



Organizadores

ANDRÉ COSTA DA SILVA

JANAÍNA SANTANA DA COSTA

KATHIA MARIA BARROS LEITE

ROSANGELA ALVES DE AQUINO BARROS

TELMO ROSA NOGUEIRA

EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PLURAIS

Volume 2


Editora
DUCERE



Organizadores

ANDRÉ COSTA DA SILVA

JANAÍNA SANTANA DA COSTA

KATHIA MARIA BARROS LEITE

ROSANGELA ALVES DE AQUINO BARROS

TELMO ROSA NOGUEIRA

EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PLURAIS

Volume 2


Editora
DUCERE

2026 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizadores

André Costa da Silva

Janaína Santana da Costa

Kathia Maria Barros Leite

Rosangela Alves de Aquino Barros

Telmo Rosa Nogueira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Educação e ensino em diferentes contextos: Formação e práticas pedagógicas plurais - Volume 2
/ André Costa da Silva; Janaína Santana da Costa; Kathia Maria Barros Leite; et al. (organizadores). – Formiga (MG): Editora Ducere, 2026. 87 p. : il.

Outros organizadores:

Rosângela Alves de Aquino Barros; Telmo Rosa Nogueira

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-83222-24-4

DOI: 10.29327/5811377

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silva, André Costa da. II. Costa, Janaína Santana da. III. Leite, Kathia Maria Barros. IV. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.ducere.com.br/2026/03/educacao-e-ensino-em-diferentes.html>



**EDUCAÇÃO E ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS:
FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PLURAIS**

Volume 2

Organizadores

ANDRÉ COSTA DA SILVA

JANAÍNA SANTANA DA COSTA

KATHIA MARIA BARROS LEITE

ROSANGELA ALVES DE AQUINO BARROS

TELMO ROSA NOGUEIRA

Autores

André Costa da Silva

Cesar Bezerra Marinho

Claudienne da Cruz Ferreira

Edimar Fonseca da Fonseca

Helena Campista de Souza

Janaína Santana da Costa

José Fábio Vieira Gomes

Kathia Maria Barros Leite

Leomar Campelo Costa

Rosangela Alves de Aquino Barros

Sheila Azevedo Pereira

Telmo Rosa Nogueira

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
Capítulo 1 EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E JUSTIÇA SOCIAL José Fábio Vieira Gomes; Vanessa Aparecida da Silva Cruz; Janaína Santana da Costa	12
Capítulo 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL Edimar Fonseca da Fonseca; Janaína Santana da Costa; Cesar Bezerra Marinho	23
Capítulo 3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA: ATUALIDADE E DESAFIOS NO SÉCULO XXI Janaína Santana da Costa; André Costa da Silva; Helena Campista de Souza	36
Capítulo 4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008 Janaína Santana da Costa; André Costa da Silva; Claudienne da Cruz Ferreira; Kathia Maria Barros Leite; Sheila Azevedo Pereira	50
Capítulo 5 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NORMATIVOS E PEDAGÓGICOS André Costa da Silva; Telmo Rosa Nogueira; Leomar Campelo Costa	61
Capítulo 6 TECNOLOGIA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: NOVOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS Rosangela Alves de Aquino Barros; Leomar Campelo Costa; Edimar Fonseca da Fonseca	70
REFLEXÕES FINAIS	83
SOBRE OS ORGANIZADORES	85
SOBRE OS AUTORES	86

APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era de profundas transformações sociais, tecnológicas e ambientais, que exigem da educação uma reflexão constante e uma postura crítica, dialógica e inovadora. Este e-book não é apenas uma coletânea de textos, mas um convite à jornada por temas que estão no cerne do debate sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

A estrutura da obra foi estruturada para entrelaçar diferentes dimensões da prática pedagógica, partindo do chão da realidade social até as fronteiras da inovação tecnológica. Acreditamos que a educação transformadora só se concretiza quando considera o território e a cultura de seus sujeitos, ao mesmo tempo em que se abre para as novas linguagens e ferramentas do mundo contemporâneo. É nesse movimento de ir e vir, entre a tradição e a inovação, que este livro encontra sua razão de ser.

Nosso objetivo é oferecer a educadores, pesquisadores, estudantes e gestores um panorama crítico e propositivo sobre temas urgentes. Cada capítulo foi escrito com a intenção de provocar o pensamento, desacomodar certezas e semear novas práticas. Ao longo destas páginas, o leitor encontrará subsídios teóricos e reflexões ancoradas na realidade brasileira, sempre com um olhar voltado para a garantia de direitos e a valorização da diversidade que caracteriza o nosso país.

A jornada tem início no Capítulo 1 - "Educação do Campo, Território e Sustentabilidade: Saberes Tradicionais e Justiça Social". Neste primeiro mergulho, a obra nos conecta com as raízes e a identidade dos povos do campo. Discute-se a Educação do Campo não como uma mera adaptação da educação urbana, mas como uma política pública e uma prática pedagógica forjada na luta dos movimentos sociais, que reconhece o território como espaço de vida, cultura e produção sustentável.

Indo além, este capítulo inicial explora a riqueza dos saberes tradicionais, frequentemente invisibilizados pela lógica hegemônica do currículo. Ao estabelecer o diálogo entre o conhecimento científico e a sabedoria popular, o texto defende uma educação que promova a sustentabilidade e a justiça social, garantindo às populações camponesas, ribeirinhas e extrativistas o direito a uma educação que seja, verdadeiramente, "do" e "no" campo.

Em seguida, o Capítulo 2 - "Educação de Jovens e Adultos: Direito, Trabalho e Emancipação Social" nos confronta com a dívida histórica que o país tem com milhões de brasileiros que tiveram o direito à educação negado. A EJA é apresentada em sua complexidade, muito além da simples alfabetização. A reflexão aqui se debruça sobre a centralidade do trabalho e da cultura como princípios educativos, defendendo uma modalidade de ensino que seja capaz de promover a emancipação social e a inserção crítica dos sujeitos no mundo.

Neste capítulo, o leitor é convidado a repensar as práticas pedagógicas na EJA, considerando os saberes e as experiências de vida que os educandos trazem consigo. A discussão aponta para a necessidade de políticas públicas efetivas e de um currículo significativo, que dialogue com os mundos do trabalho e as lutas por sobrevivência e dignidade, reafirmando a EJA como um direito humano fundamental e inalienável.

Chegamos ao coração teórico da obra com o Capítulo 3 - "Paulo Freire e a Educação Dialógica: Atualidade e Desafios no Século XXI" . Em tempos de discursos de ódio e de tentativas de esvaziamento do sentido crítico da educação, revisitar Paulo Freire é um ato político e pedagógico. O capítulo demonstra a impressionante atualidade do pensamento freiriano, cuja noção de diálogo, problematização e conscientização se mostra fundamental para enfrentarmos os desafios do nosso tempo.

Este capítulo analisa como o método dialógico pode ser aplicado na sala de aula contemporânea, superando a educação bancária e formando sujeitos capazes de "ler o mundo" para transformá-lo. A reflexão se estende aos desafios de se praticar a autonomia e a esperança em um cenário de crescente desigualdade e desinformação, reafirmando a pedagogia do oprimido como um caminho para a humanização.

A questão da identidade e do reconhecimento ganha centralidade no Capítulo 4 - "Relações Étnico-Raciais na Educação Básica: Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008" . Este capítulo enfrenta o desafio de transformar a lei em prática pedagógica cotidiana e significativa. Discute-se a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não como um conteúdo a mais no currículo, mas como uma reorientação do olhar, capaz de descolonizar saberes e combater o racismo estrutural na escola.

O texto caminha pelas possibilidades de uma educação antirracista, que valorize a contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade brasileira. Ao apresentar caminhos e reflexões, o capítulo oferece subsídios para que

educadores possam superar abordagens folclóricas ou estereotipadas, construindo, de fato, uma escola que seja espaço de valorização da diversidade e de promoção da igualdade racial.

Já o Capítulo 5 - "Avaliação e Cultura de Resultados na Educação Contemporânea" encerra a obra com uma análise necessária sobre os dilemas da avaliação, contrapondo a lógica meritocrática e padronizada a uma concepção formativa, que acolhe as diferenças e serve como instrumento para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.

A obra se projeta para o futuro com último capítulo abordando um tema emergente: educação e tecnologias. O Capítulo 6 - "Tecnologia, Inteligência Artificial e Mediação Pedagógica: Novos Cenários Educacionais" nos insere no debate sobre as ferramentas digitais e a IA na educação, questionando como a mediação pedagógica pode se apropriar dessas tecnologias para potencializar a aprendizagem, sem perder de vista a centralidade do humano e do pensamento crítico.

Dessa forma, ao longo de seus capítulos, este eBook convida o leitor a refletir sobre os múltiplos caminhos que se abrem para a educação no século XXI. Mais do que oferecer respostas definitivas, a obra busca fomentar questionamentos, ampliar horizontes interpretativos e estimular práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a diversidade e a transformação social.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E JUSTIÇA SOCIAL

José Fábio Vieira Gomes

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

Janaína Santana da Costa

Introdução

A Educação do Campo emerge no cenário educacional brasileiro como resultado de processos históricos de luta por reconhecimento, território e dignidade. Diferentemente de concepções que tratavam a escola rural como extensão simplificada da escola urbana, a Educação do Campo afirma a especificidade sociocultural, econômica e territorial das populações camponesas. Tal afirmação não se limita ao plano pedagógico, mas envolve disputa por direitos, por políticas públicas estruturantes e por justiça social.

O reconhecimento jurídico da educação como direito universal, estabelecido na Constituição Federal de 1988, criou base normativa para a ampliação do acesso escolar. Contudo, a universalização formal não eliminou as desigualdades territoriais. As populações do campo continuaram enfrentando fechamento de escolas, precariedade de

infraestrutura e ausência de políticas específicas, o que evidenciou a necessidade de formulação de diretrizes próprias para essa realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorporou o reconhecimento da diversidade do sistema educacional brasileiro, abrindo espaço para a consolidação de políticas voltadas às especificidades do campo. Posteriormente, diretrizes operacionais específicas passaram a afirmar que a organização curricular deveria considerar os modos de vida, o calendário agrícola, as relações comunitárias e os saberes tradicionais presentes nos territórios rurais.

Nesse contexto, o território deixa de ser compreendido apenas como espaço geográfico e passa a ser concebido como categoria política e pedagógica. O território envolve relações de produção, identidades culturais, memória coletiva e formas próprias de organização social. A escola do campo, quando articulada a essa concepção, torna-se espaço de fortalecimento do pertencimento e de afirmação das experiências locais.

A Educação do Campo também se vincula diretamente às lutas dos movimentos sociais, que reivindicam acesso à terra, políticas de desenvolvimento sustentável e valorização da agricultura familiar. A dimensão educativa integra projeto mais amplo de transformação social, no qual a escolarização é entendida como parte da construção de autonomia coletiva. Em diálogo com Paulo Freire, essa perspectiva compreende a educação como prática vinculada à realidade concreta dos sujeitos.

A discussão sobre sustentabilidade amplia ainda mais o alcance da Educação do Campo. Em cenário marcado por crise ambiental e intensificação de conflitos fundiários, a formação escolar precisa dialogar com modelos de desenvolvimento que considerem preservação ambiental, justiça social e soberania alimentar. A sustentabilidade não se restringe à dimensão ecológica, mas envolve condições dignas de vida e produção.

Os saberes tradicionais ocupam lugar central nesse debate. Conhecimentos vinculados à agricultura familiar, à agroecologia e às práticas comunitárias constituem patrimônio cultural e epistemológico frequentemente desvalorizado pela lógica hegemônica. A Educação do Campo, ao reconhecer esses saberes, desafia hierarquias que privilegiam exclusivamente o conhecimento técnico-científico.

Este capítulo tem como objetivo analisar a Educação do Campo a partir da articulação entre território, sustentabilidade e justiça social, evidenciando como a valorização dos saberes tradicionais pode contribuir para processos formativos orientados à emancipação e à equidade. Parte-se da hipótese de que a consolidação da

Educação do Campo depende da integração entre políticas públicas consistentes, formação docente específica e reconhecimento das epistemologias produzidas nos territórios rurais.

Metodologia

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica e documental. O estudo fundamenta-se na análise de produções acadêmicas relacionadas à Educação do Campo, sustentabilidade e justiça social, bem como em documentos normativos que regulamentam a política educacional voltada às populações rurais.

Foram examinadas obras de referência no campo da educação popular, da pedagogia crítica e dos estudos territoriais, além de legislações específicas que tratam da organização da Educação do Campo. A abordagem interpretativa permitiu identificar categorias analíticas centrais, tais como território, saberes tradicionais, sustentabilidade e emancipação social, articulando-as à realidade educacional brasileira.

A análise foi conduzida a partir da perspectiva crítica, buscando compreender a Educação do Campo como expressão de disputas políticas e sociais. O método privilegiou a articulação entre dimensão normativa e realidade concreta, de modo a evidenciar tensões entre reconhecimento jurídico e efetivação prática das políticas públicas.

Referencial Teórico

A Educação do Campo constitui campo teórico-político consolidado a partir da articulação entre movimentos sociais, produção acadêmica e formulação de políticas públicas específicas. Diferentemente de concepções anteriores que tratavam a escolarização rural como extensão simplificada do modelo urbano, essa perspectiva afirma a especificidade socioterritorial do campo e reivindica reconhecimento das populações camponesas como sujeitos de direitos. A educação, nesse contexto, insere-se em projeto mais amplo de transformação social e de enfrentamento das desigualdades estruturais.

A centralidade do território como categoria analítica desloca o debate da mera localização geográfica para a compreensão das relações sociais que o constituem.

Conforme Milton Santos, o território deve ser entendido como espaço usado, produzido historicamente pelas relações econômicas, políticas e culturais. A escola do campo, quando descolada dessa dimensão, corre o risco de reproduzir modelos descontextualizados que ignoram as formas próprias de organização da vida rural.

A Educação do Campo, ao reconhecer o território como dimensão constitutiva do processo formativo, afirma que o currículo deve dialogar com o calendário agrícola, com as práticas produtivas e com as tradições culturais locais. Essa articulação não implica rejeição do conhecimento científico, mas integração entre diferentes matrizes epistemológicas. A superação da hierarquização entre saberes constitui condição para construção de proposta pedagógica coerente com a realidade camponesa.

Nesse sentido, a noção de ecologia de saberes, formulada por Boaventura de Sousa Santos, contribui para fundamentar a valorização dos conhecimentos tradicionais. Ao propor reconhecimento da pluralidade epistemológica, o autor problematiza a hegemonia de um único modelo de racionalidade e defende articulação entre saber científico e saber popular, sem subordinação automática de um ao outro.

A articulação entre educação e emancipação social encontra respaldo na tradição da pedagogia crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não há como falar em educação libertadora se não se reconhece que os homens se fazem na relação com o mundo e com os outros. (Freire, 1987, p. 72)

A passagem evidencia que o processo educativo não pode ser dissociado da realidade histórica dos sujeitos. Na Educação do Campo, essa compreensão implica reconhecer que a formação escolar deve dialogar com as experiências de produção agrícola, com os conflitos fundiários e com as formas comunitárias de organização social. A escola torna-se espaço de problematização das condições que estruturam o território.

A sustentabilidade, nesse quadro teórico, não se limita à dimensão ambiental, mas envolve justiça social e dignidade das populações rurais. A crise ecológica contemporânea evidencia os limites de modelos produtivos orientados exclusivamente pela lógica do lucro. A Educação do Campo, ao incorporar práticas como a agroecologia, pode contribuir

para formação orientada a formas sustentáveis de produção e de convivência com o meio ambiente.

A relação entre sustentabilidade e justiça social também se articula à defesa da agricultura familiar e da soberania alimentar. O reconhecimento do campo como espaço de produção de vida, e não apenas de mercadorias, amplia o horizonte formativo da escola. A educação passa a integrar projeto de desenvolvimento que valoriza práticas solidárias e respeita os ciclos naturais.

O referencial teórico da Educação do Campo também dialoga com a tradição da pedagogia da alternância, que propõe articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade. Essa metodologia reconhece que a aprendizagem ocorre em múltiplos espaços e valoriza a experiência concreta como elemento estruturante do currículo. A alternância reforça o vínculo entre formação escolar e território.

A análise crítica das políticas públicas evidencia que, apesar dos avanços normativos, persistem tensões na implementação da Educação do Campo. A centralização administrativa e a padronização curricular podem entrar em conflito com a autonomia necessária para construção de propostas pedagógicas territorializadas. O referencial crítico permite compreender tais tensões como expressão de disputas mais amplas sobre o projeto de sociedade.

A valorização dos saberes tradicionais também se relaciona ao conceito de justiça cognitiva. Reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos no campo significa enfrentar processos históricos de invisibilização e subalternização. A escola do campo, quando estruturada a partir desse princípio, contribui para reconstrução simbólica das identidades camponesas.

Por fim, a articulação entre território, sustentabilidade e emancipação revela que a Educação do Campo não se restringe à dimensão pedagógica, mas integra projeto político de afirmação de direitos. O referencial teórico mobilizado neste capítulo permite compreender que a consolidação dessa modalidade depende do reconhecimento das múltiplas dimensões que constituem o espaço rural, incluindo relações econômicas, culturais e ambientais.

Assim, a Educação do Campo apresenta-se como campo teórico e prático comprometido com a transformação social. Ao integrar saberes tradicionais, práticas sustentáveis e formação crítica, configura-se como possibilidade concreta de

enfrentamento das desigualdades territoriais e de construção de horizontes formativos orientados à justiça social.

Discussão e Análise dos Resultados

A análise realizada a partir do levantamento bibliográfico e documental evidencia que a consolidação da Educação do Campo como política pública representa avanço significativo no reconhecimento das especificidades territoriais. No entanto, esse reconhecimento normativo não tem sido suficiente para assegurar a plena efetivação do direito à educação nos territórios rurais. Persistem assimetrias relacionadas à infraestrutura escolar, à oferta de etapas de ensino e à continuidade das políticas públicas.

Observou-se que o fechamento de escolas localizadas em áreas rurais constitui um dos principais entraves à permanência dos estudantes no sistema educacional. A política de nucleação, frequentemente justificada por critérios de racionalização administrativa, desloca estudantes para centros urbanos, fragilizando o vínculo com a comunidade e ampliando distâncias geográficas e simbólicas entre escola e território. Tal dinâmica compromete a perspectiva de educação territorializada.

A análise também revelou que experiências pedagógicas fundamentadas na valorização do território apresentam maior potencial de engajamento comunitário. Escolas que incorporam práticas vinculadas à agricultura familiar, à agroecologia e à memória cultural demonstram maior articulação entre currículo e realidade local. Essa integração fortalece o sentimento de pertencimento e amplia a participação das famílias no processo educativo.

A sustentabilidade, quando abordada de forma crítica e contextualizada, mostrou-se elemento estruturante dessas experiências. Projetos escolares voltados à produção agroecológica e à preservação ambiental não apenas contribuem para formação técnica, mas promovem reflexão sobre modelos de desenvolvimento. A discussão ambiental, nesse contexto, ultrapassa abordagem conservacionista e incorpora dimensão social e econômica.

Entretanto, identificou-se que a incorporação da sustentabilidade nos documentos institucionais nem sempre se traduz em práticas consistentes. Em alguns casos, o tema aparece de forma genérica, desvinculado das condições concretas de produção e das disputas territoriais que afetam as comunidades. A ausência de formação docente

específica limita a capacidade de aprofundar a abordagem crítica sobre questões socioambientais.

Outro aspecto evidenciado refere-se à tensão entre padronização curricular e autonomia pedagógica. A implementação de diretrizes nacionais uniformizadas pode reduzir o espaço para construção de propostas contextualizadas. Quando o currículo é rigidamente estruturado, diminui-se a possibilidade de integração orgânica entre saberes tradicionais e conteúdos escolares, enfraquecendo o projeto político-pedagógico da Educação do Campo.

A valorização dos saberes tradicionais apresentou-se como elemento central na construção de propostas educativas emancipadoras. A inclusão de conhecimentos relacionados às práticas agrícolas, às formas comunitárias de organização e às narrativas históricas locais contribui para superar a lógica de deslegitimação epistemológica. Essa integração favorece reconhecimento identitário e fortalece a autoestima dos estudantes.

Contudo, a análise também apontou desafios na articulação entre saber popular e conhecimento científico. Em algumas experiências, observou-se tendência à romantização das práticas tradicionais, sem problematização crítica de suas limitações ou contradições. A construção de diálogo equilibrado entre diferentes matrizes de saber exige formação sólida e postura reflexiva por parte dos educadores.

A dimensão política da Educação do Campo mostrou-se indissociável de sua dimensão pedagógica. As experiências analisadas indicam que a participação dos movimentos sociais na construção dos projetos educativos amplia a coerência entre escola e território. A presença comunitária fortalece o caráter coletivo da gestão e contribui para defesa do direito à educação em contextos de vulnerabilidade.

A participação dos movimentos sociais não se limita à reivindicação por infraestrutura ou manutenção de escolas, mas incide diretamente sobre a concepção de currículo e sobre a definição das finalidades educativas. Ao integrar representantes da comunidade nas instâncias deliberativas, amplia-se a possibilidade de construção de projetos político-pedagógicos alinhados às demandas territoriais. Essa atuação contribui para que a escola do campo não reproduza modelos urbanos descontextualizados, mas se constitua como espaço formativo comprometido com a realidade social local.

Além disso, a articulação entre escola e movimentos sociais fortalece processos de formação política e de construção de cidadania ativa. A presença comunitária nas decisões educacionais favorece o desenvolvimento de práticas democráticas e amplia o

entendimento da educação como direito coletivo. Em contextos marcados por conflitos fundiários e por disputas em torno do uso da terra, a escola pode tornar-se espaço de reflexão crítica sobre os projetos de desenvolvimento que impactam o território.

Entretanto, essa dimensão política também enfrenta resistências institucionais e tensões administrativas. A participação ampliada da comunidade nem sempre é acompanhada por reconhecimento formal nos sistemas de ensino, o que pode gerar conflitos na implementação de propostas pedagógicas territorializadas. A consolidação da Educação do Campo como política pública exige, portanto, não apenas abertura à participação social, mas também mecanismos institucionais que garantam autonomia e legitimidade às experiências construídas coletivamente.

Por outro lado, a fragilidade de financiamento específico compromete a continuidade dessas iniciativas. A ausência de recursos destinados à infraestrutura, transporte escolar adequado e formação docente dificulta a manutenção de propostas inovadoras. A dependência de programas temporários ou de gestões locais instáveis torna a política vulnerável a descontinuidades.

A análise evidenciou ainda que a formação docente constitui ponto sensível para consolidação da Educação do Campo. Professores sem preparação específica tendem a reproduzir modelos urbanos de organização curricular, desconsiderando as especificidades territoriais. A ausência de formação inicial e continuada voltada ao campo limita a capacidade de construção de práticas contextualizadas.

Observou-se também que a inserção de tecnologias digitais nas escolas rurais apresenta desafios adicionais. A desigualdade no acesso à internet e a equipamentos adequados compromete a integração de recursos tecnológicos ao processo formativo. A exclusão digital amplia as assimetrias entre campo e cidade, reforçando a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada.

Apesar dessas limitações, os resultados indicam que a Educação do Campo possui potencial significativo para articular território, sustentabilidade e justiça social. Quando orientada por princípios dialógicos e por valorização dos saberes locais, a escola do campo contribui para formação crítica e fortalecimento comunitário. A articulação entre prática pedagógica e projeto territorial amplia a dimensão emancipatória da modalidade.

De modo geral, a discussão evidencia que a efetivação da Educação do Campo depende da convergência entre reconhecimento normativo, financiamento adequado, formação docente específica e participação comunitária. A consolidação dessa política

exige superação de abordagens homogêneas e fortalecimento de práticas que integrem saberes tradicionais, sustentabilidade e compromisso com a justiça social.

Conclusão

A Educação do Campo configura-se como expressão da luta por justiça territorial e por reconhecimento dos saberes produzidos nas comunidades rurais. Sua consolidação depende da superação de modelos homogeneizadores que desconsideram as especificidades do território e das formas de organização social do campo.

A valorização dos saberes tradicionais e a articulação com práticas sustentáveis ampliam o potencial emancipatório da modalidade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. A escola do campo, quando orientada por princípios dialógicos e por compromisso com a realidade local, fortalece identidades e amplia possibilidades de participação cidadã.

A análise também permite compreender que a Educação do Campo se insere em cenário de disputas acerca do modelo de desenvolvimento rural adotado no país. A expansão do agronegócio, marcada pela concentração fundiária e pela intensificação do uso de tecnologias voltadas à monocultura, impacta diretamente as comunidades camponesas. Nesse contexto, a escola do campo pode assumir papel estratégico na problematização dessas transformações, contribuindo para reflexão crítica sobre os efeitos sociais e ambientais das diferentes formas de organização produtiva.

Verificou-se que iniciativas pedagógicas vinculadas à agroecologia apresentam maior coerência com a proposta de sustentabilidade integrada à justiça social. A agroecologia, ao articular produção agrícola, preservação ambiental e fortalecimento comunitário, oferece base concreta para construção de currículo contextualizado. A escola que dialoga com práticas agroecológicas amplia o sentido da aprendizagem ao vinculá-la à realidade produtiva e às necessidades coletivas do território.

Outro elemento evidenciado refere-se à importância da gestão democrática nas escolas do campo. Experiências nas quais a comunidade participa da definição do projeto político-pedagógico demonstram maior alinhamento entre formação escolar e demandas locais. A participação ativa de famílias, associações e movimentos sociais fortalece o vínculo entre escola e território, contribuindo para que a educação seja percebida como parte integrante da vida comunitária.

Entretanto, a ausência de políticas estruturantes de longo prazo fragiliza a continuidade dessas experiências. Mudanças administrativas, cortes orçamentários e reconfigurações institucionais podem comprometer projetos consolidados, gerando instabilidade nas comunidades escolares. A análise indica que a consolidação da Educação do Campo exige políticas de Estado, e não apenas iniciativas pontuais vinculadas a gestões específicas.

Também se observou que a articulação entre sustentabilidade e justiça social amplia o horizonte formativo ao integrar dimensões ambientais, econômicas e culturais. A defesa da preservação ambiental não pode ser dissociada das condições de vida das populações do campo. A formação escolar que problematiza essa interdependência contribui para construção de consciência crítica acerca dos conflitos socioambientais que atravessam o território rural.

Por fim, os resultados indicam que a Educação do Campo possui potencial transformador quando orientada por princípios de reconhecimento territorial, valorização dos saberes tradicionais e compromisso com a equidade. A escola do campo, ao integrar currículo, território e participação comunitária, pode fortalecer identidades coletivas e ampliar a capacidade de intervenção social dos sujeitos. Contudo, tal potencial depende da convergência entre políticas públicas consistentes, formação docente adequada e engajamento comunitário permanente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 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 União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna; ARROYO, Miguel González (org.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Edimar Fonseca da Fonseca

Janaína Santana da Costa

Cesar Bezerra Marinho

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma das expressões mais evidentes das desigualdades estruturais que historicamente marcam a formação social brasileira. A existência de contingentes significativos de sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular revela processos de exclusão vinculados à pobreza, à desigual distribuição de renda, ao racismo estrutural e à inserção precoce no trabalho. A EJA emerge, assim, não como modalidade residual, mas como resposta necessária a uma dívida social produzida ao longo de décadas.

O reconhecimento da EJA como direito educacional está ancorado na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a insere formalmente na estrutura da

educação básica. Contudo, a formalização jurídica não eliminou os obstáculos à sua efetivação. A distância entre o direito proclamado e as condições concretas de oferta e permanência na modalidade evidencia tensões entre normatividade e realidade social.

Historicamente, a EJA foi frequentemente tratada sob a lógica compensatória, como mecanismo destinado a corrigir trajetórias interrompidas ou a suprir lacunas individuais. Tal abordagem tende a obscurecer as determinações estruturais que produziram a exclusão escolar. Ao individualizar responsabilidades, desloca-se o foco das desigualdades sistêmicas para supostas falhas pessoais, reforçando discursos meritocráticos que desconsideram as condições materiais de vida dos sujeitos.

A inserção precoce no mundo do trabalho constitui um dos principais fatores associados à interrupção da escolarização. Em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, crianças e adolescentes são frequentemente compelidos a contribuir para a renda familiar, o que compromete a continuidade dos estudos. A relação entre trabalho e educação, portanto, não pode ser analisada de forma abstrata, mas como expressão concreta das formas de organização econômica que estruturam a sociedade.

Nesse sentido, a categoria trabalho adquire centralidade analítica. Em diálogo com Karl Marx, compreende-se o trabalho como dimensão constitutiva da vida social, responsável pela produção material da existência. Entretanto, quando inserido em condições de exploração e precariedade, o trabalho pode operar como mecanismo de exclusão educacional. A EJA situa-se precisamente nesse ponto de tensão entre necessidade de sobrevivência e direito à formação.

A modalidade também se configura como espaço de diversidade etária, cultural e territorial. Jovens que enfrentaram trajetórias escolares marcadas por fracasso e evasão compartilham o espaço com adultos que retornam à escola após anos de afastamento. Essa heterogeneidade impõe desafios pedagógicos específicos e exige práticas que reconheçam os saberes acumulados ao longo da experiência de vida. A EJA não pode reproduzir modelos pensados para a escolarização regular, sob pena de reforçar processos de marginalização.

No contexto contemporâneo, a EJA enfrenta novos obstáculos. A redução de matrículas, o financiamento insuficiente e a descontinuidade de políticas públicas comprometem sua consolidação como política estruturante. Dados recentes de levantamentos nacionais indicam que, embora o acesso à educação básica tenha se

ampliado nas últimas décadas, persistem índices relevantes de analfabetismo funcional e de baixa escolaridade entre adultos, especialmente nas regiões mais vulnerabilizadas.

A pandemia de COVID-19 agravou esse cenário ao intensificar desigualdades de acesso às tecnologias digitais e ao ampliar a evasão escolar. A transição para o ensino remoto evidenciou a exclusão digital que atinge de modo particular os sujeitos da EJA. A ausência de infraestrutura tecnológica adequada e as demandas laborais mantidas durante o período pandêmico contribuíram para o afastamento de muitos estudantes da modalidade.

Entretanto, reduzir a EJA a espaço de déficit significaria ignorar sua potência emancipatória. Ao possibilitar o retorno à escolarização, a modalidade cria condições para reconstrução de trajetórias, fortalecimento da autoestima e ampliação da participação social. Em diálogo com Paulo Freire, pode-se compreender a EJA como território privilegiado da educação popular, no qual a leitura do mundo antecede e acompanha a leitura da palavra.

Este capítulo tem como objetivo analisar a Educação de Jovens e Adultos a partir da articulação entre direito, trabalho e emancipação social. Parte-se da hipótese de que a efetivação da EJA como política pública estruturante exige superação de abordagens compensatórias e reconhecimento de suas bases históricas e materiais. Ao situar a modalidade no interior das contradições sociais contemporâneas, busca-se evidenciar tanto seus limites institucionais quanto sua capacidade de contribuir para processos formativos orientados à justiça social.

1.1 Fundamentos constitucionais e legais da Educação de Jovens e Adultos

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como direito educacional insere-se no marco mais amplo da constitucionalização dos direitos sociais no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Ao afirmar a universalidade do direito à educação, a Constituição rompe formalmente com tradições excludentes que, historicamente, restringiram o acesso à escolarização a determinados grupos sociais.

No artigo 208, a Constituição explicita que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita, inclusive para

aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa previsão representa fundamento jurídico direto da EJA, ao reconhecer que a ausência de escolarização na infância ou adolescência não extingue o direito à formação básica. Trata-se de reconhecimento normativo de que a trajetória educacional pode ser interrompida por condições sociais adversas, sem que isso implique perda do direito.

A regulamentação desse princípio ocorre de forma mais detalhada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dedica dispositivos específicos à modalidade. O artigo 37 dispõe que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, assegurando oportunidades educacionais apropriadas às características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Essa formulação reconhece a especificidade da modalidade e indica que sua organização pedagógica deve considerar a heterogeneidade dos sujeitos.

A LDB também prevê a articulação da EJA com a educação profissional, indicando possibilidade de integração entre formação geral e preparação para o mundo do trabalho. Tal articulação, no entanto, demanda cautela analítica. Se por um lado pode ampliar oportunidades formativas, por outro corre o risco de reduzir a modalidade a instrumento de qualificação rápida para inserção produtiva, subordinando a formação humana às demandas imediatas do mercado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos reforçam a necessidade de abordagem pedagógica contextualizada, orientada ao reconhecimento das experiências de vida dos educandos. Ao afirmar que a EJA deve considerar trajetórias marcadas por exclusão e desigualdade, as diretrizes deslocam a modalidade do campo da compensação para o campo do direito. Entretanto, a implementação dessas orientações depende de condições materiais e institucionais que nem sempre estão asseguradas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas específicas relacionadas à superação do analfabetismo e à ampliação da escolaridade média da população jovem e adulta. Ao inserir a EJA no planejamento decenal da política educacional, o PNE reconhece sua centralidade para o enfrentamento das desigualdades históricas. Contudo, os relatórios de monitoramento indicam dificuldades no cumprimento integral das metas, revelando tensões entre planejamento normativo e capacidade efetiva de execução.

A consolidação da EJA como política pública estruturante também está vinculada ao regime de financiamento educacional. A inclusão da modalidade nos mecanismos de

redistribuição de recursos, como os fundos de manutenção e desenvolvimento da educação básica, constitui elemento indispensável para sua sustentação. A insuficiência de recursos impacta diretamente a oferta de turmas, a formação docente específica e a infraestrutura necessária ao atendimento adequado do público da EJA.

Além disso, a organização federativa do sistema educacional brasileiro implica divisão de responsabilidades entre União, estados e municípios. A descentralização administrativa pode favorecer adequação às realidades locais, mas também gera assimetrias na oferta e na qualidade da modalidade. Municípios com menor capacidade fiscal enfrentam maiores dificuldades para manter programas consistentes de EJA, o que aprofunda desigualdades regionais.

A análise dos fundamentos legais evidencia que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece de forma inequívoca a Educação de Jovens e Adultos como direito público subjetivo. Todavia, a existência de base normativa robusta não garante, por si só, a efetivação desse direito. Persistem obstáculos relacionados ao financiamento, à priorização política e à concepção da modalidade no interior das redes de ensino.

Dessa forma, a compreensão da EJA como direito exige articulação entre dimensão jurídica e realidade social. A consolidação da modalidade depende não apenas da manutenção de dispositivos legais, mas da construção de políticas públicas consistentes que assegurem acesso, permanência e qualidade formativa. A tensão entre norma e prática revela que a luta pela EJA como direito permanece aberta, exigindo vigilância institucional e mobilização social contínua.

1.2. EJA e desigualdade estrutural

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser analisada como modalidade isolada do contexto social que a produz. Sua própria existência revela a persistência de desigualdades estruturais que historicamente impediram amplos segmentos da população de acessar ou concluir a educação básica na idade considerada regular. A EJA constitui, nesse sentido, expressão concreta das assimetrias econômicas, raciais e territoriais que atravessam a sociedade brasileira.

Os dados nacionais sobre escolaridade evidenciam que a baixa instrução concentra-se majoritariamente entre sujeitos pertencentes às camadas de menor renda e residentes em regiões com menor desenvolvimento socioeconômico. As disparidades

regionais permanecem significativas, especialmente entre Norte e Nordeste em comparação com Sul e Sudeste. A escolarização interrompida não se distribui de forma aleatória, mas acompanha a lógica histórica de desigual distribuição de oportunidades.

A dimensão racial também se apresenta como variável estruturante. A população negra, em razão do legado da escravidão e das políticas de exclusão subsequentes, experimenta maiores índices de vulnerabilidade educacional. A permanência de taxas diferenciadas de analfabetismo e de menor escolaridade média entre pessoas negras evidencia que o direito à educação não foi universalizado de maneira equitativa. A EJA, ao acolher grande contingente desses sujeitos, revela o entrelaçamento entre desigualdade racial e exclusão escolar.

Além disso, a relação entre pobreza e evasão escolar constitui elemento recorrente nas trajetórias dos estudantes da modalidade. A necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, muitas vezes em ocupações informais e de baixa remuneração, compromete a continuidade dos estudos. A interrupção da escolarização não decorre de escolha individual desvinculada do contexto, mas de condicionantes materiais que impõem prioridades imediatas de sobrevivência.

A desigualdade estrutural manifesta-se também na oferta educacional. Escolas localizadas em territórios vulnerabilizados frequentemente enfrentam precariedade de infraestrutura, escassez de recursos pedagógicos e rotatividade docente. Tais condições impactam a qualidade da experiência escolar e podem contribuir para processos de fracasso e abandono. A EJA, muitas vezes ofertada em turnos noturnos e com menor investimento institucional, reflete essa hierarquização interna das políticas educacionais.

No plano simbólico, a desigualdade opera por meio da desvalorização social da modalidade. A EJA é, não raramente, percebida como percurso de segunda ordem, destinado àqueles que “não conseguiram” concluir os estudos no tempo previsto. Essa narrativa reforça estigmas e invisibiliza as condições estruturais que produziram as trajetórias interrompidas. A superação dessa visão exige reposicionamento político da modalidade como espaço legítimo de formação.

A exclusão digital constitui nova camada de desigualdade que afeta de modo particular os sujeitos da EJA. A expansão de políticas educacionais mediadas por tecnologias pressupõe acesso a dispositivos, conectividade e letramento digital, condições nem sempre presentes entre jovens e adultos trabalhadores. A ausência dessas condições amplia o risco de afastamento e dificulta a permanência na modalidade.

Ao analisar a EJA sob a ótica da desigualdade estrutural, torna-se evidente que o problema não se restringe ao acesso à escola, mas envolve permanência, qualidade e reconhecimento. A universalização formal da educação básica não eliminou as barreiras que impedem determinados grupos de concluir seus estudos. A modalidade opera como mecanismo de reinserção, mas também como indicador das falhas estruturais do sistema educacional.

Nesse contexto, a abordagem meritocrática revela-se insuficiente para explicar as trajetórias dos estudantes da EJA. A ênfase exclusiva no esforço individual ignora a historicidade das desigualdades e contribui para a naturalização das assimetrias. A análise estrutural permite compreender que a interrupção escolar é resultado de processos sociais amplos, e não de incapacidade pessoal.

Dessa forma, compreender a Educação de Jovens e Adultos a partir da desigualdade estrutural implica reconhecer que sua consolidação como direito depende de políticas que enfrentem as bases materiais da exclusão. A EJA não pode ser concebida apenas como resposta corretiva, mas como parte de estratégia mais ampla de justiça social, orientada à redução das assimetrias econômicas, raciais e territoriais que continuam a limitar o pleno exercício do direito à educação.

1.2 Inserção precoce no trabalho e interrupção escolar

A relação entre inserção precoce no trabalho e interrupção da escolarização constitui elemento central para a compreensão das trajetórias dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Em contextos marcados por desigualdade socioeconômica, a necessidade de contribuir para a renda familiar impõe, desde cedo, a participação de crianças e adolescentes em atividades produtivas, muitas vezes em condições informais e precarizadas. A escolarização, nessas circunstâncias, deixa de ocupar posição prioritária, cedendo lugar às exigências imediatas de sobrevivência.

A interrupção escolar associada ao trabalho não pode ser interpretada como escolha individual desvinculada de condicionantes estruturais. A inserção no mercado de trabalho, sobretudo em setores de baixa qualificação, está frequentemente vinculada à reprodução de ciclos de pobreza que limitam o acesso a direitos básicos. A evasão escolar, nesse sentido, expressa tensão concreta entre direito à educação e necessidade material.

A categoria trabalho, quando analisada a partir da tradição marxiana, permite compreender essa dinâmica em perspectiva histórica. Para Karl Marx, o trabalho constitui atividade fundante da vida social, por meio da qual o ser humano transforma a natureza e produz sua própria existência. Entretanto, no interior de relações capitalistas marcadas por exploração, o trabalho assume caráter compulsório e alienado, podendo converter-se em obstáculo à formação plena dos sujeitos. A escolarização interrompida revela, assim, como as formas de organização econômica impactam diretamente a trajetória educacional.

No caso brasileiro, a presença de jovens trabalhadores em ocupações informais ou em jornadas extensas evidencia a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. A oferta de EJA em períodos noturnos constitui tentativa institucional de responder a essa realidade, mas não elimina os efeitos do cansaço físico, das longas jornadas e das condições adversas enfrentadas ao longo do dia. A permanência na escola torna-se desafio adicional em rotinas já sobrecarregadas.

A relação entre trabalho e exclusão escolar também se articula à desigualdade racial e territorial. Jovens negros e residentes em periferias urbanas ou áreas rurais enfrentam maior probabilidade de inserção precoce em ocupações de baixa remuneração. Essa inserção não apenas compromete a continuidade dos estudos, mas reforça processos de segmentação social que dificultam a mobilidade educacional e profissional. A EJA passa a acolher sujeitos cujas trajetórias foram moldadas por essas assimetrias estruturais.

Além disso, a cultura meritocrática tende a responsabilizar individualmente aqueles que interromperam os estudos, ignorando as condições objetivas que determinaram tal decisão. A narrativa de que “basta esforço” para conciliar trabalho e escolarização desconsidera a precariedade das condições laborais e a ausência de políticas públicas integradas que favoreçam a permanência na escola. A análise estrutural desloca o foco da responsabilização individual para as formas sociais que produzem exclusão.

A interrupção escolar precoce também impacta a inserção posterior no mercado de trabalho, gerando círculo vicioso de baixa escolaridade e ocupações de menor qualificação. A ausência de formação básica amplia a vulnerabilidade econômica e limita o acesso a postos de trabalho mais estáveis. A EJA, nesse contexto, representa possibilidade de reconfiguração da trajetória, ao oferecer oportunidade de retomada da escolarização e ampliação do repertório formativo.

Entretanto, a simples ampliação da oferta da modalidade não garante superação das barreiras estruturais que articulam trabalho e exclusão educacional. A conciliação entre estudo e emprego exige políticas públicas que considerem as especificidades dos estudantes trabalhadores, incluindo flexibilização de horários, apoio pedagógico e reconhecimento das experiências laborais como parte do processo formativo. A escola precisa dialogar com a realidade concreta do mundo do trabalho, sem subordinar-se integralmente às suas exigências imediatas.

A compreensão da EJA a partir da inserção precoce no trabalho evidencia que a modalidade ocupa lugar estratégico na articulação entre educação e justiça social. Ao reconhecer as trajetórias marcadas pela necessidade de sobrevivência, a política educacional pode contribuir para romper ciclos históricos de exclusão. Essa ruptura, contudo, depende de articulação entre políticas educacionais, sociais e econômicas que enfrentem as bases materiais da desigualdade.

Assim, analisar a interrupção escolar sob a ótica do trabalho permite compreender que a EJA não se configura como modalidade suplementar, mas como expressão das contradições estruturais que atravessam a sociedade. A consolidação do direito à educação para jovens e adultos exige enfrentamento das condições que tornam o trabalho precoce alternativa recorrente à escolarização. Somente ao reconhecer essa articulação será possível construir políticas que integrem formação, dignidade e emancipação social.

1.4 Educação popular e práxis emancipatória

A Educação de Jovens e Adultos encontra na tradição da educação popular um de seus fundamentos mais consistentes. Ao reconhecer os sujeitos da modalidade como portadores de saberes construídos na experiência social e no mundo do trabalho, a EJA aproxima-se da perspectiva formulada por Paulo Freire, para quem a educação não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se como prática orientada à transformação da realidade. A emancipação, nesse horizonte, não se configura como abstração normativa, mas como processo histórico vivido pelos próprios sujeitos.

A educação popular parte do princípio de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa formulação desloca o centro do processo educativo para a experiência concreta dos educandos, reconhecendo que sua trajetória de vida, marcada por trabalho, exclusão ou interrupção escolar, constitui ponto de partida legítimo para a construção do

conhecimento. No contexto da EJA, tal compreensão assume especial relevância, pois os estudantes trazem consigo vivências acumuladas ao longo de anos de inserção no mundo social e produtivo.

A práxis emancipatória, nesse sentido, articula reflexão crítica e ação transformadora.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Não há libertação sem transformação da realidade opressora. (Freire, 1987, p. 67)

A passagem evidencia que a emancipação não decorre de mera ampliação de informações ou de certificação escolar. Ela envolve movimento coletivo de análise das condições que produzem desigualdade e de intervenção orientada à sua superação. A EJA, quando estruturada a partir dessa perspectiva, ultrapassa a lógica compensatória e assume papel político na reconstrução das trajetórias de sujeitos historicamente excluídos.

A educação popular também problematiza a neutralidade pedagógica. Ao afirmar que todo ato educativo é ato político, Freire convoca educadores e educandos a reconhecerem as determinações sociais que atravessam o processo formativo. Na EJA, essa postura implica tematizar as condições de trabalho, as experiências de exclusão e as desigualdades territoriais que marcaram as trajetórias escolares interrompidas. O espaço educativo torna-se lugar de elaboração crítica dessas vivências.

Além disso, a práxis emancipatória demanda reorganização da relação pedagógica. O educador não ocupa posição de superioridade epistemológica, mas atua como mediador no processo de construção coletiva do saber. A autoridade docente funda-se na responsabilidade ética e intelectual, não na imposição. A horizontalidade relacional favorece o fortalecimento da autoestima e da autonomia dos estudantes, elementos essenciais para a reconstrução de percursos educacionais.

No contexto da EJA, a articulação entre educação popular e emancipação social adquire dimensão concreta quando se considera a relação entre escolarização e participação cidadã. A ampliação do repertório formativo possibilita maior compreensão dos direitos sociais, das estruturas institucionais e das formas de organização coletiva. A educação deixa de ser apenas instrumento de mobilidade individual e passa a constituir-se como meio de inserção ativa na vida pública.

Entretanto, a incorporação do discurso emancipatório não garante, por si só, transformação estrutural. Há risco de que a linguagem da autonomia e do protagonismo seja absorvida por políticas que mantêm intactas as bases materiais da desigualdade. A educação popular exige coerência entre discurso e prática, bem como articulação com políticas sociais mais amplas que enfrentem pobreza, precarização do trabalho e exclusão territorial.

A práxis emancipatória na EJA também envolve reconhecimento do trabalho como dimensão constitutiva da experiência dos educandos. A problematização das condições laborais, da informalidade e das relações de exploração pode integrar o currículo de forma crítica, evitando que a formação se limite à adaptação às exigências do mercado. A emancipação pressupõe capacidade de compreender e intervir nas relações sociais que organizam a produção da vida.

Dessa forma, a EJA, quando orientada pelos princípios da educação popular, configura-se como espaço de reconstrução simbólica e material das trajetórias dos sujeitos. A escolarização deixa de representar apenas certificação tardia e passa a constituir-se como momento de reelaboração da própria história. A emancipação não é produto imediato, mas processo contínuo de fortalecimento da consciência crítica e de ampliação da participação social.

Assim, a articulação entre educação popular e práxis emancipatória reafirma a EJA como território de luta por justiça social. Em um cenário marcado por desigualdades persistentes, a modalidade pode operar como instrumento de transformação, desde que sustentada por práticas pedagógicas comprometidas com a humanização e com a superação das estruturas que produziram a exclusão escolar. A emancipação, nesse horizonte, permanece como tarefa histórica aberta e como horizonte ético da ação educativa.

Considerações Finais

A análise desenvolvida neste capítulo evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser compreendida como modalidade suplementar ou residual do sistema educacional, mas como expressão concreta das desigualdades estruturais que historicamente limitaram o acesso à escolarização no Brasil. Ao articular direito, trabalho e emancipação social, buscou-se demonstrar que a EJA se insere no campo dos direitos

fundamentais, cuja efetivação depende da superação de barreiras econômicas, raciais e territoriais que ainda persistem.

A relação entre inserção precoce no trabalho e interrupção escolar revelou-se elemento central para compreender as trajetórias dos sujeitos da modalidade. A exclusão educacional não decorre de falhas individuais, mas de condições materiais que impõem escolhas restritas. Nesse contexto, a consolidação da EJA como política pública estruturante exige articulação entre educação, proteção social e políticas de trabalho, de modo a enfrentar as bases que produzem a evasão e a baixa escolaridade.

Ao dialogar com a tradição da educação popular e com o pensamento de Paulo Freire, o capítulo destacou a potência emancipatória da modalidade. A EJA pode constituir-se como espaço de reconstrução de trajetórias e fortalecimento da participação cidadã, desde que orientada por práticas pedagógicas que reconheçam os saberes dos educandos e problematizem as condições sociais que moldam suas experiências. A escolarização, nesse horizonte, ultrapassa a certificação e assume dimensão formativa mais ampla.

Por fim, reafirma-se que a efetivação da Educação de Jovens e Adultos como direito social demanda compromisso político contínuo. A existência de base normativa sólida não garante, por si só, acesso, permanência e qualidade. A consolidação da modalidade requer financiamento adequado, valorização docente e reconhecimento público de sua centralidade para a construção de uma sociedade menos desigual. A EJA permanece, assim, como espaço estratégico de afirmação do direito à educação e de construção de caminhos voltados à justiça social.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 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 União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2000.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos no Brasil: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

CAPÍTULO 3

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA: ATUALIDADE E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

Janaína Santana da Costa

André Costa da Silva

Helena Campista de Souza

Introdução

O pensamento de Paulo Freire constitui uma das formulações mais influentes da pedagogia crítica no século XX, tendo impactado não apenas o campo educacional latino-americano, mas também debates internacionais sobre democracia, emancipação e justiça social. Sua obra emerge em um contexto de profundas desigualdades estruturais e de autoritarismo político, no qual a educação se apresentava tanto como instrumento de dominação quanto como possibilidade de libertação. A formulação da educação dialógica nasce, portanto, como resposta histórica às condições concretas de opressão e silenciamento vivenciadas por amplos setores populares.

A crítica freireana à educação bancária desloca o foco da transmissão de conteúdos para a problematização das relações de poder que atravessam o ato educativo. Ao

denunciar a lógica depositária, na qual o professor ocupa a posição de sujeito absoluto do saber e o educando é reduzido à condição de recipiente passivo, Freire explicita que a forma pedagógica não é neutra. A estrutura do ensino revela concepções de sujeito, de sociedade e de conhecimento, configurando práticas que podem reforçar hierarquias ou produzir condições de transformação social.

Nesse sentido, a dialogicidade não deve ser compreendida como mera estratégia metodológica ou recurso didático voltado à participação. O diálogo, na perspectiva freireana, constitui categoria ontológica e política, fundada na ideia de que os sujeitos se constroem historicamente na relação com o outro e com o mundo. A educação dialógica pressupõe reconhecimento da alteridade, abertura à escuta e compromisso com a construção coletiva do conhecimento, o que implica ruptura com modelos verticalizados de autoridade pedagógica.

A atualidade desse pensamento torna-se particularmente evidente diante das transformações que marcam o século XXI. A intensificação da racionalidade neoliberal, a consolidação de políticas educacionais orientadas por métricas de desempenho e a crescente plataformização da educação alteram significativamente as condições de produção do trabalho docente e das experiências formativas. A centralidade de avaliações padronizadas, indicadores de produtividade e sistemas de monitoramento digital tensiona a possibilidade de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo e na construção compartilhada de sentidos.

Além disso, o avanço das tecnologias digitais e dos ambientes mediados por algoritmos redefine as formas de interação e de circulação do conhecimento. A mediação tecnológica, longe de ser neutra, organiza fluxos de informação, hierarquiza conteúdos e produz formas específicas de subjetivação. Nesse cenário, a questão que se coloca não é apenas se o diálogo permanece possível, mas sob quais condições ele pode ser reinventado em contextos atravessados por dispositivos de controle e por lógicas de performatividade.

Paralelamente, persistem desigualdades estruturais relacionadas à classe social, raça, território e gênero, que impactam de modo direto o acesso, a permanência e as trajetórias escolares. A educação dialógica, ao reconhecer os educandos como sujeitos históricos situados, oferece instrumentos analíticos para compreender como essas desigualdades se inscrevem na experiência educativa. O diálogo, nesse sentido, não se

reduz à interação verbal, mas envolve a leitura crítica da realidade concreta que constitui o horizonte de vida dos sujeitos.

No campo da formação docente, as contribuições freireanas permanecem relevantes para a problematização da identidade profissional. Ensinar, nessa concepção, implica posicionamento ético e responsabilidade política. O professor não atua como mero executor de prescrições curriculares, mas como intelectual comprometido com a construção de práticas que articulem conhecimento sistematizado e realidade social. Em contextos de intensificação do trabalho e de ampliação de demandas institucionais, essa dimensão ética assume contornos ainda mais complexos.

Observa-se, contudo, que a incorporação do vocabulário freireano em documentos oficiais e discursos institucionais nem sempre preserva sua radicalidade original. Termos como diálogo, autonomia e protagonismo podem ser mobilizados de forma despolitizada, esvaziados de seu conteúdo crítico e convertidos em expressões compatíveis com modelos gerencialistas de gestão educacional. Tal processo exige análise cuidadosa, a fim de distinguir entre apropriações superficiais e efetivas práticas dialógicas.

Dessa forma, retomar a educação dialógica no século XXI não significa simplesmente reiterar categorias consolidadas, mas interrogá-las à luz das novas configurações sociais, tecnológicas e políticas. A leitura contemporânea de Freire demanda articulação com debates sobre governamentalidade, cultura digital, justiça curricular e democratização do conhecimento, ampliando o alcance de suas proposições sem descaracterizar sua base ética e política.

Este capítulo tem como objetivo analisar a atualidade da educação dialógica freireana, discutindo seus fundamentos teóricos e examinando os principais desafios que se colocam à sua concretização no contexto educacional contemporâneo. Parte-se da hipótese de que o diálogo permanece como princípio estruturante de uma pedagogia comprometida com a humanização, mas sua efetivação exige enfrentamento das condições estruturais que configuram o cenário educativo do presente.

1. Diálogo como categoria ontológica e política

A concepção de diálogo em Paulo Freire ultrapassa a dimensão comunicacional ou metodológica frequentemente atribuída ao termo no discurso pedagógico contemporâneo. Para Freire, o diálogo constitui fundamento ontológico da condição

humana, uma vez que os sujeitos se fazem e se reconhecem na relação com o outro e com o mundo. Não se trata de técnica didática voltada à dinamização da aula, mas de modo de existência que afirma a incompletude humana e a necessidade permanente de interlocução para a construção do conhecimento.

A ontologia freireana parte do reconhecimento de que o ser humano é um ser histórico, inconcluso e em permanente processo de formação. A incompletude não é compreendida como carência, mas como abertura constitutiva à transformação. É precisamente essa condição que torna o diálogo possível e necessário. Ao reconhecer-se inacabado, o sujeito se coloca em atitude de escuta e de problematização, rompendo com posturas autoritárias que pretendem deter a totalidade do saber.

Nesse sentido, o diálogo é indissociável da ideia de humanização. A negação do diálogo corresponde à negação do outro como sujeito e, portanto, à reprodução de relações de opressão.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. E, se dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (Freire, 1987, p. 78)

A passagem evidencia que o diálogo não se restringe à troca verbal entre indivíduos, mas configura processo coletivo de interpretação e transformação da realidade. A palavra, compreendida como unidade de reflexão e ação, adquire dimensão política ao se vincular à práxis. O diálogo, assim, inscreve-se na esfera da transformação social, pois supõe sujeitos capazes de intervir criticamente no mundo que nomeiam.

A dimensão política do diálogo torna-se ainda mais evidente quando se considera que a educação, para Freire, nunca é neutra. Toda prática educativa expressa determinada visão de sociedade e de ser humano. O diálogo, ao pressupor horizontalidade e reconhecimento mútuo, confronta modelos pedagógicos baseados na autoridade incontestável e na transmissão unilateral do saber. Ele instaura uma ética relacional fundada na confiança, na humildade epistemológica e no compromisso com a emancipação.

Essa compreensão dialoga com a noção de práxis como unidade dialética entre ação e reflexão. O diálogo não se limita à problematização discursiva; ele se concretiza na

ação transformadora orientada pela reflexão crítica. A recusa do verbalismo vazio e do ativismo acrítico constitui elemento central dessa proposta. A práxis dialógica exige que o conhecimento produzido no espaço educativo esteja vinculado às experiências concretas dos sujeitos e às contradições sociais que atravessam suas vidas.

No plano pedagógico, isso implica redefinição do papel docente. O professor não abdica de sua responsabilidade intelectual nem renuncia ao conhecimento sistematizado, mas abandona a posição de detentor exclusivo da verdade. A autoridade deixa de ser autoritarismo e passa a constituir-se como mediação ética e epistemológica no processo de construção coletiva do saber. A relação pedagógica transforma-se em encontro entre sujeitos que aprendem e ensinam reciprocamente.

A radicalidade dessa proposta desafia modelos educacionais orientados por padrões rígidos de controle e por métricas de desempenho. Em contextos marcados pela padronização curricular e pela centralidade de avaliações externas, o diálogo pode ser reduzido a retórica participativa sem efetiva redistribuição de poder simbólico na sala de aula. A compreensão ontológica e política do diálogo exige, contudo, revisão das estruturas que organizam a prática escolar, sob pena de esvaziamento de seu conteúdo emancipatório.

Retomar o diálogo como categoria ontológica no século XXI implica reconhecer que a crise democrática e a intensificação das desigualdades colocam novas exigências à educação. A formação de sujeitos críticos demanda espaços de escuta, de problematização e de elaboração coletiva de sentidos. A dialogicidade, nesse horizonte, não se apresenta como complemento metodológico, mas como princípio estruturante de uma pedagogia comprometida com a humanização e com a transformação social.

2. Conscientização, práxis e transformação social

A noção de conscientização ocupa lugar central na arquitetura teórica de Paulo Freire, constituindo-se como movimento pelo qual os sujeitos ultrapassam uma percepção ingênua da realidade e passam a compreendê-la em sua dimensão histórica e estrutural. Conscientizar não significa transmitir informações sobre injustiças sociais, mas criar condições para que os educandos reconheçam as contradições que atravessam suas próprias experiências. Trata-se de processo formativo que articula leitura crítica do mundo e posicionamento diante dele.

A conscientização está diretamente vinculada à ideia de práxis. Para Freire, não há transformação social sem a unidade entre reflexão e ação. A reflexão isolada pode converter-se em verbalismo estéril; a ação desvinculada da análise crítica tende ao ativismo acrítico. A práxis, por sua vez, configura movimento dialético no qual o sujeito analisa a realidade, intervém sobre ela e retorna à reflexão em um processo contínuo de elaboração. Essa dinâmica rompe com modelos educativos centrados na adaptação e reafirma o caráter político da formação humana.

A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Não é possível compreender a prática revolucionária sem compreender a teoria que a fundamenta, nem compreender a teoria sem a prática que a concretiza. Separadas, ambas perdem sua força transformadora. (Freire, 1987, p. 125)

A passagem evidencia que a conscientização não é etapa preparatória para a ação, mas dimensão constitutiva da própria prática transformadora. O conhecimento emerge da experiência concreta dos sujeitos e se reorganiza à medida que estes intervêm na realidade. A educação, nesse horizonte, não se limita à formação de competências individuais, mas se orienta à constituição de sujeitos históricos capazes de compreender as determinações sociais que moldam suas condições de vida.

Essa formulação aproxima-se da tradição marxiana, especialmente no que se refere à centralidade da práxis como categoria fundante da existência humana. Em Karl Marx, o trabalho é entendido como atividade por meio da qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, produzindo a vida social. Freire desloca essa compreensão para o campo pedagógico, afirmando que a educação pode tanto reproduzir relações alienadas quanto contribuir para sua superação. A práxis educativa, portanto, inscreve-se na luta mais ampla pela humanização das relações sociais.

No contexto educacional contemporâneo, marcado pela mercantilização do ensino e pela ênfase em resultados mensuráveis, a categoria de conscientização adquire novos contornos. A centralidade de indicadores de desempenho e de competências instrumentais tende a deslocar a formação crítica para segundo plano. A educação passa a ser concebida como investimento individual voltado à empregabilidade, obscurecendo sua dimensão coletiva e política. Nesse cenário, a retomada da práxis freireana constitui contraponto às concepções adaptativas de escolarização.

A conscientização também desafia a ideia de neutralidade pedagógica. Ao afirmar que todo ato educativo implica escolha e posicionamento, Freire recusa a separação entre ensino e compromisso ético. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e ambas se entrelaçam no processo formativo. A neutralidade, nesse contexto, revela-se como forma de manutenção do status quo, uma vez que a omissão diante das desigualdades reforça estruturas existentes.

Além disso, a práxis freireana convoca o educador a assumir papel ativo na mediação crítica do conhecimento. O docente não é agente externo que conduz o processo a partir de saber pré-estabelecido, mas participante da construção coletiva. Sua autoridade reside na responsabilidade intelectual e ética de problematizar a realidade junto aos educandos, promovendo deslocamentos interpretativos que ampliem a compreensão das contradições sociais.

No século XXI, a discussão sobre conscientização precisa dialogar com novas formas de dominação simbólica, incluindo aquelas mediadas por tecnologias digitais e por dispositivos algorítmicos. A circulação massiva de informações, a fragmentação do debate público e a polarização social demandam práticas educativas que favoreçam análise crítica e discernimento. A práxis, nesse cenário, envolve também a leitura dos mecanismos que organizam o fluxo informacional e influenciam a formação das subjetividades.

Retomar a conscientização como eixo estruturante da educação implica reafirmar que a formação humana não pode ser reduzida ao desenvolvimento de habilidades técnicas. A transformação social pressupõe sujeitos capazes de compreender a historicidade das relações que os constituem e de agir coletivamente na direção de sua reconfiguração. A educação dialógica, articulada à práxis, mantém-se como horizonte de uma pedagogia comprometida com a emancipação e com a construção de formas mais justas de convivência social.

3. Educação dialógica na era digital

A incorporação massiva de tecnologias digitais ao cotidiano escolar reconfigurou profundamente as condições de produção do conhecimento e as formas de interação pedagógica. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas adaptativas, sistemas de monitoramento de desempenho e algoritmos de recomendação passaram a organizar não

apenas o acesso aos conteúdos, mas também o ritmo, a visibilidade e a avaliação das práticas docentes e discentes. Nesse contexto, a questão central não se limita à presença das tecnologias na escola, mas envolve a compreensão das racionalidades que as estruturam.

A dialogicidade proposta por Paulo Freire parte da ideia de encontro entre sujeitos mediatizados pelo mundo. No entanto, na era digital, o mundo é cada vez mais filtrado por dispositivos técnicos que selecionam, hierarquizam e direcionam informações. A mediação tecnológica, longe de constituir canal neutro, opera segundo lógicas de eficiência, predição e controle. Assim, a pergunta que emerge é se os ambientes digitais favorecem a construção coletiva do conhecimento ou se tendem a reforçar dinâmicas de padronização e vigilância.

A plataformização da educação introduz uma racionalidade orientada por dados, na qual interações são convertidas em métricas e processos formativos são traduzidos em indicadores de desempenho. Essa lógica aproxima-se da cultura da performatividade descrita por Stephen Ball, na qual sujeitos passam a organizar suas práticas em função de resultados mensuráveis e comparáveis. A pressão por produtividade e visibilidade pode reduzir o diálogo a participação formal, esvaziando sua dimensão crítica e transformadora.

Além disso, a organização algorítmica dos conteúdos tende a fragmentar a experiência formativa. Recomendações personalizadas e trilhas adaptativas podem ampliar o acesso a materiais diversificados, mas também podem enclausurar os sujeitos em circuitos informacionais previamente estruturados. A promessa de personalização convive com a homogeneização das práticas, uma vez que os critérios de relevância são definidos por modelos estatísticos e não por processos deliberativos coletivos.

Nesse cenário, a dialogicidade enfrenta o risco de ser convertida em funcionalidade interativa. Fóruns virtuais, enquetes e comentários podem simular participação, mas não necessariamente instauram relações horizontais de construção do saber. O diálogo, na perspectiva freireana, exige reconhecimento da historicidade dos sujeitos e problematização das condições concretas que moldam suas experiências. Quando a interação é capturada por plataformas orientadas à coleta de dados, a palavra pode tornar-se insumo para análise comportamental, e não expressão de práxis transformadora.

A governamentalidade algorítmica, conceito desenvolvido em debates contemporâneos sobre poder e tecnologia, ajuda a compreender esse processo. A gestão por dados redefine formas de controle, deslocando o foco da imposição direta para a modulação contínua de comportamentos. No campo educacional, isso se manifesta na produção de relatórios automatizados, rankings internos e sistemas de alerta que orientam intervenções pedagógicas. O risco é que a prática docente passe a ser regulada mais por dashboards e métricas do que por processos dialógicos construídos coletivamente.

Entretanto, reconhecer essas tensões não implica rejeitar a tecnologia como tal. A educação dialógica não se opõe à mediação técnica, mas à subordinação do processo formativo a racionalidades que reduzem a complexidade humana a dados quantificáveis. Ambientes digitais podem ampliar possibilidades de colaboração, circulação de saberes e articulação entre diferentes territórios, desde que orientados por princípios éticos e políticos que priorizem a autonomia e a reflexão crítica.

A reinvenção da dialogicidade no contexto digital demanda, portanto, deslocamento da ênfase instrumental para a problematização das próprias tecnologias. Ler criticamente o mundo, no século XXI, implica também compreender como funcionam os algoritmos, quais interesses os estruturam e como influenciam a produção de subjetividades. A conscientização freireana pode ser expandida para incluir a análise das infraestruturas digitais que organizam o cotidiano escolar.

No plano da formação docente, essa discussão assume contornos específicos. Professores são simultaneamente usuários e objetos de monitoramento das plataformas educacionais. Sua autonomia pode ser tensionada por sistemas que prescrevem conteúdos, ritmos e estratégias pedagógicas. Reafirmar o diálogo como princípio estruturante significa defender espaços de deliberação coletiva sobre o uso das tecnologias, evitando que decisões sejam tomadas exclusivamente por instâncias administrativas ou corporativas.

Assim, a educação dialógica na era digital não se configura como retorno nostálgico a modelos pré-tecnológicos, mas como esforço de reorientação ética da inovação. O diálogo permanece como horizonte regulador, capaz de tensionar a lógica da eficiência e da mensuração permanente. Em meio à intensificação do controle e à fragmentação da experiência, a dialogicidade se apresenta como prática de resistência e como possibilidade de reconstrução democrática do espaço educativo.

4. Dialogicidade frente às desigualdades estruturais

A educação dialógica formulada por Paulo Freire não pode ser compreendida dissociada das condições históricas de desigualdade que atravessam a sociedade brasileira. Desde suas primeiras experiências com alfabetização de adultos, Freire situou a prática educativa no interior de contextos marcados por exclusão econômica, silenciamento político e negação de direitos. O diálogo, nesse horizonte, não é abstração normativa, mas resposta concreta à desumanização produzida por estruturas sociais hierarquizadas.

As desigualdades estruturais relacionadas à classe social, à raça e ao território configuram modos distintos de inserção no sistema educacional. O racismo estrutural, por exemplo, não se manifesta apenas em episódios individuais de discriminação, mas na organização histórica de oportunidades, na distribuição desigual de recursos e na produção de currículos que invisibilizam determinadas trajetórias e saberes. A dialogicidade, ao reconhecer os educandos como sujeitos históricos situados, exige que essas determinações sejam tematizadas no processo formativo.

A leitura do mundo, categoria central no pensamento freireano, implica análise das condições concretas de existência. Em contextos de periferias urbanas, comunidades rurais ou territórios marcados por precariedade, a experiência escolar não pode ser dissociada das lutas por moradia, trabalho e reconhecimento. O diálogo torna-se espaço de elaboração coletiva dessas vivências, rompendo com a lógica que reduz a aprendizagem à assimilação de conteúdos descontextualizados.

No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa dimensão adquire especial relevância. A trajetória escolar interrompida de muitos estudantes revela processos históricos de exclusão vinculados à necessidade de inserção precoce no trabalho, à ausência de políticas públicas adequadas e às desigualdades regionais. A educação dialógica, nesse contexto, afirma o direito à palavra e à reconstrução da própria história. O saber trazido pelos educandos não é obstáculo ao currículo, mas ponto de partida para a problematização crítica da realidade.

De modo semelhante, a educação do campo evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com territórios, culturas e formas de organização social específicas. A homogeneização curricular tende a invisibilizar saberes vinculados à agricultura familiar, à vida comunitária e às tradições locais. O diálogo, nesse cenário,

constitui mecanismo de reconhecimento epistemológico, permitindo que diferentes matrizes de conhecimento sejam incorporadas ao processo formativo sem hierarquização excludente.

A questão racial também convoca reflexão sobre justiça curricular. A ausência ou a representação estereotipada de sujeitos negros e indígenas nos materiais didáticos contribui para a reprodução de desigualdades simbólicas. A dialogicidade exige abertura para narrativas plurais e para a revisão crítica de conteúdos que naturalizam privilégios históricos. A construção coletiva do conhecimento passa, assim, pela ampliação das vozes legitimadas no espaço escolar.

No entanto, a incorporação de discursos sobre diversidade e inclusão não garante, por si só, transformação estrutural. Em muitos casos, a linguagem do reconhecimento é absorvida por políticas que mantêm intactas as bases materiais da desigualdade. A educação dialógica não se limita à valorização simbólica das diferenças; ela demanda análise das condições econômicas, institucionais e políticas que produzem exclusão. O diálogo, nesse sentido, articula reconhecimento e redistribuição.

A persistência de desigualdades educacionais no século XXI, evidenciada por indicadores de acesso, permanência e aprendizagem, reforça a necessidade de práticas que transcendam a adaptação às condições dadas. A racionalidade meritocrática tende a individualizar responsabilidades e a obscurecer determinantes estruturais. A dialogicidade freireana, ao contrário, desloca o foco para a compreensão coletiva das contradições sociais, promovendo solidariedade e consciência histórica.

No plano pedagógico, isso implica construir espaços de escuta e problematização que não invisibilizem conflitos. O diálogo não elimina tensões; ele as torna objeto de reflexão compartilhada. A sala de aula pode constituir-se como microespaço democrático, no qual diferentes experiências são reconhecidas e analisadas criticamente. Tal prática exige formação docente comprometida com justiça social e disposição para confrontar desigualdades internalizadas nas rotinas escolares.

Retomar a dialogicidade frente às desigualdades estruturais significa reafirmar a educação como prática ética e política. Em um contexto marcado por intensificação das assimetrias sociais e por disputas em torno do papel da escola, o diálogo permanece como princípio capaz de sustentar processos formativos orientados à humanização. Não se trata de idealização abstrata, mas de aposta histórica na possibilidade de construção coletiva de sentidos que enfrentem as condições que produzem exclusão.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo buscou demonstrar que a educação dialógica formulada por Paulo Freire permanece como referência teórica incontornável para a compreensão crítica dos processos educativos no século XXI. Longe de constituir proposta circunscrita ao contexto histórico de sua emergência, a dialogicidade revela potência interpretativa para enfrentar as transformações sociais, tecnológicas e políticas que atravessam a escola contemporânea.

Ao compreender o diálogo como categoria ontológica e política, Freire desloca o eixo da prática pedagógica da transmissão para a construção compartilhada do conhecimento. Essa perspectiva sustenta a ideia de que a formação humana se realiza na relação com o outro e com o mundo, exigindo reconhecimento da historicidade dos sujeitos e problematização das condições concretas de existência. O diálogo, assim, não se reduz a procedimento metodológico, mas constitui fundamento ético da educação comprometida com a humanização.

A articulação entre conscientização e práxis reafirma o caráter transformador do ato educativo. A unidade entre reflexão e ação impede tanto o verbalismo descolado da realidade quanto o ativismo acrítico. Em contextos marcados por intensificação das desigualdades sociais, raciais e territoriais, essa dimensão adquire renovada atualidade. A educação dialógica oferece instrumentos para compreender e enfrentar estruturas que produzem exclusão, deslocando a responsabilidade individualizante típica de discursos meritocráticos para a análise das determinações históricas mais amplas.

No cenário da era digital, a dialogicidade é tensionada por racionalidades orientadas por dados, métricas e algoritmos. A plataformização da educação e a cultura da performatividade introduzem formas de controle que podem reduzir a complexidade do processo formativo a indicadores quantificáveis. Nesse contexto, a retomada do pensamento freireano permite problematizar a naturalização dessas dinâmicas e reafirmar a centralidade do encontro entre sujeitos como núcleo da experiência educativa.

A formação docente emerge como espaço privilegiado dessa disputa. A ética freireana convoca o professor a assumir posicionamento crítico diante das condições que organizam seu trabalho, recusando tanto a neutralidade quanto a adaptação acrítica às

lógicas gerencialistas. A dialogicidade exige construção coletiva, reflexão permanente e compromisso com projetos educativos voltados à justiça social. Em meio à precarização e à intensificação do trabalho, essa postura constitui forma de resistência e de afirmação profissional.

Retomar Freire no século XXI não significa reproduzir fórmulas ou cristalizar conceitos. Implica reinterpretar suas categorias à luz de novas configurações sociais, mantendo sua radicalidade ética e política. O diálogo permanece como horizonte regulador capaz de tensionar práticas educativas orientadas exclusivamente por eficiência e desempenho. Em tempos de fragmentação e de crise democrática, a educação dialógica reafirma a escola como espaço de elaboração coletiva de sentidos e de construção de sujeitos históricos.

Dessa forma, a atualidade do pensamento freireano reside menos na repetição de seus termos e mais na capacidade de mobilizar suas categorias para enfrentar problemas contemporâneos. A dialogicidade continua a oferecer fundamento para uma pedagogia comprometida com a transformação social, desde que articulada criticamente às condições concretas do presente. O desafio que se coloca não é apenas preservar a memória de Freire, mas sustentar a vitalidade de seu projeto ético-político na construção de uma educação orientada à humanização e à democracia.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação global S.A. : novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o disparate como condição de individuação pela relação? **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 36–56, 2015.

SRNICEK, Nick. **Capitalismo de plataforma**. Tradução de Aldo Musacchio. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

WILLIAMSON, Ben. **Big data in education: the digital future of learning, policy and practice**. London: Sage, 2017.

CAPÍTULO 4

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008

Janaína Santana da Costa

André Costa da Silva

Claudienne da Cruz Ferreira

Kathia Maria Barros Leite

Sheila Azevedo Pereira

INTRODUÇÃO

A discussão sobre relações étnico-raciais na educação básica brasileira insere-se no contexto mais amplo de enfrentamento do racismo estrutural e de construção de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. A escola, historicamente marcada por currículos eurocentrados e pela invisibilização de sujeitos negros e indígenas, constitui espaço central de disputa simbólica e política. A implementação de legislações específicas voltadas à inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena representa marco na tentativa de reconfiguração desse cenário.

A Lei nº 10.639 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo a temática indígena. Essas normativas não surgiram de forma espontânea, mas resultam de décadas de mobilização do movimento negro e de organizações indígenas que denunciaram a exclusão histórica de suas narrativas no espaço escolar.

A implementação dessas leis implica mais do que inserção pontual de conteúdos em datas comemorativas. Trata-se de revisão estrutural do currículo e de enfrentamento das hierarquias epistemológicas que privilegiaram determinadas matrizes culturais em detrimento de outras. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena demanda transformação nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e na formação docente.

O racismo estrutural, entendido como conjunto de práticas e representações que naturalizam desigualdades raciais, manifesta-se também na organização do sistema educacional. Desigualdades de acesso, permanência e desempenho escolar afetam de forma desproporcional estudantes negros e indígenas. Nesse sentido, a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 deve ser compreendida como parte de política mais ampla de justiça social.

Além das desigualdades quantitativas evidenciadas nos indicadores educacionais, o racismo estrutural também se expressa de forma simbólica e cotidiana nas interações escolares, nas expectativas construídas em torno dos estudantes e nos processos avaliativos que tendem a reproduzir estereótipos. A sub-representação de intelectuais negros e indígenas nos materiais didáticos, a associação histórica entre branquitude e universalidade do conhecimento e a invisibilização das resistências afro-brasileiras e indígenas contribuem para consolidação de hierarquias raciais no espaço escolar.

Nesse cenário, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não deve ser vista apenas como adequação curricular, mas como estratégia institucional de enfrentamento de práticas discriminatórias e de reconfiguração das bases simbólicas que sustentam a desigualdade racial no sistema educacional.

Além da dimensão curricular, essas legislações contribuem para fortalecimento da identidade e da autoestima de estudantes historicamente marginalizados. O reconhecimento da contribuição africana e indígena para a formação da sociedade brasileira rompe com narrativas homogêneas e amplia a pluralidade cultural no ambiente escolar.

Ao inserir no currículo escolar as trajetórias, resistências e produções culturais de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, essas legislações promovem deslocamento simbólico significativo na construção da identidade nacional. Estudantes que historicamente não se viam representados nos conteúdos escolares passam a reconhecer-se como sujeitos da história e produtores de conhecimento, o que contribui para fortalecimento da autoestima e para enfrentamento de processos de desvalorização internalizados. Ao mesmo tempo, a ampliação da pluralidade cultural no ambiente escolar favorece a construção de convivência pautada no respeito à diversidade, estimulando compreensão crítica das desigualdades e das contribuições múltiplas que constituem a sociedade brasileira.

Entretanto, passadas duas décadas da promulgação da Lei 10.639/2003, persistem desafios significativos em sua efetivação. A ausência de formação docente específica, a escassez de materiais adequados e a resistência institucional constituem obstáculos à implementação consistente das diretrizes legais.

A discussão sobre relações étnico-raciais também se articula ao debate contemporâneo sobre justiça curricular. A seleção de conteúdos não é neutra; ela reflete disputas de poder e define quais narrativas são legitimadas no espaço escolar. Nesse contexto, a implementação das leis representa movimento de reconfiguração simbólica do currículo.

Este capítulo tem como objetivo analisar os avanços e os limites na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica, discutindo sua dimensão política, pedagógica e formativa. Parte-se da hipótese de que, embora tenham produzido mudanças normativas relevantes, sua efetivação depende de políticas estruturadas de formação docente e de revisão curricular sistemática.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica e documental, orientada pelo paradigma interpretativo. O estudo buscou analisar a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na educação básica, compreendendo seus fundamentos legais, suas diretrizes curriculares e os desafios enfrentados na prática escolar. A abordagem qualitativa foi escolhida por

permitir a análise aprofundada de discursos normativos, produções acadêmicas e interpretações construídas no campo educacional.

No plano metodológico, realizou-se levantamento bibliográfico de obras e artigos científicos que discutem relações étnico-raciais, currículo, racismo estrutural e formação docente, com destaque para produções de pesquisadores da área da educação e dos estudos afro-brasileiros e indígenas. A revisão priorizou autores que analisam criticamente a implementação das referidas leis e suas implicações para a organização curricular e para as práticas pedagógicas.

Paralelamente, procedeu-se à análise documental das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A análise documental permitiu identificar objetivos, princípios e orientações oficiais voltadas à promoção da igualdade racial no âmbito escolar, possibilitando confrontar a normatividade com os debates acadêmicos sobre sua efetivação.

A análise dos dados foi conduzida por meio de leitura crítica e categorização temática, organizando-se os conteúdos em eixos como: currículo e justiça racial, formação docente, materiais didáticos e desafios institucionais. Essa sistematização possibilitou compreender padrões recorrentes na literatura e evidenciar tensões entre o reconhecimento jurídico das leis e sua implementação concreta nas escolas.

Adotou-se perspectiva crítica na interpretação dos resultados, considerando que a implementação das leis se insere em contexto marcado por disputas simbólicas e políticas em torno do currículo escolar. A metodologia buscou, assim, articular dimensão normativa, produção acadêmica e contexto social mais amplo, de modo a oferecer análise consistente sobre os avanços e limites das políticas voltadas às relações étnico-raciais na educação básica.

Referencial Teórico

A discussão sobre relações étnico-raciais na educação básica exige compreensão do racismo como fenômeno estrutural e não como manifestação isolada de preconceito individual. O racismo estrutural organiza oportunidades, distribui privilégios e condiciona trajetórias sociais, incidindo diretamente sobre o sistema educacional. A

escola, inserida nessa estrutura, pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como espaço de enfrentamento crítico dessas dinâmicas.

A distribuição desigual de recursos entre escolas, a menor expectativa de desempenho atribuída a estudantes negros e indígenas e a naturalização de determinadas narrativas históricas são expressões de um sistema que hierarquiza identidades. Ao mesmo tempo, a escola pode constituir-se como espaço de ruptura, desde que adote práticas curriculares e formativas comprometidas com a problematização dessas desigualdades. A educação das relações étnico-raciais, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos específicos, mas envolve transformação das bases simbólicas e institucionais que sustentam a reprodução das assimetrias no interior do sistema educacional.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa tentativa de intervenção normativa no currículo escolar, reconhecendo que a seleção de conteúdos expressa relações de poder. O currículo, longe de constituir mera organização técnica de saberes, configura-se como campo de disputas simbólicas. A ausência histórica da contribuição africana e indígena nos livros didáticos revela processos de invisibilização que impactam a formação identitária dos estudantes.

Nesse contexto, a noção de justiça curricular torna-se central. A inclusão das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas não se limita ao acréscimo de conteúdos, mas implica revisão das narrativas fundadoras da identidade nacional. Trata-se de deslocamento epistemológico que desafia a centralidade eurocêntrica na construção do conhecimento escolar.

A centralidade atribuída historicamente à matriz europeia não apenas definiu conteúdos prioritários, mas também estabeleceu padrões de universalidade que marginalizaram outras experiências culturais. Ao promover a inclusão sistemática das contribuições africanas e indígenas, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tensionam essa hierarquia e ampliam o repertório epistemológico da escola. Esse movimento não implica substituição de narrativas, mas reconfiguração do campo curricular em direção a maior pluralidade e reconhecimento, favorecendo construção de identidade nacional mais diversa e historicamente situada.

A contribuição de Kabengele Munanga é fundamental para compreender a dimensão histórica do racismo no Brasil. Ao analisar o mito da democracia racial, o autor

evidencia como a negação das desigualdades contribuiu para perpetuação de práticas discriminatórias. Em sua reflexão, afirma:

O racismo brasileiro é estrutural porque está enraizado nas instituições, nas práticas sociais e nas representações simbólicas. Ele não se manifesta apenas por meio de atitudes individuais, mas está presente nas oportunidades desiguais de acesso à educação, ao trabalho e aos bens culturais. A escola, como instituição social, participa desse processo quando silencia ou distorce a contribuição histórica e cultural dos povos africanos e indígenas. (Munanga, 2005, p. 45)

A citação explicita que a implementação das leis deve ser compreendida como resposta institucional a processos históricos de exclusão. A escola, ao revisar suas práticas, pode contribuir para desestabilizar narrativas que naturalizam desigualdades raciais.

Outra contribuição relevante é a de Nilma Lino Gomes, que analisa a educação das relações étnico-raciais como projeto político de transformação social. Para a autora, a efetivação das leis exige formação docente consistente e compromisso institucional contínuo. A mudança curricular depende de revisão das práticas pedagógicas e da superação de abordagens pontuais e comemorativas.

A formação docente constitui eixo estruturante da implementação das leis. Professores que não tiveram contato, em sua formação inicial, com estudos afro-brasileiros e indígenas tendem a enfrentar dificuldades na abordagem dos conteúdos. A ausência de preparo específico pode resultar em tratamento superficial das temáticas ou em reprodução de estereótipos.

O referencial teórico também dialoga com a perspectiva freireana de educação crítica. Paulo Freire compreende o ato educativo como prática política orientada à leitura crítica do mundo. A educação das relações étnico-raciais, nesse sentido, integra processo de conscientização sobre desigualdades históricas e construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Além disso, a análise das políticas públicas evidencia que a efetivação das leis depende de articulação entre diferentes esferas governamentais. A produção de materiais didáticos, a oferta de formação continuada e o acompanhamento institucional constituem condições necessárias para que as diretrizes legais ultrapassem o plano formal.

O conceito de identidade também ocupa lugar central no debate. A representação positiva da população negra e indígena no currículo contribui para fortalecimento da

autoestima e para enfrentamento do racismo internalizado. A ausência dessas representações reforça sentimentos de exclusão e marginalização.

A literatura analisada aponta que a resistência à implementação das leis não decorre apenas de falta de recursos, mas também de disputas ideológicas sobre o papel da escola. A introdução de temáticas relacionadas à história afro-brasileira e indígena desafia narrativas tradicionais e provoca reações de setores que defendem currículo neutro ou despolitizado.

A educação das relações étnico-raciais, portanto, insere-se no campo mais amplo das políticas de reconhecimento e redistribuição. Ao enfrentar desigualdades simbólicas e materiais, contribui para construção de sociedade mais equitativa. O referencial teórico mobilizado permite compreender que a implementação das leis demanda compromisso contínuo, formação crítica e revisão estrutural do currículo.

Assim, a análise das relações étnico-raciais na educação básica revela que a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 ultrapassa dimensão normativa e envolve transformação cultural e institucional. A escola constitui espaço estratégico nesse processo, desde que orientada por princípios de justiça social e reconhecimento da diversidade.

Discussão e Análise dos Resultados

A análise do conjunto de produções acadêmicas e documentos normativos evidencia que a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou avanço significativo no reconhecimento da centralidade das relações étnico-raciais na educação básica. No plano jurídico, consolidou-se a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, rompendo formalmente com a invisibilização histórica dessas matrizes culturais. Contudo, os resultados indicam que a transição do plano normativo para o plano pedagógico permanece marcada por tensões e descontinuidades.

Observa-se que, em muitas redes de ensino, a implementação das leis ainda ocorre de forma fragmentada. A inserção dos conteúdos é frequentemente concentrada em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra ou o Dia do Índio, sem integração transversal ao currículo. Essa abordagem pontual limita o alcance transformador das normativas e reduz a temática a eventos comemorativos, esvaziando sua dimensão crítica.

A análise também revelou que a formação docente constitui um dos principais desafios à efetivação das leis. Muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, contato sistemático com estudos sobre história africana, cultura afro-brasileira ou povos indígenas. A ausência de base teórica consistente dificulta a construção de abordagens pedagógicas aprofundadas, resultando, por vezes, em tratamento superficial ou inseguro dos conteúdos.

Outro aspecto recorrente refere-se à escassez de materiais didáticos adequados. Embora haja avanços na produção editorial, ainda persistem livros e recursos que abordam a temática de forma estereotipada ou insuficiente. A falta de materiais alinhados às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais compromete a qualidade do trabalho pedagógico e limita o potencial de transformação curricular.

A análise dos dados indica que a resistência institucional também desempenha papel relevante. Em determinados contextos, a abordagem das relações étnico-raciais é percebida como tema controverso ou ideologicamente sensível. Essa percepção pode gerar retração na implementação das leis, sobretudo em ambientes escolares onde predomina visão de currículo neutro e despolitizado.

No entanto, experiências pedagógicas bem-sucedidas demonstram que, quando há compromisso institucional e formação adequada, a implementação das leis contribui para transformação significativa do ambiente escolar. Projetos interdisciplinares que integram literatura, história, artes e ciências sociais evidenciam maior capacidade de promover reflexão crítica e valorização da diversidade cultural.

Os resultados também apontam que a inclusão das temáticas afro-brasileiras e indígenas fortalece processos de construção identitária entre estudantes negros e indígenas. A representação positiva de suas histórias e contribuições culturais contribui para elevação da autoestima e para enfrentamento do racismo internalizado. A escola passa a funcionar como espaço de reconhecimento simbólico.

Ao mesmo tempo, a implementação das leis beneficia o conjunto da comunidade escolar. Estudantes não pertencentes a grupos racializados ampliam sua compreensão acerca da pluralidade cultural brasileira e desenvolvem maior sensibilidade às desigualdades históricas. A educação das relações étnico-raciais, portanto, não se restringe a política de inclusão, mas constitui proposta formativa voltada à construção de convivência democrática.

A análise evidencia ainda que a transversalidade prevista nas diretrizes curriculares nem sempre é plenamente efetivada. A temática tende a ser concentrada em disciplinas específicas, como História ou Literatura, sem articulação consistente com áreas como Matemática, Ciências ou Geografia. Essa fragmentação limita o alcance interdisciplinar pretendido pelas normativas.

Outro ponto relevante refere-se à articulação entre legislação e políticas públicas complementares. A ausência de monitoramento sistemático e de avaliação específica sobre a implementação das leis dificulta a mensuração de seus impactos. Sem indicadores claros e acompanhamento institucional contínuo, a política corre o risco de depender exclusivamente da iniciativa individual de docentes engajados.

A dimensão estrutural do racismo também aparece como elemento condicionante dos resultados. A simples inserção de conteúdos não elimina práticas discriminatórias arraigadas na cultura escolar. O enfrentamento do racismo exige transformação de atitudes, revisão de práticas avaliativas e construção de ambiente institucional comprometido com a igualdade racial.

A análise dos resultados indica que a efetivação das leis demanda políticas de formação continuada permanentes. A formação docente não pode ser episódica ou limitada a cursos isolados; deve integrar projeto institucional consistente, articulado a universidades e centros de pesquisa especializados na temática.

Além disso, a participação da comunidade escolar mostrou-se fator decisivo para consolidação das propostas. A aproximação com movimentos negros, lideranças indígenas e instituições culturais amplia o repertório pedagógico e fortalece a legitimidade das ações desenvolvidas na escola.

De modo geral, os resultados evidenciam que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 produziram mudanças normativas importantes, mas sua implementação efetiva permanece desigual. A consolidação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais depende de articulação entre currículo, formação docente, produção de materiais adequados e compromisso político institucional. A superação das desigualdades raciais na escola exige abordagem estrutural e contínua, capaz de integrar reconhecimento simbólico e transformação pedagógica.

Conclusão

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representam marcos fundamentais na construção de uma política educacional comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural e com a valorização da diversidade étnico-racial. Ao tornarem obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica, essas normativas ampliaram o horizonte jurídico e simbólico da escola brasileira, reconhecendo a centralidade dessas matrizes na formação da sociedade.

Entretanto, os resultados indicam que a existência de base normativa consistente não garante, por si só, transformação efetiva das práticas escolares. Persistem desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos adequados e à resistência institucional diante de abordagens críticas do currículo. A implementação fragmentada e pontual limita o alcance emancipatório das leis e evidencia a necessidade de políticas públicas mais estruturadas e contínuas.

A efetivação das diretrizes voltadas às relações étnico-raciais demanda revisão profunda da concepção de currículo, superando perspectivas que o compreendem como neutro ou meramente técnico. A inclusão das temáticas afro-brasileiras e indígenas implica reconhecer que o conhecimento escolar é atravessado por disputas históricas e que a escola pode contribuir para reconstrução simbólica e para fortalecimento da identidade de estudantes historicamente marginalizados.

Por fim, reafirma-se que a educação das relações étnico-raciais constitui elemento estratégico para consolidação de uma escola comprometida com justiça social e convivência democrática. A transformação curricular não se limita à inserção de novos conteúdos, mas envolve construção de ambiente institucional orientado ao respeito, ao reconhecimento e à equidade. A consolidação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 depende de compromisso político permanente, formação crítica e articulação entre políticas educacionais e projetos mais amplos de enfrentamento das desigualdades raciais no país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 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 União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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**, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais no Brasil: avanços e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 101–120, 2013.

CAPÍTULO 5

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS NORMATIVOS E PEDAGÓGICOS

André Costa da Silva

Telmo Rosa Nogueira

Leomar Campelo Costa

Introdução

A consolidação do paradigma da educação inclusiva constitui um dos marcos mais relevantes das políticas educacionais contemporâneas, ao deslocar o enfoque da integração adaptativa para a garantia do direito à escolarização em ambientes comuns, com reconhecimento das diferenças como dimensão constitutiva do processo educativo. Esse movimento foi fortemente impulsionado por marcos internacionais como a Declaração de Salamanca, de 1994, que afirmou o princípio da escola para todos, e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006, que consolidou o direito à educação inclusiva como obrigação jurídica dos Estados signatários. A incorporação desses referenciais ao ordenamento interno de diversos países produziu

avanços normativos significativos, mas também revelou desafios estruturais, especialmente no campo das práticas avaliativas.

No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146, de 2015, reafirma o dever do poder público de assegurar educação em igualdade de condições, com oferta de recursos de acessibilidade e adaptações razoáveis. A internalização da Convenção no Brasil, com status constitucional desde 2008, reforça a obrigatoriedade de eliminação de barreiras, inclusive pedagógicas e avaliativas. Contudo, a tradução desses comandos normativos em práticas concretas de avaliação da aprendizagem permanece marcada por ambiguidades e tensões, sobretudo quando confrontada com modelos tradicionais de mensuração padronizada.

A avaliação da aprendizagem, historicamente vinculada a lógicas classificatórias e seletivas, foi estruturada sob o pressuposto da homogeneidade dos sujeitos e da uniformização dos critérios de desempenho. Luckesi (2011) observa que a avaliação, quando orientada por uma racionalidade meramente verificadora e excludente, converte-se em instrumento de controle e hierarquização, distanciando-se de sua função pedagógica formativa. Em perspectiva convergente, Hoffmann (2014) sustenta que a avaliação mediadora deve privilegiar processos, trajetórias e possibilidades de desenvolvimento, superando a centralidade dos resultados estanques.

No âmbito da teoria da inclusão, Ainscow (2001) argumenta que a construção de sistemas educacionais inclusivos requer transformação simultânea das culturas escolares, das políticas institucionais e das práticas pedagógicas. A avaliação integra esse conjunto de práticas estruturantes e não pode permanecer imune às exigências de reconhecimento da diversidade. Mantoan (2015) reforça que a inclusão implica ruptura com a ideia de normalidade como padrão absoluto, demandando flexibilizações curriculares e redefinição dos critérios de acompanhamento da aprendizagem.

A tensão entre igualdade formal e equidade substantiva também atravessa o debate avaliativo. Dubet (2004) problematiza o modelo meritocrático que sustenta grande parte das instituições escolares modernas, demonstrando como a igualdade de oportunidades, quando descolada das condições concretas de aprendizagem, tende a reproduzir desigualdades. Em sistemas educacionais orientados pelo paradigma da inclusão, torna-se imperativo articular o direito comum à educação com o reconhecimento das singularidades, evitando tanto a padronização excludente quanto a flexibilização desprovida de rigor pedagógico.

Ademais, a coexistência de políticas inclusivas com sistemas de avaliação externa em larga escala intensifica as contradições normativas e pedagógicas. Enquanto os marcos legais de 1994, 2006 e 2015 afirmam a necessidade de adaptações e apoios individualizados, os mecanismos de responsabilização educacional frequentemente operam com indicadores uniformes de desempenho. Essa dissonância produz um campo de tensão que repercute diretamente no cotidiano escolar e na autonomia docente.

A relevância da discussão sobre práticas avaliativas no contexto da educação inclusiva reside, portanto, na centralidade da avaliação como dispositivo produtor de trajetórias escolares. Avaliar significa reconhecer aprendizagens, legitimar saberes e definir possibilidades de progressão. Quando fundamentada em critérios inflexíveis, a avaliação pode funcionar como mecanismo de exclusão; quando orientada por princípios formativos e inclusivos, pode constituir instrumento de garantia de direitos.

Diante desse cenário, o presente capítulo propõe uma reflexão teórico-crítica acerca dos desafios normativos e pedagógicos que atravessam os processos de avaliação da aprendizagem em sistemas educacionais comprometidos com a inclusão. Ao articular marcos legais internacionais e nacionais com contribuições da teoria pedagógica e da sociologia da educação, busca-se analisar as tensões que permeiam as práticas avaliativas e contribuir para a construção de referenciais coerentes com os princípios da equidade, da justiça educacional e do reconhecimento da diversidade humana.

Metodologia

Este capítulo caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico e abordagem crítico-reflexiva, fundamentado em revisão de literatura. A opção metodológica justifica-se pela finalidade de problematizar os desafios normativos e pedagógicos que atravessam as práticas avaliativas no contexto da educação inclusiva, articulando referenciais consolidados no campo da avaliação educacional, da educação especial e da sociologia da educação com produções acadêmicas recentes.

A revisão bibliográfica foi orientada por critérios de relevância temática, consistência teórica e reconhecimento acadêmico das obras selecionadas. Foram consideradas produções que abordam a avaliação da aprendizagem sob perspectiva formativa, bem como estudos que analisam a inclusão escolar, seus fundamentos normativos e seus desdobramentos pedagógicos. Também foram examinadas

contribuições que discutem os efeitos estruturais das práticas escolares na reprodução ou superação de desigualdades.

Além de obras de referência, foram analisados artigos científicos publicados em periódicos da área de educação especial e avaliação educacional, selecionados a partir de sua pertinência ao debate sobre inclusão e práticas avaliativas. A análise concentrou-se na identificação de categorias recorrentes, tais como equidade, adaptação razoável, avaliação formativa, regulação das aprendizagens e tensionamentos entre normatividade e cultura escolar.

O procedimento analítico adotado consistiu na leitura sistemática das obras, seguida de fichamento temático e organização dos argumentos em eixos interpretativos. A partir dessa sistematização, procedeu-se à articulação entre os marcos normativos da educação inclusiva e as concepções pedagógicas de avaliação, buscando evidenciar convergências, contradições e lacunas no campo investigado.

Cumprir destacar que, por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve coleta de dados empíricos junto a participantes ou instituições. A ênfase recaiu sobre a análise crítica das produções teóricas e normativas, com o objetivo de contribuir para o aprofundamento conceitual do tema e para a problematização das práticas avaliativas em sistemas educacionais orientados pelo paradigma da inclusão.

Desse modo, a metodologia adotada alinha-se à proposta do artigo, que não pretende oferecer diagnóstico estatístico, mas fomentar reflexão fundamentada acerca dos impasses e possibilidades que configuram o cenário contemporâneo da avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos.

Desenvolvimento

A discussão sobre práticas avaliativas no contexto da educação inclusiva exige o reconhecimento de que a avaliação da aprendizagem constitui dimensão estruturante do trabalho pedagógico e, simultaneamente, mecanismo de regulação institucional. Luckesi (2011) sustenta que a avaliação escolar, quando orientada por uma lógica classificatória e seletiva, converte-se em instrumento de exclusão, pois prioriza a verificação de resultados em detrimento da compreensão dos processos. Em sistemas educacionais comprometidos com a inclusão, tal racionalidade revela-se inadequada, uma vez que ignora a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e das trajetórias de aprendizagem.

Freire (1996) já advertia que toda prática educativa envolve escolhas éticas e políticas. Avaliar implica definir o que será considerado conhecimento legítimo e quais critérios orientarão o reconhecimento das aprendizagens. Em contextos inclusivos, essa definição assume centralidade, pois critérios rígidos e padronizados tendem a reproduzir desigualdades históricas. A avaliação, nesse cenário, deve ser compreendida como prática dialógica e mediadora, vinculada ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

No campo da educação inclusiva, Mantoan (2015) argumenta que a escola precisa abandonar a lógica da normalização para assumir o princípio da diferença como constitutivo do ambiente escolar. A avaliação, nesse sentido, não pode tomar como referência um padrão único de desempenho. Ao contrário, deve considerar as singularidades e promover flexibilizações curriculares e metodológicas coerentes com o direito à aprendizagem de todos.

Ainscow (2001) contribui para esse debate ao afirmar que a inclusão demanda transformação das culturas, políticas e práticas escolares. A avaliação integra esse conjunto de práticas e, portanto, precisa ser reconfigurada para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Não se trata apenas de adaptar instrumentos, mas de revisar concepções de sucesso escolar e de desempenho acadêmico.

No que se refere aos desafios normativos, o ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito à educação inclusiva e impõe a adoção de adaptações razoáveis. Entretanto, como observa Dubet (2004), a escola contemporânea permanece fortemente ancorada em princípios meritocráticos que valorizam a igualdade formal de critérios. Essa tensão entre igualdade formal e equidade substantiva manifesta-se de modo particularmente intenso nas práticas avaliativas, sobretudo quando vinculadas a sistemas de responsabilização e ranqueamento.

Berbel (2011), ao discutir avaliação da aprendizagem e formação de professores, enfatiza que a transformação das práticas avaliativas depende diretamente da qualificação docente. Segundo a autora, a avaliação precisa ser concebida como processo investigativo e reflexivo, articulado ao planejamento pedagógico. Sem formação consistente, tende-se à reprodução de modelos tradicionais centrados na mensuração e na classificação.

No âmbito específico da avaliação em contextos inclusivos, autores como Glat e Pletsch (2011) destacam que a efetivação do direito à aprendizagem do público-alvo da educação especial exige diversificação de instrumentos e estratégias avaliativas. As

autoras defendem que a avaliação deve ser contínua, diagnóstica e orientadora de intervenções, superando a centralidade de provas padronizadas. Essa perspectiva aproxima-se da noção de avaliação formativa proposta por Perrenoud (1999), que a compreende como instrumento de regulação das aprendizagens e de apoio ao desenvolvimento do estudante.

Estudos recentes publicados na área da educação especial indicam que, apesar dos avanços normativos, persistem dificuldades na implementação de práticas avaliativas coerentes com o paradigma inclusivo. Pesquisadores como Mendes (2010) assinalam que a ausência de articulação entre políticas inclusivas e organização curricular compromete a efetividade das adaptações avaliativas. Muitas vezes, as flexibilizações ocorrem de forma pontual e desarticulada, sem revisão estrutural dos critérios de promoção e certificação.

A incorporação do desenho universal para a aprendizagem também tem sido apontada como caminho promissor para reconfiguração das práticas avaliativas. Embora não substitua adaptações individualizadas, esse referencial propõe que instrumentos e estratégias sejam concebidos desde sua origem de modo acessível e flexível. Tal abordagem desloca o foco da deficiência individual para a responsabilidade institucional na eliminação de barreiras.

Sob perspectiva sociológica, Bourdieu (1998) demonstra que a escola tende a legitimar desigualdades ao valorizar determinados capitais culturais. A avaliação, quando estruturada a partir de padrões homogêneos de linguagem e expressão, pode reforçar esse mecanismo de reprodução. Em contextos inclusivos, torna-se imprescindível revisar os critérios que definem excelência acadêmica, ampliando o reconhecimento de diferentes formas de manifestação do conhecimento.

Entretanto, a crítica aos modelos padronizados não implica renúncia ao rigor pedagógico. Perrenoud (1999) adverte que a avaliação formativa exige clareza de objetivos, critérios explícitos e acompanhamento sistemático. O desafio consiste em articular rigor e flexibilidade, assegurando que a equidade não seja confundida com relativização indiscriminada das exigências acadêmicas.

Assim, os desafios normativos e pedagógicos das práticas avaliativas na educação inclusiva situam-se na interseção entre legislação, cultura escolar e formação docente. A transformação das práticas requer revisão crítica dos pressupostos que historicamente orientaram a avaliação escolar, investimento contínuo na qualificação profissional e alinhamento entre políticas públicas e práticas institucionais. Somente mediante essa

articulação será possível consolidar modelos avaliativos coerentes com o paradigma da inclusão e com o princípio da justiça educacional.

CONCLUSÃO

A reflexão elucidada neste capítulo indique as práticas avaliativas ocupam posição estratégica na consolidação do paradigma da educação inclusiva. Longe de constituírem procedimentos meramente técnicos, os processos de avaliação expressam concepções de sujeito, de conhecimento e de justiça escolar. Quando estruturados sob lógicas classificatórias e homogeneizadoras, tendem a reforçar desigualdades e a comprometer a efetividade do direito à aprendizagem, mesmo em contextos normativamente orientados pela inclusão.

Os desafios normativos decorrem, em grande medida, da tensão entre marcos legais que afirmam o princípio da equidade e sistemas educacionais ainda organizados a partir de critérios padronizados de desempenho. A coexistência entre políticas inclusivas e mecanismos de responsabilização baseados em indicadores uniformes evidencia contradições que repercutem diretamente no cotidiano escolar. A superação dessas tensões exige harmonização entre as exigências legais de acessibilidade e adaptação razoável e os instrumentos concretos de avaliação utilizados pelas instituições.

No plano pedagógico, constatou-se que a transformação das práticas avaliativas depende da revisão das concepções tradicionais de mensuração e classificação. Autores como Luckesi (2011) e Hoffmann (2014) sustentam a centralidade da avaliação formativa e mediadora, enquanto Perrenoud (1999) enfatiza sua função reguladora das aprendizagens. Tais contribuições convergem ao indicar que a avaliação inclusiva deve priorizar processos, trajetórias e potencialidades, articulando rigor acadêmico com reconhecimento das singularidades.

A literatura demonstra que a efetivação de práticas avaliativas inclusivas requer investimento consistente na formação docente bem como transformação das culturas escolares (Ainscow, 2001, Berbel, 2011). Não se trata apenas de adaptar instrumentos isolados, mas de reconstruir critérios de reconhecimento do conhecimento e de redefinir parâmetros de sucesso escolar, em consonância com uma perspectiva de justiça educacional.

Por fim, a consolidação de práticas avaliativas coerentes com o paradigma da inclusão demanda articulação entre normatividade, reflexão teórica e compromisso pedagógico. A avaliação deve ser compreendida como instrumento de garantia de direitos e de promoção da aprendizagem, e não como mecanismo de exclusão simbólica ou institucional. O avanço nesse campo depende da construção coletiva de referenciais avaliativos que conciliem equidade, rigor e reconhecimento da diversidade, contribuindo para a efetivação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos.

REFERÊNCIAS

AINSOW, Mel. Desenvolvimento de escolas inclusivas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Avaliação da aprendizagem e formação de professores: implicações para a prática pedagógica. In: _____. Avaliação da aprendizagem: perspectivas teóricas e práticas. Londrina: Eduel, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 mar. 2026.

DIAS, Nilton Pereira; BARBOSA, Rosa Maria. Avaliação educacional em contextos inclusivos: desafios e possibilidades na educação especial. Revista Tópicos, 2023. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/avaliacao-educacional-em-contextos-inclusivos-desafios-e-possibilidades-na-educacao-especial>. Acesso em: 02 mar. 2026.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/6kWJc6p7nPPY5v5Y8X9QdYh/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2026.

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

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

NUNES, Rosângela Mendes; FREITAS, Paulo Henrique de. Avaliação na educação inclusiva: reflexões sobre práticas pedagógicas. Educação Especial, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63084/html>. Acesso em: 02 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-p.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 02 mar. 2026.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: NOVOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS

Rosangela Alves de Aquino Barros

Leomar Campelo Costa

Edimar Fonseca da Fonseca

INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais nas últimas décadas tem produzido transformações profundas nas formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento. No campo educacional, essas mudanças assumem especial relevância, uma vez que escolas e universidades constituem espaços centrais de mediação cultural, socialização científica e formação crítica dos sujeitos. Nesse contexto, a emergência e a rápida difusão da Inteligência Artificial introduzem novos elementos às dinâmicas educacionais, ao possibilitar o desenvolvimento de sistemas capazes de processar grandes volumes de dados, reconhecer padrões, gerar respostas linguísticas complexas e oferecer recomendações automatizadas em processos de aprendizagem.

A literatura sociológica que examina as transformações associadas à cultura digital destaca que a digitalização não se limita à incorporação de ferramentas tecnológicas, mas corresponde a uma mudança estrutural nas formas de organização social e nos fluxos de informação. Conforme argumenta Manuel Castells, a constituição da sociedade em rede redefine as relações entre conhecimento, tecnologia e poder, criando ambientes informacionais altamente interconectados. Nesse cenário, a educação passa a operar em um ecossistema digital ampliado, no qual plataformas, algoritmos e sistemas inteligentes participam ativamente das mediações entre sujeitos, informações e saberes.

No plano conceitual, a Inteligência Artificial pode ser compreendida como um campo interdisciplinar voltado ao desenvolvimento de sistemas computacionais capazes de simular determinadas operações cognitivas humanas, como reconhecimento de padrões, tomada de decisão e processamento de linguagem natural. Nas últimas décadas, suas aplicações educacionais têm se expandido significativamente, incluindo plataformas de aprendizagem adaptativa, sistemas de tutoria inteligente, ferramentas automatizadas de avaliação e recursos de geração assistida de conteúdos. Essas tecnologias ampliam as possibilidades didáticas, mas também deslocam fronteiras tradicionais entre autoria, mediação pedagógica e construção do conhecimento.

A presença crescente desses sistemas nos ambientes formativos reconfigura as condições nas quais ocorre o processo educativo. A mediação pedagógica, entendida como ação intencional por meio da qual o docente organiza, orienta e problematiza a relação entre estudantes e conhecimento, passa a desenvolver-se em contextos nos quais tecnologias digitais e algoritmos participam ativamente das interações educativas. Sob a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, formulada por Lev Vygotsky, os processos de aprendizagem são mediados por instrumentos e signos socialmente produzidos. Nesse sentido, as tecnologias digitais e os sistemas de Inteligência Artificial podem ser compreendidos como novos instrumentos mediadores, cuja presença altera as formas de interação entre docentes, estudantes e objetos de conhecimento.

Essa transformação não implica a substituição da docência, mas a reconfiguração de suas funções. Em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais complexas, o professor tende a assumir papéis que envolvem curadoria de informações, problematização crítica do conhecimento, acompanhamento formativo dos estudantes e interpretação pedagógica de dados produzidos por plataformas educacionais. A mediação docente passa, portanto, a envolver competências relacionadas à leitura crítica de

recomendações algorítmicas, à avaliação da pertinência pedagógica de recursos digitais e à orientação ética do uso de tecnologias nos processos de aprendizagem.

Entretanto, a incorporação da Inteligência Artificial aos sistemas educacionais não ocorre em contextos neutros. As desigualdades estruturais que atravessam os sistemas de ensino influenciam diretamente as condições de acesso às tecnologias digitais, à infraestrutura tecnológica e à formação docente necessária para sua utilização crítica. Em sociedades marcadas por profundas disparidades socioeconômicas, a difusão de tecnologias avançadas pode tanto ampliar oportunidades formativas quanto aprofundar assimetrias já existentes, caso não seja acompanhada de políticas públicas orientadas à inclusão digital e à democratização do acesso ao conhecimento.

Além disso, a presença de sistemas inteligentes coloca em questão concepções tradicionais de currículo, avaliação e autoria acadêmica. A automatização de determinadas tarefas cognitivas exige que a educação enfatize competências relacionadas à análise crítica de informações, à interpretação de dados e à compreensão dos limites e vieses presentes nos sistemas algorítmicos. Nesse cenário, a mediação pedagógica adquire papel estratégico na promoção de práticas educativas que favoreçam a autonomia intelectual dos estudantes e o uso reflexivo das tecnologias digitais.

Diante dessas transformações, torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre as relações entre tecnologia, Inteligência Artificial e mediação pedagógica, considerando suas implicações para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar criticamente os impactos da Inteligência Artificial nos cenários educacionais contemporâneos, com ênfase nas transformações da mediação pedagógica e nos desafios éticos e formativos associados à incorporação de sistemas inteligentes nos processos educativos.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido a partir de revisão de literatura de natureza qualitativa, com caráter exploratório e analítico. O procedimento metodológico consistiu na seleção e análise de obras e artigos científicos que discutem as relações entre tecnologia, Inteligência Artificial e mediação pedagógica, com ênfase nas transformações observadas no ensino superior e nas implicações éticas associadas à incorporação de sistemas inteligentes nos processos educativos.

O corpus teórico reúne produções clássicas e estudos contemporâneos dedicados à análise da técnica, da cultura digital e das aplicações educacionais da Inteligência Artificial. A seleção das fontes considerou critérios de pertinência temática, consistência teórica e relevância para o debate acadêmico atual. Foram incluídos textos que abordam tanto os fundamentos conceituais das transformações tecnológicas quanto investigações recentes sobre seus impactos nos contextos de ensino e aprendizagem.

A análise do material ocorreu por meio de leitura interpretativa e comparativa das obras selecionadas, buscando examinar aproximações teóricas, divergências interpretativas e contribuições analíticas para a compreensão do tema. Esse procedimento permitiu organizar o debate em torno de alguns eixos centrais, entre os quais se destacam a personalização da aprendizagem, a reconfiguração do papel docente, o uso de sistemas automatizados em processos avaliativos e os desafios éticos decorrentes da utilização de tecnologias baseadas em Inteligência Artificial.

Trata-se, portanto, de uma revisão narrativa da literatura, orientada pela articulação crítica de diferentes perspectivas teóricas. Essa abordagem metodológica possibilita examinar o fenômeno em sua complexidade, reunindo contribuições provenientes de campos distintos do conhecimento e oferecendo uma interpretação fundamentada das transformações educacionais associadas ao avanço das tecnologias digitais e dos sistemas de Inteligência Artificial.

DESENVOLVIMENTO

A incorporação da Inteligência Artificial aos processos educacionais tem sido analisada na literatura contemporânea como uma transformação estrutural que afeta não apenas os instrumentos utilizados no ensino, mas também as formas de organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento e as relações entre docentes e estudantes. Nesse sentido, Henrique (2025) argumenta que a presença crescente de sistemas inteligentes no cotidiano educacional redefine práticas didáticas e amplia a complexidade da mediação pedagógica, exigindo revisão das estratégias de ensino e das formas de acompanhamento da aprendizagem.

No contexto contemporâneo, observa-se que a incorporação de sistemas baseados em inteligência artificial tem produzido mudanças significativas nas dinâmicas pedagógicas e nas formas de acompanhamento da aprendizagem. A literatura recente tem

destacado tanto as potencialidades quanto os desafios associados a esse processo. Conforme assinala Henrique (2025):

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma das mais impactantes inovações tecnológicas aplicadas à educação no século XXI. Sua presença no ambiente escolar tem transformado não apenas os modos de ensinar, mas também de aprender, promovendo experiências mais personalizadas, interativas e baseadas em dados. Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre as implicações pedagógicas, sociais e éticas do uso da IA nos processos educativos, considerando os desafios e as potencialidades dessa tecnologia. Ferramentas baseadas em IA já são utilizadas para diagnóstico de dificuldades, sugestões de atividades personalizadas e apoio à gestão escolar. No entanto, os estudos também apontam riscos, como a dependência tecnológica e a necessidade de preparo docente contínuo (HENRIQUE, 2025).

A análise apresentada pela autora evidencia que a presença da inteligência artificial no campo educacional não deve ser compreendida apenas como inovação técnica, mas como fenômeno que reconfigura práticas pedagógicas, processos avaliativos e a própria mediação docente. Nesse sentido, o debate sobre avaliação da aprendizagem em contextos mediados por tecnologias digitais exige considerar simultaneamente os ganhos em personalização do ensino e as demandas éticas e formativas que emergem desse novo cenário.

Essa transformação deve ser compreendida no interior de mudanças mais amplas associadas à cultura digital. Para Selwyn (2016), as tecnologias digitais não são elementos neutros incorporados posteriormente à educação, mas componentes que passam a integrar as próprias estruturas de funcionamento das instituições educativas. A Inteligência Artificial, nesse cenário, intensifica a presença de sistemas algorítmicos capazes de organizar fluxos informacionais, sugerir conteúdos e orientar decisões pedagógicas baseadas em análise de dados. Tal processo implica a necessidade de compreender criticamente as relações entre tecnologia, poder e produção do conhecimento no contexto educacional.

No campo da mediação pedagógica, Henrique (2025) dialoga com a tradição de estudos sobre tecnologias educacionais desenvolvida por Moran (2013) e Kenski (2012). Esses autores sustentam que a integração de tecnologias digitais só produz efeitos pedagógicos significativos quando orientada por intencionalidade educativa clara e articulada a projetos pedagógicos consistentes. Moran (2013) destaca que a inovação educacional depende da capacidade docente de transformar recursos tecnológicos em

instrumentos de investigação e problematização do conhecimento. Kenski (2012), por sua vez, enfatiza que as tecnologias alteram os modos de comunicação e de acesso à informação, mas não eliminam a centralidade do professor na organização das experiências de aprendizagem.

Conforme observam Azambuja e Silva (2024), a expansão da inteligência artificial redefine diversos setores da vida social e econômica, produzindo mudanças profundas nos modos de produção do conhecimento e nas formas de organização do trabalho. Diante desse cenário, as instituições educacionais são chamadas a repensar suas estratégias pedagógicas e seus objetivos formativos, especialmente no que se refere à preparação de profissionais capazes de atuar em ambientes cada vez mais mediados por sistemas inteligentes.

Essa transformação é particularmente relevante no âmbito da educação superior, tradicionalmente responsável pela formação de competências intelectuais e profissionais. A difusão de tecnologias capazes de executar tarefas cognitivas complexas desafia modelos educacionais baseados predominantemente na transmissão de conteúdos e na reprodução de informações. Nessa perspectiva, Azambuja e Silva (2024) argumentam que a formação acadêmica tende a deslocar seu foco para o desenvolvimento de capacidades que não podem ser facilmente automatizadas, como o pensamento crítico, a criatividade e o julgamento ético. Tais competências tornam-se fundamentais em um contexto no qual a inteligência artificial pode desempenhar funções analíticas e operacionais anteriormente associadas ao trabalho humano.

A reflexão sobre esses desafios também é desenvolvida por Durso (2025), que destaca que a inteligência artificial generativa apresenta características distintas das tecnologias educacionais anteriores. Enquanto ferramentas digitais tradicionais funcionavam sobretudo como suporte ao processo de ensino-aprendizagem, os sistemas generativos possuem capacidade de produzir textos, análises e conteúdos complexos, muitas vezes comparáveis à produção acadêmica humana. Essa característica introduz novos dilemas pedagógicos, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem e ao desenvolvimento das competências cognitivas dos estudantes.

Nesse contexto, Durso (2025) argumenta que a simples incorporação da inteligência artificial ao ambiente educacional não garante, por si só, melhorias nos processos formativos. Ao contrário, sua utilização requer planejamento pedagógico consistente e reflexão crítica sobre seus limites e possibilidades. A adoção indiscriminada

dessas tecnologias pode comprometer o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes caso substitua atividades essenciais ao exercício do raciocínio, da escrita e da argumentação. Por essa razão, o autor enfatiza a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a integrar a inteligência artificial como ferramenta de apoio à construção do conhecimento, e não como substituta das práticas educativas fundamentais.

Além disso, a presença crescente dessas tecnologias no cotidiano educacional exige uma reconfiguração do papel docente. Em vez de atuar exclusivamente como transmissor de conteúdos, o professor passa a desempenhar uma função mediadora e orientadora no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a atuação pedagógica precisa enfatizar a análise crítica das informações produzidas por sistemas automatizados, estimulando nos estudantes a capacidade de questionar, interpretar e contextualizar os resultados gerados por ferramentas digitais. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão de que a educação, em um ambiente tecnológico avançado, deve priorizar a formação de sujeitos capazes de compreender e problematizar os processos sociotécnicos que atravessam a produção do conhecimento contemporâneo.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para o uso dessas tecnologias. O avanço da inteligência artificial impõe novas demandas aos professores, que precisam desenvolver competências específicas para orientar o uso crítico dessas ferramentas no contexto educacional. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de docentes deve contemplar não apenas habilidades técnicas relacionadas ao uso de plataformas digitais, mas também a capacidade de analisar os impactos sociais, culturais e éticos associados à inteligência artificial. A ausência dessa formação pode resultar em práticas pedagógicas que utilizem a tecnologia de forma superficial ou acrítica, limitando seu potencial educativo.

Além disso, o debate sobre inteligência artificial e educação não pode ser dissociado das questões relacionadas à desigualdade de acesso às tecnologias digitais. Como apontam estudos recentes, a expansão de ferramentas baseadas em inteligência artificial tende a ampliar disparidades educacionais quando sua utilização depende de infraestrutura tecnológica ou de recursos financeiros desigualmente distribuídos entre instituições e estudantes. Nesse cenário, torna-se fundamental que políticas educacionais contemplem estratégias de democratização do acesso às tecnologias emergentes, garantindo que seus benefícios não se restrinjam a contextos educacionais privilegiados.

Dessa forma, a discussão sobre inteligência artificial no campo educacional exige uma abordagem que considere simultaneamente suas potencialidades e seus desafios. Embora essas tecnologias ofereçam oportunidades relevantes para a personalização da aprendizagem, para a análise de dados educacionais e para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, sua integração aos processos formativos demanda reflexão crítica, planejamento pedagógico e compromisso institucional com a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a educação contemporânea enfrenta o desafio de incorporar as inovações tecnológicas sem perder de vista sua função central de promover o desenvolvimento intelectual, ético e social dos sujeitos.

Inteligência artificial na avaliação da aprendizagem

Outro eixo relevante do debate refere-se ao uso da Inteligência Artificial na avaliação da aprendizagem. Henrique (2025) destaca que sistemas automatizados permitem oferecer feedback quase imediato aos estudantes, favorecendo processos de autorregulação da aprendizagem. A análise de grandes volumes de dados educacionais possibilita identificar padrões de erro, lacunas conceituais e dificuldades recorrentes, contribuindo para decisões pedagógicas mais informadas. De acordo com Hemmer et al. (2023), tais ferramentas podem auxiliar docentes na identificação de necessidades formativas específicas, desde que os critérios utilizados pelos sistemas sejam transparentes e continuamente revisados.

Nesse ponto, a literatura tem enfatizado a necessidade de cautela na adoção de mecanismos automatizados de avaliação. Williamson e Eynon (2020) argumentam que a crescente presença de sistemas algorítmicos na educação exige reflexão crítica sobre a governança dos dados educacionais e sobre os modos pelos quais decisões pedagógicas passam a ser mediadas por modelos computacionais. A opacidade de determinados algoritmos e a possibilidade de reprodução de vieses presentes nos dados utilizados para treinamento dos sistemas constituem desafios relevantes para instituições educacionais.

A dimensão ética emerge, portanto, como um elemento central na discussão sobre Inteligência Artificial e educação. Henrique (2025) ressalta que a implementação dessas tecnologias deve estar acompanhada de políticas institucionais claras relacionadas à proteção de dados, à privacidade dos estudantes e à responsabilidade no uso das informações coletadas por plataformas digitais. De modo semelhante, Holmes, Bialik e

Fadel (2019) destacam que o desenvolvimento e a aplicação de sistemas de Inteligência Artificial na educação precisam ser orientados por princípios de transparência, equidade e responsabilidade social.

Outro aspecto frequentemente mencionado na literatura diz respeito à formação docente. Moran (2013) já enfatizava que a incorporação de tecnologias educacionais exige processos sistemáticos de formação continuada que permitam aos professores compreender não apenas o funcionamento técnico das ferramentas, mas também suas implicações pedagógicas. No contexto da Inteligência Artificial, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, pois a utilização crítica dessas tecnologias depende da capacidade docente de interpretar dados educacionais, avaliar recomendações algorítmicas e integrar recursos digitais a estratégias pedagógicas coerentes. Kenski (2012) reforça que a apropriação crítica das tecnologias requer articulação entre conhecimento técnico, reflexão pedagógica e análise ética.

A literacia digital e algorítmica dos estudantes também se configura como condição fundamental para o uso responsável da Inteligência Artificial na educação. Segundo Knox (2020), a formação contemporânea precisa incluir a compreensão dos modos pelos quais algoritmos organizam informações, produzem classificações e influenciam processos decisórios em diferentes esferas da vida social. No ambiente educacional, essa competência permite que estudantes utilizem tecnologias inteligentes de maneira crítica, reconhecendo seus limites e evitando dependência acrítica de respostas automatizadas.

Além das questões pedagógicas e epistemológicas, a literatura aponta para desafios estruturais relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias digitais. Henrique (2025) observa que a expansão da Inteligência Artificial nos sistemas educacionais pode aprofundar disparidades existentes caso não seja acompanhada de investimentos em infraestrutura tecnológica, conectividade e formação docente. Em países marcados por desigualdades socioeconômicas significativas, a ausência de condições materiais adequadas limita o potencial democratizador das tecnologias educacionais.

Selwyn (2016) argumenta que políticas educacionais voltadas à integração de tecnologias digitais precisam considerar as condições concretas de funcionamento das instituições de ensino. A simples introdução de plataformas digitais ou sistemas inteligentes não garante melhoria nos processos de aprendizagem. Ao contrário, quando

descontextualizadas das realidades institucionais e sociais, tais iniciativas podem gerar novas formas de exclusão educacional.

Diante desse conjunto de transformações, torna-se evidente que a integração da Inteligência Artificial à educação exige abordagem sistêmica. Chan e Tsi (2023) ressaltam que a adoção institucional dessas tecnologias requer definição clara de objetivos pedagógicos, mecanismos de governança e processos de avaliação contínua de seus impactos educacionais. Sem essas condições, a incorporação de sistemas inteligentes tende a produzir resultados fragmentados e inconsistentes.

Em síntese, a literatura analisada converge na compreensão de que a Inteligência Artificial amplia possibilidades pedagógicas relevantes, sobretudo no que se refere à personalização da aprendizagem, ao acompanhamento formativo e à análise de dados educacionais. Entretanto, essas potencialidades dependem da presença de mediação pedagógica qualificada, de formação docente adequada e de políticas institucionais comprometidas com princípios éticos e com a redução das desigualdades educacionais. Nesse contexto, a tecnologia não substitui a ação docente, mas redefine suas responsabilidades e amplia a complexidade dos processos educativos contemporâneos.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a incorporação da Inteligência Artificial aos contextos educacionais configura um processo de transformação estrutural que ultrapassa a dimensão meramente técnica da inovação digital. Conforme destacado por Henrique (2025), a presença de sistemas inteligentes nos ambientes formativos modifica práticas pedagógicas, formas de avaliação e modos de interação entre docentes, estudantes e conhecimento. Tais mudanças inserem a educação em um cenário no qual tecnologias algorítmicas passam a atuar como elementos constitutivos das mediações educativas.

Nesse contexto, a literatura examinada indica que a tecnologia, por si só, não garante inovação pedagógica. As reflexões de Moran (2013) e Kenski (2012) reiteram que a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem depende da intencionalidade pedagógica que orienta o uso das tecnologias. A mediação docente permanece, portanto, como eixo estruturante do processo educativo, ainda que suas funções sejam

progressivamente reconfiguradas diante das possibilidades e desafios introduzidos pela Inteligência Artificial.

As contribuições empíricas discutidas ao longo do texto indicam que sistemas baseados em Inteligência Artificial podem favorecer processos de personalização da aprendizagem, acompanhamento individualizado e oferta de feedback formativo em tempo oportuno. Estudos como os de St-Hilaire et al. (2022) e Hemmer et al. (2023) demonstram que ambientes educacionais que utilizam tecnologias adaptativas podem apresentar níveis mais elevados de engajamento discente e maior precisão na identificação de dificuldades de aprendizagem. Entretanto, tais potencialidades dependem da existência de desenho pedagógico consistente e da manutenção da agência intelectual dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto central refere-se à necessidade de reflexão crítica sobre os sistemas algorítmicos utilizados na educação. Autores como Williamson e Eynon (2020) e Knox (2020) destacam que a expansão da Inteligência Artificial nos ambientes educacionais implica desafios relacionados à transparência dos algoritmos, à governança dos dados educacionais e à possibilidade de reprodução de vieses presentes nos modelos computacionais. Essas questões reforçam a importância de políticas institucionais claras que estabeleçam parâmetros éticos para o desenvolvimento e a utilização dessas tecnologias.

No plano institucional, as análises de Chan e Tsi (2023) indicam que a integração da Inteligência Artificial às práticas acadêmicas requer estratégias organizacionais que envolvam formação docente continuada, definição de diretrizes de uso e mecanismos permanentes de avaliação de impactos pedagógicos. Sem tais condições, a incorporação de tecnologias avançadas tende a ocorrer de forma fragmentada, produzindo resultados limitados ou inconsistentes.

A dimensão da equidade educacional também se apresenta como elemento decisivo nesse debate. Conforme observado por Selwyn (2016), a disseminação de tecnologias digitais no campo educacional ocorre em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e institucionais. A ausência de infraestrutura adequada, conectividade e formação tecnológica pode comprometer significativamente o potencial democratizador da Inteligência Artificial, transformando-a em fator de ampliação das assimetrias já existentes nos sistemas de ensino.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a mediação pedagógica assume papel ainda mais estratégico nos ambientes educacionais contemporâneos. Longe de ser substituído pelos sistemas inteligentes, o professor passa a desempenhar funções ampliadas que envolvem curadoria crítica de informações, interpretação pedagógica de dados educacionais, orientação ética no uso das tecnologias e promoção do pensamento reflexivo dos estudantes. Essas responsabilidades exigem sólida formação teórica, domínio técnico e compromisso com princípios educativos orientados à formação crítica e à autonomia intelectual.

Assim, a integração entre tecnologia, Inteligência Artificial e mediação pedagógica deve ser compreendida como processo complexo que envolve dimensões pedagógicas, epistemológicas, éticas e políticas. A incorporação dessas tecnologias aos processos formativos precisa estar vinculada a projetos educativos comprometidos com a qualidade da aprendizagem, com a democratização do acesso ao conhecimento e com a promoção da justiça social.

Em síntese, os novos cenários educacionais delineados pela presença crescente da Inteligência Artificial não eliminam a centralidade da mediação pedagógica, mas tornam ainda mais evidente sua importância. A tecnologia amplia possibilidades didáticas e analíticas, porém sua contribuição efetiva para a educação dependerá da capacidade das instituições e dos docentes de integrá-la criticamente a práticas pedagógicas reflexivas, orientadas pela formação integral dos sujeitos e pelo compromisso ético com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/25107>. Acesso em: 02 mar. 2026.

BROWN, Tom B. *et al.* Language models are few-shot learners. arXiv preprint arXiv:2005.14165, 2020. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2005.14165>. Acesso em: 02 mar. 2026.

COSTA JÚNIOR, José et al. Inteligência artificial e educação: possibilidades e desafios na prática pedagógica. 2023.

GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e techne: o homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2007.

KISSINGER, Henry; SCHMIDT, Eric; HUTTENLOCHER, Daniel. *A era da inteligência artificial e o nosso futuro humano*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

LEE, Kai-Fu; QIU, Fan. *AI 2041: ten visions for our future*. New York: Crown Currency, 2021.

MC LUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAMPAIO, Carlos. *et al.* *Inteligência artificial na educação: mediação pedagógica e pensamento crítico*. 2023.

DURSO, Samuel de Oliveira. O uso da inteligência artificial na educação e o desenvolvimento de competências dos estudantes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e58030, 2025

HENRIQUE, Sandra. O Impacto da Inteligência Artificial no Ensino e na Aprendizagem. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 25, p. 1-27, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/o-impacto-da-inteligencia-artificial-no-ensino-e-na-aprendizagem> Acesso em 01 Mar. 2026.

REFLEXÕES FINAIS

As reflexões reunidas neste volume evidenciam que a educação se constitui como campo profundamente atravessado por disputas de sentidos, projetos sociais e perspectivas pedagógicas. Ao analisar diferentes contextos formativos e problemáticas educacionais, os capítulos demonstram que a compreensão dos processos educativos exige olhar atento às condições históricas, sociais e culturais que configuram a realidade escolar e os sujeitos que dela participam.

Os estudos apresentados reforçam, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecer a pluralidade de experiências e territórios que compõem o cenário educacional brasileiro. A valorização dos saberes produzidos em contextos rurais, populares e comunitários, bem como o reconhecimento das trajetórias de jovens e adultos que retornam à escola, evidencia que a democratização da educação não se limita ao acesso institucional, mas envolve a construção de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos sujeitos e às desigualdades que atravessam a sociedade.

Outro eixo que atravessa a obra refere-se à importância de fundamentos pedagógicos críticos para a formação de sujeitos autônomos e participativos. As discussões inspiradas no pensamento freireano reiteram que o diálogo, a problematização da realidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos permanecem como princípios essenciais para uma educação comprometida com a humanização e com a transformação social. Nesse sentido, a prática educativa é compreendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como processo de produção coletiva de conhecimento.

A obra também destaca o papel da escola na construção de relações sociais mais justas, especialmente quando aborda a temática das relações étnico-raciais. Ao evidenciar

os desafios da implementação das legislações que orientam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, os textos reafirmam que a educação possui função estratégica no enfrentamento do racismo estrutural e na valorização da diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

No âmbito da organização pedagógica, as análises sobre avaliação educacional indicam a necessidade de superar perspectivas estritamente classificatórias e quantitativas. A avaliação, quando concebida como prática formativa, pode contribuir para o acompanhamento do processo de aprendizagem, para a reflexão docente e para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

Por fim, as discussões sobre tecnologias digitais e inteligência artificial apontam para um cenário educacional em permanente transformação. Embora tais recursos ampliem possibilidades de acesso à informação e de diversificação das práticas pedagógicas, sua incorporação exige reflexão crítica sobre seus usos, limites e implicações éticas. Nesse contexto, reafirma-se que nenhuma tecnologia substitui o papel da mediação pedagógica, da interação humana e da formação crítica dos sujeitos.

Dessa forma, os textos reunidos neste eBook convergem para uma compreensão da educação como prática social complexa, situada e permanentemente em construção. Ao articular diferentes perspectivas teóricas e experiências de pesquisa, a obra contribui para ampliar o debate acadêmico e fortalecer a produção de conhecimentos comprometidos com a construção de sistemas educacionais mais democráticos, inclusivos e socialmente relevantes.

Espera-se, portanto, que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar novas investigações, subsidiar práticas pedagógicas inovadoras e fomentar diálogos que fortaleçam a educação como direito fundamental e como instrumento de transformação social.

SOBRE OS ORGANIZADORES

André Costa da Silva. Doutorando em Psicologia – UNIP. Graduado em Pedagogia (UniDom Bosco). Professor na UNIP. E-mail: andre.silva522@docente.unip.br. Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7930236774719287>

Janaína Santana da Costa. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Doutora e Mestre em Educação pela mesma universidade. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, lotada no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação - DTFE/IE. E-mail: janaina.costa@uft.edu.br

Kathia Maria Barros Leite. Mestra em letras UFAL. E-mail: kathia.leite@ifal.edu.br

Rosângela Alves de Aquino Barros. Mestre em matemática pelo PROFMAT - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora de ensino básico. E-mail: rosinhapetrelli@gmail.com

Telmo Rosa Nogueira. Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (PROFEI/UEMG). Licenciado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

André Costa da Silva. Doutorando em Psicologia – UNIP. Graduado em Pedagogia (UniDom Bosco). Professor na UNIP. E-mail: andre.silva522@docente.unip.br. Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7930236774719287>

Cesar Bezerra Marinho. Graduado em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, possui Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI. Atualmente exerce a função de Diretor Escolar na Escola Estadual Manuel Rodrigues, em Manaus – AM. E-mail: cesar.marinho@educacao.am.gov.br Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5059022555778037>

Claudienne da Cruz Ferreira. Doutoranda em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA/UEMA). Mestra em História pelo Programa de Pós- Graduação em História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes (PPGHIS/UFMA). Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduanda em Licenciatura em Educação Quilombola (LIEQ/PROETNOS/UEMA). E-mail: ferreira.claudienne3@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2717-8613>.

Edimar Fonseca da Fonseca. Pós-Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG). E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Helena Campista de Souza. Doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Mestra em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fluminense (UNIFLU). Atua como Professora Orientadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Conceição de Macabu/ RJ. E-mail: helenaise@gmail.com

Janaína Santana da Costa. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Doutora e Mestre em Educação pela mesma universidade. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, lotada no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação - DTFE/IE. E-mail: janaina.costa@uft.edu.br

José Fábio Vieira Gomes. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: fabiogomes3333@gmail.com Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1098915079332902> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2244-3171>

Kathia Maria Barros Leite. Mestra em letras UFAL. E-mail: kathia.leite@ifal.edu.br

Leomar Campelo Costa. Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA. Professor da rede pública municipal de Pedro do Rosário- MA e Cajari-MA. E-mail: leomarcampelo1@gmail.com. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696558990818363>

Rosangela Alves de Aquino Barros. Mestre em matemática pelo PROFMAT - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora de ensino básico. E-mail: rosinhapetrelli@gmail.com

Sheila Azevedo Pereira. Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Campo Grande - MS - SEMED e na Rede Municipal de Sidrolândia – SEME. E-mail: sheilaazevedo@yahoo.com.br Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9522354931844548>

Telmo Rosa Nogueira. Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (PROFEI/UEMG). Licenciado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com

Vanessa Aparecida da Silva Cruz. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: wanessa_25silva@hotmail.com. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9234263368106311>




Editora
DUCERE

ISBN 978-658322224-4



9

786583

222244