de educação física, uma vez que o ato de lutar deve ser incluído e problematizado dentro do contexto histórico-sócio-cultural do homem, já que o ser humano luta, desde a pré-história, pela sua sobrevivência.

### 3.4. Prática pedagógica

Quando se fala em prática pedagógica, referimo-nos ao momento de pensar sobre a construção dos nossos saberes e de nos vermos como sujeitos desse processo e como a trajetória pessoal e profissional de cada pessoa são fatores definidores dos modos de atuação docente, revelando suas concepções e meios sobre o fazer pedagógico (Verdum, 2013).



Lopez, Golin e Ribeiro (2019) analisaram o discurso de professores do ensino médio sobre a aplicação do conteúdo Lutas nas aulas de Educação Física no município de Corumbá/MS. Os docentes relataram que o trabalho com esse conteúdo no ambiente escolar não gera violência e agressão, embora isso vá depender diretamente da abordagem, atitude e contextualização da modalidade pelo docente.

Para Furtado, Pinheiro e Vaz (2019), as Lutas são associadas à violência, que é um aspecto de dificuldade a associação do conhecimento. Outro aspecto que limita o ensino no ambiente escolar é o receio das mulheres em participar de atividades de maior contato físico. Além disso, a cultura escolar ainda encara as lutas com preconceito, dificultando o trabalho do conteúdo, como não tivesse contribuição formativa para os alunos.

Almeida *et. al.* (2022) realizou uma pesquisa quanti-qualitativa com o intuito de investigar a formação dos docentes e a prática pedagógica das Lutas no ensino médio no Distrito Federal. De acordo com os resultados, 53,73% dos professores tiveram a disciplina de Lutas na graduação e 43,37% dos professores ensinam Lutas nas aulas de Educação Física. Ou seja, pouco mais da metade dos docentes que participaram do estudo tiveram contato na sua formação acadêmica com a disciplina de Lutas e, menos da metade, aborda o conteúdo em suas aulas. Dentre os que trabalham as modalidades de Lutas, as principais formas de adaptação são as regras, os materiais, os espaços e o uso dos jogos de luta, que são jogos de oposição. Dentre os professores que não ensinam Lutas, a falta de capacitação é a principal justificativa afirmada por eles.

De acordo com os artigos analisados, temas como o preconceito, a ideia de violência, a falta de participação, a falta de materiais e de espaços apropriados dificulta o trabalho com as lutas no ambiente escolar. Até mesmo em locais que possuem em suas raízes uma modalidade de luta, como é o caso da luta marajoara no Pará, o conteúdo não é trabalhado na escola. Apesar disso, um fator é crucial para que todas essas barreiras sejam ultrapassadas é a capacitação do professor.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista nossa proposta inicial de mapear a produção científica referente às lutas no contexto escolar nas regiões centro-oeste e norte, destacamos as seguintes informações para as considerações finais desse trabalho. Inicialmente, cabe apresentar que no período de 1979 a 2022 obtivemos um total de total de 300 publicações encontradas nos 17 periódicos analisados, sendo que 57 com foco no contexto escolar e 243 voltados ao contexto não escolar. Esse dado nos mostra que apenas 19% das pesquisas são dedicadas ao contexto educativo formal de ensino. Nesse quantitativo de 57 artigos, apenas 4 são referentes à região norte do país. Já na região centro-oeste foram



encontrados apenas 2 artigos sobre a temática investigada. O baixo número de núcleos de pesquisa nessas regiões pode ser uma justificativa para escassez de trabalhos científicos encontrados nessas regiões, somado a falta de capacitação e formação inicial e continuada de docentes.

A maioria dos estudos sustenta-se na análise de dados empíricos, construídos a partir de questionários, entrevistas e observação, sendo exaltada uma natureza qualitativa quando comparada às pesquisas bibliográficas, dados que também foram encontrados por nós. As pesquisas bibliográficas não entraram na análise, por não contemplarem somente as regiões em destaque. Esses dados nos mostram que existem poucas pesquisas que se dedicam a analisar mais cuidadosamente o contexto escolar quando focamos as lutas na região investigada.

De acordo com os artigos encontrados, a baixa inserção das lutas nas aulas de Educação Física no ambiente escolar está diretamente relacionada com a falta de conhecimento sobre o conteúdo por parte dos professores. As pesquisas mostraram que formação inicial docente não prepara os profissionais adequadamente para ministrar tal conteúdo.

Outro fator problemático apontado pelos docentes foi em relação ao estigma da violência atrelado ao conteúdo. Quando há a implementação das lutas nas aulas, a associação da disciplina com a violência é um fato descrito por mais de um trabalho, portanto o preconceito e a imagem que os discentes associam à prática dificultam o ensino. Cabe ao professor buscar estratégias na hora de abordar as atividades, a fim de superar esses obstáculos buscando apontar elementos que envolvam aspectos filosóficos, sociais, culturais e históricos das lutas para contextualizar tal temática.

Por fim, nessa pesquisa, selecionamos apenas artigos publicados em periódicos, o que impôs certas limitações a uma realidade mais ampla da discussão dessa temática. Assim, acreditamos que uma possibilidade de estabelecermos maior abrangência de produções da área das lutas, seria por exemplo, considerar as publicações de anais de eventos científicos, livros e pesquisas da pós-graduação a nível de mestrado e doutorado. Tudo isso possibilitaria termos realizado um estado da arte mais fiel ao real cenário das lutas em contexto educativo no território brasileiro. Assim, provocamos os pesquisadores da área para que no futuro possam melhorar cada vez mais a precisão de pesquisas de estado da arte sobre as Lutas com esses campos de pesquisas que ainda podem estar em aberto.

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andrea Bonato *et. al.* (2012). Percepção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam a sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, março, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2660> Acesso em: 12 set. 2024.

Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial. Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025



ARAUJO, Samuel Moreira de; SALVADOR, Nayara Rios Cunha; FRANCO, Neil. Educação Física escolar nas regiões Centro Oeste e Norte do Brasil: gênero e sexualidade em foco. In: OLIVEIRA, Carlos Edinei de; FRANCO, Neil; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Educação e Dialogicidade no Centro Oeste e Norte brasileiros**. Editora UNEMAT, Cárceres – MT, 2022.

BATISTA, Cleyton; MOURA, Diego Luiz. Princípios metodológicos para o ensino da Educação Física: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v.30, n.1, p. e-3041, maio, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/xZSHf6H398j4m34Tfm4gpSK/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo; DANTAS, Luis Eduardo Pinto basto Tourinho. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16847/18560>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 114p.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes; MELO, José Pereira. A prática pedagógica da Educação Física na escola de tempo integral num olhar multirreferencial. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-18, julho/dezembro, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72684/44003>. Acesso em: 01 set. 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-42.

FERREIRA, Heraldo Simões. AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista de Educação Física / Journal of Physical Education**, v. 75, n. 135, 2006. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/428>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida Ferreira. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**. Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023

FIGUEIREDO, Zanólia Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89–111, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827>. Acesso em: 12 set. 2024.

FURTADO, Renan Santos; PINHEIRO, Elaine Cristina Monteiro; VAZ, Alexandre Fernandez. Lutas no Ensino Médio: conhecimento e ensino. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 10, n. 1, março, 2019. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2359/1308>. Acesso em: 27 jun. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultura na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2013.



HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Trad. De Daniel Miranda e Willian de Oliveira. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LOPEZ, Paulo Cesar Grulett; GOLIN, Carlo Henrique; RIBEIRO, Edineia Aparecida Gomes. O conteúdo lutas no ensino médio: discursos dos professores de Educação Física da fronteira Brasil-Bolívia. *Pensar a Prática*, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54938>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MOURA, Diego Luz et al. O ensino de lutas na educação física escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Pensar a prática**, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/51677/32998>. Acesso em: 25 abr. 2023.

OLIVEIRA, Bianca Damasceno de; CRESCENCIO, Fernando Araujo; FRANCO, Neil. Regiões Centro Oeste e Norte do Brasil: corpo, corporeidade e Educação Física. In: OLIVEIRA, Carlos Edinei de; FRANCO, Neil; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Educação e Dialogicidade no Centro Oeste e Norte brasileiros**. Editora UNEMAT, Cárceres – MT, 2022.

OLIVEIRA, Anderson José de; PAIVA, Annelise Gomes de; FRANCO, Neil. O Norte e o Centro Oeste de uma “viagem periódica” na dança/educação do Brasil. In: OLIVEIRA, Carlos Edinei de; FRANCO, Neil; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Educação e Dialogicidade no Centro Oeste e Norte brasileiros**. Editora UNEMAT, Cárceres – MT, 2022.

RUFFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Rev. Educ. Fís. UEM**, Maringá, v. 26, n. 4, setembro-dezembro 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/MV3Fhn3tQ7kGRB7QYzN6yWz/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2024.

RUFFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. Lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate: uma questão de terminologia. **EFDesportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 16, n. 158, julho, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd158/lutas-artes-marciais-uma-questao-determinologia.htm>. Acesso em: 01 abr. 2024.

SANTOS, marcos Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Produção do conhecimento em lutas no currículo da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. e25024, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/78143>. Acesso em: 12 set. 2024.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; FREITAS, Rogério Gonçalves de. Luta marajoara e memória: práticas "esquecidas" na educação física escolar em Soure Marajó. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 16, n. 1, p. 57-67, 2018. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/19262/pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; GOMES, Ivan Carlo Rego; FREITAS, Rogério Gonçalves de. Luta Marajoara: lugar ou não lugar no currículo de uma IES pública do Estado do Pará. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e65668>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.



UENO, Viviane Lopes Freitas; SOUSA, Marcel Farias de. Agressividade, violência e budô: temas da educação física em uma escola estadual em Goiânia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/29540>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 91–105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 12 set. 2024.





ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## DA EXPERIÊNCIA À IDENTIDADE: O PAPEL DA EJA NA CONSTRUÇÃO CULTURAL DOS ESTUDANTES

## FROM EXPERIENCE TO IDENTITY: THE ROLE OF EJA IN THE CULTURAL CONSTRUCTION OF STUDENTS

Rozevania Valadares de Meneses César<sup>1</sup>

Juceleide Borges Correia<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo analisa como as experiências dos alunos na EJA contribuem para a construção de suas identidades culturais, destacando práticas pedagógicas que favorecem essa relação. A pesquisa, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, revela que a integração entre teoria e prática facilita a conclusão dos estudos e valoriza a diversidade cultural, promovendo uma educação significativa e transformadora. Concluímos que a adoção de metodologias que incorporem elementos culturais, interdisciplinaridade, projetos, metodologias ativas e tecnologias educativas é uma possibilidade para construir um currículo que dialogue com a realidade da EJA.

**Palavras-chave:** Experiência. Identidade. Educação de Jovens e Adultos.

### ABSTRACT

This study analyzes how students' experiences in EJA contribute to the construction of their cultural identities, highlighting pedagogical practices that favor this relationship. The research, of a bibliographic nature and qualitative approach, reveals that the integration of theory and practice facilitates the completion of studies and values cultural diversity, promoting a meaningful and transformative education. We conclude that the adoption of methodologies that incorporate cultural elements, interdisciplinarity, projects, active methodologies, and educational technologies is a possibility for building a curriculum that dialogues with the reality of EJA.

**Keywords:** Experience. Identity. Adult Education.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe; mestra em Educação; professora da rede estadual em Tobias Barreto (SE) e da rede municipal em Itapicuru-BA. E-mail: [rozevaniavcesar@hotmail.com](mailto:rozevaniavcesar@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Tiradentes; mestrandia em Educação; coordenadora pedagógica da rede municipal em Itapicuru (BA). E-mail: [pedagogia.borges@gmail.com](mailto:pedagogia.borges@gmail.com)



## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida nos documentos oficiais da educação brasileira como uma modalidade indispensável para garantir o direito à educação de pessoas que não puderam concluir seus estudos na idade regular. Na Constituição Federal de 1988, a EJA é mencionada como um direito fundamental e é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que a inclui como parte integrante da educação básica.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas específicas para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da EJA, enfatizando a necessidade de políticas públicas que garantam a alfabetização, a continuidade dos estudos e a formação integral dos estudantes. Esses documentos sublinham o caráter inclusivo e reparador dessa modalidade de ensino, reafirmando, ao mesmo tempo, o compromisso do Estado com a promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua faixa etária.

É necessário reconhecer o papel transformador da EJA na construção cultural dos estudantes. Essa modalidade educacional precisa valorizar as experiências de vida dos educandos, tendo em vista que muitas vezes trazem consigo uma rica bagagem de saberes e práticas culturais. Quando esses conhecimentos são integrados ao processo educativo, tornam-se poderosas ferramentas para a formação da identidade, isso porque, ao promover um ambiente onde as histórias e vivências dos alunos são respeitadas e discutidas, a EJA cria um espaço de aprendizado que fortalece o sentido de pertencimento e a autoestima dos estudantes.

Cabe frisar que a EJA oferece múltiplas oportunidades para a ressignificação das tradições e saberes comunitários, adaptando-os às realidades e desafios da contemporaneidade. Por meio de metodologias que incentivam a reflexão crítica e a troca de experiências, os educadores podem facilitar diálogos que conectam o passado ao presente, para ajudar os discentes a entender a importância de suas identidades culturais em um mundo globalizado. Segundo Haal (2000, p. 111-112), identidade significa:

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que nos tentam ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. As identidades são, pois, pontos de apegos temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso [...] Isto é, as identidades são as posições que sujeito é obrigado a assumir, de apego, embora ‘sabendo’, sempre, que elas são representações.

Em face do exposto, é necessário considerar que a EJA se destaca como um ponto de encontro



entre os discursos sociais que convocam indivíduos a se reconhecerem como sujeitos ativos e as vivências ricas dos educandos. Nesse ambiente, as identidades são dinâmicas, construídas a partir da articulação entre experiências pessoais e práticas discursivas, e além disso, desafia os alunos a refletirem sobre suas posições, permitindo que experimentem diferentes papéis enquanto suas histórias são respeitadas e valorizadas.

Essa modalidade de ensino promove a troca intergeracional de conhecimentos, permitindo que estudantes de diferentes faixas etárias compartilhem suas experiências e saberes. Essa interação enriquece o ambiente educacional, criando um espaço de aprendizado colaborativo onde tradições e inovações se encontram. Ao discutir práticas culturais locais ou abordar temáticas relevantes para suas comunidades, os alunos não apenas reafirmam suas identidades, mas também se tornam conscientes de seu papel na preservação da cultura.

Esse processo de troca não só fortalece laços comunitários, mas também incentiva a construção de uma identidade coletiva, onde as experiências individuais se entrelaçam e se transformam em um patrimônio cultural compartilhado. Essa dinâmica é importante para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com suas raízes, pois promove um sentido de pertencimento e responsabilidade social. Por outro lado, ao valorizar as narrativas locais e as tradições, esse intercâmbio cultural enriquece a diversidade da comunidade, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: de que maneira as experiências vivenciadas pelos estudantes da EJA influenciam a construção e a expressão de suas identidades culturais? Conjectura-se que essas experiências influenciam positivamente a construção e a expressão das identidades culturais dos estudantes, uma vez que a valorização de suas vivências e saberes prévios nas práticas pedagógicas<sup>3</sup> promove um ambiente de aprendizado que fortalece a autoestima, a autoconfiança e o reconhecimento de suas raízes culturais.

Silva (2021) ressalta a importância da união entre teoria e prática na educação, um aspecto fundamental na EJA. Nesse contexto, as práticas pedagógicas se tornam ainda mais elementares, pois os educandos trazem experiências de vida e saberes prévios que devem ser respeitados e integrados ao processo de construção do conhecimento. A EJA não apenas deve reconhecer a diversidade de saberes dos educandos, mas também oferecer meios e metodologias que facilitam essa troca ao promover um ambiente educativo consciente e inclusivo.

Por tudo isso, para confirmar ou refutar a hipótese, objetivamos analisar como as experiências vivenciadas pelos estudantes na EJA contribuem para a construção e expressão de suas identidades

---

<sup>3</sup> Segundo Franco (2016, p. 541), “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.



culturais, identificando as práticas pedagógicas que favorecem essa relação. Para garantir a consistência do estudo, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica. Conforme afirma Boccato (2006, p. 266), esse formato de pesquisa “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, que analisam e discutem as várias contribuições científicas [...]”. Essa abordagem permite fundamentar nossas análises em uma base sólida de conhecimento existente, promove um diálogo crítico com as diversas perspectivas apresentadas na literatura e esclarece as questões levantadas, com o objetivo de enriquecer a compreensão do tema em estudo.

Adotamos a pesquisa qualitativa como forma de investigação, pois ela nos permitirá compilar informações relevantes e teorias de autores reconhecidos, além de identificar lacunas no conhecimento existente. Essa perspectiva busca compreender fenômenos sociais e experiências humanas de maneira contextualizada, oferecendo uma visão abrangente das interações que moldam a identidade cultural dos estudantes. Assim, neste texto, abordaremos inicialmente as vivências e saberes dos alunos, bem como os impactos da EJA na formação de suas identidades culturais. Em seguida, discutiremos as práticas pedagógicas e as estratégias utilizadas para valorizar essas experiências. Por fim, apresentaremos algumas considerações finais sobre o tema.

## **2. VIVÊNCIAS E SABERES: O IMPACTO DA EJA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS ESTUDANTES**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) atua de forma transformadora na formação da identidade cultural dos estudantes ao reconhecer e valorizar as experiências e saberes únicos que cada indivíduo possui. Esse reconhecimento enriquece o ambiente educacional, empoderando os alunos a se afirmarem como protagonistas de suas próprias histórias e a valorizar a diversidade e a riqueza de suas vivências. Além de proporcionar a oportunidade de construir conhecimentos, a EJA oferece um espaço para que os discentes compartilhem suas histórias e tradições, fortalecendo, assim, sua conexão com a cultura local e suas raízes. Nesse sentido, Freire (2015, p. 75) afirma que

[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Diante do exposto, aconselha-se considerar as vivências dos estudantes na EJA, que são ricas e diversificadas, frequentemente moldadas por desafios sociais e econômicos. Esses relatos pessoais enriquecem o processo de ensino e aprendizagem e ajudam a construir uma narrativa coletiva que reflete a pluralidade de identidades presentes na sala de aula. Ao compartilhar suas histórias, os alunos se reconhecem mutuamente e se tornam conscientes de sua própria identidade cultural, promovendo



um senso de pertencimento necessário para seu desenvolvimento pessoal e social.

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito a cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (Freire, 2000a, p. 82)

Diante do argumento apresentado, evidencia-se a importância de uma “relação dialógica” no ensino, que valoriza a cultura e os conhecimentos que os alunos já possuem. Isso implica que a prática pedagógica deve se basear na perspectiva dos educandos, reconhecendo suas experiências e visões de mundo como fundamentais para o processo de aprendizado. Essa abordagem promove um ambiente respeitoso, e enriquece a educação, tornando-a mais relevante e significativa para os estudantes.

Metodologias que incorporam elementos da cultura local, como a música e a dança, são importantes para a educação, pois valorizam a singularidade de cada indivíduo. Barros (2012) destaca que cada pessoa possui uma identidade vocal única, cujo timbre é reconhecido tanto por si mesma quanto pelos outros. Além disso, a dança emerge como uma forma de expressão que representa diversos aspectos da vida humana e serve como uma linguagem social, permitindo a transmissão de sentimentos e emoções nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, da saúde e até mesmo da guerra (Coletivo de Autores, 1992).

A partir dessas práticas culturais, é possível enriquecer o processo educativo e criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados em sua diversidade. Atividades como o artesanato também conectam o aprendizado às realidades dos estudantes, tornando a construção do conhecimento relevante. Além disso, essas abordagens incentivam os alunos a expressarem suas próprias culturas, contribuindo para uma educação que é formativa, dialógica e transformadora, conforme teorizado por Freire (1986):

Penso que deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para obter resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez, de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos [...] o diálogo, é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos (Freire, 1986, p. 64)

A interação entre estudantes de diferentes idades e origens enriquece a experiência na EJA. Essa diversidade cria um espaço propício para a troca de saberes e experiências, permitindo que alunos mais jovens aprendam com os mais velhos e vice-versa. Esse diálogo intergeracional fortalece a identidade cultural de cada estudante e promove uma consciência coletiva sobre a importância de



preservar e valorizar as tradições culturais. Essa troca de experiências é importante para a formação de uma identidade cultural dinâmica e plural. Segundo Hall (2012, p. 110), essa construção identitária ocorre por meio da diferença, que:

[...] implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado ‘positivo’ de qualquer termo – e, assim, sua ‘identidade’ pode ser construída.

Dito de outro modo, a identidade e o significado de algo só podem ser construídos em relação ao "Outro", ou seja, ao que é diferente ou externo. Esse processo implica considerar que a identidade de um termo ou conceito não é autossuficiente ou completa por si só, mas se define justamente pelo que lhe falta ou pelo que não é. Assim, o “exterior constitutivo” refere-se àquilo que, estando fora, paradoxalmente contribui para a construção de um sentido “positivo” ou de uma identidade. Esse reconhecimento é perturbador, pois desafia a noção de identidade como algo fixo ou isolado, demonstrando que ela sempre depende de uma relação dialética com o que é diferente.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma como as práticas pedagógicas na EJA podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos. Segundo Freire (2000, p. 80), “[...] o educador é sujeito de sua prática. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano [...] deve ser constante, sistematizada.” Por exemplo, ao implementar projetos que abordem temas relevantes para a comunidade local, os educadores podem estimular a participação ativa dos estudantes. Esse formato de atividade incentiva o interesse e a motivação, além de reforçar a ideia de que a educação é um processo colaborativo, onde todos têm algo a contribuir, como afirma Arroyo:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significados, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulados pela sociedade (2005, p. 35).

O autor supracitado enfatiza a importância de uma pedagogia que valorize os saberes e as experiências adquiridas pelos alunos ao longo de suas trajetórias de vida. Partindo desses conhecimentos prévios, a educação pode se fundamentar em um diálogo entre os saberes escolares e sociais, conectando o que os alunos já sabem ao que estão prestes a aprender. Esse diálogo exige um tratamento cuidadoso e sistemático dos saberes, ampliando-os e integrando-os ao conhecimento formal e à cultura acumulada pela sociedade. Dessa forma, os estudantes têm acesso a uma educação mais significativa, que respeita suas experiências pessoais e os capacita a compreender





conhecimentos científicos, por exemplo.

Outra possibilidade de práticas pedagógicas exitosas com estudantes da EJA é o desenvolvimento de atividades com projetos. Segundo Almeida (2002), o projeto ultrapassa as fronteiras disciplinares, tornando-as flexíveis ao articular diferentes áreas do conhecimento na investigação de problemáticas e situações do mundo real. Isso não implica em abandonar as disciplinas, mas sim em integrá-las durante o desenvolvimento das investigações, aprofundando cada uma em sua própria identidade, ao mesmo tempo em que se estabelecem conexões entre elas.

Ao desenvolver propostas que exploram temas como a história local, as tradições familiares e as práticas culturais, os estudantes têm a oportunidade de se aprofundar em suas raízes e compartilhar seus conhecimentos com os colegas. Essa reflexão enriquece o processo de ensino e aprendizagem, bem como fomenta um reconhecimento da cultura própria, além de aguçar o sentimento de orgulho e pertencimento. Este fenômeno ocorre porque a conexão com a cultura local e as vivências pessoais fortalece a identidade dos alunos, permitindo que se vejam como receptores de conhecimento e agentes ativos na construção de suas narrativas culturais. Essa dinâmica é importante para a formação de um ambiente educacional inclusivo e significativo, onde as experiências individuais se entrelaçam e se tornam parte de um tecido social mais amplo. Dessa forma,

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de microhistórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 139)

Como se pode depreender da exposição teórica, o estudo da localidade ou da história regional amplia a compreensão da História de pelo menos duas formas. Primeiro, ele permite enxergar múltiplos eixos históricos ao analisar uma região específica, mostrando que há mais de uma narrativa ou perspectiva possível dentro dessa história local. Segundo, ao focar em micro-histórias, ou seja, em histórias menores e mais específicas, é possível conectá-las a uma narrativa maior, sem perder de vista suas particularidades. Para trabalhar a história local com alunos da EJA, o docente pode partir das experiências e vivências dos próprios estudantes, valorizando suas memórias e percepções sobre o lugar onde vivem

Uma abordagem interessante para isso seria trabalhar com a coleta de relatos pessoais e familiares, conectando essas histórias ao contexto mais amplo da comunidade e da região. Além disso, a realização de visitas a espaços históricos locais, como museus, praças ou patrimônios culturais, permitiria que os alunos refletissem sobre as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Projetos de pesquisa colaborativa também seriam uma estratégia importante, nos quais os alunos investigariam a história do bairro, cidade ou região, entrevistando moradores antigos e pesquisando documentos



históricos.

Essas estratégias podem engajar os estudantes e permitir que reconheçam a importância de suas histórias no contexto social mais amplo, conectando o passado local às suas identidades culturais e ao conhecimento histórico. Isso propicia um ambiente de empoderamento cultural, onde os alunos se tornam protagonistas de suas narrativas. Como observa Souza (2007), a abordagem biográfica permite que o indivíduo desenvolva um entendimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando subjetividades e experiências ao narrar com profundidade.

Ao reconhecer e valorizar suas vivências, o educador ajuda os discentes a desenvolver uma autoestima saudável e uma consciência crítica sobre sua identidade. Isso é especialmente importante em um mundo globalizado, onde as identidades culturais podem ser frequentemente desvalorizadas ou negligenciadas. Nessa perspectiva, Pollak (1992) afirma que a construção da identidade é um fenômeno que ocorre em relação aos outros, baseado em critérios de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade, e se desenvolve por meio de negociações diretas com esses indivíduos. Isso mostra a importância da valorização por parte da escola para que o sujeito se identifique e se orgulhe de sua própria cultura, se sinta e queira fazer parte dela.

A formação da identidade cultural na EJA está ligada à construção de uma cidadania ativa. Ao promover o reconhecimento e a valorização das culturas locais, o processo educativo incentiva os estudantes a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados. Essa formação vai além do domínio de conteúdos acadêmicos, abrangendo também a capacidade de participar ativamente na vida comunitária e de contribuir para um ambiente social mais inclusivo e respeitoso. Além disso, o impacto na formação da identidade cultural dos estudantes é um processo contínuo e dinâmico, pois à medida que avançam em sua trajetória educacional, suas identidades culturais se transformam e se enriquecem, refletindo as experiências vividas e as interações no ambiente escolar.

Essas transformações são especialmente significativas quando as práticas pedagógicas reconhecem e valorizam as experiências de vida dos alunos. Essas estratégias promovem um ambiente de empoderamento, e facilitam a reflexão crítica sobre o passado e o presente dos estudantes. Ao integrar suas histórias pessoais no processo educativo, os educadores contribuem para a construção de uma identidade cultural mais forte e consciente, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, ao adotar práticas pedagógicas que valorizam as experiências dos estudantes, os professores criam um espaço de aprendizado enriquecedor, onde cada voz é ouvida e respeitada, fortalecendo assim a conexão entre o saber acadêmico e as vivências pessoais, essenciais para uma educação transformadora.

### **3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTRATÉGIAS PARA VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS NA EJA**



As práticas pedagógicas direcionadas para a EJA requerem um olhar cuidadoso para a valorização das experiências de vida dos alunos, pois os estudantes dessa modalidade trazem consigo trajetórias marcadas por desafios, interrupções educacionais e experiências profissionais que, se bem integradas ao processo pedagógico, podem potencializar a aprendizagem. Nesse sentido, valorizar as experiências pessoais dos alunos pode ser uma estratégia para promover o engajamento, fortalecer a autoestima e provavelmente garantir o sucesso no processo educacional. Arroyo (2006, p. 35) reforça essa ideia ao afirmar:

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres tem o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Nesse sentido, é importante considerar a relevância do diálogo no processo educativo, especialmente na EJA. Longe de serem vistas como barreiras, as diferenças nas vivências e experiências desses alunos constituem uma riqueza que deve ser integrada ao fazer pedagógico. Quando o processo de ensino se baseia apenas na verbalização do professor, ele se transforma em um monólogo que contribui pouco para o desenvolvimento crítico dos estudantes. No entanto, quando os alunos, com suas histórias de vida complexas e diversas, são convidados a participar ativamente, o diálogo se torna possível e a educação ganha um significado especial. Assim, reconhecer e valorizar essas vivências cria uma relação de respeito e reciprocidade, permitindo que a educação se torne um processo transformador e emancipador, no qual todos aprendem e ensinam.

Ao valorizar as experiências dos alunos, o docente personaliza o ensino. Para isso, é necessário estar atento às suas histórias de vida, compreendendo que cada trajetória traz conhecimentos prévios que podem ser mobilizados no ambiente escolar. Ao criar atividades que relacionem os conteúdos formais à realidade dos estudantes, o educador proporciona uma aprendizagem mais significativa. A contextualização, portanto, torna-se um instrumento poderoso para conectar o currículo às vivências e aos interesses de cada estudante, tendo em vista que:

[...] o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (Apple, 1999, p. 210).

Assim sendo, o currículo não é um objeto fixo, como um simples programa de estudos, mas sim um ambiente em constante transformação. Esse ambiente envolve aspectos simbólicos, materiais



e humanos, o que significa que o currículo é moldado pelas interações e contextos em que se desenvolve. O processo de planejamento curricular, portanto, vai além do técnico — envolve também dimensões estéticas, éticas e políticas. Para que o currículo atenda tanto às necessidades individuais quanto sociais, ele precisa ser concebido como um espaço flexível, que responda aos desafios e às mudanças da realidade dos alunos e da sociedade, integrando diferentes perspectivas e valores. Isso reflete uma visão crítica e progressista da educação, na qual o currículo é co-construído com a participação ativa dos sujeitos.

Além da adaptação curricular de acordo com as vivências do público-alvo da EJA, outra estratégia relevante é a pedagogia dialógica, fundamentada nas ideias de Paulo Freire. Ao promover o diálogo constante entre professor e aluno, a sala de aula torna-se um espaço de troca, onde as experiências individuais ganham centralidade. Isso permite que os alunos se sintam ouvidos e respeitados em suas narrativas, contribuindo para a construção de uma educação mais crítica e transformadora. O diálogo, nesse caso, não é apenas uma ferramenta de ensino, mas também um meio de valorização do ser humano, que ocorre por meio de uma:

[...] relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (Freire, 1980a, p. 107).

Diante disso, evidencia-se que o diálogo deve ser humano e horizontal, garanti a igualdade entre os participantes. Não pode ser apenas uma troca de informações; ele surge de uma matriz crítica, ou seja, de uma postura reflexiva e consciente, que gera a criticidade — a capacidade de questionar e refletir sobre a realidade. Além disso, o diálogo só pode florescer em um ambiente de respeito mútuo, alimentado por valores como amor, humildade, esperança, fé e confiança, que são os pilares de uma educação transformadora.

Outra estratégia importante para a construção de conhecimento na EJA é a interdisciplinaridade<sup>4</sup>, que permite a integração de diferentes áreas do conhecimento. Ao explorar as múltiplas dimensões da experiência dos alunos, o professor pode articular saberes que vão além dos conteúdos disciplinares. Por exemplo, ao trabalhar um tema de interesse geral, como o mercado de trabalho, o educador pode relacionar matemática, linguagem e ciências humanas, conectando os conhecimentos escolares às experiências laborais dos alunos. Dessa forma, as vivências são

<sup>4</sup> “A interdisciplinaridade no campo da ciência corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora da produção do conhecimento, articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade” (Lúck, 2007, p. 59).



reconhecidas e legitimadas no processo de ensino e aprendizagem.

O uso de metodologias ativas<sup>5</sup>, como a aprendizagem baseada em projetos, é uma prática rica na valorização das experiências dos alunos na EJA. Ao desenvolver projetos colaborativos, os estudantes têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos prévios e solucionar problemas reais, o que contribui para aprendizagens práticas e significativas. Essas metodologias fomentam a autonomia e o protagonismo dos alunos, ao mesmo tempo em que fortalecem a relação entre o saber escolar e o cotidiano dos estudantes, pois:

[...] têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos [...] (Berbel, 2011, p. 28).

Conforme ressaltado pela autora, há um forte potencial nas metodologias ativas para envolver os alunos de maneira mais profunda no processo de ensino e aprendizagem. Ao participarem da construção do conhecimento e trazerem novos elementos que talvez não tenham sido fornecidos anteriormente pelo professor, os alunos se tornam coautores desse saber. Quando suas contribuições são aceitas e valorizadas, isso enriquece suas perspectivas e promove sentimentos de engajamento, competência e pertencimento. Além disso, essa valorização estimula a persistência nos estudos, pois os alunos passam a se sentir mais envolvidos e reconhecidos no ambiente educacional.

Outro ponto a ser destacado é o reconhecimento das múltiplas formas de aprendizagem e de expressão dos alunos da EJA. Muitos deles aprenderam por meio da prática, do trabalho e das interações sociais, o que exige do professor flexibilidade no uso de métodos avaliativos e didáticos. Incorporar dinâmicas que privilegiem a oralidade, as narrativas pessoais e a resolução de problemas práticos pode ser uma forma de respeitar e valorizar os diferentes modos de aprender desses estudantes.

A construção de uma relação de confiança entre professor e aluno é um fator determinante para o sucesso das práticas pedagógicas na EJA. Essa relação deve ser pautada pelo respeito às trajetórias de vida e ao conhecimento prévio dos alunos, contribuindo para a criação de um ambiente acolhedor e motivador. Quando o docente reconhece e valoriza as experiências dos estudantes, ele estabelece um clima de reciprocidade, onde o aprendizado se torna um processo colaborativo e enriquecedor para ambas as partes.

---

<sup>5</sup> Segundo Totvs (2022, p. 1), “As metodologias ativas de aprendizagem são uma técnica pedagógica que se baseia em atividades instrucionais, capazes de engajar os estudantes em, de fato, se tornarem protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento. Ou seja, são metodologias menos baseadas na transmissão de informações e mais no desenvolvimento de habilidades”.



Além disso, o uso de tecnologias educativas pode ser um aliado na valorização das experiências dos alunos. Muitos estudantes da EJA estão familiarizados com tecnologias digitais, seja no ambiente de trabalho, seja no cotidiano pessoal. Incorporar esses dispositivos ao processo pedagógico pode facilitar a conexão entre o que os alunos já conhecem e o que precisam aprender. A utilização de recursos multimodais<sup>6</sup>, como vídeos, podcasts e plataformas digitais interativas, pode tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível. Sobre as possibilidades de uso das tecnologias como aliadas na educação, Kenski (2001, p. 105) afirma:

As tecnologias digitais permitem aos professores trabalhar na fronteira do conhecimento que pretendem ensinar. Mais ainda, possibilitam que eles e seus alunos possam ir além e inovar, gerando informações novas não apenas no conteúdo, mas também na forma como são viabilizadas nos espaços das redes. Para isso, além do domínio competente para promover ensino de qualidade, é preciso ter um razoável conhecimento das possibilidades e do uso do computador, das redes e demais suportes mediáticos em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem.

As tecnologias digitais apresentam um imenso potencial para a Educação de Jovens e Adultos, permitindo que professores e alunos desbravem novas fronteiras do conhecimento. Ao integrar essas ferramentas no processo educativo, é possível não apenas apresentar conteúdos, mas também criar um ambiente inovador, onde os estudantes se tornam produtores de informações e experiências significativas. Essa transformação abre caminho para um aprendizado mais ativo e envolvente, capaz de moldar o futuro dos alunos de forma dinâmica e relevante.

Esse procedimento está em sintonia com a ideia de Paulo Freire, que valoriza a troca de saberes entre mestres e alunos. No entanto, para que essa interação seja frutífera, os educadores precisam ter um domínio sólido do conteúdo, além de um conhecimento prático sobre as diversas tecnologias disponíveis. Isso inclui o uso de computadores, redes sociais e outros suportes mediáticos, permitindo a realização de atividades de aprendizagem que atendam às necessidades e realidades dos alunos da EJA. Dessa forma, as tecnologias podem se tornar recursos valiosos na construção de uma educação mais inclusiva.

A formação continuada dos professores é outro aspecto importante para promover práticas pedagógicas que valorizem as experiências dos alunos na EJA, pois o educador deve estar preparado para lidar com a diversidade de trajetórias e os desafios específicos dessa modalidade de ensino. Portanto, investir em qualificação e em reflexões sobre a prática pode permitir que o professor construa um processo pedagógico que reconheça e valorize as vivências dos estudantes. Convém

---

<sup>6</sup> Paes de Barros e Costa (2012, p. 44) consideram “[...] que a presença das imagens, em suas múltiplas dimensões, no cotidiano do sujeito, solicita da escola uma postura reflexiva acerca das diferentes linguagens e um ensino-aprendizagem que se volte para os multiletramentos, incluindo o letramento visual, seus modos de representação e suas interações”.





lembrar:

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiência, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma a si próprio. (Nóvoa, 2001, p. 14).

Dito de outro modo, a formação é um processo contínuo que se entrelaça com nossas vivências passadas e nossos projetos futuros, conforme destaca Paulo Freire. Ela não resulta simplesmente da acumulação de conhecimentos, mas é uma conquista coletiva que envolve o apoio de mestres, livros e tecnologia. No entanto, a essência desse processo reside no esforço individual, pois cada pessoa é responsável por sua própria formação, moldando assim sua identidade e trajetória de vida.

Por fim, a construção de uma educação humanizadora, centrada nas experiências dos alunos, se apresenta como um objetivo importante nas práticas pedagógicas da EJA. Ao reconhecer que os sujeitos trazem consigo saberes valiosos, o educador contribui para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e capazes de transformar suas realidades. A valorização das experiências de vida, portanto, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético com a educação emancipadora e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos analisar como as experiências vividas pelos estudantes na EJA contribuem para a construção e expressão de suas identidades culturais, identificando as práticas pedagógicas que favorecem essa relação por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Ficou evidenciado que a EJA desempenha um papel importante na construção e expressão das identidades culturais dos estudantes ao reconhecer e valorizar suas vivências e saberes prévios.

As práticas pedagógicas que promovem essa relação, aliadas a uma abordagem contextualizada e inclusiva, são fundamentais para que os alunos se sintam pertencentes e respeitados em seu processo de construção do conhecimento. Documentos como a Constituição Federal de 1988, os pareceres do CNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem um arcabouço legal que assegura o direito à educação, reforçando a importância da EJA como um espaço de formação integral.

Assim, ao aliar teoria e prática, a EJA não só contribui para a conclusão dos estudos formais, mas também para a valorização da diversidade cultural, promovendo uma educação que é verdadeiramente significativa e transformadora para todos os envolvidos.



A implementação de metodologias que incorporam elementos culturais e promovem a interdisciplinaridade na EJA é fundamental para a construção de um currículo que dialogue com a realidade dos discentes. A utilização de projetos, metodologias ativas e tecnologias educativas enriquece o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais relevante e dinâmico. Contudo, para que essas abordagens sejam eficazes, é necessário que os professores se engajem em formação continuada, preparando-se para atuar em um ambiente educacional que prioriza uma abordagem humanizadora. Somente assim será possível transformar as práticas pedagógicas em experiências significativas que respeitem e valorizem a diversidade cultural dos estudantes, contribuindo para a construção de identidades mais robustas e conscientes.

Por fim, seria interessante realizar investigações que comparem diferentes contextos socioeconômicos e culturais, a fim de compreender como as especificidades locais moldam as práticas educacionais na EJA. Essa análise poderia revelar como fatores como a história, as tradições e as necessidades da comunidade influenciam as metodologias adotadas e o engajamento dos educandos. Além disso, entender essas dinâmicas locais pode contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e adaptadas, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural presente nas salas de aula da EJA.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Como se trabalha com projetos** (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.
- APPLE, Michael. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de Jovens-Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Leôncio Soares; Maria Amélia Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leoncio (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p.17-32.
- BARROS, Maria de Fátima Estelita. **Canto como expressão de uma individualidade**. 2012. Tese (Doutorado em Música) –Instituto de Arte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:  
[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_e0b54164d7b899a577d88e838da26c32](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e0b54164d7b899a577d88e838da26c32)Acesso em: 15 agost. 2024.



BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, 2011.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 agost. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP, v. 97, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não [recurso eletrônico] cartas quem ousa ensinar/paulo Friere**. – 24. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. LP&A, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **O papel do professor na sociedade digital**. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Passos de (org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. 14 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007.



NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, v. 142, 2001. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 22 set. 2024.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, jul./dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 30 set. 2024.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade social**. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-2012, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **As fontes históricas e o ensino da História**. In: Ensinar história. Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SILVA, Patricia Amorim da. **Prática pedagógica dos docentes**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 6, p. 117-125, fev., 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Abordagem experiencial**: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: SALTO para o Futuro. Histórias de Vida e Formação de Professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância. Boletim 01. Março/2007.

TOTVS. **Metodologias ativas de aprendizagem**: o que são e 13 tipos. 2022. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativasde-aprendizagem/>. Acesso em: 17 set. 2024.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## RAÍZES DE LUTA E SABERES ANCESTRAIS: A TRAJETÓRIA DA ESCOLA QUILOMBOLA ESTADUAL DAVID MIRANDA EM MACAPÁ-AP

## ROOTS OF STRUGGLE AND ANCESTRAL KNOWLEDGE: THE TRAJECTORY OF THE DAVID MIRANDA STATE QUILOMBOLA SCHOOL IN MACAPÁ-AP

Elivaldo Serrão Custódio<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo geral discutir práticas educacionais de cunho antirracista desenvolvidos pela Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos, localizada na Comunidade de São José do Matapi, município de Macapá-AP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória bibliográfica e documental, bem como pesquisa de campo através de observação direta. Os dados revelam que a escola adotou um currículo escolar vinculado às dimensões etnoculturais e simbólicas da comunidade quilombola local. Sua educação visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares, e isso se dá através da elaboração e execução de diferentes projetos pedagógicos, nos quais incentivam a participação de todos, principalmente de seus estudantes, por meio de palestras motivacionais, momentos de sensibilização acerca da importância do elo família-escola, entre outras atividades de cunho sociocultural.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola. Prática Educacional. Currículo. Amapá.

### ABSTRACT

The general objective of this article is to discuss anti-racist educational practices developed by the Professor David Miranda dos Santos State Quilombola School, located in the São José do Matapi Community, in the municipality of Macapá, Amapá, Brazil. This is a qualitative exploratory study of bibliographical and documentary research, as well as field research through direct observation. The data reveal that the school adopted a curriculum linked to the ethnocultural and symbolic dimensions of the local quilombola community. Its education aims to bridge the gap between community knowledge and the curriculum, achieved through the development and implementation of various pedagogical projects, in which they encourage the participation of all, especially their students, through motivational lectures, awareness-raising sessions on the importance of the family-school

<sup>1</sup> Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá, Amapá, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)/Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá (FAPEAP). Líder e fundador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>



bond, and other sociocultural activities.

**Keywords:** Quilombola School Education. Educational Practice. Curriculum. Amapá.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação escolar quilombola no Brasil possui um histórico profundamente relacionado à luta por direitos e à preservação da identidade cultural dessas comunidades. Tradicionalmente, os quilombos funcionaram como espaços de resistência não apenas física e política, mas também cultural e educacional. Durante o período colonial e até muito tempo depois da abolição, os quilombolas foram sistematicamente excluídos do sistema formal de educação. Em resposta, desenvolveram suas próprias formas de transmitir conhecimento, baseadas nas tradições orais, na prática coletiva e na preservação dos valores culturais e religiosos herdados dos seus ancestrais africanos e afro-brasileiros.

No Brasil, após a alteração da Lei nº 9.394/1996 pela sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua posterior regulamentação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica.

Assim, a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. Foram criadas, ainda, formas efetivas para o enfrentamento e a eliminação do racismo cultural, institucional e da discriminação nos contextos educacional e social.

O reconhecimento da educação escolar quilombola como um direito específico das comunidades foi um passo que só se consolidou no Brasil nas últimas décadas. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a inclusão das comunidades tradicionais, como os quilombolas, passou a ser considerada uma parte integrante da diversidade cultural brasileira, e a educação começou a ser vista como um instrumento fundamental para a promoção da equidade (Silva, *et al.*, 2021; Custódio, 2023).

A partir disso, diversos marcos legais, já citados anteriormente foram implementados para atender as especificidades educacionais dos quilombos. Um avanço significativo ocorreu em 2010, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Essa resolução define que a educação quilombola deve ser orientada por princípios como: a) Respeito à identidade étnica e cultural das comunidades





quilombolas; b) Reconhecimento e valorização da história de resistência dessas comunidades; – Promoção da autonomia e participação comunitária no desenvolvimento das práticas pedagógicas; c) Inclusão dos saberes tradicionais quilombolas no currículo escolar, como os conhecimentos sobre o meio ambiente, o uso da terra, a espiritualidade e a organização social. As Diretrizes preveem que a educação escolar quilombola deve ser diferenciada, contextualizada e que envolva diretamente a comunidade em sua elaboração e gestão. Além disso, o currículo deve ser adaptado à realidade local, integrando os conhecimentos tradicionais e os saberes comunitários.

Embora todo esse marco legal e as diretrizes para a educação quilombola representem avanços significativos, a implementação efetiva desses direitos ainda é desigual. Muitas comunidades quilombolas relatam que suas escolas continuam sem condições adequadas e sem material pedagógico que reflita a realidade local (Custódio, 2019; Custódio, Foster, 2022). A formação continuada de professores também é uma demanda importante, pois, muitas vezes, há uma falta de profissionais capacitados para trabalhar com as especificidades culturais e históricas dos quilombos nas escolas quilombolas (Custódio, 2023).

Todavia, a organização das próprias comunidades foi um fator essencial para o fortalecimento da educação quilombola. Em várias partes do Brasil, movimentos quilombolas assumiram a liderança na reivindicação de seus direitos educacionais, promovendo conferências e encontros para discutir estratégias de fortalecimento da educação nas suas localidades. Em Recife (PE), por exemplo, no período de 18 a 20 de dezembro de 2024 ocorreu o *Encontro Nacional de Educação Escolar Quilombola* organizado pelo Coletivo Nacional de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), com participação de professoras e professores quilombolas de 22 estados. O tema central foi o Plano Nacional de Educação (PNE) antirracista e os desafios e avanços da educação escolar quilombola<sup>2</sup>.

A educação escolar quilombola, portanto, passou a ser vista principalmente pelo Movimento Negro Brasileiro como um instrumento de empoderamento social, cultural e político, com um papel crucial na preservação das tradições e no fortalecimento da luta por direitos, que prepara as novas gerações para enfrentarem os desafios contemporâneos (Brasil, 1996, 2003, 2012, 2017). Ao incorporar os saberes tradicionais e os valores das comunidades, a educação quilombola tem se firmado como um importante mecanismo de resistência contra a marginalização histórica e social do povo negro (Custódio, Foster, 2023; Foster, Custódio, 2024).

No estado do Amapá, a partir da publicação da Resolução nº 025/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), na qual estabeleceu-se no âmbito da educação básica estadual, as normas

<sup>2</sup> Ver matéria completa em: <https://conaq.org.br/professoras-e-professores-quilombolas-de-todo-o-brasil-discutem-plano-nacional-de-educacao-pne-antirracista/>.



para a criação, o funcionamento e a estruturação de escolas quilombolas, com a definição de uma nomenclatura padronizada para as escolas quilombolas estaduais, houve o despertar para a referida modalidade de ensino, visto que existem diversos territórios quilombolas neste Estado, bem como, escolas quilombolas que até então, embasavam seus modelos educacionais em conformidade somente à Lei nº 10.639/2003, sem uma diretriz específica no âmbito estadual.

Em meados do ano de 2019, o governo do Estado do Amapá, através do Decreto nº 3652/2019 (publicado no Diário Oficial nº 6.996 de 5 de setembro de 2019) determinou a inserção do termo “Quilombola” ao nome oficial de 24 escolas da rede estadual de ensino, incluindo a Escola Quilombola Professor David Miranda dos Santos. Diante deste contexto, o presente artigo tem por objetivo discutir práticas educacionais de cunho antirracista desenvolvidos pela Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos, localizada na Comunidade de São José do Matapi, município de Macapá-AP.

## **2. METODOLOGIA**

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando como procedimentos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo (Flick, 2009; Triviños, 2015; Gil, 2017; Lüdke, André, 2020). A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em sua complexidade, valorizando significados e contextos. Para Flick (2009), esse tipo de investigação não visa generalizações, mas interpretações que emergem da realidade estudada. O caráter exploratório, por sua vez, é adequado quando se pretende oferecer maior familiaridade com o problema pesquisado, permitindo a formulação de hipóteses e novos olhares sobre a temática (Gil, 2017).

No que se refere aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica fornece a sustentação conceitual por meio do diálogo com produções já existentes, enquanto a pesquisa documental amplia a análise a partir de registros institucionais, como projetos pedagógicos e relatórios (Lüdke, André, 2020). Já a pesquisa de campo, realizada por meio da observação direta, possibilita captar a dinâmica cotidiana da escola, favorecendo uma compreensão mais contextualizada do objeto investigado (Triviños, 2015).

No que se refere à pesquisa bibliográfica e documental, foram analisados documentos institucionais da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ), relatórios diversos de projetos, registros de atividades e documentos referentes às ações desenvolvidas no âmbito escolar. Essa análise teve como objetivo compreender a organização pedagógica, as concepções educativas, bem como identificar as práticas voltadas ao fortalecimento da identidade cultural, ao envolvimento da família e à valorização das questões ambientais.



Já a pesquisa de campo foi realizada por meio de observação direta, acompanhando a execução de projetos pedagógicos relevantes para a comunidade escolar. Foram observados de forma sistemática o Projeto Identidade Cultural, o Projeto Família e Escola e o Projeto de Educação Ambiental, de modo a registrar o desenvolvimento das atividades, a participação dos sujeitos envolvidos e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

Durante esse processo, foram produzidos registros descritivos e reflexivos das observações, permitindo não apenas a coleta de dados sobre as práticas educativas, mas também a análise crítica da interação entre escola, comunidade e projetos institucionais. Assim, a metodologia possibilitou a construção de uma visão integrada das ações da escola, articulando documentos oficiais e práticas pedagógicas concretas, em diálogo com a realidade observada.

### **3. A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA QUILOMBOLA DAVID MIRANDA DOS SANTOS: HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS**

A Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos, localizada na Comunidade Quilombola São José do Matapi, nº 156-GEA, Porto do Céu (Distrito do Coração – Macapá, Amapá). Antes denominada “Escola Estadual Porto do Céu”, que no início funcionava somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série) e, de acordo com documentos escolares das pessoas mais antigas da referida Comunidade Quilombola, seus registros datam do ano 1967 (PPPQ, 2024). Ou seja, a escola já existe há cerca de 57 anos.

Nos anos de 1980 a escola funcionava primeiramente na casa da senhora Francisca Antônia Gomes e do senhor Bonifácio Rodrigues da Silva, à margem esquerda do Rio Matapi. Por volta dos anos 90 passou a funcionar onde hoje está localizada a atual dependência da escola, já com o Ensino Fundamental nos dois segmentos, atendendo moradores de outras localidades vizinhas, já com a denominação de Escola Estadual Professor David Miranda dos Santos, em homenagem póstuma a esse professor que foi nomeado diretor da escola, porém, faleceu antes de assumir o cargo ((PPPQ, 2024).

A escola foi criada pelo Decreto nº 0237/SEECE/GEA, de 10 de fevereiro de 1993 e inaugurada pelo então governador Anníbal Barcellos, sendo uma escola pública de referência em qualidade de educação, que busca cada vez melhor atender à comunidade rural, ribeirinha e quilombola num resgate à cidadania, como marco referencial na educação estadual.

Mais recentemente, o nome da escola foi alterado pelo Decreto 3652/2019 – GEA, de 26 de agosto de 2019, pelo qual foi acrescentou-se o termo “Quilombola”, passando a ser denominada oficialmente como “Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos”. A escola foi



criada para atender a demanda existente nas Comunidades Quilombolas e Ribeirinhas das margens do Rio Matapi.

A clientela é de etnia afro-brasileira e de comunidades ribeirinhas oriundas da própria vila ou de localidades próximas, a saber: Comunidade Quilombola Vila de São José do Matapi, Quilombo São Raimundo do Pirativa, Comunidade Quilombola São Tomé do Alto Pirativa, Comunidade Quilombola Cinco Chagas, Comunidade Quilombola São João do Matapi, Comunidades Ribeirinhas do Rio Matapi, Ramal Porto do Céu, Comunidade da Vila Valdemar, Comunidade do Coração e Bairro do Jardim de Deus (PPPQ, 2024).

A comunidade quilombola na qual a escola está inserida, sobrevive em sua maioria, do cultivo de mandioca, hortaliças e de serviços rurais prestados em propriedades particulares, portanto, constitui-se de uma população financeiramente carente. Ou seja, a comunidade apresenta essas peculiaridades, características e especificidades próprias ora mencionadas anteriormente que diferem de outras comunidades quilombolas no estado do Amapá. Diante dessa realidade, a escola promove uma educação permeada por ações que contribuem para mudanças significativas sociais e históricas na comunidade, propondo sempre reflexões críticas e coletivas, bem como, a valorização cultural como forma de identidade etnocultural, colaborando assim para a autoafirmação.

No entanto, os desafios são muitos, principalmente quanto à localização geográfica e o acesso à escola que se dá por via terrestre e fluvial. Há também a questão migratória, com grande rotatividade dos alunos que mudam de escola com frequência por questões financeiras ou de desestruturação familiar, o que prejudica o rendimento escolar desses estudantes, a falta de infraestrutura adequada como a ausência de auditório, instabilidade no fornecimento de energia elétrica na comunidade, com frequentes desligamentos, rotatividade de alunos causada por migrações, impactando negativamente os índices de rendimento escolar, entre outros.

Observamos, portanto, que os desafios são enormes e a responsabilidade é de se construir um ambiente participativo e agradável para alunos, familiares, professores e demais funcionários, com todos engajados em torno de um objetivo comum, para fazer da Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos uma escola que seja adequada para quem estuda, para quem trabalha e para os pais dos alunos que têm a escola como um ponto local de referência das políticas públicas afirmativas na comunidade.

No ano letivo de 2024, a Escola atendeu 401 alunos matriculados, distribuídos assim: 106 alunos de 2º ao 5º ano no turno da manhã, 220 alunos do 6º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde, respectivamente, no Ensino Fundamental Regular de 9 anos e 75 no ensino médio, no turno da tarde. O acesso à escola é por estrada parcialmente pavimentada, que tem início na Vila do Coração, ou por transporte fluvial (rio Matapi). Devido à realidade rural da Escola, a mesma possui 6 (seis) barcos, 4



(quatro) kombis, 1 (uma) van, 1 (um) ônibus e 1 (um) micro-ônibus (PPPQ, 2024).

#### 4. PRINCÍPIOS, VALORES E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA

Mesmo em período anterior aos marcos legais anteriormente mencionados, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Quilombola Estadual Prof. David Miranda dos Santos já se orientavam pela valorização da cultura local e das matrizes africanas, enfatizando a identidade do povo negro como elemento central do processo educativo. Tais práticas tinham como horizonte a promoção da transformação social, articulando ensino, cultura e resistência comunitária. Essa perspectiva dialoga com as DCN para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012), que defendem a construção de práticas pedagógicas fundamentadas na história, cultura e valores das comunidades quilombolas, assegurando o direito a uma educação específica, diferenciada e comprometida com a equidade racial.

A Escola tem como visão a tendência sociointeracionista, a qual teve Lev Semiónovitch Vygotsky (1896-1934) como seu maior expoente. Seus pressupostos partem da ideia de homem enquanto corpo e mente, ser biológico, social e participante de um processo histórico-cultural. Portanto, buscamos desenvolver o conhecimento no âmbito da sala de aula, considerando que o estudante percebe e organiza o real através dos dados fornecidos pela cultura local, privilegiando o ambiente social, pois a escola não atua indiferente ao saber cultural que os alunos carregam no seu dia a dia.

Segundo Vygotsky (1997, p. 33), “a aprendizagem é um processo social que ocorre através da interação com os outros”, o que evidencia a centralidade do caráter interativo no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a aprendizagem efetiva se concretiza a partir da mediação social, em que o conhecimento é construído por meio da troca de ideias, do diálogo e da colaboração em atividades coletivas. Tais interações favorecem não apenas a apropriação de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas e relacionais. Além disso, fortalecem a capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos, elementos considerados fundamentais para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva equitativa.

Ao direcionarem as ações pedagógicas da Escola por essa corrente pedagógica sociointeracionista e crítica-social dos conteúdos, buscam a aquisição e socialização dos conteúdos a fim de preparar o aluno, por meio da construção de conhecimentos, para a participação ativa no mundo com um olhar diferenciado, mediante as diversas contradições da sociedade moderna. A pedagogia crítico-social dos conteúdos busca construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão da



realidade histórica e social, com o objetivo de possibilitar o papel mediador da educação no processo de transformação social. Nesse sentido, “não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências” (Aranha, 1996, p. 216).

As práticas pedagógicas adotadas na Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos buscam a transformação social e para tal, partem da compreensão da realidade de uma Comunidade Quilombola na qual está inserida, a partir da análise das vivências sociais nessa comunidade, sua história e suas lutas, buscando entendê-las como algo construído culturalmente, o que se torna importante no processo de valorização da cultura local e garante ferramentas educacionais para a mediação cultural.

A educação na escola também segue a orientação da Lei n. 10.639/2003, a qual incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Brasileiro, criou a imperiosa necessidade de produção de material didático específico, adaptado às diversas faixas etárias da população escolar brasileira.

O ensino da História e da Cultura Afro-Brasileiras representa um passo fundamental para um convívio social caracterizado pelo mútuo respeito entre os membros da comunidade escolar, na medida em que todos aprendam a valorizar a herança cultural afro-brasileira e africana e o protagonismo histórico dos afro-brasileiros e africanos. Quanto aos princípios e valores que prezam são o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a solidariedade e a igualdade de diferenças. Além dos valores éticos, buscam como objetivo específico despertar no aluno a empatia, a responsabilidade social e a consciência ambiental.

A metodologia adotada para atingir esses objetivos, em perspectiva de longo prazo, consistem nas ações desenvolvidas por meio dos projetos implementados na escola, os quais estão integrados ao currículo escolar. Tais projetos constituem instrumentos estratégicos para a consecução das metas estabelecidas, articulando práticas pedagógicas com os objetivos educacionais definidos: 1) Estabelecimento da relação entre os conteúdos da educação universal e a vida cotidiana da Educação Quilombola, por meio da história oral local; 2) Valorização da identidade étnica e cultura afro-brasileira, promovendo a integração entre a escola e a comunidade; 3) Ampliação das discussões da identidade negra quilombola, para a valorização das garantias dos seus direitos territoriais e sociais; 4) Implementação na prática da Lei nº 10.639/03 que versa sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo Escolar; 5) Aprimoramento da interação humana com a natureza, para que haja valorização e preservação dos recursos naturais, bem como, da cultura e economia local, a fim de que essa relação vise à sustentabilidade; 6) Participação das famílias na vida escolar dos estudantes, com vistas ao seu desenvolvimento da autoestima e integração ao processo de ensino e





aprendizagem, com ativa participação nas ações da Escola.

Ademais, compreender a realidade da Comunidade Quilombola São José do Matapi, na qual a escola está inserida, analisando suas vivências sociais, sua história e lutas, buscando entendê-las como algo historicamente construído, foi o que proporcionou a transformação do processo de ensino-aprendizagem na E. Q. E. Prof. David Miranda, de maneira que, a educação passou a garantir, não somente o ensino tradicional, mas também, ferramentas educacionais para a mediação sociocultural de toda a comunidade escolar em um ambiente educacional democrático, em detrimento da seletividade social outrora imposta.

Nessa perspectiva, adotamos um currículo escolar vinculado às dimensões etnoculturais e simbólicas da Comunidade Quilombola. Isso não se trata de negar o saber historicamente acumulado, que compõe os conteúdos escolares, mas entrelaçar esses conhecimentos, provocar questionamentos e reflexões, utilizar os conhecimentos escolares na perspectiva do fortalecimento e desenvolvimento local. Para Theodoro (2005, p. 96) “a pedagogia de base africana é iniciativa, o que implica participação efetiva, plena de emoção, onde há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar”.

Portanto, a educação nesta escola visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares, e isso se dá através da elaboração e execução de diferentes projetos pedagógicos, nos quais incentivamos a participação de toda a comunidade escolar, por exemplo, o “Projeto Identidade Cultural”, no qual objetivam o resgate e a valorização da cultura afro-brasileira e afro-amapaense, com ações educativas que reafirmam, fortalecem e valorizam a identidade da comunidade negra, estimulando assim, a transmissão aos educandos e comunidade em geral, acerca do reconhecimento e apropriação do valor e da inegabilidade das contribuições da cultura de origem africana para a formação do povo e da personalidade brasileira, de maneira que, esta possa ser perpetuada às futuras gerações. Desenvolvem três projetos dinâmicos e interativos ao longo do ano letivo, os quais retratam o nosso fazer pedagógico e simbolizam a missão da Escola Quilombola Estadual David Miranda dos Santos. São estes:

1) Projeto Identidade Cultural: tem por objetivo principal promover a valorização cultural através da história africana e afro-brasileira na Comunidade Quilombola São José do Matapi do Porto do Céu, demonstrando assim, a importância dos afro-brasileiros para formação da população brasileira, e para reconhecimento das comunidades locais como espaço de lutas e liberdade. Suas ações incluem exposições, capacitações, gincanas, sarau cultural, visitas às escolas quilombolas para integração e organização de eventos culturais específicos da comunidade, como festas tradicionais e religiosas. Para além do campo das visualidades, como a exposição a gincana trabalham os conteúdos relativos à identidade cultural e ancestral.

2) Projeto Família e Escola: objetiva promover a integração e a convivência entre os membros



da escola e as famílias, visando melhorar por meio da sociabilidade a qualidade do ensino e a aprendizagem do educando. As ações propostas nesse projeto são: palestras de higiene pessoal, sexualidade e saúde pública, guarda-vidas e combate ao fogo na floresta, visitas domiciliares e promoção de eventos que resgatem a autoestima dos educandos, por exemplo: a ação “Aniversariante do Mês” mobiliza e integra corpo docente e discente, e também a “Colação de Grau”, que visa trabalhar a autoestima e motivar os alunos formandos à continuidade dos estudos;

3) Projeto de Educação Ambiental: com o tema “Escola Quilombola Consciente”, esse projeto promove a conscientização ambiental, oportunizando a toda comunidade escolar um novo olhar sobre o meio onde se vive, aperfeiçoando assim, a interação humana com o meio ambiente, através da preservação e da sustentabilidade. As ações desse projeto incluem seminários, programações alusivas às temáticas ambientais (Semana da Água, do Meio Ambiente, da Amazônia e da Terra), gincanas, oficinas sobre plantas ornamentais, medicinais e horta ecológica, oficinas de materiais reutilizáveis e trabalha diariamente a “Ação Escola Limpa”, na qual os educandos são envolvidos na tarefa de monitorar as condições ambientais da escola e entorno.

**Figuras 1:** Imagens de algumas atividades desenvolvidas pela escola



**Fonte:** Autor, 2025.

A análise da relação entre os projetos pedagógicos e os conteúdos curriculares desenvolvidos pela Escola Quilombola David Miranda apresenta uma abordagem fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade, compreendida, conforme Fazenda (2008; 2013), como o movimento de integração de saberes que ultrapassa a fragmentação disciplinar e possibilita novas formas de



produção de conhecimento. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos pela escola quilombola configuram-se como práticas pedagógicas que não apenas articulam, mas também ressignificam os conteúdos de disciplinas, como por exemplo, de Matemática, Português, Ciências e História, ao inseri-los em contextos socioculturais específicos da comunidade.

O Projeto Identidade Cultural constitui um eixo metodológico para o ensino interdisciplinar, ao articular conteúdos de História – como a formação da sociedade brasileira, a resistência quilombola e a diáspora africana – com atividades de Língua Portuguesa, a exemplo da leitura, produção textual e expressão oral em gincanas, debates, etc. Essa conexão amplia o campo de significação dos conteúdos ao vinculá-los à valorização da memória coletiva e à afirmação identitária. Assim, o projeto promove uma prática pedagógica que articula a historicidade com o exercício linguístico-discursivo, possibilitando aprendizagens mais inclusivas e equitativas (Moreira, Candau, 2008; Moreira, Silva, 2013; Hall, 2015; Silva, 2023).

O Projeto Família e Escola, por sua vez, adota uma perspectiva interdisciplinar ao integrar conteúdos de Ciências, como saúde, sexualidade e prevenção de acidentes, a práticas de socialização e convivência escolar. Nesse caso, o diálogo metodológico entre as áreas se dá pela problematização de situações reais da comunidade, numa abordagem que aproxima o saber científico da experiência cotidiana. Ademais, conteúdos de Matemática emergem na organização de eventos, levantamentos estatísticos e planejamento de recursos, enquanto a Língua Portuguesa é mobilizada em práticas de comunicação, argumentação e registro. Essa articulação responde ao que Libâneo (2017) denomina de função social da escola, ou seja, a mediação entre conhecimentos científicos e saberes sociais, de forma a promover aprendizagens contextualizadas.

O Projeto de Educação Ambiental materializa o princípio da transversalidade (Brasil, 1997), ao inserir a temática ambiental no currículo escolar de forma integrada. Ao tratar de sustentabilidade, preservação e uso racional dos recursos naturais, articula-se diretamente com Ciências, mas também convoca a Matemática para mensuração, análise de dados ambientais e interpretação estatística, bem como a Língua Portuguesa para a produção de relatórios, seminários e campanhas educativas. A História, por sua vez, contribui com a análise dos impactos históricos da ação humana sobre o meio ambiente, possibilitando reflexões críticas acerca das práticas de comunidades tradicionais e seus saberes de preservação.

Metodologicamente, esses projetos constituem práticas interdisciplinares que se apoiam em três dimensões: 1) integração epistemológica, ao articular conceitos de diferentes áreas; 2) integração metodológica, pela utilização de estratégias diversificadas – oficinas, gincanas, seminários, saraus – que aproximam teoria e prática; e 3) integração sociocultural, ao considerar os saberes da comunidade quilombola como ponto de partida para o diálogo com os conteúdos curriculares. Dessa forma,



confirma-se a perspectiva defendida por Morin (2002) acerca da necessidade de um pensamento complexo, capaz de conectar o conhecimento escolar às realidades vividas pelos sujeitos.

De modo geral, os projetos desenvolvidos pela escola transcendem a mera complementaridade de conteúdos e constituem-se como práticas de ensino interdisciplinares e contextualizadas, que possibilitam aprendizagens críticas, reflexivas, inclusivas e socialmente equitativas.

#### **4.1 Pontos fortes da escola segundo nossa percepção**

A Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos desenvolve projetos como “Identidade Cultural”, “Família e Escola” e “Meio Ambiente”, que ultrapassam a dimensão de atividades pedagógicas complementares para se constituírem como estratégias de resistência epistemológica e política. Em um contexto marcado pelo racismo estrutural (Almeida, 2019) e pela reprodução das desigualdades sociais no espaço escolar, esses projetos se inserem na luta contra o epistemicídio (Santos, 2021), buscando afirmar o conhecimento, a cultura e a história quilombola como fundamentos da formação cidadã.

Ao promover a busca ativa de estudantes, a valorização do elo família-escola e a centralidade das diversidades culturais, a instituição escolar atua no combate ao racismo que, conforme Cavalleiro (2012; 2024), se manifesta tanto em práticas explícitas de exclusão como em dinâmicas silenciosas que deslegitimam identidades negras e quilombolas no espaço escolar. Nesse sentido, as ações pedagógicas desenvolvidas não apenas aproximam a comunidade, mas constituem respostas políticas ao racismo institucional que historicamente marginalizou a população negra no acesso à educação.

A formação continuada do corpo docente, voltada para a especificidade da educação quilombola, dialoga diretamente com Gomes (2010; 2012), que defende a importância de construir um currículo que reconheça a centralidade da identidade negra e a legitime como categoria política e epistêmica. Assim, a escola assume um papel crucial na desconstrução do currículo eurocêntrico e monocultural, ainda hegemônico na educação brasileira, e na abertura a epistemologias outras, ancoradas nas experiências e cosmovisões quilombolas.

A flexibilização do calendário escolar, adaptado às dinâmicas culturais, religiosas e econômicas da comunidade, reforça esse movimento. Mais do que um ajuste administrativo, trata-se de um ato decolonial de resistência, que rompe com a linearidade do tempo escolar ocidental e reconhece a historicidade própria das comunidades quilombolas. Ao substituir aulas presenciais por pesquisas voltadas à história e cultura locais, a escola incorpora práticas pedagógicas que dialogam com o que Quijano (2022) denomina de colonialidade do poder, ao evidenciar como a estrutura social e educacional brasileira foi forjada em padrões eurocentrados que invisibilizam saberes subalternizados.



Nesse horizonte, a educação quilombola proposta pela Escola David Miranda dos Santos também se aproxima da perspectiva de Walsh (2002), que compreende a educação intercultural e decolonial como prática insurgente, voltada para a valorização das epistemologias locais e para a desconstrução das hierarquias coloniais do saber. Ao mesmo tempo, ressoa com Maldonado-Torres (2007), ao reconhecer que o racismo é um dos principais eixos da colonialidade do ser, que nega humanidade plena a populações negras, indígenas e periféricas. A resistência comunitária, portanto, emerge como possibilidade de reconstrução de um projeto de educação emancipatória e plural.

Diante deste contexto, verificamos que os projetos desenvolvidos pela Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos não podem ser compreendidos apenas como boas práticas pedagógicas, mas como atos de resistência decolonial, que enfrentam o racismo estrutural e institucional, valorizam as identidades quilombolas e produzem um currículo crítico, plural e emancipatório. Ao articular saberes ancestrais e culturais, a escola se consolida como espaço de luta contra as colonialidades do poder, do saber e do ser, assumindo sua função histórica na construção de uma educação antirracista e decolonial.

**Figuras 2:** Calendário de festividades religiosas da escola





## CALENDÁRIO DE FESTIVIDADES RELIGIOSAS

Escola Quilombola Estadual Prof. David Miranda dos Santos

<b>JANEIRO</b> 20 - Dia de São Sebastião  Sincretizado com Oxóssi	<b>MARÇO</b> 19 - Dia de São José Padroeiro da Comunidade Quilombola São José do Matapi  Sincretizado com Aganju	<b>JUNHO</b> 13 - Dia de Santo Antônio 24 - Dia de São João Padroeiro da Comunidade Quilombola São João  Santo Antônio sincretizado com Exú São João sincretizado com Xangô
<b>AGOSTO</b> 31 - Dia de São Raimundo Padroeiro da Comunidade Quilombola de São Raimundo do Pirativa.  Sincretizado com Obaluaiê	<b>OUTUBRO</b> 12 - Dia de Nossa Senhora Aparecida Padroeira do Brasil  Sincretizada com Oxum	<b>DEZEMBRO</b> 13 - Dia de Santa Luzia Padroeira da Comunidade Quilombola Cinco Chagas  Sincretizada com Ewá

## CALENDÁRIO DE FESTIVIDADES AFRO

<b>NOVEMBRO</b> 20 de novembro  Dia da Consciência Negra	<b>MARÇO/ABRIL</b> FERIADOS MÓVEIS <b>SEMANA SANTA</b> Tem início no domingo de Ramos e termina no domingo de Páscoa, que é celebrada no primeiro domingo após a primeira lua cheia do equinócio de março.  A Comunidade Quilombola São José do Matapi costuma guardar a Semana Santa desde a quarta-feira de Cinzas. <b>CICLO DO MARABAIXO</b> Em homenagem à Santíssima Trindade e ao Divino Espírito Santo a festividade é composta por eventos religiosos, como missas e ladainhas, e festivos, como as tradicionais rodas de Marabaixo, corte dos mastros, quebra da murta e bailes dançantes. O festejo começa no Sábado de Aleluia e segue para o dia seguinte, quando é celebrado o Domingo de Páscoa e se encerra no primeiro domingo após Corpus Christi, conhecido como Domingo do Senhor. Dessa forma, as datas iniciais e finais variam de ano a ano em função da celebração da Páscoa. 
---	---

Observação: As festividades podem sofrer alterações nas datas, conforme organização da comunidade.

Fonte: Escola David Miranda, 2025.

A Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos, organiza seu calendário escolar incorporando festas religiosas de tradição católica, em consonância com as práticas culturais vivenciadas pela comunidade. Contudo, é fundamental salientar que, para além dessas expressões, as manifestações religiosas de matriz africana também se fazem presentes, sobretudo por meio do Ciclo do Marabaixo, elemento central da cultura afro-amapaense que atravessa as dimensões histórica, espiritual e comunitária da vida quilombola.

O Marabaixo é reconhecido como uma prática que articula religiosidade, resistência e identidade cultural. Estruturado em torno do toque das caixas, das ladainhas e das danças circulares,





ele se relaciona diretamente com os festejos do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade, reinterpretando os elementos da tradição católica a partir da memória e da ancestralidade africana. No Amapá, o ciclo do Marabaixo ocorre principalmente entre a Páscoa e o Domingo da Trindade, com rituais como os levantamentos e derrubadas de mastros, cortejos, cordões, rodas de dança e cânticos, que reforçam o sentido coletivo da celebração (Custódio, Foster, Souza, 2019; Custódio, Foster, 2023; Soares *et al*, 2025).

Segundo Videira *et al.* (2019), o Marabaixo é mais do que uma festividade: constitui-se como território simbólico de resistência negra, onde memória, fé e cultura se articulam para a preservação da identidade quilombola. O autor destaca que o Marabaixo deve ser compreendido como um espaço pedagógico vivo, em que os sujeitos aprendem e transmitem valores, histórias e saberes afro-amapaenses, criando pontes entre a escola e a comunidade. Complementando essa perspectiva, Custódio (2023), enfatiza que o ciclo do Marabaixo reforça a luta contra o racismo estrutural ao afirmar a presença das religiosidades afro-brasileiras em um espaço social ainda marcado pela hegemonia do catolicismo.

Incorporar o Marabaixo ao calendário escolar quilombola significa, portanto, legitimar a pluralidade cultural e religiosa da comunidade, ao mesmo tempo em que fortalece as práticas de uma educação antirracista e intercultural, conforme defendem as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 08/2012. Ao reconhecer a centralidade dessas manifestações, a escola valoriza não apenas a dimensão católica dos festejos, mas também as expressões de matriz africana, que historicamente resistiram à marginalização.

Portanto, a experiência educativa da Escola Quilombola David Miranda vai além do cumprimento curricular: ela se ancora nos saberes tradicionais, nas práticas culturais e nos modos de vida quilombolas, reafirmando o Marabaixo como patrimônio imaterial e como instrumento de luta, memória e pertencimento da população negra do estado do Amapá.

#### **4.2 As fragilidades da escola segundo nossa percepção**

A implementação da educação escolar quilombola enfrenta desafios estruturais. Um dos principais é a falta de uma infraestrutura adequada (adaptada) nas escolas localizadas em comunidades quilombolas. Em nosso caso específico, a escola não dispõe de um auditório, tendo que realizar palestras e formações, por exemplo, em espaços abertos (refeitório ou quadra). Há também razoável dificuldade no acesso à escola, por conta da logística do transporte escolar, terrestre e fluvial, com o alunado dependendo exclusivamente desse transporte para chegar à Escola.

Outra fragilidade diz respeito à instabilidade no fornecimento de energia elétrica na comunidade, havendo frequentes desligamentos, o que prejudica o funcionamento dos equipamentos



eletrônicos da Escola, afetando a climatização das salas de aula, os roteadores de internet e, conseqüentemente, a rotina das aulas, principalmente nos sábados letivos.

Atualmente, o quadro de professores é, em sua maioria, de profissionais contratados, o que significa uma rotatividade no corpo docente, o que não é ideal para o desenvolvimento e continuidade dos projetos pedagógicos, de forma que, ao final de cada ciclo (ano letivo), existe a necessidade de recontração e, havendo mudanças no quadro, a escola precisa reiniciar etapas de projetos que já estavam em pleno desenvolvimento.

Por estar situada próxima a uma área diversificada, com crescentes migrações, a Escola também vivencia uma considerável rotatividade de alunos, com transferências repentinas e novas matrículas durante todo o ano letivo. Isso afeta negativamente os índices nos programas de rendimento escolar.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da trajetória da Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos evidencia o quanto a educação quilombola constitui uma estratégia de resistência, valorização cultural e reconstrução identitária frente a um sistema historicamente excludente e eurocentrado. Os dados analisados e apresentados ao longo do texto mostram que, apesar das fragilidades estruturais e institucionais, há um esforço coletivo da escola e da comunidade em construir práticas educativas fundamentadas na ancestralidade africana, nos saberes locais e na participação popular.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma educação decolonial entendida como uma prática pedagógica que busca descentrar os conhecimentos hegemônicos, valorizando saberes locais, historicamente marginalizados, promovendo a justiça epistêmica no processo educativo (Quijano, 2022), assim como questionando as estruturas de poder e os legados do colonialismo que permeiam a produção e a transmissão do conhecimento, estimulando a construção de perspectivas críticas e a valorização das identidades culturais diversas, que não apenas respeita as especificidades dos territórios quilombolas, mas rompe com a lógica de padronização curricular e epistemológica que ainda predomina na escola brasileira.

O fortalecimento da educação quilombola exige, portanto, a superação de desafios que vão além da esfera pedagógica, como a melhoria das condições de infraestrutura, a regularização do fornecimento de energia, o transporte escolar digno e a valorização dos profissionais da educação. Esses aspectos são essenciais para garantir o direito à educação com equidade e justiça social, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No entanto, o que se percebe é que a efetivação dessas políticas ainda esbarra em práticas institucionais desiguais e numa ausência de políticas públicas nas comunidades que compreendam a



complexidade e a riqueza dos territórios quilombolas. Isso reitera a necessidade de uma atuação mais firme do Estado e o fortalecimento de processos de escuta e consulta às comunidades.

Sob uma perspectiva antirracista e decolonial que consiste em reconhecer e combater as desigualdades estruturais e os processos de exclusão histórica de povos negros, indígenas e outras minorias, bem como em valorizar saberes e práticas culturais marginalizadas, busca-se promover uma educação que seja inclusiva, equitativa e crítica. Essa abordagem não apenas questiona os paradigmas hegemônicos do conhecimento, mas também enfatiza a construção de práticas pedagógicas que respeitem as identidades, experiências e histórias das comunidades historicamente subalternizadas.

Assim, a experiência da Escola Quilombola Estadual David Miranda dos Santos se configura como uma resposta concreta ao silenciamento histórico da população negra no Brasil. A valorização da história e cultura afro-brasileira, a participação ativa da comunidade nos projetos pedagógicos, e a busca por uma educação pautada na dignidade e na liberdade, são elementos que contribuem para a construção de uma pedagogia libertadora e equitativa.

Essa escola, inserida no coração da Amazônia Amapaense, reafirma a urgência de reconhecer que os saberes e fazeres ancestrais quilombolas não são apenas complementares ao currículo, mas centrais para a formação cidadã, crítica e transformadora dos estudantes negros, quilombolas e ribeirinhos. Nesse processo, educar é, antes de tudo, resistir.

O trabalho desenvolvido pela Escola Quilombola Estadual David Miranda, evidencia que a Escola tem desenvolvido uma prática educacional potente, articulada aos princípios da educação antirracista, à valorização dos saberes tradicionais e ao fortalecimento da identidade étnico-racial. A partir dessa experiência, é possível apontar caminhos que sirvam de inspiração e exemplo para outras escolas quilombolas no estado do Amapá. Um dos principais aprendizados está na centralidade da participação comunitária na gestão escolar e na construção do currículo, o que reforça a ideia de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Além disso, a criação de projetos contínuos como o "Identidade Cultural", "Família e Escola" e "Educação Ambiental" demonstra que práticas pedagógicas integradas à realidade local promovem transformações sociais concretas, tais como a valorização da identidade e da memória cultural da comunidade, o fortalecimento dos vínculos entre escola e famílias, a conscientização ambiental e a formação de cidadãos críticos e participativos. Essas iniciativas evidenciam que a educação contextualizada e socialmente engajada não se limita à transmissão de conteúdos, mas atua como instrumento de empoderamento comunitário e de construção de uma cultura de respeito, inclusão e responsabilidade socioambiental. Outra possibilidade de avanço está na construção de redes colaborativas entre as escolas quilombolas do estado, com trocas de experiências, saberes e estratégias de resistência.



A formação contínua de professores com enfoque na educação para as relações étnico-raciais, bem como o incentivo à produção e uso de material didático específico, são igualmente caminhos fundamentais. Por fim, o fortalecimento de parcerias com universidades, movimentos sociais e instituições públicas pode potencializar políticas públicas mais eficazes, contribuindo para que todas as escolas quilombolas do estado do Amapá avancem rumo a uma educação libertadora, democrática e decolonial.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMAPÁ. Resolução nº 15/2019. **Referencial Curricular Amapaense**. Macapá: CEE, 2019.
- AMAPÁ. Resolução nº 025/2016. **Normas de Criação e Funcionamento das Instituições de Educação Escolar Quilombola**. Macapá: CEE/AP, 2016.
- AMAPÁ. **Currículo Prioritário Amapaense**. Amapá: SEED, SET/2020.
- AMAPÁ. Escola Quilombola Estadual Professor David Miranda dos Santos. **Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ)**. Macapá, 2024.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelas comunidades remanescentes de quilombos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 21 nov. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2004.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**, de 10 de março de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2012.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e Antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS (CONAQ). Notícias. 30 de janeiro de 2025. **Professoras e professores quilombolas de todo o Brasil discutem Plano Nacional de Educação (PNE) antirracista**. Disponível em: <https://conaq.org.br/professoras-e-professores-quilombolas-de-todo-o-brasil-discutem-plano-nacional-de-educacao-pne-antirracista/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CUSTÓDIO, E. S., FOSTER, E. da L. S., SOUZA, S. R. A. Quilombo, identidade e educação escolar: o ensino de História na escola David Miranda em Santana-Amapá. **História & Ensino**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 253–277, 2019. DOI: 10.5433/2238-3018.2019v25n1p253. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/34688>. Acesso em: 14 set. 2023.

CUSTÓDIO, E. S. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e15/ 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984644430826. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30826>. Acesso em: 14 set. 2023.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S. Percepções de professores sobre a questão racial em escola quilombola: narrativas de experiências. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 16, p. e5452021, 2022. DOI: 10.14244/198271995452. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5452>. Acesso em: 15 set. 2023.

CUSTÓDIO, E. S. **Educação escolar quilombola no Brasil**: um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais. São Paulo: Dialética, 2023.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S. (org). **Olhares indagativos sobre práticas racistas na escola e caminhos de superação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOSTER, E. da L. S.; CUSTÓDIO, E. S. (org). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.



GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, em CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global Bogotá**: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, n. 37, 2022. DOI: [10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192](https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 14 set. 2025.

REIS, J. J. **Quilombos e revoltas: resistência africana no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Autêntica, 2021.

SILVA, G. M. da; *et al.* **Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. Brasília, Editora Jandáira, 2021.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOARES, C. A., *et al.* Habitar, pertencer e resistir: uma leitura heideggeriana da canção popular do marabaixo como ontologia afro-amapaense. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 14, n. 4, p. e2127, 2025. DOI: 10.23900/2359-1552v14n4-58-2025. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/2127>. Acesso em: 14 set. 2025.





THEODORO, H. L. **Negro e Cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2005.

VIDEIRA, P. L. *et al.* Marabaixo como instrumento pedagógico no processo de ressocialização de crianças no “abrigo criança feliz” em Macapá-AP. **Plures Humanidade**, v. 20, n. 1, p. 86-108, 2019. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/394>

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, SP: M. Fontes, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

WALSH, C. **(De)Construir la Interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador**. 2002. Disponível em: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/PonenciaLima1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEFPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## (RETRO)PERSPECTIVAS E CONTORNOS DE CURRÍCULOS EDUCATIVOS EM MOÇAMBIQUE

## (RETRO)PERSPECTIVE AND CONTOUR OF EDUCATIONAL CURRICULA IN MOZAMBIQUE

Domingos Pinto Mabunda<sup>1</sup>

Carlos Alberto de Vasconcelos<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo cujo tema é (Retro)Perspectiva e Contornos de Currículos Educativos têm como objectivo descrever, por via de comparação, modelos curriculares: anticolonial, colonial e pós-colonial, com intuito de compreender o problema das práticas educativas ocidentais que se arrastam até hoje. Essas práticas já vêm sendo acusadas, por vários intelectuais de actualidade, de serem obsoletas por desvalorizarem e discriminar saberes locais, além de promover a ausência de pensamento crítico, retardamento da intelectualidade e prolongamento da colonização, por explicitar hegemonias culturais esmagadoras. Portanto, esta descrição permite perspectivar novos modelos pró-sociais abertos às comunidades locais autóctones. Com isso, não está em voga a neutralidade curricular, nem multiculturalismo ou diversidade, tampouco pretende-se aviltar a globalização de saberes. Todavia, pretende-se sim, despertar a consciência sobre a harmonização e valorização de saberes. Para a produção deste artigo recorreu-se à exploração de abordagens anteriores sobre a mesma problemática, baseada em estudos bibliográficos e documentais citados no texto. Como resultado, espera-se que os saberes locais sejam integrados nos currículos escolares em Moçambique, com novo modelo de educação para permitir a fácil compreensão de conhecimentos técnico-científicos e universais à medida que permitirá a valorização e reprodução de saberes locais.

**Palavras-chave:** Cultura. Saberes locais. Educação. Curricula. Colonização.

### ABSTRACT

This article whose theme is (Retro) Perspective and Contour of educational Curricula aims to describe, by way of comparison curricular models: anti-colonial, colonial and post-colonial, in

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Currículo pela Universidade Estadual UNISAVE-Gaza, Graduado em Ciências de Linguagem, Comunicação e Arte pela Universidade Pedagógica de Moçambique para os graus de Licenciatura e Bacharelato. Docente em Ensino de Português e Literaturas em Expressão Portuguesa. E-mail: [domingospintomabunda@gmail.com](mailto:domingospintomabunda@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor Doutor da Universidade Federal de Sergipe (UFS), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (Foptic). E-mail: [grupo.foptic@gmail.com.br](mailto:grupo.foptic@gmail.com.br)



order to understand the problem of western education practices that continue to this day. These practices have already been accused by several current intellectuals of being obsolete for valuing and discriminating local knowledge, in addition to promoting the absence of critical thinking, retarding intellectuality and prolonging colonization by explaining overwhelming cultural hegemonies. Therefore, this description allows us to envisage new pro-social models, open to local indigenous communities. Thus, curriculum neutrality, multiculturalism, or diversity is not in vogue, nor is it intended to demean the globalization of knowledge. However, it is intended to raise awareness about the harmonization and valorization of knowledge. For the production of this article, previous approaches to the same problem were explored, based on bibliographic and documentary studies cited in the text. As a result, local knowledge is expected to be integrated into school curricula in Mozambique with a new education model to allow easy understanding of technical-scientific and universal knowledge, as it will allow the valorization and reproduction of local cultural knowledge.

**Keywords:** Culture. Local knowledge. Education. Curriculum. Colonization.

## 1. INTRODUÇÃO

Assim, o artigo retrospectiva os modelos de educação informal e os modelos curriculares coloniais e pós-coloniais em Moçambique procurando compreender sobre os contornos e descrevendo vantagens e desvantagens, como forma de projectar o futuro assertivo da educação escolar.

Especificamente, visa descrever as características evolutivas da educação, em cada fase. Para, em seguida, sugerir-se, com segurança, algumas visões já avançadas por diversos teorizadores sobre educação escolar adequada para a comunidades locais na presente época contemporânea.

Não se trata de Currículo local nem ensino bilingue, na visão através da qual foram criados. Mas sim, um desenvolvimento curricular que extravasa o currículo local e do ensino bilingue na óptica dos proponentes. Aqui, os saberes locais evocados são emergentes. Isto é, não mais tradicionais muito menos coloniais. Mas sim, um projecto intermédio que junta o útil ao agradável, como é o caso da exploração da inteligência artificial, tecnologias, prospeção e exploração de Recursos naturais de maior valor económico, tais como: areias pesadas, gás, petróleo entre outros. Para além de saberes emergentes humanistas, democráticos e outros permeados por amorosidade e saber fazer, conviver e ser.

## 2. HORIZONTE CULTURAL EM MOÇAMBIQUE

Em Moçambique, ocorre desde a antiguidade clássica, uma educação anticolonial,



(a.n.e)<sup>3</sup> Extensiva à idade medieval que foi o período de grandes revoluções na Europa ocidental, destacando a Grécia, Itália, Inglaterra e outros, cujo foco era a descoberta do conhecimento e de lugares inóspitos, facto que permitiu, em particular, uma penetração mercantil portuguesa em Moçambique.

A segunda fase da educação inicia com a colonização efectiva, chamada educação colonial, sobretudo na época moderna. Mas antes é preciso salientar que, após à chegada dos estrangeiros, praticavam-se, em paralelo, dois sistemas de educação (ocidental e tradicional, ou anticolonial).

De referir que durante as lutas de libertação colonial, urge a educação nas zonas libertadas como uma negação de ideias colonialistas, que culminou com a reforma para o sistema nacional de educação. O modernismo em referência é descrito por Ribeiro e Meneses (2008) como presente tempo de ambiguidades, devido ao elevado grau de rebulices que se verificam em todas as esferas socioculturais, políticas, económicas, religiosas e técnico-científicas. Vai daí que na actual época contemporânea, já está em voga as componentes da educação como o domínio técnico-científico específico, baseado em saberes locais e universais.

## **2.1 Educação Anticolonial - (Informal e Holística)**

### **2.1.1 Saberes Culturais de Autóctones**

Os usos, costumes e tradições locais, princípios éticos e religiosos são diferentes de local para o local. Segundo afirmam Nhalevilo, Tsambe e Castiano (2014), esses saberes transmissíveis de geração em geração, garantem a manutenção e o bem-estar das comunidades. Para as autoras Ribeiro e Meneses (2008), a diferença e a diversidade revelam o amalgamar da riqueza cultural mesclada com os saberes culturais exógenos, resultantes do intercâmbio entre os povos. Por isso, Ribeiro e Meneses afirmando que:

Pensar em Moçambique é pensar um território pleno de antiquíssimas diversidades reflectidas num conjunto de tensões identitárias cuja cartografia está longe de ser linear ou sequer previsível, dada a sua dinâmica e plasticidade. As terras de Moçambique, que Eduardo White apresenta como uma janela para o oriente, foram e continuam sendo espaços de encontro entre pessoas e culturas. Estes encontros, rematando rotas marítimas e continentais milenares, e unindo povos, línguas, religiões e saberes... (Ribeiro; Meneses, 2008, p. 9).

---

<sup>3</sup> (a.n.e) Refere-se, segundo Manuel Victor de Aguiar e Silva, à um período de evolução da humanidade que vai desde século V antes de Cristo e prolongou até séc. V que coincide com o seu de Cristo, nossa era, em contagem regressiva.



O próprio nome, Moçambique, faz referência à um comerciante de origem árabe, possivelmente, Mussa Al Bik que viveu na actual província de Nampula. Este território localiza-se na faixa sul-oriental de África subsaariana, na parte costeira do oceano índico. Ao Norte limita-se com a Tanzânia, ao Oeste com Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Swazilândia e ao Sul com a África do Sul.

É um território que além de apresentar uma janela para o oriente, mas outras partes de Moçambique, apresentam outra janela para o ocidente, olhando pelo colonizador e pelos vizinhos países africanos da zona continental, colonizados pela Inglaterra, e ainda outras para as diversas partes da África, concretamente para os povos ngunis, cultural e politicamente fortes que se espalharam pela zona subsaariana, criando, inclusivamente, o Império de Gaza. Por isso, Ribeiro e Meneses (2008, p. 42) assumiram tratar-se de um território de encontros de rotas marítimas e continentais milenares, unindo pessoas e culturas, línguas e saberes.

No caso concreto, a zona sul de Moçambique é geralmente habitada por comunidades com cultura mesclada de sul-africanos, sobretudo ngunis colonizados desde século XVII por holandeses bóeres (dedicados a agricultura), com a designação de afrikaners que compunham franceses, alemães, ingleses e outros, segundo afirma (Ngunga, 2004).

Para sustentar a abordagem de Ngunga, Mendes (2010) assegura que esta comunidade da zona sul de Moçambique, foi sempre emigrante para as minas de ouro e diamante, (Wenela, Atlas e Algas) cuja língua inglesa do colonizador em simbiose com zulu, shangana, ronga, copi, tswa e bitonga dos nativos e outras inteligíveis, compartilharam extratos linguísticos. De acordo com a classificação de Ngunga (2004), as comunidades Shangana-tsonga, copi, tswa e tonga são habitantes de 3 províncias das quais: Maputo, Gaza e Inhambane.

Vários literatos nacionais, como Paulina Chiziane, Mia Couto, Suleimane Cassamo, Lourenço de Rosário e outros, asseguram que a prática cultural predominante para o estabelecimento das suas famílias é de casamento tradicional, baseado, somente na união de factos por via de cerimónias de lobolo.

Outros saberes baseiam-se nas cerimónias comuns como hábitos de purificação familiar após a ocorrência de morte de um parente mais próximo e o levirato de viúvas e viúvos. Basicamente, esta parte sul de Moçambique tem uma característica peculiar patrilinear por definir as raízes familiares, seguindo a linhagem masculina, os grupos das tribos Tsonga, das quais se derivam shangana, ronga copi, tonga, tswa, zulo e shona. Este último na província central (Manica).

O que se pode dizer, nos dias de hoje, é que essas práticas são ultimamente combatidas pelas novas gerações, sistemas actuais de governação e pelas igrejas protestantes e evangélicas,



embora continuem privilegiadas pelos anciões conservadores, como é o caso da evocação e devoção de ancestralidade para bênçãos de sorte e proteção; superstição (crendice) ou feitiçaria; magia entre outras práticas culturais, discretas e subjectivas.

O sistema do governo da FRELIMO combateu-as por entender que são arcaicas e retrogradadas, procurando, deste modo, promover a proliferação de igrejas proféticas e evangélicas de mistérios de cura, que colocariam, de igual modo, em xeque-mate<sup>4</sup>, também as práticas de poligamia, poliandria e ritos de iniciação (Vieira, 2011, p. 217).

A pastorícia, o comércio por troca de produtos, agricultura com enxada de cabo-curto, a educação da rapariga para os cuidados de animais, do marido, da família e preparação para a medicina tradicional de forma sustentável. A obediência e a prática de culinária, as danças como Makway ou makwayela e o Trabalho nas minas dos minerais no país vizinho da África do Sul, concretamente para os homens, bem como os saberes imateriais de danças de Timbila no distrito de Zavala, são práticas que continuam revigoradas, nessa região sul de Moçambique (Nhalevilo; Tsambe; Castiano, 2004, p. 73).

A este propósito, verificam-se, actualmente, metamorfoses culturais, devido a influência de práticas emergentes decorrentes de janelas de globalização que promovem o uso irresistíveis das redes sociais. Outros factores emergentes são as descobertas e exploração de recursos naturais abundantes em quase todo o território nacional e com maior valor económico mundial, como areias pesadas, petróleo e gás. Nos sistemas de governação, instalou-se a corrupção por tendências e ganâncias para o enriquecimento ilícito, conforme revelam os documentos qualificados dos Gabinetes de Combate à Corrupção.

Especificamente, a parte central de Moçambique, constituída por províncias como Manica, Sofala e Tete é uma comunidade da etnia Shona, Thewe e Manyika; Cena e Ndau; e Nyungwe respetivamente. Neste ponto, são predominantes as danças tradicionais como Nhau e Kadaba de imploração aos espíritos dos guerreiros antigos. Verificam-se também as danças como maphandza, golomondo e djagadja. À semelhança da parte sul, também são praticadas danças de Makway. Há ainda, na zona centro, as artes de esculturas de pau-preto, em particular na província de Tete - antiga ilha de Zambézia. Aqui, com o clima seco praticam-se: a cerâmica, cestaria, latoaria, ferragem e artesanal. Tete é uma província de Mitete por ter o caniço mais usado na construção das casas e quintais. É também um centro de cruzamento e mestiçagem de culturas.

Na província de Manica, em particular, faz-se a exploração de recursos naturais,

<sup>4</sup> Expressão usada no jogo de xadrez que descreve jogada através da qual se coloca um basta quando o rei está encurralado.





cruzando suas fronteiras com Zimbabwe. É habitada por etnias shonas e ndau. Esta última baseada em Sofala. Por sua vez, a província de Sofala é uma comunidade cena e ndau e possui uma longa costa e uma reentrância do canal de Moçambique, com práticas de comércio, mineração, turismo e restauração. No período colonial a zona centro fazia parte de companhia de Moçambique. Por isso, o actual cenário de cultura híbrida também dependeu de cruzamento entre vários povos e culturas no âmbito de exploração de escravos para as plantações em Brasil e nas antigas rodésias (Vieira, 2011).

Enfim, a zona Norte com amplo conjunto de culturas diversificadas, inclui macua, lonmwe, sena, ndau, cewa e tocu, conde, yao e swahili. Segundo classifica Ngunga (2004, p. 47), esta zona abrange Cabo-delgado, Niassa, Zambézia e Nampula. Para Ngunga que cita Guthrie, existem, nesta zona, grupo de kiswahili, ciyao, makonde emakhuwana e nyanja. Boa parte desta comunidade é originária do próprio país e outra parte, da região de Mtwara, na Tanzânia. A sua religião é monoteísmo e animismo. A sociedade privilegia a ritualização da passagem de adolescência para adulto em ambos os sexos. As danças tradicionais como tufo realizadas por mulheres são de origem árabe, praticadas para celebrar festividades de feriados islâmicos e já se manifestam também na zona sul, concretamente em Maputo. Enquanto, os makondes, durante os ritos de iniciação apresentam a dança Mapiko.

Essas práticas culturais, segundo descrevem Ribeiro e Meneses (2008, p.65), ocorrem devido às influências de árabes persas e somalis muito antes de invasão portuguesa entre século IX e XII, por causa da sua aproximação e localização junto à costa de oceano Índico.

Nesta região costeira, há tempo, desenvolvia-se já se desenvolvia a literatura e imprensa. As companhias de Niassa e Zambeze também notabilizaram as suas presenças neste ponto. É uma sociedade matrilinear, com formas gineocráticas que preconizam o papel de liderança e poder familiares exercidos pela mulher e pelas mães da comunidade. Ou seja, os bens passam de geração em geração da família da mulher, dado que a casa e as crianças continuam fazendo parte da família da mulher após um divórcio ou falecimento do homem.

Nesta matéria, Nhalevilo, Tsambe e Castiano (2014, p. 12), afirmam que a sabedoria e conhecimento desta comunidade, para além dos ritos de iniciação já referidos nas partes deste texto, praticam as cerimónias de entronização dos reis, para a resolução de milandos, sociais. Os anciãos da região transmitem saberes através de contos, mitos, fábulas, adivinhas, cantos e danças, com objectivo de inculcar aos jovens os valores morais e éticos.

Em suma, os valores culturais moçambicanos são saberes ou conhecimentos práticos para a produção do que o povo precisa por formas a fazer face aos desafios da vida concreta como saber fabricar os instrumentos para a produção agrícola de subsistência: flechas, azagaias



para caça, armadilhas e outros, que a natureza coloca aos homens para sobreviverem e não para intervenções científicas espantosas nem para ganhar dinheiro.

Nhalevilo, Tsambe e Castiano (2014, p. 15), advertem, por isso, para uma necessidade duma aliança entre os saberes literários e os saberes socioculturais através dum casamento entre o modernismo e o tradicionalismo, como formas de redimensionar a globalização para se integrar saberes culturais das comunidades nos currículos de educação da sociedade e avançam algumas estratégias viáveis.

## **2.2 Educação Colonial (concordatas com as missões católicas)**

As políticas públicas do sistema educacional em Moçambique tiveram início logo com a chegada dos portugueses no século XV. Porém, esse sistema era restrito, pois era dirigido aos brancos e mais tarde aos assimilados. O modelo era ocidental da idade média. Mas, com as teorias de ocupação efectiva depois da conferência de Berlim (1884-1885), determinou-se que a ocupação estivesse acompanhada pela promoção de serviços, incluindo a educação de massas nas colónias. Isto é, para todas as comunidades colonizadas.

Por um lado, a ocupação efectiva, para os portugueses, foi uma das formas de testar a sua hegemonia colonizadora, mas por outro lado, como formas de aproximar a força motriz nos negros para o trabalho forçado no estado português. Para este último propósito, Mendes (2010) e Mechisso (2020), ambos citando Mazula, coincidem na história do início de educação formal, presumindo que a partir dos anos 30, já havia sido instituído o ensino secundário para brancos e assimilados como nos Liceus, escolas de artes e ofícios, de formação de professores, industrial, comercial e na escola do magistério.

Depois da concordata com os missionários católicos, em 1940, seguiu-se o ensino de massas, incluindo para indígenas, Mechisso, (2020, p. 37) afirma que o ensino era dividido em três grupos (3), dos quais 2 grupos para indígenas que eram escolas de artes ofícios ministrando até 4ª classe e destinadas a rapazes e escolas profissionais femininas até 2ª classe. Enquanto, o outro ensino geral e oficial era exclusivo para filhos dos brancos (colonizadores) e assimilados, o que vale destacar o seguinte:

[...] esse ensino rudimentar tinha como disciplina nuclear, o catecismo ensinando a obediência para melhor servir aos portugueses e a seus interesses. Uma das problemáticas que estiveram por detrás das dificuldades para Portugal construir um projecto de educação própria nas coloniais, foi o facto de se tratar de um colonizador pouco instruído e economicamente dependente, diz (Mechisso 2020, p. 35).

Na mesma senda, Firmino, (2002, p. 118), confirma o aludido, afirmando que o inglês,



antes de actuais argumentos apresentados pelo Moçambique a partir dos anos 90, a quando da sua adesão à Commonwealth, já era uma disciplina integrada desde 1930 nas políticas públicas coloniais, dada a relação de dependência que o governo português estabelecia com a então União-sul africana, actual África do sul, sobretudo na zona sul de Moçambique.

Entretanto, retomando a ideia de Ramos (2006), o sistema de educação colonial era um modelo ocidental, pois Portugal nunca teve vantagens económicas próprias que lhe desse espaço para um projecto próprio da educação. Por isso, segundo Ramos, Portugal nunca promoveu uma educação de qualidade, facto que concorreu para o retardamento da autonomia política, intelectual e cultural da população, sobretudo colonizada. Vai daí que se assume ter sido um ensino colonial repleto de xenofobias culturais, discriminação e tendências acentuadas de coisificar, estereotipar, subjugar e subalternizar a raça negra e a sua cultura que se viu durante séculos silenciado. Vai por aí que, na óptica de Riberto e Meneses, (2008) o povo moçambicano sempre resistiu da hecatombe cultural até à independência.

### **2.3 Educação nas Zonas Libertadas pela FRELIMO**

Experiências revolucionárias como o marxismo da Europa do leste, URSS-Rússia, influenciaram o sistema político idealizado pela FRELIMO, a partir das Zonas Libertadas, onde se preconizava a luta entre as classes para se garantir a ascensão da classe desfavorecida tomar o poder, como mostra Vieira, (2011), o seguinte:

No nascimento de Moçambique como estado Independente, podemos afirmar que se impunham duas opções em relação à configuração do estado a seguir: 1 Manter as estruturas existentes, com pequenas reformas introduzidas no período de transição e, paulatinamente, fazerem-se transformações, após boa ponderação e experimentação; 2 Partir do que se podia considerar como nada, para edificarmos o que desejamos. (Vieira, 2011, p. 669).

A partir dos anos 70, as lutas nacionalistas dirigidas pela FRELIMO, em paralelo, implantaram o sistema de educação nas zonas já libertadas, cujo modelo seguido era ocidental, pois todos os intelectuais eram frutos do mesmo sistema, embora, desta vez sem o pendor discriminatório. Enquanto isso, as teorias samorianas sobre o homem novo revolucionário, conferiam mais dinâmica às mudanças.

Na óptica do político moçambicano (Vieira, 2011, p. 298), compreende-se que o recomeço das actividades produtivas, instalação das estruturas democráticas e populares para o poder, serviços de educação e saúde, comércio interno e externo, caracterizou os primeiros passos da edificação dos ideais revolucionários nas zonas libertadas, em paralelo com a



organização da defesa e autodefesa das populações.

## 2.4 Reforma Curricular – (Lei nº4/83 de 23 de março)

O contexto histórico-político, sociocultural e económico que foi imprescindível para o desenho das Políticas Públicas que culminaram com a construção do currículo formal de educação em Moçambique, é descrito por Ribeiro e Meneses (2008, p. 10) como momentos histórico-culturais que marcaram o contexto de educação: o colonialismo tardio e as lutas nacionalistas; pós-independência e ciclos de consolidação nacionalista, caracterizados pelas ambiguidades dos tempos presentes.

A partir deste contexto, o currículo de educação, considerado totalidade de ações, metas e planos que foram traçados para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público, foi construído, em 1983 com a designação do Sistema Nacional de educação (SNE). Porém, Moçambique, colonizado pelos portugueses durante 5 séculos, continuou com vestígios de imaginação ocidental em vários domínios, sobretudo, na educação. (MINED, lei 4/83, de 23 de março do SNE)

O escopo da lei do SNE tinha muito a ver com a formação do homem novo e revolucionário cuja escola era o trampolim para a tomada do poder. Uma educação virada à formação de novos líderes revolucionários, técnicos e profissionais de administração de novo estado. Portanto, não havia dúvidas de que o currículo enfermava vícios ideológico-políticos. O que se pode afirmar é que, desde a educação colonial, até ao sistema nacional de educação, os paradigmas e modelos continuavam tradicionais, obsoletos e lacunares para a formação integral do aluno, além das técnicas didáctico-pedagógicas que colocavam o aluno como agente passivo, que se limitava a memorizar para, em seguida, reproduzir tacitamente os conhecimentos, ou seja, cristalizar os expostos pelo professor.

Fedel e Behrens (2019), afirmam que o grande erro da educação residia no facto da formação de professores, que capitalizava o saber transmitir (ensinar) em certas áreas específicas, como transferências de saberes. Pois, bastava ter o grau académico como a única condição legítima e absoluta que lhe permitisse a profissão da tarefa docente. “[...] o conhecimento é dado como acabado e deve apenas ser acumulado passivamente pelo aluno.” (Fedel; Behrens, 2019, p. 43)

Nesta óptica, com os modelos mecanizados, dificilmente se alcançariam os objectivos desejados de aprendizagem. Como consequência, os alunos viam-se com dificuldades para aprender, por estarem a construir um processo fragmentado, desarticulado e de muitas



clivagens. Os erros eram fossilizando com graves problemas derivados de memorização do conhecimento alheio à sua realidade concreta.

## 2.5 Revisão Curricular do SNE<sup>5</sup> (Lei nº 6/92 de 6 de maio)

Retomando a linha do pensamento de Ramos (2016), chega-se ao entendimento de que as políticas públicas de educação colonial foram uma das causas da desvalorização e marginalização da educação por se mostrarem desequilibradas devido à dependência económica, facto que promoveu o abandono, à pífia, do projecto de educação baseado na realidade concreta dos saberes das comunidades, como um dos factores de retardamento da autonomia intelectual.

Neste sentido, o sistema colonial já há bastante tempo alertava para uma necessidade da sua reconstrução como um currículo educacional baseado em valores culturais próprios que se anseiam ser valorizados e universalizados, como uma panaceia que poderá implicar o desenvolvimento e evolução das comunidades moçambicanas.

Para sustentam a mesma posição, Paulo Freire (1987, p. 79) já questionava, como seria possível, em pleno séc. XXI, um professor transmitir conhecimentos. Falar e /ou fazer a educação. Sem integrar ou interagir com as novas tecnologias, as quais muitas vezes, os alunos dominam e estão completamente imersos no seu modo de vida, em seu quotidiano, em seu eu social, cultural, económico, político e global.

Porém, a implementação da visão de Freire, ficaria condicionada dos interesses estrangeiros, uma vez Moçambique ter tencionado aderir à economia capitalista e do mercado das multinacionais estrangeiras, a exemplo dos organismos como Bretton Woods, FMI e Banco Mundial, entre outros.

Após a queda das narrativas da URSS-Rússia na Europa do leste, outros organismos com narrativas capitalistas e com hegemonias económicas, exerceram maior pressão e influência para a neoliberalização do sistema de educação em Moçambique. A lei 6/92 de 6 de maio, para além da neoliberalização que consistia na privatização e democratização da educação, impunha também regras e princípios de prestação de contas, como factores que levaram à revogação, do projecto de uma educação própria e dos paradigmas da anterior lei 4/83, de 23 de março sobre o SNE.

As chantagens e pressões do poder económico, obrigaram para as constantes revisões curriculares, a exemplo das leis da educação: leis 1/93 de 24 de junho; 8/2003 de 21 de janeiro;

---

<sup>5</sup> SNE é a designação dada ao Sistema Nacional de Educação em Moçambique a partir de 1983.



dentre outras, com o pretexto de adequarem às exigências e demandas da visão ideológica dos capitalistas.

Num outro entendimento, estas imposições não passam de uma subjugação, subalternização, discriminação e inferiorização da cultura dos povos, por um outro povo. De todo o resto, o que se pode depreender é, mesmo depois da independência, surgir leques de discursos que procuram legitimar a desvalorização do campo cultural moçambicano, que é colocado em espécie de entretenimento ou diversão recreativa por saudosismo dum passado inóspito ou pouco agradável.

Esta forma de globalização gera debates entre os inconformistas intelectuais que não viveram a época colonial e sendo filhos da sua dinâmica sociocultural que não se revê na nova conjuntura política e económica trazida pelas economias do mercado capitalista, por ser agressiva nas suas exigências, ainda que dela, parcialmente se possa beneficiar de um modo de ver o estilo de vida, embora numa autêntica e clara alienação cultural cuja fatura paga é elevadíssima.

Sobre esta matéria é necessário compreender, mais uma vez, que nenhuma sociedade do mundo actual pode ser considerada minimamente funcional e estável, senão assumir o conhecimento na sua totalidade e profundidade cultural, como seu maior fundamento.

## **2.6 Actual Modelo Curricular de Educação em Moçambique**

Embora o projecto relevante da nova lei de educação, nº 18/2018 de 28 de dezembro focasse o ensino básico gratuito extensivo até 9ª classe e revogasse o ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação, mas entende-se que perdeu a oportunidade de uma abordagem afincada sobre as dinâmicas culturais, descentralização e currículo local. Esta lei, na sua execução prática, tampouco atende o projecto do subsistema de formação de professores para identidade e tarefa docente. Aliás, o projecto de Currículo Local e de Ensino Bilingue, constitui uma incógnita, por falta de políticas públicas e recursos para o seu desenvolvimento.

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, como: inglês, francês cujos objectivos não passaram por um debate científico nunca responderam as exigências escolares e dos familiares perante os contextos socioculturais e económicos das comunidades. Esta é mais uma das demonstrações clara de imposição cultural, sobre a outra, por meio de educação.

Vários autores como Irene Mendes (2010) e Firmino (2002), tampouco acreditam na relevância de ensino dessas línguas para o desenvolvimento económico e para as oportunidades diante de organizações estrangeiras. Aqui, está em voga, a contestação da cultura estrangeira





que ocupa uma posição de maior destaque nas escolas públicas, subestimando, deste modo, os saberes e as línguas nacionais de grupo bantu.

Para alguns autores, como Firmino, não se compreendem as razões, do ensino de inglês e francês, em prejuízo das línguas nacionais do grupo bantu elencadas nas partes do presente texto, visto tratar-se de línguas que ainda não são de utilidade em ambientes mais amplos e familiares, nem como transmissor de valores culturais, à exceção de português. Para Firmino, essas línguas, no período colonial, restringiam-se para o uso em contexto profissional e de negócio e eram ensinadas em institutos de línguas sem necessidade do ensino das massas.

### **3. DESENVOLVIMENTO**

O debate é baseado na exploração de estudos anteriores, em pesquisas bibliográficas. Justifica-se esta reflexão devido ao impacto social vivenciado que o actual sistema de educação apresenta. Assim, na sua arquitectura, o artigo apresenta resumo, introdução, discussão de dados, considerações finais e referência bibliográfica.

Um ser humano é, em parte, um ser cultural (Kwame Gyekye, 2002, p. 6). Por isso, a educação de qualquer país visa a manutenção de saberes culturais e continuidade da sociedade como um todo. Os modos de vida, físicos e metafísicos garantem o bem-estar da sociedade e do indivíduo dentro da sociedade.

Por isso, para Michael Apple (2006) um currículo adequado é aquele que deixou de ser neutro e estabeleceu-se para além do conhecimento organizado na escola. Apple nega, por isso, que o currículo dê ênfase excessiva aos professores e alunos, nem aos factores hegemónicos como económicos e políticos, mas sim olha para a parte externa do currículo e da escola.

Por conta disso, vários autores cruzados concluem que as práticas curriculares menos acertadas ou desalinhadas da realidade concreta de cada sociedade resultam de grandes disputas, entre os saberes das comunidades e as hegemonias de políticas-partidárias ruidosas, sócio-económicas e os agentes externos que procuram se rever na educação dum outro país por imposição da supremacia cultural.

#### **3.1 Modelo Curricular Próprio**

Fazendo um cruzamento intencional entre as antigas e emergentes civilizações, a destacar: Itália, Brasil e África do Sul, com tendências de compartilhar experiências de modelos curriculares próprios, salienta-se que Itália, uma das civilizações ocidentais, privilegia o



projecto de currículo local que sublinha a flexibilização curricular para responderem às características territoriais, sociais e culturais, onde a escola se encontra inserida.

Irré (2004 *apud* Nhalevilo; Ntsambe; Castiano, 2014, p. 27-33), sublinham que o discurso educacional ocidental em volta do currículo local, hoje em dia, é fortemente relacionado à descentralização administrativo-escolar e à sua crescente autonomia.

Para os autores, embora os percursos da descentralização sejam diferentes em cada país, mas acreditam que se nota em toda Europa uma tendência comum de redistribuição de poderes de decisão e definição dos programas curriculares de educação, entre Estado, Província, escola e famílias, por formas que respondam rapidamente às exigências de aprendizagem à vários níveis, tendo em conta os contextos socioeconómicos, culturais e políticos, onde o aluno vive.

Nhalevilo, Ntsambe e Castiano (2014, p. 27), asseveram que os europeus sempre procuram relacionar as autonomias escolares com as temáticas centrais por necessidade de garantir o padrão nacional qualitativo comparável para garantir a competição a nível global, do mercado de trabalho.

Desta forma, este modelo curricular próprio com autonomias escolares não é neutro a *inputs* culturais externos, assim como às adoções em contínuas mudanças cada vez mais globalizadas e vistas como um processo de transformação que matem a interação entre o saber local e o saber formal que sempre fez parte do currículo.

Fundamentalmente, esta componente é constituída por conteúdos que têm como objectivos: valorizar o pluralismo e o multiculturalismo territorial e global; responder, de modo adequado, às diferentes necessidades educativas do aluno, que são determinadas em relação ao próprio contexto de vida fora da escola; Ter em conta as exigências das famílias, das autoridades locais de educação e do contexto sociocultural e económico onde as escolas se situam.

Nesta óptica, Brasil constitui uma das referências do topo mundial no modelo de educação por apresentar níveis avançados de educação federada e tendências acentuadas de sistema de educação baseado em saberes e valores culturais próprios, como forma de reconhecer os direitos culturais cujo objectivo principal é o desenvolvimento da visão sobre as lutas culturais endógenas e exógenas, na busca do seu engajamento na gestão de políticas públicas, cuja articulação seja possível através da construção de um currículo de educação escolar.

Brasil, segundo os relatórios do Instituto Brasileiro de Direitos Culturais (IBDCULT), apresenta um nível de satisfação das estruturas sociais, no tocante à educação. Para além da regulamentação pela lei que cria diretrizes e bases que garantem acesso aos distritos e municípios, mas também promove sistema de educação baseado em saberes locais.

Enquanto isso, a África do Sul, país da região Subsaariana onde Moçambique é parte e



partilha, por isso, a mesma fronteira na zona Sul, apresenta um projecto de educação que se assenta na valorização de saberes locais. As políticas linguísticas de África do Sul, desde da dispensação democrática, resultante do colapso do regime segregacionista Apartheid iniciaram em 1996 a atribuição de estatutos oficiais às línguas nacionais de grupo bantu

Entretanto, para desenvolver um modelo curricular próprio é necessário compreender o domínio de conhecimento técnico-científico. Ou seja, pressupõe dominar os saberes culturais próprios e concretos. Entende-se aqui, que a cultura acompanha a existência humana. Por isso, nem com a visão neoliberalista do modelo de educação é suficiente para assumir o reajuste à realidade concreta do país.

Porque, pelo contrário, por mais persuasivos os argumentos a favor da globalização, mas a supremacia cultural dum grupo que faz imposições, mostra a intenção clara de continuação de alinhamentos com as políticas de educação colonial. Na óptica de Boal (1975 *apud* Ribeiro; Meneses, 2008, p. 64), não é concebível que um homem que não compreende e nem domina a tecnologia das suas raízes culturais possa desenvolver as tecnologias científicas globais. “[...] Um povo sem domínio da sua tecnologia cultural e própria ciência, foi e sempre será desvalorizado e colonizado”.

Dito desta forma, Ramos (2016), afirma que a educação adequada pressupõe, um projecto próprio sem hegemonia de política ruidosa, nem baseado num tradicionalismo arcaico, tampouco atrelado da imaginação colonial, senão um projecto científico conciliador.

Basílio (2012, p. 65), concorda que aos saberes locais devem ser estabelecidos na escola à medida que esses se cruzam no contexto prático (professores, alunos, comunidade escolar e outros). Esse cruzamento, harmoniza saberes que estão à margem do currículo. É um cruzamento necessário, porque os saberes escolares são o eixo do sistema de educação e são a base da educação tradicional. Assim, os saberes locais são indispensáveis para a aprendizagem. É neste sentido que se pode falar de uma relação de complementaridade entre a cultura e o currículo, havendo deste modo a conciliação entre o científico e o cultural.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este debate, nota-se que a realidade dum projecto de educação própria em Moçambique é tomada como elemento de reflexão crítica. Procurou-se compreender as incongruências e as suas causas derivadas do modelo colonial de educação. Descobriu-se que o problema reside no facto de ser um modelo obsoleto por permear a discriminação cultural, construindo narrativas de hegemonias culturais e económicas esmagadoras.

Descobriu-se que o modelo do SNE já enferma inputs ocidentais que criam cegueira de

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025



conhecimentos: ilusão e o erro aos alunos e professores e debilita das mentes e retardamento da intelectualidade.

A discussão neste texto permitiu para perceber que se deve promover um pensamento crítico que vai permitir a indagação no interior do currículo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas perante saberes universais e particulares e os paradigmas de multiculturalismo, identidade, diversidade e universalização de saberes, como um modelo que tenta aproximar os saberes culturais locais à globalização. Assim, saberes culturais valorizados no currículo, como capital cultural que a escola preserva e distribui, para manutenção do controlo da sociedade sem a necessidade dos grupos dominantes usar mecanismos coercivos.

Cultura local é o lugar privilegiado de discursos sociais locais, quando ordenados tornam-se saberes. Aqui, cada cultura constitui-se através dos saberes que nela se produzem. Os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula dependendo das políticas educacionais em maior ou menor grau. Esses grupos ordenam discursos, fazem histórias, tem seus hábitos e costumes. Enfim, têm um determinado modo de se relacionar e de apresentar seus discursos na sociedade.

Saberes locais “é escutar a tradição e situar-se nela, para encontrar estatuto axiológico da cultura autóctone.” Conciliar o científico e o local, como estratégia epistemológica de revitalizar e resgatar os saberes culturais (Nhalevilo; Tsambe; Castiano, 2014).

Cultura é currículo, é um modo de vida global de um povo, o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo, uma forma de pensar, sentir, e acreditar, por expressar significados e valores implícitos e explícitos. Um pantanal conceptual ou conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes e um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo, como em relação aos outros homens.

Ou seja, currículo é poder ideológico, político, económico e cultural dum povo com objectivo de construir conhecimentos, organizar tempos e espaços visando à aprendizagem (Apple, 1989).

Desta forma, é inconcebível colocar a educação dum povo dependente de factores económico, socioculturais e políticos externos.

Mas sim, fazer ecoa evidências do desafio da harmonização cultural que consiste na reconstrução do sistema cultural moçambicano, equivalente à um desenvolvimento curricular que inclui o projecto de pedagogia social adequadamente flexível ou transitório com hipóteses de um software curricular virado ao pensamento pró-social aberto ao exterior, capaz de combater preconceitos e xenofobias culturais, bem como preparar os jovens para o domínio de instrumentos técnico-científicos indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, à inserção



social.

O contexto cultural das comunidades é chamado a mediatizar o processo de aprendizagem dos alunos que desejamos que sejam, porque os alunos, as comunidades carregam convicções e saberes, como contextos culturais se tiver em conta que os cidadãos ostentam heterogeneidades culturais e económicas, conferindo-se a intelectualidade orgânica.

Os subsistemas de formação de professores precisam permear por saberes emergentes, pensamento criativo, crítico e autocrítico, reflexivo, humanista e racional e por uma aprendizagem progressista, construtivista, estruturalista, que resulta na formação e transformação, validação, valorização e sistematização das tecnologias culturais em torno das quais, o suposto é a educação dos povos alicerçar-se nelas.

Concluem ainda que o currículo é um corpo de conhecimentos, organizado, integrado e sequenciado. Decorre do interesse em suprir as necessidades de sobrevivência e de desenvolvimento da sociedade num determinado contexto e numa determinada época.

Assim sendo, é necessário um diálogo na educação, para tal, o professor deve estar formado, politizado, capacitado para navegar entre as diferenças e estabelecer conexão e entendimento na senda da diversidade, pois sem a figura deste mediador e sem a abertura para o diálogo, a educação não se realiza. Por sua vez, as escolas que sejam curricularmente inteligentes expressam a existência de docentes que sejam capazes de construir e de reconstruir o currículo, que mobilizam conhecimentos, revelam inteligência organizacional. Nesses termos coloca-se a gestão da qualidade do currículo no cerne das suas actividades educativas.

## 5. REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique**. 1. ed. Maputo: Textos Editores, 2012.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (MINED). Lei n.º 4, de 23 de março de 1983. **Boletim da República**: publicação oficial da República Popular de Moçambique, 3º suplemento, 1983.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDHU). Lei n.º 18, de 28 de dezembro de 2018. **Boletim da República**: publicação oficial da Assembleia da República de Moçambique, 1º suplemento, 2018.

FEDEL, T. R. B.; BEHRENS, M. P. Princípios para a formação docente e para repensar o papel da educação atual à luz dos paradigmas da complexidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1808-1836, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



- FIRMINO, G. A. **Questão linguística na África pós-colonial**: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. 2. ed. Maputo: Promédia, 2002.
- GYEKYE, Kwame. Person and community in African thought. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (ed.). **The African Philosophy Reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2002.
- MECHISSOS, Guedes Basílio. **Política(s) de assistência estudantil no ensino superior em Moçambique**: passado, presente e desafios. Maputo: Novas Edições Académicas, 2020.
- MENDES, Ilda. **Da neologia ao dicionário**: o caso do português de Moçambique. 1. ed. Maputo: Textos Editores, 2010. p. 31–34.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDHU). **Leis de educação em Moçambique**: políticas do professor e estratégias de implementação (2023-2032). Maputo: MINEDHU, 2022.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDHU). **Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário, secundário e educador de adultos**. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.
- NHALEVILO, E. A.; TSAMBE, M. Z.; CASTIANO, J. P. **Os saberes locais e a educação**. 1. ed. Maputo: Textos Editores, 2014.
- NGUNGA, Armindo. **Introdução à linguística bantu**. 1. ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- RAMOS, M. C. F. (org.). (Muitos) erros e (poucos) acertos da educação nacional: proposição para uma agenda afirmativa de um possível projeto de nação. **Revista Especial**: Educação, São Paulo, 2016.
- RIBEIRO, Margarida Calafate; MENESES, Maria Paula. **Moçambique das palavras escritas**. Porto: Edições Afrontamento, 2008. (Coleção 1164).
- VIEIRA, Sérgio. **Participei, por isso testemunho**. 2. ed. Maputo: Ndjira, 2011.





ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

## QUE PROFESSOR DE FÍSICA EXISTE EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIO E DE EFERVESCÊNCIA DAS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS?

## WHAT PHYSICS PROFESSOR EXISTS IN UNIVERSITY CONTEXTS AND IN THE EFFERVESCENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE?

Leandro Silva Moro<sup>1</sup>

### RESUMO

Este relato de experiência é um extrato do meu processo de formação enquanto professor-pesquisador-autor, cuja questão-título é a problemática que o norteia. Assim, o seu objetivo é refletir sobre a complexidade da minha existência como professor de Física em contextos universitário e de efervescência das Inteligências Artificiais (IAs). As reflexões empreendidas partem do meu *background* acadêmico-cultural: leituras, participação em palestras e cursos de curta duração; usos e apropriações de chatbots; demandas diárias de sala de aula e diversos deslocamentos de experiências. O que determinou a metodologia narrativa e qualitativa do relato. Por ora, os resultados alcançados indicam a necessidade de buscar perspectivas problematizadoras e reflexões contínuas, porque a minha condição deve ser pensada em termos de capacidade técnica; da pessoa do professor-pesquisador-autor; necessidade de transformação ou adaptação; de pensamento crítico; criatividade; ética; e lógica dos estudantes. Portanto, essa forma de pesquisa que se aprofunda nas vivências, significados e sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas experiências evidencia a emergência de muitas incógnitas: o que são as IAs como fenômeno social e cultural? Desenvolverá modelo(s) de qual(is) professor(es) ou tutor(es)? Como transformar as práticas e os sentidos do ensino de Física nesses contextos?

**Palavras-chave:** Inteligências Artificiais. Física. Professor.

### ABSTRACT

This experience report is an excerpt from my formative process as a teacher-researcher-author, whose title question is the guiding problem. Thus, its objective is to reflect on the complexity of my existence as a Physics teacher in university contexts and the effervescence of Artificial

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação. Licenciado em Física. Professor Temporário na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba - MG. E-mail: moroleandrosilva@gmail.com.



Intelligence (AI). The reflections undertaken stem from my academic and cultural background: readings, participation in lectures and short courses; uses and appropriations of chatbots; daily classroom demands; and various shifts in experiences. This determined the narrative and qualitative methodology of the report. For now, the results achieved indicate the need to seek problematizing perspectives and continuous reflection, because my condition must be considered in terms of technical capacity; the person of the teacher-researcher-author; the need for transformation or adaptation; critical thinking; creativity; ethics; and student logic. Therefore, this form of research, which delves into the experiences, meanings, and senses individuals attribute to their experiences, highlights the emergence of many unknowns: What are AIs as a social and cultural phenomenon? Which teacher or tutor model(s) will develop? How can we transform the practices and meanings of Physics teaching in these contexts?

**Keywords:** Artificial Intelligence. University. Physics. Professor.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROPOSTAS DE REFLEXÃO

Toda educação (e talvez devêssemos dizer também toda pedagogia, enquanto teorização e normatização da Educação) tem uma componente experiencial e, por conseguinte, subjetiva, testemunhal, imprevisível, incontrollável para os poderes institucionais (Mêlich, 2015, tradução minha).

Historicamente, as tecnologias são ambivalentes, pois apresentam oportunidades e desafios concomitantes para a condição humana, formação e profissionalidade docente. A questão-título, problemática que norteia este relato de experiência, também exige perguntar se as Inteligências Artificiais (IAs) serão capaz de (re)definir a minha existência de professor de Física nos cursos em que atuo neste momento: Licenciatura e Bacharelado em Química e Ciências Biológicas; Bacharelado em Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação e Engenharia Agrônoma?

Nessa perspectiva problematizadora, o objetivo deste relato de experiência é refletir profundamente sobre a complexidade da minha existência como professor de Física em contextos universitário e de efervescência das IAs. Desafio, assumido, por ora e aqui, somente por mim.

Considerando que só é possível entender um indivíduo dentro de um contexto social, a motivação surgiu a partir da minha condição desafiadora e contraditória de professor-pesquisador-autor em uma universidade pública brasileira. O meu *background* acadêmico, participação em congressos<sup>2</sup> e palestras *online*<sup>3</sup>; cursos<sup>4</sup> remotos de curta duração sobre aplicações de IAs Generativas (IAGens); usos de *chatbots*; demandas diárias de sala de aula e leituras variadas (Santaella, 2024; Kabir; Udo-Imeh; Kou; Zhang, 2024; Alves, 2023; Cozman; Kaufman, 2022; Coelho, 2021; Cozman;

<sup>2</sup> A Inteligência Artificial e a Personalização da Aprendizagem (2024); Inteligência Artificial para Professores (2023).

<sup>3</sup> A pós-graduação na era da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) (2024); Regulação e limites éticos ao uso do Chat GPT na educação (2024).

<sup>4</sup> Aplicações da inteligência artificial na educação profissional (Ramon, 2024); IA na Pesquisa Acadêmica: Possibilidades e Limites (Castro; Vitorazo, 2024).



Plonski; Neri, 2021; Garcia, 2020; Bannell, 2017). Isso determinou a metodologia, ou seja, como o relato de experiência foi estruturado. Construído como uma narrativa, que revela os "caminhos" das experiências. A abordagem qualitativa implica que as experiências precisam ser analisadas a partir de contextos específicos, considerando fatores sociais, culturais, históricos e pessoais.

Esclareço que a escolha da expressão “existência do professor” em detrimento de “ser professor”, se justifica porque filosoficamente falando, “existir” é uma sentença declarativa dinâmica, enquanto o conceito “ser” parece estático. O que poderia dar a ideia de fixação em determinado lugar, momento ou tipo de professor, o que não é desejável, pois, estou em movimento, aberto, inacabado, em des/re/construção o tempo todo.

A opção pela abordagem IAs está em consonância com a metodologia adotada e a pluralidade de modelos, usos e apropriações para executar uma multiplicidade de tarefas, a partir de uma composição integrativa de várias linguagens e condições econômicas e cognitivas individuais. A cada dia parece deixar de ser um conceito meramente experimental para se tornar um agente que nos impele a rever a nossa concepção do que é ser humano, e por conseguinte professor-pesquisador-autor. Contudo, ao dominar linguagens visuais, audiovisuais, sonoras, textuais e não meramente de mídias, as IAGens nos testam, impõem, ou até colocam em xeque modelos de ensino-aprendizagem que supúnhamos dominar desde a primeira Revolução Industrial (1760 - 1850).

Articulando a epígrafe (Mêlich, 2015) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) (Brasil, 2020), concebo a natureza plástica da educação não apenas como reprodutora de um discurso pedagogicamente necessário, mas como um agente engendrador de processos que implicam reconhecer e respeitar as trajetórias, os repertórios culturais e as habilidades e competências não genéricas que cada um desenvolve, inclusive eu neste momento.

Gostaria de ressaltar que desde a infância venho aprendendo que a educação pode ser um caminho para enfrentar conflitos geracionais; aprimorar o pensamento crítico; desviar de visões de mundo negacionistas e extremistas; me profissionalizar, emancipar e viver menos iludido e alienado. Tanto que a minha curiosidade e o exercício de reflexão crítica me levaram a cursar Licenciatura em Física. Desde então, tenho buscado progressivamente modos multi, inter e transdisciplinar de atuar na educação básica e em diferentes cursos de graduação e pós-graduação, nas áreas de Educação, Ciências da Saúde e Ciências da Natureza.

Em função disso, procuro ampliar e aprofundar concepções de ser humano, docente, discente, ensino-aprendizagem, educação, Física e outras, para entender processos subjacentes à formação docente. Nessa vertente, considero a educação universitária não apenas um direito, mas também uma responsabilidade. No meu caso, compartilhada com a Faculdade de Educação, onde cursei mestrado e doutorado; o Instituto de Física, onde me graduei, o que se estende às demais unidades acadêmicas;



à família, sociedade e a outras instituições não formais.

No mestrado, a partir da provocação de uma professora, na disciplina “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”, comecei a esquadriar inquietudes e noções mais amplas e profundas acerca das possibilidades e limitações docentes, por meio do artigo, “Por que um docente ensina do jeito que ensina?” (Moro, 2011).

Na tese de doutorado (Moro, 2020) e em um trabalho (Moro, 2021) oriundo procurei chamar atenção para o fato de que as nossas relações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vem se alterando profundamente, mediadas pela internet e plataformas, como o *Facebook*. Os imperativos de transformação de informações em conhecimentos se complexificam diante dos nossos modelos cognitivos, formatados para um ritmo mais lento.

Em continuação, as pesquisas em IAGens e suas aplicações tem ganhado acelerada evolução nas duas últimas décadas, porém, a primeira vez que ouvi falar em IAs, foi no filme *Ela*, título original *Her*<sup>5</sup> (2013); e ganhou notoriedade no início do meu doutoramento, em 2017, durante uma palestra. O deslumbramento demonstrado pelo ministrante naquele momento me surpreendeu. Entretanto, sem acesso e apropriações críticas, no meu parco entendimento pareceu mais um alucinógeno, modismo ou uma aventura no labirinto dos processos educativos.

Pressuposto isso, neste momento o meu nível de apropriação das IAGens com fins educativos não é o desejável. Porém, realístico, ou seja, o que as minhas condições de acesso e alfabetização científica e tecnológica embrionárias propiciam. Por um lado, isso sinaliza lucidez. Por outro, torna mais complexo o desafio multifacetado para aproveitar e nutrir o potencial real dos meus diversos estudantes. Percebo que as expectativas em relação à minha atuação se intensificam continuamente, abrangendo diferentes níveis e influências. Desde o planejamento curricular, passando pelas políticas públicas propostas pelo Ministério da Educação (MEC); pela Secretaria Estadual de Educação do estado de Minas Gerais, pelos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC); pelos diversos contextos em que leciono; até pelos *designers*, engenheiros de *software*, grandes empresas de tecnologias, as *Big Techs*, e investidores das bolsas de valores.

Com o lançamento do *ChatGPT* pela *OpenAI*, em 30 de novembro de 2022, comecei a me interessar mais pelo tema, focando: conceitos básicos sobre IAs e IAGens; suas versões, limitações e capacidades; e riscos. Todavia, em uma acepção cognitiva crítica, qual é o sentido de usar modelos de IAGens *free*, bastante limitados para elaborar aulas, situações-problemas e provas e os meus alunos

---

<sup>5</sup> Nesse filme futurista, Theodore, um homem solitário, adquire um sistema operacional de IA projetado para atender aos seus desejos e às suas necessidades. À medida em que ele interage com a IA, denominada Samantha, ele desenvolve um relacionamento afetivo, o que levanta alguns questionamentos sobre a condição humana e as apropriações de tecnologias dessa natureza: tudo aquilo será possível em 2025 ou mais adiante? Será necessário compreendermos claramente o funcionamento do cérebro humano para que máquinas mais inteligentes que nós humanos sejam criadas? Ou a inteligência humana será sempre superior à das máquinas e não faz sentido compará-las porque são coisas completamente distintas?



usarem o mesmo ou outro *chatbot* pago para responder e copiar respostas automáticas? Existem ameaças para o processo cognitivo dos alunos e o meu trabalho pedagógico face à disponibilização de IAGens com capacidades de aprender e evoluir?

Enquanto professor de Física, nos diferentes cursos citados, necessito conhecer mimicamente sobre IAGens para ter condições de pensar, usar e avaliar o que consigo fazer mediado por essa e outras tecnologias que alimentam. Tenho percebido que a diferença entre as versões experimentadas com acesso livre (*Gemini AI*, *ChatGPT 3.5* e *ChatGPT-4<sup>o</sup>*) e as pagas são evidentes e incomparáveis. Estou muito atrasado. O *ChatGPT-4o* pode gerar conteúdos a partir de *prompts*<sup>6</sup> de imagens, áudios, vídeos e textos. Assim, podemos ter interações humano-máquinas com entrada de quaisquer combinações midiáticas digitais, as quais podem gerar também combinações de textos, áudios, vídeos e imagens na saída. Ademais, não podemos negligenciar que “o” vem de “*omni*”, que em latim, quer dizer “tudo” e “para todos”. Mas, será?

Sabemos que a circulação de informações não corresponde à expansão e ao aprofundamento de conhecimentos. À medida que as informações se acumulam, há cada vez mais “não saber” (Burke, 2003). Reconheço que o debate sobre o que pode ser considerado conhecimento remonta à Grécia Antiga. Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) e outros nos levam a pensar se saber o que não sabemos é preferível, a ostentar que sabemos o que não sabemos.

Pelo exposto, a estrutura deste artigo busca afinação com o objetivo do relato, ou seja, espaço-tempo de reflexão, aperfeiçoamento e (re)construção da identidade profissional. Dessa forma, apresento seções subsequentes com o intuito de indagar sobre o(s) sentido(s) das IAs e IAGens; reconhecer alertas e cuidados éticos que as IAs exigem e sua necessidade de regulamentação no Brasil; elencar modos como eu e meus alunos podemos usar IAGens no Ensino de Física universitário; e por fim, indicar considerações de chegada e novas partidas.

## 2. IAGens: EM QUE SENTIDO(S)? SEGUNDO EU? VOCÊ? ESPECIALISTAS? OU, AS PRÓPRIAS IAGens?

[...] Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações anteriores, tem a possibilidade de estar melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva melhor as aptidões de cada um, e assim poder melhorar a própria espécie. [...] O professor se torna melhor quando consegue pensar sobre sua própria condição profissional. (Fávero, 2021, local. 24 abr.).

A pandemia de Covid-19 (2020 -2023) explicitou, no Brasil, que existe, ao longo da história, um descompasso entre as promessas de usos e apropriações das TDICs na educação e o que tem sido

<sup>6</sup> São instruções ou comandos que a gente fornece a um modelo de linguagem para gerar uma resposta. Eles servem como um guia para as IAs definindo o tópico, o estilo, tom da resposta e outros critérios desejados.



possível fazermos, em cada microcontexto. Em face do exposto, é premente definir políticas públicas educativas integradas que promovam a alfabetização científica e inclusão digital pautadas em usos e apropriações críticas, responsáveis e éticas. De outro modo, devemos rever currículos; reformular a formação de professores e assegurar sua formação autêntica e valorização; educar alunos sobre IAGens e performatividade algorítmica, pois essas estão moldando nossas experiências e definindo o que vemos, sabemos, ensinamos e aprendemos (Olivatto; Marques, 2021); estar atentos aos vieses das IAGens; e incentivar a avaliação da credibilidade das fontes e agentes que proveem esses sistemas (Cozman; Kaufman, 2022).

Reconhece-se que as IAs integram diversas eras, áreas de conhecimentos e tecnologias. Castro e Vetorazo (2024) relatam que na Grécia Antiga, século III a. C, já havia um protótipo de dispositivo automatizado. Embora, os gregos antigos buscassem sistemas que imitassem a lógica e o movimento humano, a IA como campo científico data do século XX, com o surgimento dos computadores e do trabalho pioneiro de Alan Turing e sua equipe (1943-1944).

Se as IAGens e outras TDICs são resultados de séculos de desenvolvimento científico e industrial, não podemos ignorar que os seus usos e apropriações também são (in)certos, repletos de imprevistos e efeitos (in)desejados. É importante percebermos que não se trata somente de como professor e estudantes usam e se apropriam de IAGens, mas também de como estão sendo usados para criar esses dispositivos que simulam capacidades humanas e se tornam partes disso.

Nesse sentido, quem considera, por exemplo, o celular, outras tecnologias alimentadas por IAGens e essa uma mera tecnologia dificilmente conseguirá se apropriar efetivamente do seu potencial. Os modos de exploração dessas tecnologias com fins educativos demandam outras maneiras de nos relacionamos com elas. Exigem avançarmos na reflexão sociológica da coloração homem-máquina para alcançarmos outros níveis das capacidades humanas, como: perguntar, duvidar, pensar, argumentar, elaborar modelos explicativos e desejar continuar aprendendo. Inclusive entender, como as IAGens operam em camadas de processamento cognitivo (Alves, 2023; Castro; Vetorazo, 2024).

Então, ainda que os processos de desenvolvimento das IAGens não sejam lineares, por razões didáticas, apontam para o marco histórico em que nos encontramos atualmente, tendo aumentado exponencialmente nosso coeficiente de preocupações, riscos, incertezas e contingências de tomada de decisões. Se atualmente temos o *ChatGPT4o* e o *Gemini AI* com acessos abertos, o que teremos adiante? Para outras versões dessa e outras IAGens serão necessários dispositivos mais potentes para executarem atividades? E que tipo de seres humanos e profissionais? E as demandas de energia para tudo isso operar?

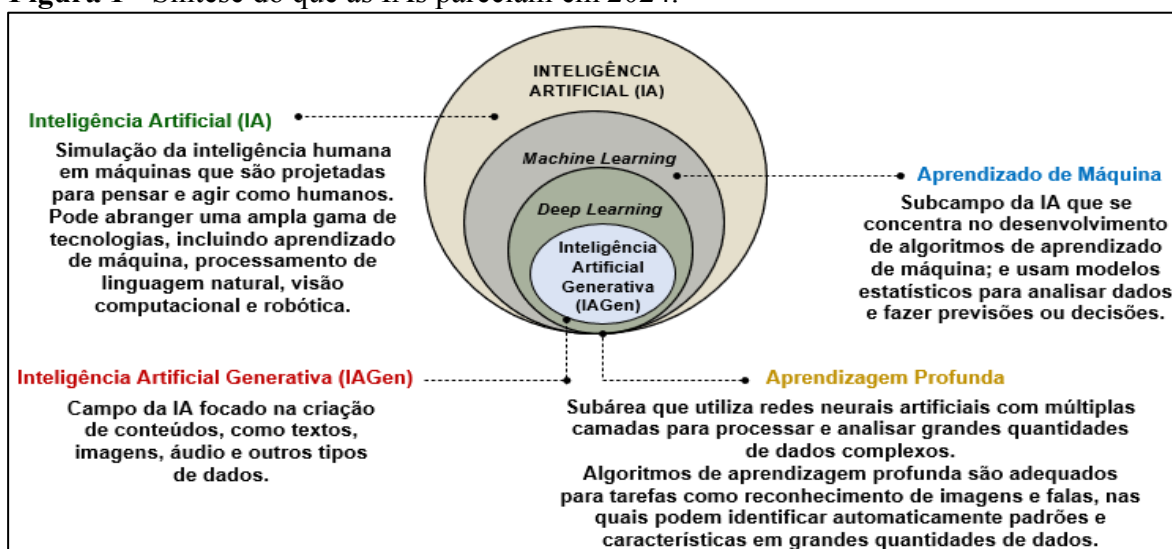
Em julho de 2025, a *OpenAI* disponibilizou para os usuários a funcionalidade “Estudar e



Aprender” no *ChatGPT* com foco em tarefas educativas. Mais do que uma atualização, parece um convite direto à sua adoção por parte dos alunos, sobretudo em um momento em que muitas instituições ainda adiam uma integração crítica e com intencionalidade pedagógica das IAGens aos processos educativos. Desse modo, ao não assumir um papel diretivo nesta empreitada, a universidade e nós professores podemos estar transferindo para os alunos a responsabilidade de explorar, testar e decidir como utilizarem.

Posto isso, o que entendemos atualmente por IAs? E IAGens? Ramon (2024a) usa a metáfora da “caixa de ferramentas” no âmbito da Ciência da Computação para entendermos, conforme a figura 1.

**Figura 1** - Síntese do que as IAs pareciam em 2024.



Fonte: Ramon (2024a) [Adaptado].

Essa metáfora da “caixa de ferramentas” é constituída por camadas. Uma delas, a *Machine Learning* ou Aprendizado de Máquina, permite que sistemas aprendam e tomem decisões de forma autônoma a partir do reconhecimento de regularidades nos dados. Por exemplo, o *ChatGPT* usa *Machine Learning* para responder perguntas de maneira contextualizada. Porém, diferentemente da programação tradicional, que exige instruções específicas, o *Machine Learning* permite que a máquina desenvolva habilidades por meio da análise de exemplos e experiências, regularidades perceptivas. A camada mais interna, o *Deep Learning* ou Aprendizagem Profunda trata-se de uma especialização dentro do *Machine Learning* que utiliza redes neurais complexas para simular o funcionamento do cérebro humano. No caso do *ChatGPT*, utiliza *Deep Learning* para simular interações humanas (*idbem*).

Reitero que, quando trabalhamos com IAGens, temos que pensar que há diversos e contraditórios interesses envolvidos: o que os algoritmos sabem sobre mim? E o que eu sei sobre eles?



Os algoritmos, que também remontam a antiguidade, são essenciais para as IAGens, pois contém opiniões e intentos de empresas embutidos em códigos socialmente construídos; definem regras, critérios e processos que possibilitam às máquinas aprenderem, tomarem decisões e executarem ações de forma mais autônoma e adaptativa.

Na penúltima seção exponho *prompts* para elaboração de situações problema e planos de aulas. A seguir, apresento um trecho em que tento configurar o *ChatGPT-4o* e o *Gemini AI* para me auxiliarem nessas tarefas acadêmicas. Resumi as respostas, mantendo as ideias-chave:

**Leandro:** *Boa tarde! Você poderia me ajudar em uma tarefa acadêmica?*

*Comporte-se como um professor licenciado em Física, doutor em Educação e ministra a disciplina Física para estudantes universitários do primeiro período do curso de Engenharia Agrônoma em uma universidade pública brasileira. E que está planejando aulas e atividades instigantes para seus alunos; e escrevendo textos curtos para problematizar e explicar conteúdos de Física.*

*Você poderia me ajudar? Você entendeu a tarefa?*

**ChatGPT-4o:** *Boa tarde! Entendo a tarefa, sim. [...]. Podemos abordar diferentes tópicos de Física de uma maneira contextualizada e prática, relacionando-os com o curso [...]. Aqui estão algumas sugestões de tópicos e atividades que podem ser desenvolvidas: Mecânica e Movimento dos Corpos. Tópico: Conceitos de cinemática (movimento retilíneo uniforme e uniformemente variado), leis de Newton, e aplicações em máquinas agrícolas.*

**Gemini AI:** *Com certeza posso te ajudar a se aventurar no mundo da Física!*

*Missão: Transformar conceitos complexos em ferramentas para desvendar os mistérios da natureza e impulsionar sua jornada em Engenharia Agrônoma.*

*Plano de Ataque:*

- 1. Missão de Reconhecimento: Desvendar os Segredos da Mecânica [...]; Mergulho no Universo da Eletricidade e do Magnetismo [...]; Ondas: Mensageiras Invisíveis [...]; Calor e Termodinâmica [...]; Óptica e Luz [...].*
- 2. Operações Especiais: Atividades Instigantes [...]; Problemas do Mundo Real [...]; Conexões com outras Áreas [...]; Aprendizagem Ativa [...].*

Pelas respostas, o que as IAGens e as *Big Techs* buscam são agentes que possam se passar efetivamente por seres humanos? Quais os impactos na qualidade dos resultados ao treinar esses modelos com dados sintéticos?

Ambos os *chatbots* trazem respostas com elementos de buscas anteriores do professor-pesquisador-autor. Porém, a *Gemini AI* parece mais empolgante e sensacionista. Sabemos que os instrumentos de percepção de um curso universitário e do mundo são livres não somente para os docentes. Então parece fazer sentido encorajar os estudantes a usarem IAGens para: estimular seu pensamento crítico; pensar sobre novas formas de desenvolver projetos e problemas de engenharia e de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura; articular conceitos; e tentarem melhorar a sua escrita. Porém, não podemos esquecer que para usarmos a IAGens nesse sentido, dependemos das nossas condições históricas de alfabetização, competências e habilidades cognitivas. Como devemos conceber aluno ou professor, escola ou universidade agora? Não parece razoável, pensar que esses e os processos de convivência acadêmica e cognitivos, que abarcam níveis variados e levam anos para



evoluírem, serão automatizados pelos usos e apropriações das IAGens. A mente humana é analógica e o cérebro precisa se adaptar para sobreviver. Então, o cérebro passará a ser digital, adotará códigos binários? As IAGens operam a partir de informações, estatística multivariada e cálculos, sem a capacidade de entender ou sentir como nós humanos. Logo, não estamos apenas nos acoplando às máquinas, mas às empresas que as controlam (Ramon, 2024a).

No entanto, não podemos negar que as IAGens e as TDICs são portadoras de uma revolução mediológica e epistêmica. Mediológica, porque a materialidade da cultura se transforma e converge para a digitalização. Embora utilizamos o termo multimídia para nos referirmos a textos, imagens, vídeos e áudios e combinações em suportes diferenciados, essas se tornam unidades binárias. Mas, ao mesmo tempo também passamos por uma revolução epistêmica, porque as TDICs e a IAGens nos fazem pensar, sentir, existir, produzir, consumir e fazer as atividades de modos diferentes, além de nos tornarmos partes de outras culturas, pelo contato e também por sua reinvenção (Lardellier; Tello-Navarro; Gomez-Urrutia, 2023).

Nesse contexto, Castro e Vetorazo (2024) advertem que as IAGens estão redefinindo métodos de pesquisa, ensino, extensão e gestão educacional. Retomando a questão-título desta seção, os *chatbots* usados, apresentam respostas genéricas e que destoam da pergunta, porém ao final o *Gemini AI*, usa um discurso sedutor:

**ChatGPT-4o:** *A IA no contexto educativo universitário serve para diversos fins que visam aprimorar a qualidade do ensino, a eficiência administrativa e o suporte aos alunos. Algumas das principais aplicações são: Personalização do Ensino[...]; Automação de Tarefas Administrativas [...]; Melhoria na Avaliação, correção de provas e atividades automatizada oferecendo feedback instantâneo aos estudantes; Aconselhamento e Monitoramento de Progresso dos alunos; Criação de Materiais Didáticos [...]; processar grandes conjuntos de dados de Pesquisa, identificando tendências e padrões; Engajamento e Motivação, [...]; Inclusão e Equidade [...], promovendo uma educação mais justa.*

**Gemini AI:** *[...] A IA na educação universitária não é apenas uma ferramenta tecnológica, mas sim uma aliada poderosa na construção de um futuro mais promissor [...]. Junte-se a mim nessa jornada de transformação!*

Como não há informações nas respostas acerca dos microcontextos de intervenção, perguntei se ambos acreditam na efetividade dessas promessas e como isso seria possível?

Notei que sempre quando faço uma pergunta questionando uma resposta, eles desistem de responder e nem sempre justificam o(s) motivo(s). Então, se são programados para isso, que noções sobre pesquisa os estudantes universitários brasileiros têm quando estão na universidade?

Conforme Moro (2020) as TDICs têm determinados potenciais de ensino-aprendizagem de Física, mas para se efetivarem dependem dos tipos de interações dos alunos com as mesmas. E para que isso aconteça é preciso muito mais do que dar acesso e integrar IAGens aos cursos universitários.

Insistindo na questão título, solicitei ao *ChatGPT-4o* uma imagem que me representasse, por



meio seguinte *prompt*.

**Leandro:** *comporte-se como um professor licenciado em Física, doutor em Educação, que ministra a disciplina Física para estudantes universitários do primeiro período do curso de Engenharia Agrônômica em uma universidade pública brasileira.*

**ChatGPT-4o:** *aqui está uma imagem que reflete o ambiente de um professor universitário de Física, ministrando aulas para estudantes de Engenharia Agrônômica em um espaço colaborativo e inspirador. Caso queira ajustes ou novos elementos, é só avisar!*

A resposta, o enunciado e a figura 2, evidenciam vieses presentes na cultura universitária e no imaginário popular de muita gente. Isso me levou a outros questionamentos: como posso adotar e integrar IAGens em contextos educativos, se no campus onde atuo ainda não temos *wifi*? Como podem as IAGens, que atualmente não se abastecem de dados em tempo real, serem precisas e vigentes? Que mitos (re)criam? Que estereótipos reforçam ou perpetuam?

**Figura 2** - Será eu, este professor de Física retratado na imagem?



**Fonte:** OPENAI (2024a).

Por ora, essa imagem está muito distante das minhas condições estéticas, tecnológicas, pedagógicas e sociais, onde atuo. Ao contrário do esperado, nem todos os indivíduos em uma universidade estão engajados cognitivamente, embora a ideia de ciências, ensino e extensão estejam associadas à pesquisa. Lá podemos aprofundar nossos conhecimentos sobre métodos e metodologias para a realização de nossos estudos, porém no Brasil, isso é mais frequente em níveis de pós-graduação *stricto sensu*. A figura 2 é uma idealização, mas o professor e os estudantes são diversos, reais brancos e negros.

Em uma perspectiva mercadológica, a figura 3, é no mínimo intrigante, quando pensamos no *modus operandi* das IAGens e nos interesses das *Big Techs*. Análoga à inteligência humana, as IAGens também podem manipular dados falsos ou sem nenhuma finalidade ou utilidade; e ainda



serem usadas para explorar e controlar outros humanos (Wolfram, 2023; Watters, 2021).

**Figura 3 - *Modus Operandi* das IAGens.**



Fonte: Gerente de projetos, SUPORTE - A Série (25 abr. 2023).

Por isso, usar as IAGens implica não só em capacidade instrumental, mas exige também: extensão vocabular; saber interpretar; conhecer modelos teóricos; capacidade de raciocínio complexo, imprevisto e lidar com incertezas; leitura profunda do “real”; visão de conjunto e imaginação para saber fazer perguntas e melhorar o nível/qualidade da dúvida. Santaella (2024) também nos provoca acerca de nossa inteligência e das IAGens.

Nosso cérebro processa três matrizes de linguagem: a sonora, a visual, a verbal e todas as suas misturas, cada vez mais híbridas graças às próteses semio-sócio-técnicas (Santaella, 2019, 2022). Mas somos seres incompletos, inacabados. Poucos são aqueles que têm domínio produtivo e criativo nas três matrizes. Uns são muito bons na sonoridade, outros na visualidade, outros no discursivo. Claro que todos estamos aptos para sermos receptores e intérpretes dessas linguagens. Mas estou falando da competência produtiva. É incomum que alguém tenha competência intersemiótica nas três matrizes e nas misturas que elas implicam. Pois bem, esse Chat [...] é ultra e velozmente competente como produtor e intérprete de quaisquer dessas matrizes e do modo como elas se cruzam. Isso é [...] semioticamente estarrecedor (Santaella, 2024, *online*).

Sabemos que o uso das TDICs e das IAGens com fins educativos não é naturalizado. Como professores, temos que ensinar não apenas conteúdos, mas ajudar os estudantes a superarem suas defasagens de aprendizagem, além de desafiá-los a continuarem aprendendo.

Na sequência, apresento alguns alertas e cuidados éticos que a IAGen exige e sua regulamentação no Brasil.

### 3. ÉTICA E REGULAMENTAÇÃO DAS IAs NO BRASIL: PRA QUANDO?

Não sabemos realmente como as coisas são, sabemos apenas como ela se nos aparecem, sabemos como as observamos ou como as interpretamos. Vivemos em mundos interpretativos. A linguagem não é, deste ponto de vista, ingênua, pois



qualquer interpretação altera a quantidade e a qualidade das possibilidades. Não é apenas o que somos que dirige nossas ações; também somos de acordo com o modo como atuamos. A ação cria o ser e o ser evolui de acordo com o que faz. É certo que os indivíduos atuam de acordo com os sistemas sociais aos quais pertencem, mas, ainda que condicionados por estes sistemas, também podem mudá-los (Echeverría, 1994, p. 23).

Echeverría (1994) destaca o papel da linguagem na construção do que chamamos de realidade, afirmando que ela não é neutra, mas que molda nossas percepções do mundo. E o que as IAGens têm a ver com isso? Há urgência para a sua regulação no Brasil? Qual é o projeto nacional científico? Qual é o projeto de nação da educação brasileira?

O país deveria ter um Plano de Nação para a Educação. Porém, o que vemos com frequência são discursos abafadores ou redutores de ação que exibem cada vez mais uma falência múltipla, não apenas no âmbito da educação, mas como sociedade. Cada indivíduo precisa ter consciência da sua condição dinâmica de existência, ou seja, como vive ou pretende viver. Temos uma cultura Ética? Essa não deveria ser base de todas as nossas interações. Se não é, e agora como usar e apropriar das IAGens de forma responsável e crítica?

Nesse bojo indagativo, a utilização das IAGens na educação levanta questões éticas, pedagógicas e legais. Uma delas é alimentar as IAGens com nossos dados, mas sem esquecermos ou considerarmos a nossa capacidade de anonimizá-los. É fundamental garantir o consentimento informado, a proteção de nossos dados e medidas robustas contra violações de nossa segurança. Outra é transferir nossas decisões para sistemas que não controlamos. As IAGens, funcionarão, ou não, sem a intervenção humana? O seu comportamento será apropriado e minimamente confiável para quem?

As *Big Techs* estão usando as IAs também para controlar o tráfego da *web*, organizar conteúdos que giram em torno de nós e direcionar nossa forma de usar a internet. Para tanto, elas têm adotado falta de transparência e de explicabilidade algorítmica; e utilizado dados com direitos autorais, alterando termos de uso e ignorando práticas antiéticas. *E-mail*, *WhatsApp*, plataformas digitais, aplicativos e *chatbot* como os *ChatGPTs* e o *Gemini AI* podem ser rastreados por outras IAs que poderão criar bancos de dados e colocar em xeque o conceito de propriedade intelectual (Ramon, 2004a; Garcia, 2020).

O estudo de Kabir, Udo-Imeh, Kou e Zhang (2024), publicado na Conferência CHI 2024, sobre Interação Humano-Computador, alerta sobre as inconsistências das informações fornecidas pelas versões do *ChatGPT*. Uma análise das respostas dessas IAGens a 517 perguntas sobre programação revelou que 52% continham informações incorretas; em 77% não havia uma explicação efetiva. Entretanto, os usuários não detectaram erros em 39% das respostas incorretas. Os *ChatGPTs* também erram, pois estão impregnados por limitações humanas e modelos estatísticos que são probabilísticos. No entanto, mesmo antes da efervescência das IAs não podíamos ficar presos a um





modelo educativo no qual esperávamos que os estudantes fornecessem respostas pré-preparadas ou estabelecidas como únicas e, assim não questionassem ou estabelecessem contextos, cuja base deve ser o diálogo socrático. Diante do contraditório, as reflexões sobre como eu e meus alunos podemos usar as IAGens no Ensino de Física não podem ser ilustrativas e não cabem em manuais. Até porque não há e nem haverá um(a) "guia, técnica" ou “metodologia de tamanho único” a ser replicada em qualquer turma, porque somos diversos.

Como temos percebido a implementação das IAGens na educação traz à tona questões que envolvem transparência; centralidade na pessoa humana ou na tecnologia; privacidade de dados; reprodução de vieses (figura 2); custos, requisitos de infraestrutura e equidade no acesso a tecnologias; e outras (Castro; Vetorazo, 2024; Silva, 2023). Os acessos, os usos e as apropriações da IAGem com fins educativos tendem a ser desiguais, exacerbando as disparidades sociais e econômicas existentes. Sistemas de IAGens podem ser treinados com dados tendenciosos, perpetuando preconceitos e discriminações existentes na sociedade. Portanto, é crucial garantir a transparência e a justiça nos algoritmos de IAGens, para combater vieses e promover a equidade (Silva, 2022).

Ademais, as IAGens, na sua forma atual, não são sustentáveis devido ao alto consumo energético e exploração de mão de obra humana. O treinamento dos *ChatGPTs*, por exemplo, exigem centros de dados de alta performance, que utilizam eletricidade em grande escala, muitas vezes proveniente de fontes não renováveis. Isso pode aumentar a “pegada de carbono”. Ademais, as IAGens também dependem de *hardware* especializados, cuja fabricação envolve o uso de metais raros e processos de produção industrial com impactos ambientais, degradação e conflitos.

A seguir, apresento tentativas de integrá-la à docência.

#### 4. COMO EU E MEUS ALUNOS PODEMOS USAR IAGens NO ENSINO DE FÍSICA?

[...] Não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas [*sic*] que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, 2001, p. 6).

Com base em Alarcão (2001) não posso existir como mero professor que faz perguntas e busca respostas em *chatbots* ou outras “caixas burocráticas”. Educar deve ser mais do que transmitir informações, ou seja, deve ensinar a pensar criticamente, se apropriar de culturas.

Nesse sentido, as respostas do *ChatGPT-4o* e do *Gemini AI* na seção anterior levantam outras questões: o que os professores e estudantes querem de fato da/com as IAGens? Usam-na para poupar tempo, esforços cognitivos e/ou para aprender Física, por exemplo? Quais versões de IAGem lhes são



acessíveis e realmente funcionam? As mudanças que as IAGens prometem trazer para a educação (in)dependem uma reforma educacional no Brasil? Ou, esses elementos se somam a outros problemas históricos, como formação aquém dos professores; contratos e condições de trabalho precarizados e outros? Seria necessário perguntar também aos estudantes universitários, o que eles (não) conseguiriam fazer sem a mediação da IAGens e de um professor, no contexto da Física? Ou defendem usos e apropriações da IAGens em uma vertente de “cognição rasa”? Enfim, como as IAGens podem melhorar as nossas vidas?

Reconheço as IAGens como elementos potentes para a criação de sentido minha profissionalidade e transformação das práticas, mas sem permitir que se convertam no único. Ao me deparar com respostas fornecidas por IAGens tenho que questionar e pesquisar para produzir materiais para a aula, considerando os outros *insights*. Uma vez que, o pensamento crítico requer semântica, e, como Sarle (1980) diria, a máquina sintaxe, sem semântica.

Nesse sentido, apresento alguns *prompts*, com base em Ramon (2024b) para entendermos um pouco de como eu e meus alunos podemos usar e se apropriar de IAGens no Ensino de Física, em uma condição embrionária, porém crítica. Inicialmente requisito a elaboração de planos de aulas ou situações problema de modo detalhado, adaptado e personalizado, respectivamente:

- crie um plano de aula ou uma situação problema detalhado para a disciplina Física, ministrada a estudantes do segundo período do curso de Engenharia Agrônoma, sobre Calor e Temperatura. Apresente objetivos, atividades, métodos, tempo de aula e avaliação, diferentes metodologias de ensino;
- adapte o plano de aula ou a situação problema disponibilizada sobre Princípio de *Bernoulli* para atender às necessidades de estudantes de Física do segundo período de Engenharia Elétrica, com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais, como baixa visão e confusão para relacionar esse conteúdo com situações do referido curso;
- gere um plano de aula ou uma situação problema personalizada para estudantes do primeiro período de Licenciatura em Ciências Biológicas, com necessidades especiais; sobre Física das Radiações; com objetivos específicos e atividades que levem em consideração suas dificuldades de questionar e buscar respostas por conta própria.

Por razões técnicas, as respostas fornecidas foram suprimidas. Mas ressalto que um plano de aula, por exemplo não é um produto a ser consumido, mas ponto de partida para que eu-professor me sinta estimulado a analisar informações; considerar diferentes perspectivas ou abordagens; rever minhas concepções, metodologias de trabalho e fontes de informações; etc.

Em continuação, podemos pensar na necessidade e responsabilidade política quanto à



acessibilidade no ensino-aprendizagem de Física para estudantes com deficiência visual e auditiva. Alguns exemplos:

- o texto a seguir trata da temática “Trabalho e Energia”. Torne-o acessível para pessoas com deficiência visual, com descrições de imagens e formatação adequada para leitores de tela. Segue o texto: [...].
- crie legendas em português para este vídeo sobre “Transmissão do Movimento Circular Uniforme (MCU)” de forma a torná-lo acessível para surdos: [\[link do vídeo\]](#);
- transcreva o áudio [\[link do áudio\]](#) sobre o uso da IAGen no ensino de Física para texto, identificando os diferentes falantes e mantendo o sentido original da conversa.

Novamente, diante das respostas fornecidas pelos *chatbots* devo propor questões e adotar estratégias em sala de aula para incentivar a sua curiosidade dos estudantes; instigá-los a fazerem perguntas e a buscarem respostas ativamente e de modo crítico, pensando na relevância de estudar determinado conteúdo de Física naquele curso.

Se considerarmos que o trabalho docente deve refletir também a história das Ciências, preciso fazer pesquisas relacionadas ao “que e como ensinar Física...”, a partir de *prompts*:

- quais são os principais trabalhos e autores no campo das diversas vertentes de ensino-aprendizagem de Física em cursos de Engenharia de Computação? Por favor, forneça uma lista de publicações relevantes dos últimos 5 anos em mais de um idioma;
- quais são as principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas em pesquisas sobre ensino-aprendizagem de Física na universidade? Explique brevemente cada uma e cite referências bibliográficas (artigos científicos e livros) utilizados em sua resposta;
- como o tópico “Oscilações e Ondas” se relaciona com outras disciplinas do curso de Engenharia de Computação? Descreva aplicações e perspectivas de trabalhos futuros.

Além disso, ao longo dos cursos e leituras que fiz, me deparei com outros modelos de IAs, as quais também estou começando a utilizar: *Midjourney* para criação de imagens; *Consensus* para fazer pesquisas de artigos acadêmicos; *SciSpace* para a análise e resumo de PDFs; *Whisper* para transcrições de áudios e vídeos; e outras que não cabem aqui.

Nesse conjunto de relações, perguntei ao *ChatGPT-4o* (OpenAI, 2024) e à *Gemini AI* (Google, 2024) se seriam capazes de (re)definir a minha existência conforme primeira seção.

**ChatGPT-4o:** [...]a IA pode redefinir e enriquecer seu papel como professor de Física, oferecendo ferramentas e recursos que aumentam a eficiência e a eficácia do ensino. Mas, a essência do seu papel, que envolve interação humana, inspiração e orientação, permanece central e insubstituível. A combinação do uso inteligente da IA com as qualidades humanas pode levar a uma educação mais enriquecedora e abrangente [...].

**Gemini:** A IA está em constante evolução e seu impacto na educação já é visível. No contexto de uma universidade pública brasileira do interior, a IA pode, sem dúvidas, (re)definir a sua existência como professor de Física em cursos de [...], de diversas maneiras: Ampliação do Acesso à Educação; Otimização do Tempo e Recursos; Promoção da Inovação e da Criatividade;



*Fortalecimento da Interação e da Colaboração; Feedback Construtivo e Autonomia [...]. Os textos que eu crio imitam a comunicação de vocês, humanos, em resposta a uma variedade de perguntas e comandos, já que sou um modelo de linguagem de grande escala. [...].*

As respostas no singular parece ser uma forma de simplificar, ou seja, que as IAGens são genéricas. Chama a atenção o nível de autonomia e intencionalidade dessas criações. Conforme o objetivo deste texto cabe a nós refletirmos sobre como podemos interagir com as IAGens de maneira que respeite nossa humanidade e profissionalidade. Por isso, a forma como eu, meus estudantes, as universidades e as escolas concebem a IAGens e outras TDICs parecem determinantes para a proposição e o desenvolvimento de propostas educativas. Demo (2005 *apud* Cantini *et al.*, 2006, p. 879) corrobora ao afirmar que “parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor”. Veja a figura 4.

**Figura 4** - De que “tipo(s)” de professor a gente consegue falar?



**Fonte:** Página do Professor João Hélio no Facebook (18 jun. 2024).

Não posso ridicularizar esses *chatbots*, mas o ato (inesgotável) de aprender também não pode ficar reduzido a “*fast* qualquer coisa” ou uma generalização das experiências humanas, tão diversas, desafiadoras, e por isso complexas. Eu não estou na sala de aula ou no laboratório como mero executor de planos de ensino, mas construindo profissionalidade e cidadania por meio da Física, com diversos humanos e não humanos. Mesmo antes das IAGens, já tinha que lidar com o desenvolvimento de processos criativos e apresentava dificuldades de representar/descrever ideias a partir de palavras e outros códigos.

Por fim, apresento algumas considerações, como evidências do meu processo de exploração do problema apresentado no título e profissionalização. Ciente de que as IAGens são demasiado avançadas e tenho dificuldades de explorar o seu aparente potencial.

## 5. CONSIDERAÇÕES DE CHEGADA E NOVAS PARTIDAS



Seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres ‘roubados’ se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização (Freire, 1996, p. 77 - 78).

Nesse espectro crítico, não há uma resposta peremptória à controversa questão-título. De modo que, quando este texto chegar ao leitor necessitará de atualizações. Assim, o professor de Física que existe em contextos universitário e de efervescência das IAs têm dimensões universal e específica. Possui uma trajetória particular e atua em contextos com relativos níveis de incerteza e imprevisibilidade. Tanto que a citação implicate de Freire (1996) deve nos levar a questionar: o que é/será educar em tempos de IAGens?

Ainda que as IAGens vão além do *ChatGPT-4o* e *Gemini AI*, a minha existência transcende suas “entregas” e recomendações, preciso considerar as minhas reiteradas condições embrionária, ambivalente e contraditória de apropriação das IAGens, que me expõem e levam a extremos de ilusões, encantamentos, dúvidas e caos. Por ora, o tempo de validade das versões exploradas ditará o meu ritmo de evolução? E os efeitos colaterais na minha profissionalidade docente? Seria (des)vantajoso pra quem uma IAGem que me substituisse como professor nos contextos delineados? Quais características, supostas essenciais da minha profissionalidade docente, os algoritmos de IAGens conseguiriam, ou não, replicar?

Poranto, essas e outras questões abordadas envolvem elementos subliminares dos micros e macrocontextos educacionais brasileiros e mundiais, do qual este texto e o professor-pesquisador-autor são partes. Historicamente, a lógica empresarial impõe padrões (ir)reais para os contextos de uma sala de aula e torna (in)viável uma educação verdadeiramente inclusiva, ao generalizar e desconsiderar as subjetividades e trajetórias dos envolvidos. Com os avanços das IAGens, avento que a essência do meu ofício de professor não se restringe a problematizar; contextualizar e explicar conteúdos; demonstrar fenômenos; e avaliar o aprendizado; mas orientar e caminhar junto com cada estudante, para que eles apendam a pensar, duvidar (inclusive de si); descubram e forjem caminhos possíveis para a sua vida e profissionalidade, com responsabilidade, solidariedade e ética.

## 6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Org) **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Cadernos de Formação de Professores. Porto: Porto Editora, p. 21-30, 2001.





ALVES, Lynn (Org.). **Inteligência Artificial e Educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38646>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BANNELL, Ralph. Uma faca de dois gumes. In: FERREIRA, Giselle; ROSADO, Luiz Alexandre; CARVALHO, Jaciara. **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº. 9394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. [Atualizada até abril de 2020]. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BURKE, Peter. **Uma História Social do Conhecimento**: De Gutenberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CANTINI, M. C. *et al.* O desafio do professor frente às novas tecnologias. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DA PUCPR, 6., 2006, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat, 2006. p. 875-883. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CASTRO, Claudia Pires de; VETORAZO, Helena. IA na Pesquisa Acadêmica: Possibilidades e Limites. Primeiro Dia - **IA Unboxed**: Explorando os Horizontes do Amanhã, Hoje. 2024. *Google Slides*.

COELHO, Teixeira. Inteligência Artificial, ética artificial. In: COZMAN, F.; PLONSKI, G.; NERI, H. **Inteligência artificial**: avanços e tendências. São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, 2021.

COZMAN, Gabio G.; KAUFMAN, Dora. Viés no aprendizado de máquina em sistemas de inteligência artificial: a diversidade de origens e os caminhos de mitigação. **Revista USP**, n. 135, p. 195-210, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/206235/189877>. Acesso em: 13 fev. 2024.

COZMAN, Fabio G.; PLONSKI, Guilherme A.; NERI, Hugo. **Inteligência artificial**: avanços e tendências. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2021.

ECHEVERRÍA, Rafael. **O Lugar da Ontologia na Lógica da Ação**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1994. p. 23.

FÁVERO, Altair. **Escola boa é a escola onde professores estudam**. Entrevista concedida a Nei A. Pies. 24/04/2021. Disponível em: <https://www.neipies.com/escola-boa-e-a-escola-onde-professores-estudam/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

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

GARCIA, Ana Cristina Bichara. Ética e Inteligência Artificial. **Revista da sociedade Brasileira de Computação**, n. 43, novembro/2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/comp-br/article/view/1791>. Acesso em: 13 fev. 2024.





GERENTE de projetos, SUPORTE - A Série (25/04/2023). Disponível em: <https://vidadesuporte.com.br/tag/maquina/>. Acesso em: 03 maio 2024.

GOOGLE. **Gemini** (versão Gemini 1.0 Pro). 2024. [*Large language model*]. Disponível em: <https://gemini.google.com/app>. Acesso em: 13 maio 2024.

KABIR, Samia; UDO-IMEH, David N.; KOU, Bonan; ZHANG, Tianyi. Is Stack Overflow Obsolete? An Empirical Study of the Characteristics of ChatGPT Answers to Stack Overflow Questions. **Proceedings CHI 2024**, p. 935:1-935:17, 2024.

LARDELLIER, Pascal; TELLO-NAVARRO, Felipe; GOMEZ-URRUTIA, Veronica (Ed.). **Cultura, usos y emociones en la sociedad digital**: aproximaciones interdisciplinarias. Santiago: RIL editores. Universidad Autónoma. de Chile, 2023. Disponível em: <https://ediciones.uaautonoma.cl/index.php/UA/catalog/download/163/217/900-1?inline=1&fs=e&s=cl>. Acesso em: 20 maio 2024.

MÈLICH, Joan-Carles. **Filosofia de la Finitud**. 1. ed. Barcelona: Herder, 2015.

MORO, Leandro Silva. Percursos de Apropriações de Tecnologias por um Docente: entrelaçamentos de experiências formativa e profissional. In: PEREIRA, Ana Maria Franco; BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães. **Educação, Docência e Saberes**: práticas docentes. Cruz Alta, 2021, v. 1, cap. 19, p. 331-350. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/livro/educacao-docencia-e-saberes>. Acesso em: 20 maio 2024.

MORO, Leandro Silva. **Características de Conteúdos de Física das Radiações em Três Páginas Institucionais no Facebook**. 2020. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Uberlândia, Uberlândia, 2020. <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.634>.

MORO, Leandro Silva. Por que um docente ensina do jeito que ensina? **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, p. 79 - 88, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2744/Por%20que%20um%20docente%20ensina%20do%20jeito%20que%20ensina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVATTO, Bruno; MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. A Performatividade Algoritmica está definindo o que vemos, sabemos, ensinamos e aprendemos. E o currículo com isso?.. In: Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE - 2021. **Anais...** Salvador (BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecurriculo/428454-a-performatividade-algoritmica-esta-definindo-o-que-vemos-sabemos-ensinamos-e-aprendemos-e-o-curriculo-com-is>. Acesso em: 30 maio 2024.

OPENAI. **ChatGPT** (versão ChatGPT 4 *Omni*). 2024a. [*Large language model*]. Disponível em: <https://chatgpt.com/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PROFESSOR João Hélio: Publicações. Br, 18 jun. 2024. *Facebook*: professorjoaohelio. Site educacional. Disponível em: <https://www.facebook.com/100063817097458/posts/1002381478565746/?mibextid=oFDknk&rdid=HyrxhSScuFMomlvo>. Acesso em: 19 jun. 2024.



RAMON, Marcos. Aplicações da Inteligência Artificial na Educação Profissional - Unidade 1: **Introdução à inteligência artificial na educação: conceitos, técnicas e aplicações**. 2024a. *Google Slides*. Disponível em: <https://nead.ifb.edu.br/course/view.php?id=14956>. Acesso em: 08 maio 2024.

RAMON, Marcos. Aplicações da Inteligência Artificial na Educação Profissional - Unidade 4: **Lista de prompts**. 2024b. Disponível em: <https://nead.ifb.edu.br/course/view.php?id=14956>. Acesso em: 08 maio 2024.

SANTAELLA, Lucia. **A Semiótica Injetada na Veia do GPT-4º**. SOCIOTRAMAS - Grupo de Pesquisa Dedicado ao Estudo das Redes Sociais. Disponível em: [https://sociotramas.wordpress.com/2024/05/17/a-semiotica-injetada-na-veia-do-gpt-4o/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR1E2XnZTvtMrapVbBomyqyHpols%20V0ddkki5CROEr5va5IrTMHzMnu5PU\\_aem\\_ARf6X2QxkD-MNjg6-w5kozhc0uJGmkerTabYzWXTUmtEBE5DQEGu0GhZSl0TlhwEQPbPGtpvHR9TMYmlcH-cL](https://sociotramas.wordpress.com/2024/05/17/a-semiotica-injetada-na-veia-do-gpt-4o/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAR1E2XnZTvtMrapVbBomyqyHpols%20V0ddkki5CROEr5va5IrTMHzMnu5PU_aem_ARf6X2QxkD-MNjg6-w5kozhc0uJGmkerTabYzWXTUmtEBE5DQEGu0GhZSl0TlhwEQPbPGtpvHR9TMYmlcH-cL). Acesso em: 19 maio 2024.

SEARLE, J. Minds, brains, and programs. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 3, n. 3, p. 417-457, 1980.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. A Educação Profissional e Tecnológica e Inteligência Artificial: um apelo à Formação Integral ante a antropofagia do CHATGPT. **SciELO Preprints**, 19 dez. 2023. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7708>.

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

WATTERS, Audrey. **Teaching machines**: the history of personalized learning. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2021.

WOLFRAM, Stephen. **As IAs assumirão todos os nossos empregos e acabarão com a história humana - ou não? Bem, é complicado...**. Escritos de Stephen Wolfram. 15 mar. 2023. Disponível em: <https://writings.stephenwolfram.com/2023/03/will-ais-take-all-our-jobs-and-end-human-history-or-not-well-its-complicated/>. Acesso em: 13 mar. 2024.



ISSN 2359-5051

# Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar  
de Professores

---

## INTERSECÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO À LUZ DOS MULTILETRAMENTOS

## INTERSECTIONS OF TECHNOLOGY AND EDUCATION THROUGH THE LENS OF MULTILITERACIES

Laila Gardênia Viana Silva<sup>1</sup>

Daniele Santana de Melo<sup>2</sup>

Rafaela Virgínia Correia da Silva Costa<sup>3</sup>

### RESUMO

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem modificado a nossa maneira de comunicar-se, relacionar-se, aprender e trabalhar. No campo da educação, somos desafiados a pensar como essa integração pode promover uma compreensão crítica e reflexiva. O objetivo deste artigo é discutir as intersecções entre tecnologias, linguagens e práticas pedagógicas, à luz dos multiletramentos, nos processos de construção de sentidos no ambiente educacional contemporâneo. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico somado às nossas práticas sociais, à nossa vivência acadêmica na disciplina “Multiletramentos e Tecnologias Digitais”. Acreditamos que este trabalho possa colaborar na identificação de caminhos e perspectivas para futuras pesquisas e práticas em múltiplos contextos comunicacionais e formação de cidadãos críticos e criativos.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Tecnologias. Educação. Práticas sociais.

### ABSTRACT

Technologies in contemporary society have been reshaping how we communicate, relate to others, learn, and work. In education, the integration of digital technologies calls for critical and

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (Tecla). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Sergipe (IFS). Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil. E-mail: lailagardeniavs@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/CNPq/UFS). Professora de Educação Básica da rede estadual do município de Aracaju/SE. Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil. E-mail: dani7melo@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (Tecla). Professora de Educação Básica das redes estadual e municipal do município de Tobias Barreto/SE. Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil. E-mail: rafavirginiacosta@gmail.com



reflective engagement. From a multiliteracies perspective, this article examines intersections among technologies, languages, and pedagogical practices focusing on processes of meaning-making in contemporary educational settings. We present a literature review alongside reflexive analyses grounded in our social practices and in our academic experience in the course “Multiliteracies and Digital Technologies.” The study seeks to contribute to identifying pathways and perspectives for future research and pedagogical practice across diverse communicative contexts, and to the education of critical and creative citizens.

**Keywords:** Multiliteracies. Technologies. Education. Social practices.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma perspectiva contemporânea que retrata um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais imbricadas em nossas práticas sociais, profissionais e acadêmicas, exigindo um exercício constante de criticidade na forma como construímos sentidos e significados. Para entender esses processos complexos, é crucial considerar os multiletramentos, ou seja, a capacidade de ler, escrever e interpretar diferentes linguagens e códigos presentes em nosso cotidiano. Ao ampliar a interação entre os pares e os conhecimentos, os multiletramentos promovem um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo, onde os estudantes são convidados a construir seus próprios significados a partir de suas experiências e das relações cotidianas.

Diante das constantes transformações da sociedade, os multiletramentos nos impulsionam a repensar as práticas pedagógicas, a criação de materiais didáticos e a formação de professores. Essa perspectiva inspira a produção de pesquisas que investiguem a construção de significados em diversos contextos educacionais. É importante destacar que os estudantes atuam ativamente na sociedade. Para ampliar seu repertório de habilidades, o desenvolvimento da leitura crítica e a produção em diversos formatos são essenciais. No entanto, apesar da importância dos multiletramentos para o processo formativo dos estudantes, a implementação dessa abordagem enfrenta diversos obstáculos, como a desigualdade de acesso a dispositivos na escola, a ausência de formação adequada de professores e profissionais da educação, que exige uma diversidade metodológica e novos critérios de avaliação.

Os multiletramentos, embora estejam intrinsecamente ligados às tecnologias digitais, não se restringem a elas. É possível desenvolver práticas pedagógicas eficazes utilizando recursos desplugados, como jogos de tabuleiro, dramatizações e atividades concretas. No entanto, investir em equipamentos como computadores, tablets, óculos de realidade virtual e aumentada, além de quadros interativos nas escolas é fundamental para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Afinal, os multiletramentos valorizam a diversidade



de linguagens e desenvolvem habilidades como a interpretação crítica, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas. Para que os professores possam implementar essas práticas de forma eficaz, é essencial a oferta de formação continuada que os estimulem a utilizar os diferentes dispositivos e metodologias dos multiletramentos, superando os desafios como a falta de tempo e recursos.

Percebemos os multiletramentos como um processo contínuo de aprendizagem para a formação de leitores e produtores críticos, promovendo a construção de conhecimentos por meio de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, linguística, produções de conteúdos de forma interdisciplinar. Logo, o objetivo deste artigo é discutir as intersecções entre tecnologias, linguagens e práticas pedagógicas, à luz dos multiletramentos, nos processos de construção de sentidos no ambiente educacional contemporâneo. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico somado à nossa vivência acadêmica na disciplina “Multiletramentos e Tecnologias Digitais” e em nossas pesquisas. Acreditamos que este trabalho possa colaborar na identificação de caminhos e perspectivas para futuras pesquisas e práticas em múltiplos contextos comunicacionais.

Nas seções a seguir, apresentamos os aspectos metodológicos que guiam este estudo, em “Multiletramentos em discussão” abordamos os principais conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos e autores que a revisitam para discutir questões contemporâneas. Em seguida, relatamos a nossa experiência de diálogo com colegas de turma sobre os textos estudados. Por fim, tecemos algumas considerações e perspectivas sobre a relevância da pesquisa no âmbito educacional.

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo foi desenvolvido com base no paradigma qualitativo, considerando que essa abordagem permite uma compreensão aprofundada e contextualizada de fenômenos sociais complexos. Dessa forma, buscamos no presente trabalho discutir, interpretar e refletir criticamente as nossas próprias experiências como pesquisadoras e profissionais, reconhecendo a subjetividade e a particularidade dos contextos de pesquisa e prática profissional nos quais estamos inseridas.

A pesquisa qualitativa nos possibilita explorar dimensões dos fenômenos estudados, valorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos e a construção compartilhada de sentidos. Logo, essa abordagem é especialmente adequada para investigar questões relacionadas às práticas educacionais e à integração de tecnologias em nosso cotidiano, onde os aspectos humanos e sociais desempenham um papel central na construção do conhecimento. Segundo



Yin (2016), a pesquisa qualitativa se estabeleceu como uma abordagem válida, e até mesmo predominante, em diversas disciplinas acadêmicas e profissionais, e em qualquer uma dessas áreas essa modalidade de pesquisa é vista como uma maneira eficaz e interessante de conduzir investigações.

Nesse sentido, desenvolvemos a discussão deste artigo a partir de um estudo bibliográfico realizado na disciplina “Multiletramentos e Tecnologias Digitais”, ministrada no semestre 2024.1, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na qual tivemos a oportunidade de ampliar o escopo teórico de nossos objetos de pesquisa de doutorado, em andamento, além de refletir nossas práticas profissionais e pesquisas concluídas.

Ao longo do semestre, estudamos diversos textos indicados no plano de curso sobre multiletramentos e tecnologias. Para este trabalho, escolhemos aqueles que mais dialogavam com os interesses centrais de nossas pesquisas, especialmente nas áreas de práticas pedagógicas, multimodalidade, (re)designs e construção de sentidos. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é realizada com base em materiais já existentes, como livros e artigos científicos. Embora a maioria dos estudos exija algum tipo de trabalho bibliográfico, existem pesquisas que são inteiramente fundamentadas em fontes desse tipo. A principal vantagem dessa abordagem é que ela possibilita ao pesquisador explorar uma variedade de fenômenos muito mais extensa do que seria possível por meio de investigação direta.

Aliado ao estudo bibliográfico, apresentamos um relato de experiência referente à aula em que conduzimos, sob orientação da professora da disciplina, uma discussão sobre o estudo de dois textos: “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (NLG, 1996), manifesto desenvolvido pelo New London Group; e “Situando a realidade aumentada no Manifesto de 1996” (Boa Sorte, 2021). Mussi, Flores e Almeida (2021) destacam que o relato de experiência é uma forma de produção de conhecimento que aborda uma vivência acadêmica e/ou profissional relacionada a um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão). Sua principal característica é a descrição da intervenção realizada. Para a elaboração desse estudo, é importante incluir fundamentação científica e uma reflexão crítica sobre a experiência. Esse processo de reflexão e compartilhamento contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria das práticas educativas.

### **3. MULTILETRAMENTOS EM DISCUSSÃO**

As discussões apresentadas nesta seção partem de leituras que realizamos na disciplina **Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.** Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025





“Multiletramentos e Tecnologias Digitais”, com ênfase nas tecnologias digitais e suas implicações sociais, culturais, educacionais e linguísticas, bem como na construção de sentidos em práticas de uso da multimodalidade. Dentre os textos utilizados nas aulas, selecionamos os que mais se aproximaram dos temas de nossas pesquisas. Isso significa que abordaremos os letramentos, multiletramentos, construção de sentidos e multimodalidade.

Inicialmente, partimos da ideia de que pensar tecnologias é observar a integração delas em nossas diversas práticas sociais cotidianas. A presença de dispositivos móveis, especialmente o smartphone, e o acesso à conectividade têm moldado nossa forma de viver as diferentes esferas da vida, de participar e estar no mundo, redefinindo o modo como aprendemos, trabalhamos e nos comunicamos. A onipresença das tecnologias desafia-nos a repensar como construímos sentidos nas nossas interações mediante uma diversidade de linguagens, recursos e formatos textuais. Por outro lado, esse contexto nos leva a refletir também sobre as desigualdades de acesso, relações de poder e vigilância por meio do uso de nossos dados.

No meio educacional, sentimos a necessidade de pensar não apenas na integração das tecnologias, mas também em práticas que colaborem para o exercício do pensamento crítico, reflexivo, a criatividade e a veracidade de informações. Para isso, é fundamental implementar metodologias que estimulem a participação dos alunos. Além disso, a formação contínua de educadores é essencial para que estes possam utilizar os dispositivos tecnológicos de maneira eficaz e ética, ajudando os alunos a discernir entre informações confiáveis e dados imprecisos. A tecnologia deve ser vista como um meio para potencializar a aprendizagem, permitindo a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades essenciais para este século, como a colaboração, a resolução de problemas e a inovação. A integração das tecnologias no ambiente educacional está ligada ao conceito de multiletramentos, que reconhece a diversidade de linguagens e modos de comunicação presentes na sociedade contemporânea.

Uma metáfora utilizada pelos autores Anstey e Bull (2018, apud Fernandes, 2022), que nos ajuda a pensar nas mudanças da contemporaneidade é imaginar o letramento como sendo uma caixa de ferramentas, que ao longo do tempo, não servia mais para atender as demandas que o mundo apresentava. Assim, para refletir como eram no passado e como elas deveriam ser repensadas no futuro, os autores apresentam um histórico do conceito ao traçar as mudanças na sociedade e no entendimento das práticas sociais que nos levam a pensar em multiletramentos. Nesse sentido, até chegarmos em multiletramentos, foi necessário discutir letramento e depois letramentos (no plural).

A ideia de letramento, conforme os apontamentos de Street (2014), denota para uma



espécie de conhecimento único e singular que levaria as pessoas a se comunicarem por meio da leitura e da escrita. Todavia, percebeu-se que não fazia sentido achar que um letramento universal, que reproduz a cultura ocidental e seu modo de pensar, seria capaz de fazer as pessoas se comunicarem de maneira eficiente pela escrita, uma vez que essa visão deixava de lado a pluralidade cultural relacionada à língua que é elemento fundamental do letramento. Nesse contexto, o autor propôs a ideia de letramentos, no plural, e considerou que eles são sociais, ou seja, necessariamente conectados às práticas sociais e culturais de um povo.

Tempos mais tarde, para além da noção de letramentos sociais de Street (2014), o *New London Group* (NLG), preocupados com a ideia de que não somente a materialidade escrita da língua era capaz de comunicar sentido e que não havia somente uma modalidade de letramento, introduziu na academia a noção de multiletramentos. Esta noção está associada ao conceito de multimodalidade, que, segundo o NLG (1996), é um dos pilares fundamentais em que se fundamenta a pedagogia dos multiletramentos. De acordo com os estudos de Araújo e Gualberto (2018), ao refletirmos sobre a abordagem multimodal, entendemos o texto como algo que vai além da escrita ou da fala. Elementos como gestos, expressões faciais, disposição visual, cores e imagens, entre outros modos semióticos, também integram o texto e são responsáveis pela construção de sentidos.

De igual modo, Kress (2003) assevera que, ao considerarmos isoladamente a escrita, a fala ou a imagem, por exemplo, o sentido será parcial; dessa forma, a multimodalidade é essencial para que possamos construir sentidos abrangendo toda a composição do texto. Assim como os multiletramentos reconhecem que diferentes formas de expressão são essenciais para a construção de sentido, a multimodalidade enfatiza que a combinação dessas linguagens enriquece a comunicação e a compreensão. Em um ambiente onde as tecnologias digitais predominam, a capacidade de transitar entre diferentes modos de representação torna-se fundamental, pois permite que os indivíduos interpretem e criem significados de maneira contextualizada, refletindo a complexidade das interações sociais contemporâneas.

Nessa perspectiva, a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996), desenvolvida inicialmente pelo *New London Group*, constitui a formação de um movimento educacional (Ferraz, 2018) surgido a partir de uma problematização das transformações sociais que vivemos na contemporaneidade, embora datado de 1996, para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia como também a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. O “quê” (o conteúdo) e o “como” (a forma) são discutidos a partir do contexto social contemporâneo de aprendizagem e das consequências das mudanças sociais.



No Brasil, a partir dos anos 1980, Monte Mór (2015 apud Nascimento 2021) destaca três gerações referentes à concepção de letramento no país. A primeira, como alfabetização, com foco na compreensão do código linguístico, com ênfase na metodologia fônica. O letramento era visto como a capacidade de juntar letras, sílabas e palavras, sem conexão com as vivências dos alunos. A segunda geração, contextualizada, influenciada pelas críticas de Street (1984) ao modelo autônomo de letramento, considerando-o além da habilidade técnica. Este é visto como uma prática social e contextual, que não se naturaliza e busca atender a necessidades culturais, linguísticas e econômicas, promovendo mudanças nas práticas sociais e cognitivas. E a terceira geração, novos letramentos ou multiletramentos, estabelecida na segunda metade da década de 1990 e início dos anos 2000, retoma as ideias de Paulo Freire e conecta práticas tradicionais a um projeto educacional que respeita a diversidade dos estudantes. Ela considera as especificidades locais e a globalização, além das práticas digitais, propondo um letramento que se adapta às novas realidades sociais e culturais.

Após quase três décadas da publicação do Manifesto (NLG, 1996) e de muitos estudos e práticas educacionais embasados na teoria, a sociedade vem redesenhando práticas e revisitando a pedagogia. Kalantzis e Cope (2023), autores pertencentes ao grupo New London Group, ampliaram e atualizaram a teoria situando-a no contexto social contemporâneo denominado por eles como espaço “cibersocial”, no qual os dispositivos de computação estão entrelaçados com nossas vidas pessoais, profissionais e públicas. Os autores afirmam que “hoje, a experiência cotidiana de construção de sentidos deu origem a negociações constantes sobre as diferenças, práticas e hábitos envolvidos na construção de sentidos” (Kalantzis e Cope, 2023, p. 5) e defendem uma agenda para a justiça educativa que aborda o desafio da diversidade desigual por meio da promoção de uma pedagogia da inclusão e do acesso na direção de uma justiça social.

#### **4. (RE)VISITANDO A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

A Pedagogia dos Multiletramentos foi o ponto central para discutir a integração das tecnologias em nossas práticas sociais e refletir acerca de questões educacionais. A disciplina “Multiletramentos e Tecnologias Digitais” contou com uma participação ativa de toda a turma, com debates enriquecedores, que refletiam as diferentes considerações e experiências pessoais e profissionais nas diversas áreas de atuação docente. Além disso, também era comum relacionarmos as leituras aos objetos de estudo de cada colega, o que favorecia o contato com variados temas e pontos de vista.

A discussão de alguns textos previstos no cronograma do plano de ensino foi conduzida

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
**Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025**



por grupos, sob a orientação da professora. Nós formamos o segundo grupo da turma e ficamos responsáveis pelo estudo, apresentação e condução do debate sobre dois textos: o manifesto "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures," do New London Group (1996), e "Situando a realidade aumentada no Manifesto de 1996," de Boa Sorte (2021). A partir de nossas leituras e debates em reuniões de estudo, planejamos como gostaríamos de desenvolver a discussão coletiva e promover uma atividade na qual nossos(as) colegas pudessem expressar significados sobre as leituras, explorando aquilo que consideramos como principais pontos dos textos e dentro do tempo disponível para a aula.

Durante a elaboração do nosso planejamento, esquematizamos a leitura dos textos por meio da construção de imagens (a exemplo das figuras 2, 3, 4 e 5), fizemos buscas de informações complementares e, durante o processo, percebemos como a linguagem multimodal estava tão integrada às nossas formas de comunicar e representar o que gostaríamos de discutir com a turma. Em nossos diálogos, debatemos nossas relações com as tecnologias, o que (não) tivemos acesso, as transformações perceptíveis no decorrer dos anos, alguns marcos tecnológicos em cada década desde os nossos nascimentos e os atravessamentos em nossa atuação como educadoras.

Alguns dias antes da aula, deparamo-nos com a publicação de um vídeo humorístico, cujo tema era um diálogo entre duas gerações distintas: uma tia millennial, nascida em 1981, que tenta passar o legado para seu sobrinho de 6 anos, um alpha. Além de nos divertir com o choque de gerações, o vídeo nos fez lembrar de toda discussão que tivemos sobre a maneira como os processos de comunicação e práticas de consumo de conteúdos foram se modificando. Decidimos, então, iniciar a aula assistindo-o (disponível no QR Code ao lado da Figura 1), pedindo comentários a respeito da exibição e relações possíveis com a leitura do primeiro texto.

**Figura 1** - Print de vídeo utilizado na aula



**Fonte:** Disponível no Instagram de [@eugabriellefarias](#)

O vídeo possui menos de um minuto e consegue ilustrar diferentes aspectos comunicacionais, geracionais e reações por meio de elementos que colaboram para um diálogo marcado pelo desconhecimento do sobrinho acerca de elementos da cultura pop apresentados e enaltecidos pela tia, tais como: disco de vinil, uso da vitrola para apresentar a qualidade musical de um ícone da música pop, camisa datada com o ano de nascimento dela e ilustrada com a imagem de uma fita cassete, coleção dos livros da saga de Harry Potter, músicas internacionais e famosas em outras décadas, executadas em smartphone. O momento de reconhecimento de algo em comum entre eles está em um jogo, o que provoca uma sensação de alegria da tia e uma conciliação de gostos com o sobrinho. Todos esses elementos observados durante a exibição do vídeo foram mencionados pelos(as) colegas e contribuíram para um amplo debate sobre tipos de tecnologias e significados para as diferentes gerações existentes naquela sala de aula.

Aproveitando o gancho da discussão, apresentamos uma imagem com diferentes recursos tecnológicos distribuídos por décadas, a fim de demonstrar como uma das autoras percebia a integração das tecnologias desde a infância até os dias atuais. Mais do que



possivelmente reconhecer (ou não) cada imagem, a discussão refletiu aspectos das leituras dos textos, experiências de vida, contextos socioeconômicos, práticas presentes no cotidiano e relações de poder. Um dos exemplos da rica diversidade cultural presente em nossa turma ficou evidente no depoimento de um colega. Ao compartilhar a presença de artefatos tradicionais em sua comunidade, ele nos mostrou como as diferentes realidades podem influenciar nossa percepção sobre o tempo e a cultura material, enriquecendo assim nosso debate.

Todas essas considerações contribuíram para iniciarmos a discussão sobre a leitura do primeiro texto: “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures” (NLG, 1996). Organizamos uma apresentação multimodal estruturada com os principais tópicos que consideramos pertinentes para comentar a teoria. Conhecer os pesquisadores que formaram o New London Group, as áreas de atuação e de preocupação em comum foi o ponto de partida para compreender a importância do manifesto. Dentre os principais pontos de interesse em comum, estavam: a tensão pedagógica entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e as novas tecnologias de comunicação emergentes; as alterações das práticas textuais situadas em locais de trabalho reestruturados. Ressaltamos o fato de a língua e os outros modos de significação serem recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais. Por conseguinte, discorremos sobre conceitos como “o que?” e “o como?” na Pedagogia dos Multiletramentos.

O “como” refere-se às abordagens, métodos e práticas pedagógicas que são utilizadas para implementar a educação em multiletramentos. Esse aspecto é fundamental para entender como os educadores podem ensinar e mediar a aprendizagem em um contexto que reconhece a diversidade cultural, linguística e as múltiplas formas de comunicação disponíveis na sociedade. O “que” diz respeito ao conteúdo e aos objetivos que os alunos precisam aprender e como isso se relaciona com as práticas de letramento em um contexto contemporâneo e diversificado. Os autores do Grupo Nova Londres enfatizam que, em um mundo permeado pelas tecnologias da informação e por uma conjuntura política e econômica de abrangência global, a maneira de produzir sentido se transforma de modo significativo. Portanto, para além do linguístico, educadores e educandos têm outras possibilidades a considerar, como o visual, o gestual, o espacial e, englobando tudo, o multimodal, conforme imagem a seguir.



**Figura 2** - Elementos de Design

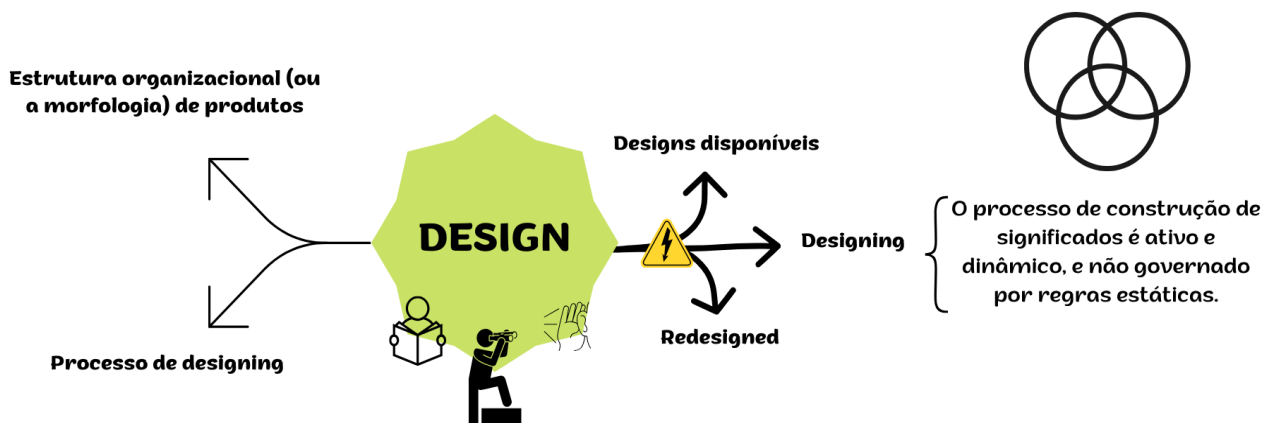


**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir da leitura do Manifesto (NGL, 1996)

A compreensão e a materialização desses elementos, bem como as relações que estabelecem entre si, são essenciais para a construção de textos multimodais dinâmicos e engajadores. A combinação de cada elemento traz uma repercussão peculiar no que se refere a uma lente crítica, pois o design linguístico remete à inovação da linguagem e ressalta o potencial de criação de significados. O design visual apresenta a imagem, as diversas formas de representação. O design sonoro são arranjos de sons, músicas, enquanto o design gestual são sinais comunicativos, a linguagem do corpo. E o design espacial é o ambiente, são as interpretações diante do espaço inserido. O conjunto dos seis elementos fortalecem as relações dos modos de significação multimodal. Nesse sentido, a inovação linguística repercute na criação de ambientes e experiências sensoriais, resultando em uma rica diversidade de interpretações.

Para compreender a intersecção entre os modos de significação multimodal e a Pedagogia dos Multiletramentos, abordamos o papel do design nesse contexto (ver figura 3). O NLG (1996) conceitua que o design: “ênfatisa as relações entre a recepção dos modos de significado (designs disponíveis), e a transformação desses modos de significado em seu uso híbrido e intertextual (o designing), [...] para receber o status de redesigned” (GNV, 2021, p. 130).

Figura 3 - Designs de significado



**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir da leitura do Manifesto (NGL, 1996)

Dessa forma, o design pode ser compreendido como um processo dinâmico que envolve a interação entre diferentes modos de significado e suas aplicações contextuais. Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, os "designs disponíveis" referem-se às diversas formas de representação e comunicação que permeiam o cotidiano dos indivíduos, incluindo mídias digitais, visuais e textuais.

O "designing" representa a prática de transformar esses modos em significados que são contextualizados e adaptados às necessidades e experiências específicas dos usuários. Essa prática é essencial em ambientes educacionais contemporâneos, pois fomenta a criatividade e a crítica no uso de múltiplas linguagens. Por fim, o "redesigned" indica a reinterpretação e a reinvenção contínua desses significados, reconhecendo que o aprendizado é um processo cíclico e em constante evolução. Assim, o design torna-se um processo pedagógico que valoriza a diversidade de modos de expressão e a capacidade dos indivíduos de navegar e reconfigurar significados em um mundo interconectado.

A partir de toda discussão desses pontos, apresentamos como víamos as nossas práticas e pesquisas já concluídas e em andamento, compartilhando alguns exemplos de publicações, temas de pesquisa de mestrado, do doutorado em andamento e registros de alguns trabalhos realizados por meio da produção de memes e rap. Na ocasião, pedimos aos colegas para pensarem em suas práticas sociais e pesquisas, e de que maneira viam relação com a leitura do texto.



#### 4.1 Realidade aumentada a partir da teoria dos multiletramentos

Prosseguindo com a discussão sobre o cenário contemporâneo marcado pela multiplicidade de mídias e canais de comunicação, introduzimos o segundo texto da aula, o qual situa a realidade aumentada no Manifesto de 1996 (Boa Sorte, 2021). Nesse ensaio, o autor aborda possibilidades de práticas multiletradas, enfatizando a necessidade de engajamento crítico e a participação ativa de professores e alunos como agentes de construção de futuros sociais.

O estudo do texto complementou nossas discussões em sala ao abordar a realidade aumentada em meio às mudanças no uso das linguagens, principalmente impulsionadas pela popularização dos smartphones, da internet e pela conexão de dispositivos como *smartwatches* e óculos de realidade virtual e aumentada. Situada no contexto da Internet das Coisas (IoT), discutimos a realidade aumentada com base na perspectiva do autor, que a entende como

[...] um conceito que abrange inúmeros setores da atividade humana. Em sua essência, a realidade aumentada alinha, por meio de dispositivos móveis, objetos coexistentes no mesmo espaço e tempo, ou seja, uma tela é feita a projeção do espaço físico ao nosso redor a partir de duas imagens sobrepostas, sendo que uma delas é gerada por computador e pode ser vista sobre a outra.” (Boa Sorte, 2021, p. 96)

Podemos inferir que a realidade aumentada é uma tecnologia que integra elementos virtuais ao ambiente físico, criando uma sobreposição de imagens que enriquece a percepção do usuário. Essa definição destaca sua capacidade de operar em diversos setores, demonstrando sua versatilidade e potencial transformador. Embora seja frequentemente associada a exemplos como Pokémon GO e filtros de mídias sociais, a realidade aumentada não é algo recente, conforme aponta Boa Sorte (2021). Historicamente (ver figura 4), ela teve origem na Inglaterra, no século XIX, a partir da técnica de ilusionismo comum em teatros denominada “Pepper Ghost”, na qual faz uso de efeitos especiais para esconder objetos por meio do uso de placas de vidro e iluminação especial. No Brasil, na década de 1950, essa técnica foi utilizada com a Monga, célebre atração de circo, na qual uma mulher era transformada em gorila.

**Figura 4 - Exemplos de Realidade Aumentada (RA)**

A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures  
25 anos depois....

## REALIDADE AUMENTADA (RA)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras a partir da leitura de Boa Sorte (2021)

Na contemporaneidade, mediante a ampla diversidade de recursos tecnológicos e comunicacionais, temos acesso a experiências imersivas proporcionadas pela realidade aumentada, tais como visitas a museus, ambientes históricos ou turísticos por meio de aplicativos, simulações em áreas da saúde e arquitetura, além de jogos e uso de filtros. A fusão do mundo real com elementos virtuais tornou-se amplamente popular no universo dos jogos e do entretenimento, especialmente por meio de smartphones e redes sociais.

A realidade aumentada oferece novas formas de imersão, experiências e consumo, permitindo que os usuários interajam diretamente com conteúdos digitais em seu ambiente físico. Essa tecnologia não apenas amplia o engajamento do público, proporcionando experiências mais interativas e envolventes, mas também transforma as maneiras de consumo de entretenimento, criando oportunidades para o desenvolvimento de narrativas personalizadas e experiências participativas.

No campo educacional, “Vale explorar as possibilidades de engajamento em mundos coexistentes nas telas, certificando-se de que futuros sociais possam ser redesenhados por meio do **engajamento crítico de professores e alunos.**” (Boa Sorte, 2021, p. 97, destaque nosso). Nessa perspectiva, o papel crítico de docentes e discentes é fundamental para redesenhar esses futuros sociais a partir da liberdade de criação e do diálogo constante com as produções e projeções na tela.

Para abordar esses pontos com a turma, desenvolvemos uma dinâmica chamada



“Gallery Walk<sup>4</sup>”, a qual consiste em observar figuras, citações e outras formas de texto expostas em um ambiente durante um determinado tempo para que os participantes possam reagir com *emojis* disponíveis na sala. Após o tempo estipulado, iniciamos o debate sobre a atividade em consonância com a leitura do texto, priorizando os aspectos que envolvem o âmbito educacional.

A partir do texto e das observações de cada colega em seus contextos de atuação, discutimos como a educação pode ser um meio para inovação e transformação com engajamento crítico em um mundo tão desigual, complexo e em constante mudança. A realidade aumentada é algo presente em diferentes práticas do cotidiano, ressignificando comportamentos, linguagens e experiências. Ao promover a interação com diferentes linguagens, pode representar um caminho para estimular a criatividade e o pensamento crítico nos alunos, tornando-os protagonistas de sua aprendizagem. Pensá-la inserida em processos de ensino-aprendizagem críticos é considerar a relevância da pedagogia dos multiletramentos para lidar com as transformações da sociedade. Nessa perspectiva, destacamos um trecho do ensaio, no qual o autor afirma vislumbrar a realidade aumentada

[...] como manifestação, em formas de representação mais amplas, de como nossas atividades laborais, de estudos, compras e relacionamentos já vêm sendo enormemente impactados. [...] temos, nos fundamentos da pedagogia dos multiletramentos, as possibilidades de construção de futuros sociais mais críticos, a consciência dos perigos implicados por leituras acríticas e o distanciamento de posturas menos tecnocratas e mais transformadoras em mundo duramente regido pelo capital” (Boa Sorte, 2021, p. 986).

Logo, em um contexto marcado pela integração cada vez mais acentuada das tecnologias em nossas práticas cotidianas, a pedagogia dos multiletramentos segue como importante caminho para lidar com essas transformações e colaborar na formação de uma sociedade mais crítica e consciente, atenta aos riscos de uma leitura acrítica, que possa reforçar desigualdades e injustiças sociais. Pensar o uso que fazemos das tecnologias é ir além do domínio técnico. Esperançar à luz de Freire, conforme ressalta Boa Sorte (2021), é a chave para uma educação transformadora. Ao cultivar autonomia e a criatividade, nossos alunos se tornam protagonistas de suas próprias histórias que resultam em um ato libertador.

---

<sup>4</sup> Conhecemos essa dinâmica em uma reunião do Grupo de Estudos e Pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (Tecla), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a partir do relato de experiência de uma colega e, posteriormente, da realização da vivência em uma atividade do grupo no VII Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (Sefeli).

## 4.2 Criadores de futuros sociais

A Pedagogia dos Multiletramentos, ao considerar os estudantes como criadores de futuros sociais, oferece um caminho para a formação de cidadãos críticos, criativos e colaborativos. Os quatro movimentos dessa abordagem (Prática Situada; Instrução Explícita; Prática Transformadora e Enquadramento Crítico), conforme figura 5, não são hierárquicos, mas sim interdependentes, podendo ocorrer simultaneamente e sendo revisitados em diferentes momentos do processo de aprendizagem, ver imagem a seguir:

Figura 5- Movimentos da Pedagogia



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da leitura do Manifesto (1996)

Juntos, estes movimentos formam a base para uma pedagogia que reconhece a complexidade dos letramentos no mundo contemporâneo e busca preparar os alunos para participar de maneira significativa em uma sociedade multicultural e multimodal. A partir de todos esses pontos levantados, distribuímos folhas entre a turma e solicitamos uma breve representação do que mais marcou nas discussões da aula.

A turma representou e apresentou com criatividade, autonomia e pensamento crítico por meio de uma variedade de linguagens, combinando imagens, palavras-chave, narrativas, memes, *emojis* e mapa mental, refletindo a diversidade de perspectivas (ver figura 6).





A collage of hand-drawn cards and notes on various themes. The cards include: a lightbulb icon; a mind map titled 'Manifesto' with branches for 'Instituições das escolas', 'Mídia', 'Multiletramento', 'Realidade', 'Pelo ensino', and 'Novas tecnologias, práticas e linguagens'; a card titled 'Desafio' by 'HiWorld' with a thinking face and question marks; a card titled 'Jogo de Cintura' with 'Desmontagem' and 'Reconstrução' written around it; a card titled '(RE)PENSAR' with a thought bubble; a card titled 'Repensar as práticas.' with a small blue cloud icon; a card titled 'Empoderamento pela diferença' with a sub-note about using different voices in different contexts; a card titled 'TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS PARA OS LETRAMENTOS'; a card with a quote by Pablo Verón: 'As realidades de hoje foram utopias de ontem.'; and a card titled 'RESISTÊNCIA' with a drawing of a fist inside a smartphone frame.

**Educação e Tecnologia em Perspectiva: Interfaces, Práticas e Desafios Contemporâneos. Edição Especial.**  
**Aquidauana, v. 3, n. 19, nov. 2025**



Ao observarmos as contribuições durante a aula e as produções dos colegas sob a lente da Pedagogia dos Multiletramentos, percebemos a manifestação dos quatro movimentos. Notamos a Prática Situada a partir da valorização das experiências e identidades dos colegas, colaborando para um ambiente de aprendizagem significativa. As ilustrações presentes nas produções exemplificam a Instrução Explícita, caracterizada pelo uso de metalinguagens para refletir sobre a forma, o conteúdo e a função dos discursos. A Prática Transformada esteve presente no compartilhamento dos projetos de pesquisas, nos convidando a rememorar a Prática Situada, promovendo dessa forma a construção de sentidos. Nas produções, o Enquadramento Crítico ficou evidenciado nos registros que expressam o “*Símbolo de resistência contra o racismo algorítmico*”, “*Desconstrução - Jogo de cintura - Reconstrução*”, “*Repensar as práticas*” e “*Desafio*”, traduzindo as relações do contexto histórico, político e educacional presentes nas práticas sociais.

Desse modo, os temas debatidos entre os colegas foram compreendidos e integrados em suas próprias experiências. Estabelecendo a relação interdisciplinar, podemos destacar um resultado colaborativo, que evidenciou autonomia, individualidade e, ao mesmo tempo, a construção de um conhecimento coletivo. Ao final da atividade e de forma descontraída, mencionamos que as leituras da disciplina resultariam na formação do “Manifesto 2024”. Ao nos conectarmos com essas imagens, somos convidados a refletir sobre o nosso papel na condução de criadores de futuros sociais e assim sermos mais justos a continuar seguindo o caminho da equidade, enriquecendo assim nosso processo formativo.

## 5. O QUE CONSIDERAR POR ENQUANTO...

As tecnologias digitais representaram o nosso ponto de partida para discutirmos, neste artigo, educação, práticas pedagógicas e pesquisas acadêmicas. Reunimos estudos que realizamos em uma disciplina na pós-graduação e a nossa experiência durante a aula na qual (re)visitamos a teoria dos multiletramentos. As atividades acadêmicas contribuíram de forma significativa para pensar nossas práticas educacionais e os objetos de pesquisa, cujos temas envolvem as tecnologias digitais. Além disso, cada leitura realizada proporcionou um exercício sobre a maneira como pensamos as tecnologias integradas ao contexto educacional, bem como as motivações de pesquisa.

Inicialmente, apresentamos uma breve discussão sobre letramentos e multiletramentos, estabelecendo uma base teórica para o desenvolvimento das reflexões subsequentes. Relatamos,



em seguida, a nossa experiência ao conduzir uma discussão teórica sobre a pedagogia dos multiletramentos e realidade aumentada. Compartilhamos vídeo, algumas das imagens elaboradas por nós e registros de uma atividade em sala que colaboraram para o desenvolvimento de um debate relevante e participativo.

Ao observar a dinâmica da disciplina e com as leituras, discussões dos textos, assim fomos ao encontro da diversidade de designs que tecem relações entre diferentes culturas, percebemos a importância de repensar as possibilidades que os multiletramentos abrem para a educação. Ao valorizar as diversas experiências de construção e representação do cotidiano, somos convidados a construir novos significados e sentidos para nossas produções acadêmicas. Este artigo nos instigou a reinventar nossas práticas, a combinar diferentes elementos e a criar novas formas de conhecimento a partir de nossas vivências e tecer no construto das pesquisas.

Essas reflexões nos levaram a estabelecer um diálogo entre nossos percursos acadêmicos, práticas pedagógicas e pesquisas. Este artigo, portanto, contribuiu na compreensão de que os multiletramentos não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também nos instigam a pensar de modo crítico nossas abordagens educacionais e a criação de novos significados que dialogam com a diversidade cultural e os desafios de uma era marcada pelo digital.

Acreditamos que somos agentes ativos na construção de sentidos em nosso cotidiano, seja no âmbito acadêmico, pessoal ou profissional. Ao refletir criticamente sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, compreendemos a necessidade de discutir as intersecções entre tecnologias, linguagens e práticas pedagógicas. Essa reflexão é fundamental para construirmos um ambiente educacional contemporâneo mais significativo, onde os aprendizes participantes possam dar sentido às suas experiências e desenvolver habilidades para lidar com a conjuntura atual.

## 6. REFERÊNCIAS

ANSTEY, Michèle; BULL, Geoff. **Foundations of multiliteracies: Reading, Writing and Talking in the 21st Century**. New York: Routledge, 2018.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. GUALBERTO, Clarice Lage. **Leitura na Base Nacional Comum Curricular: qual é a base? Discussões sobre alfabetização, texto e multimodalidade**. p.36-62 In.: Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas. Clarice Lage Gualberto, Sônia Maria de Oliveira Pimenta, Zaira Bomfante dos Santos - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 209p. DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.058



BOA SORTE, Paulo. Situando a realidade aumentada no Manifesto de 1996. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 93–100, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5599. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5599>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited. In: ZAPATA, Gabriela C.; KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. (Eds.). **Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice**. London: Routledge, 2023. Disponível em: [https://cgscholar.com/community/community\\_profiles/new-learning/community\\_updates/151465](https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/151465). Acesso em: 10 mar. 2024.

FERNANDES, Coutinho Alessandra; MÜHLEN, Liane von; LENHARO, Rayane Isadora. Multiletramentos: (re)apresentação e reflexões. In: FERNANDES, Alessandra Coutinho; HAUS, Camila; RAIMUNDO, Clarice Maria et al. (org.) **Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2022.

FERRAZ, Daniel de M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, Clarice L.; PIMENTA, Sônia M. de O.; SANTOS, Zaira B. (Org.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 62-87.

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

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 26 mar. 2024.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2003.

MONTE MÓR, Walkiria. **Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxis.edu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 16 set. 2024.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; KNOBEL, Michelle. What's to be learned?: A Review of Sociocultural Digital Literacies Research within Pre-service Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**. 2017 12. 67-88. 10.18261/issn.1891-943x-2017-03-03.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-93. Disponível em:



[https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf).  
Acesso em: 10 mar. 2024.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.