

DOCÊNCIA

em construção:

Reflexões sobre o ser professor na contemporaneidade.



ORGANIZADORES

André Costa da Silva
Elizete Alves de Lima Guedes
Erick Carvalho Bezerra Júnior
Francisca Aline Martiliano do Nascimento
Greyce Kelly Barbosa Ciriaco Silva
Janaína Santana da Costa
Kathia Maria Barros Leite
Lecitânia de Medeiros Barbosa Boudreau
Patrícia Cristina Cavalcante
Philippe Aguiar Pacheco dos Santos
Rosângela Vieira Batista

DOCÊNCIA

em construção:

Reflexões sobre o ser professor na contemporaneidade.



ORGANIZADORES

André Costa da Silva
Elizete Alves de Lima Guedes
Erick Carvalho Bezerra Júnior
Francisca Aline Martiliano do Nascimento
Greyce Kelly Barbosa Ciriaco Silva
Janaína Santana da Costa
Kathia Maria Barros Leite
Lecitânia de Medeiros Barbosa Boudreau
Patrícia Cristina Cavalcante
Philippe Aguiar Pacheco dos Santos
Rosangela Vieira Batista

© 2026 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

André Costa da Silva

Elizete Alves de Lima Guedes

Erick Carvalho Bezerra Júnior

Francisca Aline Martiliano do Nascimento

Greyce Kelly Barbosa Ciriaco Silva

Janaína Santana da Costa

Kathia Maria Barros Leite

Lecitânia de Medeiros Barbosa Boudreau

Patrícia Cristina Cavalcante

Philipe Aguiar Pacheco dos Santos

Rosangela Vieira Batista

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Docência em construção: Reflexões sobre o ser professor na contemporaneidade

S586d / André Costa da Silva; Elizete Alves de Lima Guedes; Erick Carvalho Bezerra Júnior; et al. (vários organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2026. 102 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-83668-12-7

DOI: 10.5281/zenodo.21071570

1. Ensino (comunicação - relação professor / aluno , professor / pais). 2. Professores e atividades relacionadas. I. Silva, André Costa da. II. Guedes, Elizete Alves de Lima. III. Bezerra Júnior, Erick Carvalho. IV. Título.

CDD: 371.102

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 Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://editora.realconhecer.com.br/2026/06/docencia-em-construcao-reflexoes-sobre.html>



**Docência em construção:
Reflexões sobre o ser professor na
contemporaneidade**

ORGANIZADORES

André Costa da Silva

Elizete Alves de Lima Guedes

Erick Carvalho Bezerra Júnior

Francisca Aline Martiliano do Nascimento

Greyce Kelly Barbosa Ciriaco Silva

Janaína Santana da Costa

Kathia Maria Barros Leite

Lecitânia de Medeiros Barbosa Boudreau

Patrícia Cristina Cavalcante

Philippe Aguiar Pacheco dos Santos

Rosangela Vieira Batista

AUTORES

Elcio João Gonçalves Moreira

Francisca Liliane da Cunha

Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento

Isabella Pessoa Vieira dos Santos

Izabel Cristina Batista Araújo

Josenilde da Silva Caldas

Maria Farias Matias

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Monalysa Themistocles da Silva

Naura Letícia Nascimento Coelho

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

APRESENTAÇÃO

Ser professor, na contemporaneidade, é habitar um território de tensões, contradições e, sobretudo, de possibilidades. O ato de ensinar já não pode mais ser compreendido como mera transmissão de conhecimentos, mas como um exercício cotidiano de reinvenção diante das múltiplas realidades que atravessam as salas de aula da infância ao ensino superior, das políticas de inclusão à irrupção da inteligência artificial.

Este e-book nasce do desejo de colocar em diálogo reflexões sobre a docência em seus diferentes contextos e desafios. Organizada em duas partes, a obra convida professoras(es), pesquisadoras(es) e estudantes a percorrerem um caminho analítico que envolve as grandes questões que reconfiguram o ser professor hoje.

Na Parte I – A docência em diferentes contextos educativos, exploramos as singularidades da prática docente em cenários fundamentais: a infância, a Educação Básica e o Ensino Superior. Perpassando o caminho da infância, onde cuidado e educação se entrelaçam na constituição do sujeito até tensões entre normatividade, prática cotidiana e realidade escolar;

Na Parte II – Desafios e reconfigurações da docência contemporânea, ampliamos o olhar para questões estruturais e emergentes: docência e inclusão, formação docente na era da Inteligência Artificial, metodologias ativas, autonomia discente, questão racial e a reconfiguração do papel do professor.

Ao reunir esses temas, não pretendemos oferecer respostas definitivas ou manuais de solução rápida. Nosso propósito é outro, estimular a reflexão e o estranhamento do que parece naturalizado. Porque a docência, assim como os sujeitos que a habitam, está sempre em construção.

Desejamos uma excelente leitura.

SUMÁRIO

Parte I	
<i>A docência em diferentes contextos educativos</i>	11
<hr/>	
Capítulo 1	
A DOCÊNCIA NA INFÂNCIA: ENTRE CUIDADO, EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	12
Monalysa Themistocles da Silva; Patrícia Cristina Cavalcante; André Costa da Silva; Janaína Santana da Costa	
<hr/>	
Capítulo 2	
SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENSÕES ENTRE NORMATIVIDADE, PRÁTICA E REALIDADE ESCOLAR	20
André Costa da Silva; Vanessa Aparecida da Silva Cruz; Maria Farias Matias; Elcio João Gonçalves Moreira; Greyce Kelly Barbosa Ciriaco Silva	
<hr/>	
Capítulo 3	
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADES EM DISPUTA ENTRE ENSINAR, PESQUISAR E FORMAR	29
André Costa da Silva; Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento; Kathia Maria Barros Leite; Francisca Liliane da Cunha	
<hr/>	
Parte II	
<i>Desafios e reconfigurações da docência contemporânea</i>	40
<hr/>	
Capítulo 4	
DOCÊNCIA E INCLUSÃO: ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E OS DESAFIOS DA EQUIDADE	41
Lecitânia de Medeiros Barbosa Boudreau; Elizete Alves de Lima Guedes; Francisca Aline Martiliano do Nascimento; Rosângela Vieira Batista; Izabel Cristina Batista Araújo; Elcio João Gonçalves Moreira	
<hr/>	
Capítulo 5	
FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS, LIMITES E RECONFIGURAÇÕES DO SABER PEDAGÓGICO	53
Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento; Philipe Aguiar Pacheco dos Santos; André Costa da Silva; Naura Letícia Nascimento Coelho	
<hr/>	
Capítulo 6	
METODOLOGIAS ATIVAS E DOCÊNCIA: AUTONOMIA DISCENTE OU RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR?	63
André Costa da Silva; Erick Carvalho Bezerra Júnior; Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento; Matheus Vinicius da Silva Barros	
<hr/>	
Capítulo 7	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CONSTRUÇÃO: O USO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E DA RODA DE CONVERSA NA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	76
Josenilde da Silva Caldas	

Capítulo 8

A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE AUTISTA NA ESCOLA COMUM: UM ESTUDO DO CASO

87

Isabella Pessoa Vieira dos Santos; Michell Pedruzzi Mendes Araújo

AUTORES

99

SOBRE OS ORGANIZADORES

101



Parte I

A docência em diferentes contextos educativos



A docência na infância: entre cuidado, educação e constituição do sujeito

Monalysa Themistocles da Silva

Patrícia Cristina Cavalcante

André Costa da Silva

Janaína Santana da Costa

RESUMO

O presente capítulo analisa a docência na infância a partir da relação indissociável entre cuidado e educação, considerando os processos históricos, sociais e pedagógicos que constituíram a educação infantil como campo específico da educação básica. Discute-se a infância como construção histórica e social, problematizando concepções que reduziram as instituições destinadas às crianças pequenas a espaços exclusivamente assistenciais. A análise dialoga com autores como Ariès, Kramer, Vygotsky, Wallon, Barbosa e Corsaro, buscando compreender a criança como sujeito histórico, cultural e produtor de sentidos. O texto também examina a constituição do sujeito infantil sob diferentes matrizes teóricas, destacando a importância das relações afetivas, da linguagem, das interações sociais e das experiências culturais no desenvolvimento humano. Além disso, discute-se a especificidade da docência na infância, enfatizando a centralidade do cuidado, da escuta, da brincadeira e das práticas pedagógicas na organização do trabalho docente. Argumenta-se que a educação infantil exige formação sensível, ética e crítica, capaz de reconhecer as singularidades das crianças e garantir experiências educativas comprometidas com participação, acolhimento e desenvolvimento integral. Por fim, o capítulo defende a valorização da docência na infância como elemento fundamental para construção de práticas educativas humanizadoras e democráticas.

Palavras-chave: infância; docência; cuidado; educação infantil; constituição do sujeito.

Introdução

A infância nem sempre foi compreendida como etapa singular da vida humana. Philippe Ariès (1981) demonstra que a ideia moderna de infância foi construída historicamente, sobretudo a partir das transformações sociais ocorridas entre os séculos XVII e XVIII. Em períodos anteriores, a criança era frequentemente percebida como um adulto em miniatura, participando precocemente das atividades sociais e produtivas. A consolidação da infância como categoria específica implicou mudanças nas relações familiares, nos processos educativos e nas formas de organização das instituições voltadas às crianças.

No contexto brasileiro, a educação da infância foi historicamente marcada por práticas assistencialistas e higienistas, especialmente nas instituições destinadas às crianças das classes populares. Kramer (2006) argumenta que creches e pré-escolas surgiram vinculadas muito mais às necessidades de controle social e proteção da infância pobre do que ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Apenas nas últimas décadas, sobretudo após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica, articulando cuidado e educação como dimensões inseparáveis.

A relação entre cuidado e educação constitui um dos principais debates no campo da educação infantil. Durante muito tempo, o cuidado foi associado exclusivamente às dimensões biológicas da infância, enquanto a educação era compreendida como responsabilidade restrita aos processos formais de ensino. Entretanto, estudos desenvolvidos por autoras como Barbosa (2009) e Tiriba (2005) evidenciam que cuidar e educar são práticas indissociáveis, uma vez que as experiências de alimentação, acolhimento, higiene, escuta e brincadeira também produzem aprendizagens, vínculos afetivos e processos de constituição subjetiva.

A compreensão da criança como sujeito histórico e social também transformou as formas de pensar o desenvolvimento infantil. Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, das experiências culturais e da mediação da linguagem. Nesse entendimento, a criança não ocupa posição passiva diante do mundo, mas participa ativamente da construção de significados e aprendizagens. Wallon (2007), por sua vez, enfatiza a importância das dimensões afetivas

e corporais no desenvolvimento infantil, demonstrando que emoção, movimento e cognição constituem processos inseparáveis na formação do sujeito.

Essas discussões produzem impactos diretos sobre a docência na infância. O trabalho pedagógico com crianças pequenas exige sensibilidade, escuta, observação e capacidade de construir experiências educativas que respeitem diferentes tempos, linguagens e formas de participação. A docência na educação infantil não pode ser reduzida à antecipação de conteúdos escolares ou à preparação para etapas posteriores da escolarização. Trata-se de uma prática educativa marcada pela mediação das relações humanas, pela organização dos espaços de convivência e pela construção de experiências significativas para as crianças.

A educação infantil precisa ser compreendida como espaço de formação humana, cultural e social das crianças, e não apenas como preparação para o ensino fundamental. A criança é sujeito histórico, social e cultural, produtora de cultura e participante ativa das relações sociais. Reconhecer a infância nessa perspectiva implica romper com práticas assistencialistas e escolarizantes, valorizando o brincar, a imaginação, a linguagem, o afeto e as múltiplas formas de expressão infantil como elementos constitutivos do processo educativo. (Kramer, 2006, p. 16).

Dessa maneira, pensar a docência na infância implica reconhecer a complexidade das relações entre cuidado, educação e constituição do sujeito infantil. A valorização das experiências das crianças, das práticas pedagógicas humanizadoras e da formação docente aparece como elemento central para construção de uma educação infantil comprometida com desenvolvimento integral, participação e reconhecimento da infância como tempo legítimo da experiência humana.

A construção histórica da infância e da educação infantil

A construção histórica da infância está diretamente relacionada às transformações sociais, culturais e econômicas ocorridas ao longo da modernidade. Philippe Ariès (1981) demonstra que, durante a Idade Média, a infância não era percebida como etapa singular do desenvolvimento humano. As crianças participavam precocemente da vida adulta, compartilhando espaços, responsabilidades e atividades sociais sem distinções muito definidas em relação aos adultos. Apenas com as mudanças nas estruturas familiares e nas formas de organização social, especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII, a

infância passou a ser reconhecida como período específico da vida que demandava proteção, cuidado e educação.

Kuhlmann Jr. (2010) destaca que muitas dessas instituições surgiram associadas à filantropia e ao higienismo, refletindo preocupações com mortalidade infantil, disciplinamento dos corpos e organização das famílias trabalhadoras. Nesse contexto, a infância das classes populares era frequentemente tratada como problema social que precisava ser regulado pelo Estado e pelas instituições educativas.

A consolidação da educação infantil como direito social ocorreu de maneira gradual e marcada por disputas políticas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 representaram marcos importantes ao reconhecerem a educação infantil como primeira etapa da educação básica. A partir dessas legislações, creches e pré-escolas deixaram de ocupar posição exclusivamente assistencial e passaram a integrar o campo educacional. Essa mudança contribuiu para fortalecer a compreensão de que o trabalho desenvolvido com crianças pequenas envolve processos pedagógicos, culturais e formativos fundamentais para o desenvolvimento humano.

As discussões desenvolvidas por Sonia Kramer (2006) contribuíram significativamente para o reconhecimento da infância como categoria histórica, social e cultural. A autora problematiza perspectivas que reduzem as crianças à condição de futuros adultos, defendendo a necessidade de compreender a infância como tempo legítimo da experiência humana. Nessa perspectiva, as crianças não são vistas como sujeitos incompletos ou passivos, mas como participantes ativos das relações sociais, produtoras de cultura e portadoras de diferentes formas de expressão e linguagem.

A sociologia da infância também trouxe contribuições importantes para esse debate. Corsaro (2011) argumenta que as crianças constroem culturas próprias por meio das interações estabelecidas entre pares e adultos, produzindo significados, brincadeiras e formas de participação social. Essa compreensão rompe com visões adultocêntricas que interpretam a infância apenas como fase preparatória para a vida adulta. Ao reconhecer as crianças como sujeitos sociais, amplia-se também a necessidade de construir práticas pedagógicas que valorizem participação, escuta e experiências infantis no cotidiano educativo. Para Ariès (1981, p. 156):

Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia, o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou

desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante da mãe ou da ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

As reflexões apresentadas demonstram que a infância constitui uma construção histórica atravessada por relações sociais, políticas e culturais. Compreender esse processo torna-se fundamental para analisar a educação infantil e a docência na infância, uma vez que as concepções de criança influenciam diretamente a organização das práticas pedagógicas, das instituições educativas e das formas de cuidado destinadas às crianças pequenas.

Cuidado e educação: dimensões indissociáveis

As transformações históricas relacionadas à infância também produziram mudanças significativas nas formas de compreender o papel da educação infantil. Durante muito tempo, creches e pré-escolas foram concebidas como espaços de assistência e proteção social, especialmente voltados às crianças pobres e às famílias trabalhadoras. Apenas progressivamente essas instituições passaram a ser reconhecidas como espaços educativos capazes de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Tal deslocamento exigiu revisão das concepções pedagógicas e das próprias formas de organização do trabalho docente na infância.

Nesse processo, o debate sobre o cuidar e o educar ganhou centralidade nas políticas e pesquisas sobre educação infantil. Barbosa (2009) argumenta que as práticas cotidianas desenvolvidas com crianças pequenas não podem fragmentar dimensões afetivas, corporais, cognitivas e sociais. Alimentação, higiene, acolhimento, brincadeira e interação constituem experiências formativas fundamentais para constituição dos sujeitos infantis. Assim, o cuidado deixa de ser entendido como atividade secundária e passa a integrar o próprio núcleo das práticas pedagógicas na infância.

As contribuições de Henri Wallon também ampliaram as discussões sobre desenvolvimento infantil ao enfatizar a relação entre afetividade, movimento e construção da subjetividade. Para Wallon (2007), a criança desenvolve-se por meio das relações estabelecidas com o meio social, sendo as emoções e interações elementos fundamentais para formação da consciência e da personalidade. Essa compreensão

reforça a importância das experiências coletivas, dos vínculos afetivos e das relações de cuidado nos processos educativos desenvolvidos na infância.

Além disso, o reconhecimento da brincadeira como linguagem própria da criança tornou-se elemento importante para consolidação de perspectivas pedagógicas voltadas à infância. Kishimoto (2011) destaca que o brincar não constitui apenas momento de lazer ou entretenimento, mas experiência fundamental para desenvolvimento da imaginação, da socialização, da linguagem e da construção de conhecimentos. As práticas pedagógicas na educação infantil, portanto, precisam considerar o brincar como eixo estruturante das experiências educativas e não como atividade periférica no cotidiano escolar.

A emoção é a exteriorização da afetividade. Ela nasce da vida orgânica e estabelece os primeiros vínculos entre a criança e o meio humano. Antes mesmo da linguagem articulada, a emoção desempenha papel essencial nas relações da criança com aqueles que a cercam. É por meio dessas manifestações afetivas que se organizam os primeiros contatos sociais, fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, da consciência e da personalidade. A criança constitui-se, portanto, na relação constante entre corpo, emoção e meio social. (Wallon, 2007, p. 122).

As reflexões desenvolvidas por Wallon evidenciam que a docência na infância envolve dimensões que ultrapassam a transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade para compreender os processos afetivos, corporais e sociais que participam da constituição do sujeito infantil e da construção das experiências educativas.

A indissociabilidade entre cuidado e educação também exige revisão das próprias concepções de infância presentes nas práticas institucionais. Quando o cuidado é reduzido apenas ao atendimento das necessidades biológicas das crianças, corre-se o risco de fragmentar experiências fundamentais para o desenvolvimento humano. A educação infantil envolve relações permanentes de acolhimento, escuta, proteção e mediação pedagógica, nas quais os aspectos emocionais, corporais e sociais participam diretamente da construção das aprendizagens.

Tiriba (2005) destaca que o cuidado na educação infantil possui dimensão ética e política, pois envolve formas de relação que produzem pertencimento, segurança e reconhecimento. As práticas cotidianas realizadas nos espaços educativos constituem momentos de intensa produção de sentidos e vínculos sociais. A autora argumenta que o trabalho docente na infância não pode separar ações pedagógicas das experiências de cuidado, uma vez que ambas participam simultaneamente da constituição dos sujeitos infantis e da organização da vida coletiva na escola.

Considerações Finais

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a docência na infância constitui um campo atravessado por dimensões históricas, sociais, afetivas e pedagógicas que ultrapassam perspectivas restritas de ensino escolar. A compreensão da infância como construção histórica permitiu analisar como as concepções de criança foram transformadas ao longo do tempo e como essas mudanças influenciaram a organização das instituições educativas destinadas às crianças pequenas. Nesse percurso, a educação infantil deixou de ocupar posição exclusivamente assistencial para consolidar-se como direito social e espaço legítimo de formação humana.

Também foi possível compreender que cuidado e educação são dimensões inseparáveis no trabalho pedagógico desenvolvido na infância. As práticas cotidianas relacionadas ao acolhimento, à escuta, à brincadeira, à alimentação e às interações sociais constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento infantil e para constituição dos sujeitos. A docência na educação infantil exige, portanto, sensibilidade para reconhecer as crianças como participantes ativos das relações sociais, produtoras de cultura e portadoras de múltiplas formas de expressão e aprendizagem.

As contribuições teóricas de autores como Vygotsky, Wallon, Kramer, Barbosa, Tiriba e Corsaro demonstraram que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais, da afetividade, da linguagem e das experiências culturais compartilhadas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas não podem ser organizadas a partir de modelos padronizados ou exclusivamente escolarizantes, mas devem considerar os diferentes tempos, ritmos e linguagens das crianças.

A valorização do brincar, da interação e da experiência aparece como elemento central para construção de processos educativos mais humanizadores e democráticos. Pensar a docência na infância implica compreender que educar crianças pequenas envolve responsabilidade ética, política e social, exigindo práticas pedagógicas capazes de articular cuidado, educação e desenvolvimento integral em favor de uma infância vivida com dignidade, participação e reconhecimento.

Referências

Ariès, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Barbosa, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 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, Brasília, 23 dez. 1996.

Corsaro, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Kramer, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 13-23.

Tiriba, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: Kramer, Sonia (org.). Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 65-90.

Vygotsky, Lev Semionovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Wallon, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Ser professor na Educação Básica: tensões entre normatividade,
prática e realidade escolar**

André Costa da Silva

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

Maria Farias Matias

Elcio João Gonçalves Moreira

Greyce Kelly Barbosa Ciriaco Silva

RESUMO

A docência na Educação Básica constitui um território de conflitos entre determinações legais, diretrizes curriculares e as condições materiais e simbólicas do trabalho escolar. Este capítulo examina a profissão docente a partir das tensões geradas pela distância entre o currículo prescrito pelas instâncias normativas e a prática situada em salas de aula reais. Tais tensões exigem do professor operações permanentes de mediação, reinterpretação e adaptação dos conteúdos e métodos frente à heterogeneidade dos estudantes, às limitações estruturais das escolas e às demandas comunitárias. A análise considera como as políticas educacionais, ao mesmo tempo que buscam regular o fazer docente, produzem efeitos contraditórios sobre a autonomia profissional. O professor, compelido a seguir prescrições externas, negocia cotidianamente sua margem de decisão diante de imprevistos, indisciplina, falta de recursos e exigências burocráticas. Essas negociações impactam diretamente a construção da identidade profissional, gerando oscilações entre o ideal formativo e o exercício real da função. O capítulo discute, dessa forma, as mediações curriculares como práticas docentes fundamentais, nem sempre reconhecidas pelas normas oficiais. Conclui-se que a compreensão da docência requer a análise articulada entre normatividade, prática cotidiana e condições institucionais, evitando tanto o prescritivismo ingênuo quanto o relativismo da ação.

Palavras-chave: Docência; Mediação curricular; Autonomia profissional.

Introdução

A docência na Educação Básica brasileira opera sob regimes normativos produzidos em diferentes esferas – federal, estadual, municipal e institucional. Leis, diretrizes, bases nacionais curriculares e projetos político-pedagógicos compõem um arcabouço regulatório que antecede e circunscreve a ação do professor. Esse aparato normativo carrega expectativas sobre o que ensinar, como ensinar e em que tempo ensinar.

No entanto, a realidade escolar impõe condições que frequentemente divergem dessas prescrições. Salas superlotadas, jornadas de trabalho extensas, formação inicial insuficiente e ausência de materiais adequados constituem o cotidiano de parcela expressiva dos professores da Educação Básica, conforme documentado por estudos de Gatti (2016) e Almeida (2018).

Entre o prescrito e o realizado instala-se uma zona de tensão permanente. O professor não simplesmente executa o currículo oficial; ele o traduz, recorta, reorganiza e complementa com base no conhecimento que possui dos alunos, do tempo disponível e dos recursos à mão. Sacristán (2000) denominou esse processo de “currículo em ação”.

A mediação curricular, portanto, não é uma distorção do planejado, mas uma condição estruturante do trabalho docente. Toda prescrição curricular, por mais detalhada que seja, deixa lacunas que só podem ser preenchidas no momento da interação pedagógica. Esse preenchimento exige do professor decisões rápidas e situadas.

Tais decisões afetam diretamente a autonomia docente. A literatura educacional, como registra Contreras (2012), distingue entre autonomia técnica, mera execução de regras, e autonomia profissional fundada no julgamento baseado em princípios. Na Educação Básica, a primeira costuma ser incentivada pelos sistemas, enquanto a segunda é frequentemente cerceada.

As políticas de *accountability*, os exames padronizados e os materiais didáticos uniformes reduzem as margens para a deliberação docente. O professor torna-se gestor de um roteiro predefinido, restando-lhe pouca possibilidade de alterar percursos conforme as necessidades emergentes da turma. Estudos de Perrenoud (2002) mostram as consequências dessa redução.

Do mesmo lado, a construção da identidade profissional do professor sofre os efeitos dessas tensões regulatórias. Dubar (2005) argumenta que a identidade

profissional se forma tanto por designações externas, o que a norma diz que o professor deve ser, quanto por reconhecimento interno do próprio trabalho realizado.

Quando o trabalho real é sistematicamente desautorizado pelas normas, que ignoram as mediações necessárias, instala-se um conflito identitário. O professor pode se perceber permanentemente em falta: não consegue cumprir o planejado, não alcança os resultados esperados, não aplica o método recomendado. Essa dissonância gera sofrimento psíquico e desistência da carreira.

André (2019) e Tardif (2014), indicam que o abandono da docência na Educação Básica correlaciona-se menos com baixos salários, embora estes pesem, e mais com a sensação de impossibilidade de realizar um trabalho coerente com os próprios valores formativos. A normatividade descolada da prática produz esse descompasso.

Este capítulo analisa, assim, as três faces da tensão docente: normativa, prática e identitária. A hipótese central é que a mediação curricular, tratada pela literatura como desvio ou imperfeição, constitui a operação profissional mais sofisticada do professor da Educação Básica. Reconhecê-la como competência central, e não como falha, permite reconfigurar o debate sobre autonomia e identidade docente.

Dimensões teóricas da accountability na educação

O conceito de accountability, embora recorrente na literatura educacional recente, não encontra uma tradução unívoca na língua portuguesa, o que produz tensões interpretativas nos campos da gestão pública e das políticas educacionais.

Ribeiro (2024), em estudo de estado do conhecimento sobre o tema, identificou que as palavras-chave mais frequentes nas dissertações e teses analisadas incluem políticas de accountability, gestão da educação, regulação, responsabilização, controle, nova administração pública e avaliação externa. Esse conjunto terminológico indica que a accountability educacional opera como um dispositivo articulador entre avaliação, controle estatal e gestão orientada por resultados.

A literatura especializada distingue duas formas principais de accountability no âmbito das políticas públicas. Medeiros, Crantschaninov e Silva (2013) diferenciam a accountability vertical, exercida pela sociedade sobre os ocupantes de cargos públicos por meio de eleições e participação social, da accountability horizontal, constituída por mecanismos internos ao Estado, como tribunais de contas, controladorias e sistemas de

avaliação institucional. No campo educacional brasileiro, predomina a segunda modalidade, com ênfase nos dispositivos de controle exercidos pelas agências estatais sobre escolas, gestores e professores.

As políticas de accountability na educação alinham-se a um movimento internacional de reforma do Estado, iniciado nas últimas décadas do século XX, que substituiu o modelo burocrático pela administração pública gerencial. Filgueiras (2011) explica que o termo accountability entrou para a teoria política contemporânea e se consolidou como princípio do ordenamento democrático, associado à exigência de transparência, controle e eficiência na gestão dos recursos públicos. No entanto, quando transposto para a educação, esse princípio adquire contornos específicos que nem sempre convergem com os ideais democráticos.

A produção acadêmica sistematizada por Ribeiro (2024) permite afirmar que o fenômeno da accountability educacional pode ser analisado em três dimensões articuladas.

A primeira dimensão diz respeito à política propriamente dita, envolvendo os fundamentos teóricos, conceituais, técnicos e estruturais que orientam a avaliação educacional. A segunda dimensão abrange as práticas, isto é, a engenharia dos projetos avaliativos, o modus operandi da avaliação como mecanismo de controle, responsabilização e prestação de contas, e o estabelecimento de metas como indicadores de desempenho. A terceira dimensão refere-se às repercussões, que incluem ranqueamento, classificação, responsabilização, culpa, punição, bonificação e gestão por resultados (Ribeiro, 2024, p. 2-3).

Entre as consequências mais visíveis das políticas de accountability, destaca-se a reconfiguração do trabalho docente e da gestão escolar. Conforme argumenta Schneider (2017), o discurso sobre a ineficácia da prática pedagógica dos professores tem sido ponto central para a implantação de políticas de accountability, nem sempre convergentes aos princípios democráticos, participativos e dialógicos. Esse movimento produz um deslocamento: a qualidade da educação passa a ser medida predominantemente por indicadores padronizados, enquanto os processos pedagógicos e a formação integral dos alunos perdem centralidade.

As escolas, sob o regime da accountability, passam a viver sob o imperativo dos índices, resultados, rankings e bonificação. Ribeiro (2024) sintetiza esse fenômeno ao afirmar que as escolas vivem sob os imperativos dos índices, resultados, rankings e bonificação; os profissionais tornam-se reféns da busca pela ideia de qualidade imposta;

mudanças no contexto do trabalho docente, agendas de trabalho fortemente afetadas pela necessidade de adequação. Essa lógica produtivista contrasta com a concepção de escola como espaço de formação humana e crítica.

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, pelo governo brasileiro, exemplifica a materialização da *accountability* educacional no país. Gomes e Vidal (2022) destacam que o IDEB possibilitou a projeção, o monitoramento e o controle de metas em relação aos resultados pretendidos, sendo que a criação de sistemas de avaliação em larga escala tem seus rebatimentos na construção de um ideário de responsabilização e prestação de contas, pilares fundamentais nas políticas de *accountability* na educação. O IDEB funciona, portanto, como um dispositivo que articula avaliação, meta e responsabilização em um único mecanismo regulatório.

A avaliação externa, nesse contexto, converte-se no principal instrumento utilizado pelo Estado para ajustar processos e resultados, regular o currículo, o planejamento e a prática de sala de aula. Ribeiro (2024) observa, a partir da análise das produções acadêmicas, que as avaliações externas estão servindo de parâmetro para o desenvolvimento de políticas de responsabilização e prestação de contas, com vistas à hegemonia do conhecimento vinculado à formação do sujeito para as necessidades do mercado, na direção das demandas vigentes do neoliberalismo. Essa constatação evidencia a dimensão ideológica das políticas de *accountability*.

No entanto, a literatura também registra movimentos de resistência e contrarregulação por parte de docentes e gestores. Lindoso (2017) demonstra que há evidências de que docentes e gestores conseguem elevar o nível dos indicadores, realizando uma contrarregulação, condicionada a uma resistência (à regulação) propositiva e comprometida com a comunidade escolar. Essa contrarregulação indica que as políticas de *accountability* não produzem efeitos homogêneos nem são simplesmente incorporadas pelos atores escolares; ao contrário, geram negociações, táticas e estratégias que podem subverter parcialmente a lógica do controle.

As tensões entre *accountability* e gestão democrática da educação pública constituem um dos pontos nodais do debate acadêmico. Ribeiro (2024) identifica nos resultados das pesquisas analisadas a existência de conflitos entre defensores de cada um desses modelos de gestão, com a *accountability* frequentemente associada a princípios neoliberais e à Nova Gestão Pública, enquanto a gestão democrática se ancora na participação, na descentralização e na autonomia construída coletivamente. Essas tensões

não são meramente conceituais; traduzem-se em decisões concretas sobre alocação de recursos, definição de currículos e avaliação do trabalho docente.

Afonso (2012) propõe uma conceitualização alternativa de accountability em educação, fundamentada em valores democráticos e não apenas em critérios instrumentais e mercadológicos. Para ele, a accountability pode adotar uma forma de prestação de contas e responsabilização baseada em valores, com objetivos e metas educacionais mais realistas pressupondo o diálogo, a participação social e a deliberação.

Superar as fragilidades da accountability é deixá-las mais perceptíveis frente ao processo e transformá-las em pontos fortes da política, focalizada em uma perspectiva mais ampla, sob a visão de um instrumento a serviço dos ideais democráticos (Rocha, 2011).

A accountability, mais presente do que nunca, tem sido um mecanismo de controle de resultados e processos garantidores da prestação de serviços públicos eficientes (Rocha, 2011). Souza (2021) coaduna com esse argumento, ao ressaltar que a accountability está condicionada a interesses mercantis e, no campo da educação, o processo está reduzido às avaliações e exposição de números, quando deveria agregar a si a humanização como o seu fim.

A contradição central das políticas de accountability concebidas originalmente como instrumentos de transparência e controle social, elas frequentemente se reduzem a mecanismos de gestão por resultados que desconsideram a complexidade dos processos educativos e a diversidade dos contextos escolares.

Para o professor da Educação Básica, essa redução implica um duplo movimento: sua prática é cada vez mais monitorada e cobrada com base em indicadores externos, mas sua autonomia profissional e seu conhecimento sobre os alunos são sistematicamente desconsiderados. A Figura 1 apresenta uma representação visual das inter-relações entre as políticas de accountability, suas práticas operacionais e suas repercussões no cotidiano escolar.

Figura 1 – Accountability na educação



Fonte: Elaborado pelos autores

Após a visualização das dimensões apresentadas na Figura 1, torna-se possível compreender que a accountability educacional não se restringe a instrumentos técnicos de avaliação ou monitoramento, mas constitui um fenômeno que articula fundamentos políticos, práticas institucionais e repercussões concretas sobre a organização do trabalho pedagógico.

Considerações Finais

A análise das políticas de accountability na educação brasileira evidencia tensões entre os discursos de transparência e eficiência e seus efeitos sobre o cotidiano escolar. A literatura revisada demonstra que, influenciada pela Nova Gestão Pública, essa lógica tende a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos. Ribeiro (2024) e Afonso (2012) indicam que essa configuração aproxima a educação de racionalidades competitivas e mercadológicas.

As repercussões da accountability sobre a docência mostram-se especialmente intensas no que se refere à autonomia profissional e à identidade docente. A pressão por resultados e melhores posições nos rankings favorece práticas pedagógicas orientadas

prioritariamente pelas avaliações externas, fenômeno identificado como teaching to the test. Schneider (2017) e Gomes e Vidal (2022) demonstram que esse movimento distancia o ensino de sua natureza contextual, crítica e relacional. Nesse cenário, a accountability atua como um mecanismo de controle externo que limita a capacidade de decisão pedagógica do professor.

Entretanto, a literatura também registra possibilidades de resistência e reconfiguração dessas políticas. Lindoso (2017) identifica práticas de contrarregulação, nas quais docentes e gestores conseguem elevar indicadores sem romper com seus princípios pedagógicos. Afonso (2012), por sua vez, propõe uma accountability fundamentada em diálogo, participação social e deliberação coletiva.

A articulação entre accountability e docência na Educação Básica permite compreender que as tensões entre normatividade, prática e realidade escolar estão diretamente vinculadas aos mecanismos contemporâneos de regulação. Mais do que uma ferramenta técnica de gestão, a accountability expressa concepções específicas de qualidade educacional, profissionalidade docente e função social da escola. Nesse sentido, a construção de políticas educacionais mais justas exige ampliar a participação dos profissionais da escola pública nos processos de definição, avaliação e acompanhamento das ações educativas.

Referências

AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

FILGUEIRAS, F. **Além da transparência**: accountability e política da publicidade. Lua Nova, São Paulo, n. 84, p. 353-364, 2011.

GOMES, L. M.; VIDAL, E. M. Accountability educacional no Brasil: significados, desafios e críticas. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. 1-10, 2022.

LINDOSO, R. C. B. Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MEDEIROS, A. K. de; CRANTSCHANINOV, T. I.; SILVA, F. C. Estudos sobre accountability no Brasil: meta-análise de periódicos brasileiros das áreas de administração, administração pública, ciência política e ciências sociais. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 745-775, maio/jun. 2013.

RIBEIRO, R. M. da C. Política de accountability em educação: análise a partir do estado do conhecimento (2013-2022). **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, e34032, jan./dez. 2024.

ROCHA, A. C. Accountability na Administração Pública: modelos teóricos e abordagens. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 82-97, maio/ago. 2011.

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, 2017.

SOUZA, M. R. de. A política de accountability educacional na rede municipal de ensino de Fortaleza: ênfase na avaliação externa. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

Docência no Ensino Superior: identidades em disputa entre ensinar, pesquisar e formar

André Costa da Silva

Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento.

Kathia Maria Barros Leite

Francisca Liliane da Cunha

RESUMO

O presente capítulo analisa as disputas identitárias que marcam a docência no Ensino Superior contemporâneo, especialmente as tensões entre ensinar, pesquisar e formar. Com base em referenciais como UNESCO (2003), Ferrari e Sekkel (2007) e Ferreira, Magalhães Junior e Nóbrega-Therrien (2022), o texto discute como a universidade atual passou por profundas transformações, expansão do acesso, internacionalização, produtivismo acadêmico e diversificação do perfil estudantil, que ampliaram a complexidade do trabalho docente. Os autores destacam que a valorização institucional da pesquisa e dos indicadores de produtividade científica tem relegado o ensino a uma posição secundária, fragilizando a identidade profissional do professor universitário. Além disso, muitos docentes ingressam na carreira sem formação pedagógica específica, apoiando-se apenas no domínio do conteúdo disciplinar, o que reduz a qualidade das práticas educativas e dificulta a inclusão e a participação ativa dos estudantes. A abordagem andragógica é apresentada como uma contribuição relevante, ao valorizar a autonomia, a experiência e a aprendizagem significativa de adultos. O artigo também aponta a intensificação do trabalho docente como fator de sobrecarga e adoecimento profissional. Por fim, defende a necessidade de políticas institucionais que fortaleçam a formação pedagógica dos professores e revalorizem o ensino como dimensão constitutiva e central da universidade, superando a lógica meramente produtivista.

Palavras-chave: Docência universitária; Identidade profissional; Formação pedagógica.

Introdução

A docência no Ensino Superior constitui um campo marcado por múltiplas tensões institucionais, epistemológicas e profissionais. A universidade contemporânea passou por profundas transformações nas últimas décadas, especialmente em decorrência da expansão do acesso, da internacionalização da educação, da ampliação das demandas sociais e da intensificação das exigências relacionadas à produtividade acadêmica. Nesse cenário, o trabalho docente universitário deixou de estar centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos e passou a incorporar atividades ligadas à pesquisa, extensão, inovação, gestão acadêmica e acompanhamento discente.

Os debates promovidos pela UNESCO (2003) sobre reforma e internacionalização da educação superior evidenciam que a universidade contemporânea vive um processo contínuo de redefinição de suas funções sociais, científicas e pedagógicas. O documento Educação superior: reforma, mudança e internacionalização destaca que as instituições universitárias estão inseridas em um contexto de rápidas transformações econômicas, tecnológicas e culturais, o que exige novas formas de organização acadêmica e novas concepções sobre ensino, pesquisa e formação humana.

A expansão da Educação Superior brasileira também modificou o perfil dos estudantes e ampliou a complexidade do trabalho docente. Os dados do Censo da Educação Superior 2023 demonstram crescimento contínuo das matrículas, especialmente na modalidade a distância, bem como mudanças na composição das instituições e nos regimes de trabalho docente. Esse movimento produziu novas exigências relacionadas à adaptação curricular, ao uso de tecnologias digitais, à flexibilização metodológica e à necessidade de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e dialógicas.

Essa discussão evidencia que a universidade não pode ser compreendida apenas como espaço de produção científica, mas também como instituição responsável pela formação ética, política e social dos sujeitos. Entretanto, em muitos contextos universitários, a valorização institucional da pesquisa acaba produzindo hierarquizações que reduzem o reconhecimento das práticas pedagógicas e da formação docente.

Nesse sentido, um dos principais debates relacionados à docência universitária refere-se à ideia historicamente difundida de que o domínio do conteúdo específico seria suficiente para o exercício da docência. Tal concepção contribuiu para a construção de um

modelo universitário no qual muitos professores ingressam na carreira acadêmica sem formação pedagógica específica, apoiando-se prioritariamente em conhecimentos técnicos ou científicos de suas áreas de atuação.

Ferrari e Sekkel (2007), ao analisarem os desafios da educação inclusiva no Ensino Superior, destacam a necessidade de ampliar a formação pedagógica dos docentes universitários, sobretudo diante da diversidade presente nas instituições contemporâneas. As autoras afirmam que a inclusão universitária não depende apenas de acesso físico ou institucional, mas também da construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferenças e desenvolver estratégias educativas adequadas às necessidades dos estudantes.

A ampliação da diversidade estudantil no Ensino Superior também exige novas formas de compreender os processos de ensino e aprendizagem de adultos. Nesse contexto, os estudos sobre andragogia passaram a ocupar espaço nas discussões sobre formação docente universitária. Ferreira, Magalhães Junior e Nóbrega-Therrien (2022) argumentam que os pressupostos andragógicos oferecem contribuições importantes para o trabalho pedagógico no Ensino Superior, especialmente ao considerar a autonomia, a experiência e a participação ativa dos estudantes adultos como elementos centrais do processo educativo.

Essa perspectiva evidencia que a docência universitária requer conhecimentos que ultrapassam o domínio disciplinar. Ensinar adultos implica compreender processos de aprendizagem específicos, reconhecer trajetórias formativas diversas e desenvolver metodologias que favoreçam participação, autonomia e construção coletiva do conhecimento.

Paralelamente, o fortalecimento da lógica produtivista na universidade contemporânea intensificou a valorização de indicadores quantitativos relacionados à pesquisa, publicação científica e captação de recursos. Esse processo repercute diretamente sobre a identidade docente, uma vez que muitos professores passam a organizar suas práticas acadêmicas a partir de métricas institucionais de desempenho. Em diversas universidades, a progressão na carreira e o reconhecimento profissional estão mais associados à produtividade científica do que à qualidade do ensino desenvolvido em sala de aula.

As tensões entre ensinar, pesquisar e formar tornam-se ainda mais intensas diante da ampliação das funções atribuídas ao professor universitário. Além das atividades de

ensino e pesquisa, os docentes frequentemente assumem tarefas administrativas, participação em colegiados, orientação acadêmica, produção de relatórios, elaboração de projetos e acompanhamento institucional de estudantes. Tal configuração contribui para processos de intensificação do trabalho docente e para a fragmentação das identidades profissionais no Ensino Superior.

Nesse contexto, discutir a docência universitária implica reconhecer que o trabalho do professor no Ensino Superior não se restringe à produção de conhecimento científico. A docência constitui uma prática complexa, relacional e pedagógica, atravessada por disputas institucionais, exigências produtivistas e demandas formativas cada vez mais amplas. Compreender essas contradições torna-se necessário para pensar políticas de formação docente capazes de fortalecer a dimensão pedagógica da universidade e valorizar o ensino como atividade constitutiva da vida acadêmica.

2 Referencial Teórico

A docência universitária é atravessada por transformações estruturais que alteraram profundamente as funções atribuídas ao professor no Ensino Superior. Historicamente, a universidade consolidou-se como espaço voltado à produção e transmissão do conhecimento científico, sendo a figura do docente associada ao domínio especializado de conteúdos. Entretanto, as mudanças sociais, tecnológicas e institucionais ocorridas nas últimas décadas ampliaram as exigências relacionadas ao trabalho acadêmico, incorporando funções ligadas à pesquisa, extensão, internacionalização, inovação e gestão universitária.

As discussões promovidas pela UNESCO (2003) sobre os rumos da educação superior indicam que a universidade contemporânea se encontra em um processo contínuo de redefinição de suas funções sociais e pedagógicas. O relatório Educação superior: reforma, mudança e internacionalização ressalta que as instituições universitárias precisam responder às demandas produzidas pela globalização, pelas sociedades do conhecimento e pelas desigualdades sociais presentes em escala mundial. Essa reorganização institucional repercute diretamente sobre a docência universitária, sobretudo diante da crescente valorização de indicadores de produtividade científica e desempenho acadêmico.

A UNESCO (2003) evidencia que a universidade contemporânea deixou de ocupar uma posição isolada da dinâmica social e econômica. A intensificação das relações entre universidade, mercado, tecnologia e políticas de avaliação modificou os critérios de legitimidade acadêmica e produziu impactos significativos sobre o exercício da docência.

Nesse contexto, o professor universitário passou a ser pressionado por demandas múltiplas e, muitas vezes, contraditórias. Espera-se que produza pesquisas de impacto, publique em periódicos qualificados, oriente estudantes, participe de projetos institucionais, atue em atividades administrativas e, simultaneamente, desenvolva práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade estudantil presente nas instituições de Ensino Superior. Essa multiplicidade de funções produz tensões na construção da identidade profissional docente, especialmente quando o ensino ocupa posição secundária em relação à pesquisa na lógica institucional universitária.

A expansão do Ensino Superior brasileiro intensificou esse processo. Os dados do Censo da Educação Superior 2023 demonstram crescimento expressivo das matrículas, especialmente na modalidade a distância, além da ampliação das instituições privadas e da diversificação do perfil estudantil. Tal expansão provocou alterações significativas nas dinâmicas pedagógicas universitárias, exigindo do professor maior flexibilidade metodológica, domínio de tecnologias digitais e capacidade de lidar com diferentes trajetórias formativas.

A centralidade da pesquisa nas universidades modernas contribuiu para a consolidação de um modelo acadêmico que associa prestígio profissional à produtividade científica. Em muitas instituições, a progressão na carreira docente está diretamente relacionada à publicação de artigos, participação em grupos de pesquisa e captação de financiamento, enquanto as práticas pedagógicas recebem menor valorização institucional. Esse cenário favorece a construção de identidades docentes fortemente vinculadas à figura do pesquisador, deslocando o ensino para uma posição secundária.

Essa lógica também contribuiu para a permanência da ideia de que o domínio do conteúdo disciplinar seria suficiente para o exercício da docência universitária. Muitos professores ingressam no Ensino Superior sem formação pedagógica específica, apoiando-se predominantemente nos conhecimentos técnicos e científicos adquiridos durante sua trajetória acadêmica. Tal concepção reduz a complexidade da docência e desconsidera os conhecimentos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de práticas educativas mais dialógicas, inclusivas e participativas.

Ferrari e Sekkel (2007), ao discutirem os desafios da educação inclusiva no Ensino Superior, destacam que a ampliação do acesso às universidades exige novas formas de organização pedagógica e maior preparo dos docentes para lidar com diferenças e necessidades específicas dos estudantes. As autoras identificam a formação pedagógica como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições universitárias contemporâneas.

Nesse sentido, a docência universitária não pode ser compreendida apenas como transmissão de conhecimento especializado. O ensino superior envolve processos complexos de mediação pedagógica, construção de vínculos, organização curricular e desenvolvimento de estratégias didáticas adequadas aos diferentes sujeitos presentes na universidade.

Os estudos sobre andragogia oferecem contribuições importantes para essa discussão ao reconhecerem especificidades relacionadas à aprendizagem de adultos. Ferreira, Magalhães Junior e Nóbrega-Therrien (2022) argumentam que os pressupostos andragógicos favorecem práticas educativas mais participativas, autônomas e contextualizadas no Ensino Superior. A valorização da experiência prévia dos estudantes adultos, da autonomia e da aprendizagem significativa aproxima-se das demandas pedagógicas presentes na universidade contemporânea.

A perspectiva andragógica desloca a centralidade da aula expositiva tradicional e amplia a compreensão do professor universitário como mediador do processo formativo. Essa concepção fortalece práticas baseadas na participação discente, no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento.

Paralelamente, as transformações tecnológicas e a expansão da educação digital alteraram as formas de ensinar e aprender no Ensino Superior. O uso crescente de ambientes virtuais, plataformas educacionais e metodologias híbridas ampliou as possibilidades pedagógicas, mas também intensificou demandas relacionadas à adaptação curricular e à reorganização do trabalho docente. Em muitos casos, os professores passaram a acumular funções técnicas, administrativas e pedagógicas associadas ao uso de tecnologias digitais.

A intensificação do trabalho docente universitário também está relacionada aos processos de avaliação institucional e accountability presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Indicadores de desempenho, rankings universitários e métricas de

produtividade contribuem para ampliar a pressão sobre os docentes, reforçando práticas competitivas e produtivistas dentro das instituições de Ensino Superior.

As disputas representadas na figura evidenciam que a identidade docente universitária é construída em meio a diferentes exigências institucionais. O professor universitário atua simultaneamente como pesquisador, mediador pedagógico, orientador, gestor e produtor de conhecimento, sendo constantemente atravessado por tensões relacionadas à valorização desigual dessas funções.

Dessa maneira, pensar a docência universitária implica reconhecer que o ensino superior demanda conhecimentos pedagógicos específicos, formação contínua e condições institucionais capazes de valorizar o ensino como dimensão constitutiva da universidade. A profissionalização pedagógica dos docentes torna-se necessária diante da complexidade dos processos educativos contemporâneos e da diversidade de sujeitos presentes nas instituições universitárias.

Quadro 1 – Concepções de docência universitária

Concepção	Características	Limitações
Tradicional	Centralidade no conteúdo e na exposição oral	Redução da participação discente
Tecnocrática	Ênfase em desempenho e produtividade	Fragilização da dimensão pedagógica
Andragógica	Aprendizagem ativa e autonomia discente	Requer formação pedagógica específica
Crítica	Formação humana e reflexão social	Necessita apoio institucional contínuo

Fonte: elaborado com base em Knowles (1980) e UNESCO (2003).

3 Metodologia

O presente capítulo caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como objetivo analisar as disputas identitárias presentes na docência universitária contemporânea, especialmente nas relações entre ensino, pesquisa e formação pedagógica no Ensino Superior. A abordagem qualitativa foi escolhida por

possibilitar a interpretação crítica dos discursos, das políticas educacionais e das transformações institucionais relacionadas ao trabalho docente universitário.

De acordo com Ruiz (1996), a pesquisa bibliográfica constitui procedimento fundamental para a construção do conhecimento científico, permitindo a sistematização de conceitos, teorias e interpretações produzidas sobre determinado objeto de estudo. Nesse sentido, foram utilizados livros, artigos científicos, documentos institucionais e relatórios oficiais relacionados à educação superior, à formação docente universitária, à andragogia e às políticas contemporâneas de avaliação e gestão universitária.

A pesquisa documental foi desenvolvida a partir da análise de materiais produzidos pela UNESCO (2003) e pelo Inep (2023), especialmente os dados do Censo da Educação Superior 2023. Também foram analisados estudos relacionados à inclusão universitária e à formação pedagógica docente, buscando compreender como diferentes autores interpretam as mudanças nas funções atribuídas aos professores universitários.

Os procedimentos analíticos foram organizados em três etapas: levantamento bibliográfico, categorização temática e análise interpretativa dos conteúdos selecionados. As categorias centrais definidas para análise foram: identidade docente, produtivismo acadêmico, formação pedagógica, andragogia e intensificação do trabalho docente universitário. A interpretação dos dados foi realizada por meio de aproximações teóricas entre os documentos analisados e as discussões produzidas no campo da educação superior.

4 Resultados e Discussão

Os resultados obtidos indicam que a docência universitária contemporânea é marcada por processos de fragmentação identitária decorrentes da multiplicidade de funções atribuídas ao professor no Ensino Superior. Observou-se que as instituições universitárias passaram a exigir simultaneamente desempenho científico, capacidade pedagógica, produção acadêmica, participação administrativa e domínio tecnológico, ampliando significativamente a complexidade do trabalho docente.

A análise dos documentos da UNESCO (2003) demonstra que as transformações da universidade contemporânea estão diretamente relacionadas aos impactos da globalização, da internacionalização do conhecimento e das políticas de avaliação institucional. Essas mudanças fortaleceram modelos universitários pautados pela

competitividade acadêmica e pela mensuração da produtividade científica, contribuindo para a centralidade da pesquisa como principal critério de reconhecimento institucional.

Nesse contexto, identificou-se que o ensino frequentemente ocupa posição secundária na carreira universitária. Embora a docência seja atividade central da universidade, os mecanismos institucionais de valorização profissional tendem a privilegiar produção científica, publicações e participação em redes de pesquisa. Esse processo contribui para a construção de identidades docentes mais vinculadas à figura do pesquisador do que à do educador.

Os dados do Censo da Educação Superior 2023 também revelam expansão significativa das matrículas e diversificação das modalidades de ensino, especialmente na educação a distância. Essa ampliação modifica profundamente as demandas pedagógicas dirigidas aos professores universitários, exigindo novas metodologias, reorganização curricular e maior domínio de tecnologias digitais.

Outro resultado observado refere-se à insuficiência da formação pedagógica no Ensino Superior. Muitos docentes universitários ingressam na carreira acadêmica com sólida formação científica em suas áreas específicas, mas sem preparação didática adequada para lidar com processos de ensino e aprendizagem. Essa realidade reforça práticas centradas na transmissão de conteúdos e dificulta a construção de metodologias participativas e inclusivas.

Os estudos sobre educação inclusiva no Ensino Superior demonstram que a ampliação do acesso universitário exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer diferentes trajetórias, ritmos e necessidades de aprendizagem. Ferrari e Sekkel (2007) ressaltam que a inclusão universitária depende diretamente da formação pedagógica dos docentes e da capacidade institucional de construir ambientes educativos acessíveis e participativos.

A discussão sobre andragogia também evidenciou contribuições importantes para a compreensão da docência universitária. A valorização da experiência dos estudantes adultos, da autonomia e da aprendizagem significativa desloca a centralidade do professor transmissor e fortalece concepções pedagógicas mais dialógicas e colaborativas.

Ao mesmo tempo, identificou-se que a intensificação do trabalho docente produz impactos sobre a saúde e sobre as condições de atuação dos professores universitários. A acumulação de atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa, à gestão e à extensão gera

sobrecarga de trabalho, redução do tempo destinado ao planejamento pedagógico e ampliação de processos de adoecimento profissional.

Os resultados também indicam que as disputas identitárias da docência universitária não se restringem ao âmbito individual, mas estão relacionadas às transformações estruturais da própria universidade contemporânea. A valorização desigual entre ensino e pesquisa expressa disputas políticas e institucionais acerca das finalidades da educação superior e do papel social da universidade.

Dessa maneira, os resultados apontam para a necessidade de fortalecimento da formação pedagógica universitária e da valorização institucional do ensino. A docência universitária demanda conhecimentos específicos relacionados à mediação pedagógica, à diversidade estudantil e às transformações tecnológicas presentes na educação contemporânea. Reconhecer essa complexidade torna-se fundamental para superar concepções reducionistas que associam a docência apenas ao domínio de conteúdos disciplinares.

5 Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a docência universitária contemporânea é marcada por disputas identitárias relacionadas às múltiplas funções atribuídas ao professor no Ensino Superior. O trabalho docente passou a incorporar exigências ligadas à pesquisa, à produtividade acadêmica, à gestão institucional, às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas inclusivas, ampliando significativamente a complexidade da atuação universitária.

As transformações observadas nas universidades contemporâneas demonstram que o ensino deixou de ocupar posição central na lógica institucional de muitas instituições, sobretudo diante da valorização crescente da produtividade científica e dos indicadores de desempenho acadêmico. Esse processo contribui para a construção de identidades docentes fragmentadas e atravessadas por tensões entre ensinar, pesquisar e formar.

O estudo também evidenciou que o domínio do conteúdo disciplinar não é suficiente para o exercício da docência universitária. A formação pedagógica dos professores constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas

educativas mais dialógicas, inclusivas e participativas, especialmente diante da diversidade presente no Ensino Superior contemporâneo.

As contribuições da andragogia e das discussões sobre inclusão universitária reforçam a necessidade de compreender os estudantes como sujeitos ativos do processo educativo, reconhecendo suas experiências, trajetórias e especificidades de aprendizagem. Nesse sentido, a docência universitária demanda conhecimentos pedagógicos específicos e formação contínua capaz de responder às mudanças sociais, tecnológicas e institucionais da universidade contemporânea.

Pensar a docência universitária implica discutir os próprios rumos da educação superior e as finalidades sociais da universidade. Valorizar o ensino, fortalecer a formação pedagógica docente e construir condições institucionais mais equilibradas entre pesquisa e formação humana tornam-se elementos necessários para a consolidação de uma universidade socialmente comprometida com a produção do conhecimento e com a formação crítica dos sujeitos.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). ***Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas***. Brasília, DF: Inep, 2024.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. ***Psicologia Ciência e Profissão***, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, Tássia Fernandes; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Andragogia no Ensino Superior: a percepção de professores de licenciaturas. ***Revista Internacional de Educação Superior***, Campinas, v. 8, e022029, 2022.

NOGUEIRA, Sónia Mairos. A andragogia: que contributos para a prática educativa? ***Revista Linhas Críticas***, Coimbra, p. 1-23, s.d.

UNESCO. ***Educação superior: reforma, mudança e internacionalização***. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.



Parte II

Desafios e reconfigurações da docência contemporânea



Docência e inclusão: entre políticas, práticas e os desafios da equidade

Lecitânia de Medeiros Barbosa Boudreau

Elizete Alves de Lima Guedes

Francisca Aline Martiliano do Nascimento.

Rosangela Vieira Batista

Izabel Cristina Batista Araújo

Elcio João Gonçalves Moreira

RESUMO

O capítulo analisa as tensões entre políticas públicas e práticas pedagógicas na construção de uma educação inclusiva e equitativa. Partindo de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), bem como de referenciais internacionais como a Declaração de Salamanca e o relatório da UNESCO (2020), o texto evidencia a distância entre a normatividade e o cotidiano escolar. A discussão centraliza-se na produção das diferenças no ambiente escolar, mostrando que a exclusão não ocorre apenas fora, mas também dentro da instituição, por meio de currículos padronizados, avaliações classificatórias e práticas discriminatórias. A docência é destacada como elemento estratégico para a inclusão, porém os professores enfrentam condições precárias de trabalho, formação inadequada e ausência de suporte institucional. A acessibilidade é tratada em sentido amplo como condição para a efetiva participação dos estudantes. O capítulo conclui que a inclusão exige transformações estruturais nas escolas e compromisso com a equidade e o reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: Docência inclusiva; Equidade educacional; Produção das diferenças.

Introdução

A docência e a inclusão constituem, na educação contemporânea, um campo marcado por tensões políticas, sociais e pedagógicas. As discussões sobre equidade

educacional ampliaram-se significativamente nas últimas décadas, sobretudo a partir da consolidação de marcos internacionais voltados à garantia do direito à educação para todos. Nesse contexto, a inclusão passou a ser compreendida não apenas como acesso físico à escola, mas como participação efetiva nos processos de aprendizagem, reconhecimento das diferenças e construção de condições pedagógicas que assegurem permanência e desenvolvimento dos estudantes.

No Brasil, as políticas de inclusão escolar passaram a ganhar maior visibilidade a partir dos anos 1990, especialmente em diálogo com documentos internacionais como a Declaração de Salamanca e com a ampliação das legislações nacionais voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) passaram a estabelecer a educação como direito social universal, reconhecendo a necessidade de atendimento às diferenças no interior das escolas. Entretanto, a distância entre os dispositivos legais e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar permanece como uma das grandes questões da educação inclusiva.

A discussão sobre inclusão também exige problematizar o próprio conceito de diferença. Para Macedo (2012), o currículo não pode ser reduzido a um conjunto fixo de conteúdos ou conhecimentos universais, pois ele se constitui como espaço de produção de sentidos e identidades. Nesse entendimento, a escola não apenas acolhe diferenças já existentes, mas participa ativamente da produção e da gestão dessas diferenças, definindo quais sujeitos são legitimados, quais práticas são valorizadas e quais experiências permanecem marginalizadas.

Ao abordar a relação entre inclusão e acessibilidade, Kraemer e Thoma (2018) apontam que a acessibilidade deve ser compreendida como condição fundamental para acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência. As autoras argumentam que a inclusão escolar não se limita à matrícula em escolas comuns, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e culturais capazes de assegurar participação efetiva dos sujeitos nos processos educativos. Nesse sentido, a inclusão demanda reorganizações institucionais que ultrapassem adaptações pontuais e alcancem a própria lógica de funcionamento escolar.

A formação docente emerge, nesse cenário, como uma dimensão central das políticas de inclusão. Diniz (2011) destaca que a diversidade presente nas escolas

contemporâneas exige dos professores novas formas de atuação pedagógica e novos recursos subjetivos para lidar com situações relacionadas às diferenças culturais, sociais, étnicas e corporais. A autora demonstra que muitos docentes experimentam sentimentos de insegurança, sofrimento e despreparo diante das exigências da inclusão, revelando que a efetivação de práticas inclusivas depende também de políticas consistentes de valorização e formação profissional.

Além das questões pedagógicas, a inclusão envolve disputas políticas e institucionais relacionadas à organização dos sistemas educacionais. O relatório da UNESCO (2020) sobre inclusão e equidade ressalta que a exclusão educacional não ocorre apenas fora da escola, mas também dentro dela, por meio de práticas discriminatórias, estigmatizações e processos de segregação simbólica que limitam a participação de diferentes grupos sociais. O documento enfatiza que inclusão significa garantir que todos os estudantes sejam reconhecidos, respeitados e pertencentes ao espaço escolar.

A inclusão na educação significa assegurar que cada estudante se sinta valorizado e respeitado, e possa ter um claro sentimento de pertencimento. No entanto, muitos obstáculos se interpõem a esse ideal. Discriminação, estereótipos e alienação realmente excluem muitos. Esses mecanismos de exclusão são essencialmente os mesmos, independentemente de gênero, localização, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião e outras crenças e atitudes.

Nesse contexto, a docência passa a ocupar posição estratégica na construção de ambientes educacionais mais democráticos e equitativos. O trabalho do professor envolve não apenas mediação de conteúdos, mas também construção de vínculos, reconhecimento das singularidades e enfrentamento das desigualdades produzidas historicamente pela própria instituição escolar. Entretanto, tais exigências convivem com condições de trabalho marcadas por precarização, intensificação das demandas institucionais e limitações formativas, fatores que dificultam a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

A discussão sobre inclusão escolar, portanto, ultrapassa abordagens estritamente técnicas ou normativas. Trata-se de compreender como as políticas educacionais, os currículos, as práticas avaliativas e os discursos pedagógicos produzem formas de pertencimento e exclusão no interior da escola. Nessa direção, refletir sobre docência e inclusão implica analisar os limites das políticas públicas, os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas educativas comprometidas com

a equidade, a diversidade e o reconhecimento das diferenças como constitutivas da experiência humana.

A produção das diferenças e os mecanismos de exclusão escolar

A discussão sobre inclusão escolar exige compreender que as desigualdades presentes no espaço educativo não são produzidas apenas fora da escola, mas também em seu interior. A instituição escolar historicamente operou por meio de mecanismos de classificação, normalização e hierarquização dos sujeitos, estabelecendo padrões considerados legítimos para o aprender, o comportamento e a convivência social. Nesse cenário, as diferenças frequentemente deixam de ser percebidas como expressões da diversidade humana e passam a ser tratadas como desvios em relação a modelos considerados normais ou desejáveis. A escola, portanto, não apenas recebe desigualdades sociais já constituídas, mas participa ativamente de sua reprodução e reorganização.

As contribuições de Michel Foucault auxiliam na compreensão desses processos ao evidenciar como as instituições modernas desenvolveram mecanismos disciplinares voltados ao controle dos corpos e das condutas. A escola moderna organizou tempos, espaços, avaliações e práticas pedagógicas capazes de produzir sujeitos ajustados às normas sociais dominantes. A inclusão, nesse contexto, não pode ser analisada apenas como ampliação do acesso escolar, pois envolve também a forma como os sujeitos são classificados, observados e posicionados dentro das estruturas institucionais.

Nesse debate, a noção de “produção das diferenças” torna-se central para compreender como determinadas identidades são historicamente construídas como inferiores, incapazes ou inadequadas. As diferenças relacionadas à deficiência, raça, gênero, pobreza ou pertencimento territorial frequentemente são associadas a discursos de déficit e insuficiência, produzindo processos de exclusão simbólica mesmo em espaços formalmente inclusivos. Assim, estudantes considerados “diferentes” permanecem submetidos a mecanismos de invisibilização, estigmatização ou baixa expectativa pedagógica.

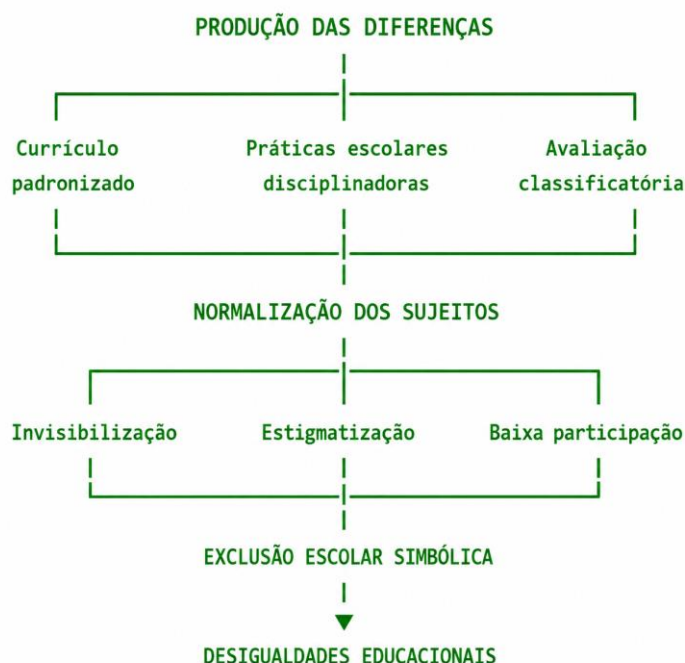
Macedo (2012) argumenta que o currículo constitui um espaço de disputa de sentidos e identidades, não podendo ser reduzido apenas à transmissão de conhecimentos neutros. A autora demonstra que as políticas curriculares frequentemente estabelecem quais saberes são legitimados e quais sujeitos são reconhecidos como

pertencentes aos espaços escolares. Dessa maneira, o currículo participa diretamente da produção das diferenças ao selecionar referências culturais, formas de linguagem e modos de participação considerados válidos no ambiente educativo.

As políticas de inclusão escolar surgem, em parte, como tentativa de enfrentamento dessas desigualdades históricas. Entretanto, muitos sistemas educacionais ainda mantêm estruturas pedagógicas e avaliativas baseadas em homogeneização, padronização e produtividade escolar. O relatório da UNESCO (2020) demonstra que inúmeros estudantes continuam experienciando sentimentos de não pertencimento dentro da escola, mesmo quando formalmente incluídos nas instituições de ensino. Isso revela que a inclusão não depende exclusivamente da matrícula escolar, mas das relações pedagógicas, curriculares e institucionais construídas cotidianamente.

Nesse sentido, os mecanismos de exclusão assumem formas muitas vezes sutis e naturalizadas. A organização curricular rígida, a ausência de acessibilidade pedagógica, as práticas avaliativas padronizadas e os discursos meritocráticos contribuem para ampliar desigualdades já existentes. Além disso, práticas escolares aparentemente neutras podem reforçar processos de segregação ao desconsiderarem as condições sociais, culturais e econômicas que atravessam a experiência dos estudantes. A exclusão, portanto, não ocorre apenas pela ausência física da escola, mas também pela limitação das possibilidades efetivas de participação e aprendizagem.

Figura 1 - A produção das diferenças



Fonte: Elaborado pelos autores

A relação entre inclusão e acessibilidade também precisa ser analisada para além das adaptações arquitetônicas. Kraemer e Thoma (2018) destacam que a acessibilidade constitui condição para participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, exigindo transformações pedagógicas, comunicacionais e institucionais. As autoras ressaltam que a escola inclusiva depende da construção de práticas capazes de garantir participação ativa dos sujeitos nos processos educativos, rompendo com modelos que apenas inserem fisicamente os estudantes nos espaços escolares.

A formação docente aparece como elemento decisivo nesse processo. Diniz (2011) evidencia que muitos professores experimentam sentimentos de insegurança e sofrimento diante das exigências colocadas pelas políticas inclusivas, especialmente em contextos marcados pela precarização do trabalho docente e pela ausência de suporte institucional. A autora demonstra que lidar com a diversidade implica também reconhecer os limites das formações tradicionais, historicamente organizadas a partir de perspectivas homogêneas de ensino e aprendizagem.

A inclusão exige, portanto, revisão das práticas curriculares, das formas de avaliação, das relações pedagógicas e das concepções de normalidade historicamente consolidadas na educação. Conforme destaca a UNESCO (2020, p.7):

A inclusão na educação significa assegurar que cada estudante se sinta valorizado e respeitado, e possa ter um claro sentimento de pertencimento. No entanto, muitos obstáculos se interpõem a esse ideal. Discriminação, estereótipos e alienação realmente excluem muitos. Esses mecanismos de exclusão são essencialmente os mesmos, independentemente de gênero, localização, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião e outras crenças e atitudes. O Relatório nos lembra das persistentes e preocupantes disparidades educacionais, inclusive na garantia de acesso para todos, o que deveria ser a base da inclusão.

Dessa forma, pensar a produção das diferenças no espaço escolar implica compreender a inclusão como prática política, pedagógica e social. Trata-se de reconhecer que a escola participa da constituição das desigualdades ao mesmo tempo em que pode construir estratégias de enfrentamento dessas estruturas.

Docência, práticas pedagógicas e os desafios da inclusão

A efetivação da educação inclusiva está diretamente relacionada às condições concretas do trabalho docente e às formas como os professores constroem suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Embora as políticas públicas ampliem

progressivamente o debate sobre inclusão, diversidade e equidade, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para transformar tais princípios em experiências efetivamente inclusivas dentro da sala de aula. Isso ocorre porque a inclusão não depende apenas de dispositivos legais, mas de condições institucionais, materiais, formativas e pedagógicas que possibilitem o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi organizada a partir de modelos pedagógicos homogêneos, centrados na padronização curricular e na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, a diversidade frequentemente apareceu como elemento secundário ou excepcional, sendo associada apenas ao campo da educação especial. As transformações sociais, culturais e políticas das últimas décadas, entretanto, passaram a exigir dos docentes novas competências relacionadas à mediação de conflitos, acessibilidade pedagógica, flexibilização curricular e construção de ambientes mais democráticos e participativos.

Diniz (2011) demonstra que a ampliação das políticas de inclusão produziu impactos significativos sobre o trabalho docente, especialmente porque muitos professores passaram a lidar com demandas para as quais não receberam formação adequada. A autora evidencia que questões relacionadas à deficiência, raça, pobreza, sexualidade e desigualdade social atravessam o cotidiano escolar de maneira intensa, exigindo do professor não apenas domínio técnico, mas também recursos subjetivos e políticos para lidar com a complexidade das relações educativas.

Além das dificuldades formativas, os professores convivem com condições de trabalho frequentemente marcadas pela intensificação das demandas institucionais, pela sobrecarga administrativa e pela precarização da carreira docente. Nesse contexto, a inclusão tende a ser percebida por muitos profissionais como responsabilidade individual do professor, desconsiderando os limites estruturais presentes nas escolas. A ausência de equipes multidisciplinares, a falta de acessibilidade pedagógica e a escassez de recursos didáticos contribuem para ampliar sentimentos de insegurança e desgaste profissional.

A discussão sobre autonomia docente também ocupa posição central nesse debate. Penteado (2018) argumenta que a autonomia do professor deve ser compreendida como elemento relacionado não apenas à profissionalização docente, mas também à construção de uma cultura de cuidado no campo educacional. A autora demonstra que processos de adoecimento, sofrimento e desvalorização profissional impactam diretamente a

capacidade dos docentes de desenvolver práticas pedagógicas mais acolhedoras e inclusivas.

Nesse sentido, pensar a inclusão escolar implica também discutir as condições emocionais, institucionais e políticas do exercício da docência. Professores submetidos a ambientes escolares marcados por pressão por desempenho, avaliações padronizadas e excesso de demandas burocráticas encontram maiores dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo e na flexibilização curricular. A lógica produtivista presente em muitos sistemas educacionais tende a reduzir o tempo necessário para construção de vínculos pedagógicos e acompanhamento individualizado dos estudantes.

As práticas pedagógicas inclusivas exigem deslocamentos importantes nas formas tradicionais de ensinar e avaliar. A educação inclusiva pressupõe reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem, valorização das experiências dos estudantes e construção de estratégias diversificadas de ensino. Isso implica superar modelos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e adotar metodologias capazes de ampliar participação, interação e pertencimento escolar. A inclusão, portanto, não se restringe ao atendimento especializado, mas envolve reorganização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola comum.

A acessibilidade pedagógica aparece, nesse contexto, como elemento essencial para garantir participação efetiva dos estudantes nos processos educativos. Kraemer e Thoma (2018) destacam que a acessibilidade deve envolver dimensões arquitetônicas, comunicacionais, curriculares e atitudinais, permitindo que todos os sujeitos possam acessar, participar e aprender nos espaços escolares. As autoras ressaltam que a inclusão depende da construção de ambientes educativos que reconheçam as singularidades dos estudantes sem transformá-las em justificativas para segregação ou exclusão.

Quadro 1 – Elementos que influenciam as práticas pedagógicas inclusivas

Dimensão	Características	Impactos na inclusão
Formação docente	Formação inicial e continuada sobre diversidade e inclusão	Amplia possibilidades pedagógicas e segurança profissional

Condições de trabalho	Infraestrutura, recursos pedagógicos e apoio institucional	Influencia diretamente a construção de práticas inclusivas
Autonomia docente	Capacidade de decisão pedagógica e flexibilização curricular	Favorece adaptação às necessidades dos estudantes
Acessibilidade pedagógica	Recursos, comunicação e estratégias diversificadas	Garante participação e aprendizagem
Cultura escolar	Relações de acolhimento, pertencimento e respeito	Reduz processos de exclusão simbólica

Fonte: Elaborado pelos autores

Dessa maneira, os desafios da inclusão escolar não podem ser atribuídos exclusivamente aos professores, mas precisam ser compreendidos como responsabilidade coletiva das políticas públicas, das instituições escolares e dos sistemas educacionais. A construção de práticas inclusivas depende da valorização docente, da formação continuada, da reorganização curricular e da criação de condições institucionais capazes de sustentar processos educativos comprometidos com equidade, participação e reconhecimento das diferenças.

Currículo, acessibilidade e práticas inclusivas

A discussão sobre currículo e inclusão envolve compreender que os processos educativos não são neutros, mas atravessados por disputas políticas, culturais e sociais que definem quais conhecimentos são legitimados e quais sujeitos são reconhecidos no espaço escolar. O currículo, nesse sentido, atua como mecanismo de organização das experiências escolares, influenciando formas de participação, pertencimento e aprendizagem. Em contextos marcados por desigualdades estruturais, práticas curriculares rígidas e padronizadas tendem a ampliar processos de exclusão ao desconsiderarem as diferentes trajetórias, culturas e necessidades presentes nas salas de aula.

Macedo (2012) argumenta que o currículo deve ser entendido como espaço de produção de sentidos e identidades, não podendo ser reduzido à simples seleção técnica de conteúdos. A autora destaca que as políticas curriculares frequentemente operam por

meio de mecanismos de normalização que estabelecem quais conhecimentos são considerados legítimos e quais experiências permanecem invisibilizadas. Nessa perspectiva, pensar um currículo inclusivo implica reconhecer a diversidade dos sujeitos escolares e ampliar possibilidades de participação nos processos educativos.

A acessibilidade curricular constitui uma dimensão essencial para efetivação da educação inclusiva. Isso significa garantir que os conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação possam ser acessados por todos os estudantes, considerando diferentes ritmos, linguagens e formas de aprendizagem. A inclusão escolar exige flexibilização pedagógica e reorganização das práticas de ensino, rompendo com modelos homogêneos que historicamente privilegiaram apenas determinados perfis de estudantes. Nesse contexto, tecnologias assistivas, materiais adaptados e múltiplas estratégias metodológicas tornam-se instrumentos importantes para ampliação da participação escolar.

Kraemer e Thoma (2018) ressaltam que a acessibilidade não deve ser compreendida apenas como eliminação de barreiras arquitetônicas, mas como construção de condições efetivas de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem. As autoras defendem que a inclusão escolar depende da articulação entre políticas públicas, formação docente e reorganização curricular, permitindo que os estudantes possam participar de maneira ativa das experiências educativas desenvolvidas na escola comum.

As práticas pedagógicas inclusivas também exigem revisão das formas tradicionais de avaliação escolar. Modelos avaliativos centrados exclusivamente em desempenho padronizado tendem a reforçar classificações e hierarquizações entre os estudantes, produzindo sentimentos de fracasso, inadequação e exclusão. A construção de avaliações formativas, dialógicas e processuais possibilita reconhecer diferentes percursos de aprendizagem e valorizar os avanços individuais dos estudantes, fortalecendo relações pedagógicas mais democráticas e acolhedoras.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para diferenciação que os excluirá das suas turmas. A inclusão implica mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan et al., 2010, p. 9).

A reflexão proposta pelas autoras evidencia que a inclusão escolar não pode ser compreendida como adaptação periférica do sistema educacional, mas como transformação estrutural das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais, orientada pelo reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa.

Considerações Finais

A discussão desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a inclusão escolar constitui um processo complexo, atravessado por disputas políticas, curriculares, pedagógicas e institucionais. A ampliação das legislações e das políticas públicas voltadas à educação inclusiva representa um avanço importante na garantia do direito à educação, porém os desafios relacionados à efetivação da equidade permanecem presentes no cotidiano das escolas. A permanência de práticas excludentes, ainda que muitas vezes naturalizadas, demonstra que a inclusão não pode ser reduzida à matrícula escolar ou à presença física dos estudantes nos espaços educativos.

A análise da produção das diferenças permitiu compreender que a escola participa ativamente da construção e da gestão das desigualdades sociais. Currículos padronizados, avaliações classificatórias e discursos pedagógicos baseados em modelos homogêneos de aprendizagem frequentemente reforçam processos de exclusão simbólica, invisibilização e estigmatização de determinados grupos sociais. Nesse cenário, pensar a inclusão exige problematizar as próprias estruturas escolares e as concepções de normalidade historicamente consolidadas no campo educacional.

A docência apareceu, ao longo da discussão, como elemento central para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Entretanto, os professores enfrentam desafios relacionados à precarização do trabalho docente, à ausência de suporte institucional e às limitações da formação inicial e continuada. Tais fatores impactam diretamente as possibilidades de construção de ambientes educativos capazes de acolher a diversidade e garantir participação efetiva dos estudantes nos processos de aprendizagem.

Também foi possível observar que a acessibilidade deve ser compreendida em sentido ampliado, envolvendo dimensões arquitetônicas, curriculares, comunicacionais e atitudinais. A construção de práticas inclusivas demanda reorganização das metodologias

de ensino, flexibilização curricular e valorização das múltiplas formas de participação e aprendizagem presentes no espaço escolar. A inclusão, portanto, depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e transformação das práticas pedagógicas cotidianas.

As reflexões apresentadas indicam que a equidade educacional não se concretiza apenas por meio de dispositivos legais, mas pela construção de culturas escolares comprometidas com reconhecimento, pertencimento e justiça social. A escola inclusiva exige deslocamentos epistemológicos e pedagógicos capazes de romper com perspectivas meritocráticas e homogêneas que historicamente marcaram os sistemas educacionais. Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como compromisso ético e político com a valorização da diversidade humana.

Referências

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

Diniz, Margareth. Formação docente para a diversidade e a inclusão. Revista Educação Especial, v. 14, n. 18, p. 39-55, 2011.

Kraemer, Graciele Marjana; Thoma, Adriana da Silva. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 38, n. 3, p. 554-563, 2018.

Macedo, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

Mantoan, Maria Teresa Eglér et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: UNESCO, 2019.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. Brasília: UNESCO, 2022.

Formação docente na era da Inteligência Artificial: mediações tecnológicas, limites e reconfigurações do saber pedagógico

Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento.

Philippe Aguiar Pacheco dos Santos

André Costa da Silva

Naura Letícia Nascimento Coelho

Introdução

A incorporação das tecnologias digitais no campo educacional tem provocado mudanças nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Nas últimas décadas, a expansão da internet, das plataformas digitais e dos sistemas automatizados alterou não apenas os recursos utilizados em sala de aula, mas também as dinâmicas de formação docente, planejamento pedagógico e mediação do conhecimento. Nesse contexto, a emergência da Inteligência Artificial (IA) amplia debates sobre o papel do professor diante de processos cada vez mais mediados por algoritmos, bancos de dados e sistemas adaptativos de aprendizagem.

A discussão sobre Inteligência Artificial na educação não se restringe ao uso instrumental das tecnologias. Trata-se de compreender como essas ferramentas reorganizam práticas pedagógicas, redefinem formas de interação e influenciam processos de subjetivação docente. Para Selwyn (2019), as tecnologias educacionais carregam interesses econômicos, políticos e ideológicos, não podendo ser analisadas apenas como recursos neutros voltados à inovação pedagógica. A crescente presença de

plataformas digitais nas escolas e universidades exige, portanto, reflexões sobre poder, controle, autonomia docente e circulação de informações.

No contexto contemporâneo, a formação docente passa a conviver com ambientes digitais capazes de automatizar tarefas, organizar dados de desempenho e oferecer recomendações pedagógicas baseadas em algoritmos. Williamson (2017) argumenta que a educação vem sendo progressivamente orientada pela lógica da datificação, na qual processos escolares passam a ser transformados em dados analisáveis e gerenciáveis. Tal cenário modifica a maneira como professores planejam, avaliam e acompanham os percursos de aprendizagem dos estudantes.

Ao mesmo tempo, a Inteligência Artificial apresenta possibilidades relacionadas à personalização do ensino, ampliação do acesso à informação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptativas. Holmes, Bialik e Fadel (2019) destacam que sistemas inteligentes podem auxiliar na identificação de dificuldades específicas, no acompanhamento do desempenho discente e na proposição de atividades compatíveis com diferentes ritmos de aprendizagem. Essas potencialidades têm sido frequentemente associadas à promessa de maior eficiência educacional e otimização dos processos formativos.

Entretanto, a difusão acelerada dessas tecnologias também produz tensões relacionadas à precarização do trabalho docente, à intensificação das exigências institucionais e à dependência crescente de plataformas digitais privadas. Ball (2002) observa que os sistemas educacionais contemporâneos vêm sendo atravessados por mecanismos de performatividade e responsabilização que ampliam processos de controle sobre o trabalho dos professores. No ambiente digital, tais mecanismos assumem novas formas por meio do monitoramento constante de dados, métricas e indicadores de desempenho.

Nesse cenário, a formação docente necessita considerar não apenas competências técnicas relacionadas ao uso das tecnologias, mas também capacidades analíticas e críticas voltadas à compreensão dos impactos sociais, éticos e pedagógicos da Inteligência Artificial. Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve fortalecer processos reflexivos e colaborativos, compreendendo o docente como sujeito produtor de conhecimento e não apenas como executor de metodologias previamente estabelecidas.

A UNESCO (2023), ao discutir o uso da Inteligência Artificial na educação, alerta para a necessidade de políticas públicas comprometidas com princípios éticos, inclusão

digital e proteção de dados. O documento ressalta que a adoção indiscriminada de tecnologias automatizadas pode aprofundar desigualdades já existentes, especialmente em contextos marcados por limitações estruturais, desigualdade de acesso à internet e fragilidades nos processos de formação docente. Conforme destaca a UNESCO (2023, p. 16):

A Inteligência Artificial pode oferecer novas oportunidades para apoiar professores e estudantes, mas sua implementação deve ser orientada por princípios de inclusão, equidade, transparência e supervisão humana. Sistemas automatizados não podem substituir as dimensões éticas, relacionais e pedagógicas que caracterizam o trabalho docente, sendo necessário assegurar que as tecnologias permaneçam subordinadas aos objetivos educacionais e aos direitos humanos.

Discutir a formação docente na era da Inteligência Artificial implica analisar as transformações do saber pedagógico diante da expansão das mediações tecnológicas. Mais do que investigar ferramentas digitais específicas, torna-se necessário compreender como as relações entre conhecimento, tecnologia e docência vêm sendo reorganizadas no interior das instituições educativas, produzindo novas exigências, limites e possibilidades para o exercício profissional docente.

Referencial teórico

A formação docente sempre esteve relacionada às transformações sociais, políticas e tecnológicas presentes em cada período histórico. No contexto da cultura digital, essas mudanças passam a ocorrer de forma acelerada, produzindo novas exigências para o exercício profissional e para os processos formativos. Kenski (2012) argumenta que as tecnologias não representam apenas ferramentas auxiliares, mas elementos que reorganizam práticas sociais, modos de comunicação e relações de aprendizagem.

A presença crescente de sistemas automatizados no cotidiano escolar vem sendo acompanhada pela ampliação da circulação de informações, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Lévy (1999) destaca que o ciberespaço produz novas formas de construção coletiva do conhecimento, alterando a relação entre sujeitos, informação e aprendizagem. Nesse cenário, o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, organizador e problematizador das informações disponíveis em rede.

As discussões sobre mediação pedagógica tornam-se ainda mais necessárias diante da presença da Inteligência Artificial nos processos educacionais. Para Moran (2018), as tecnologias digitais podem ampliar experiências de aprendizagem mais dinâmicas, colaborativas e personalizadas, desde que estejam articuladas a propostas pedagógicas críticas e contextualizadas. O autor observa que a inovação educacional não depende apenas da inserção de equipamentos tecnológicos, mas da capacidade de reorganizar metodologias, tempos e relações pedagógicas.

Nesse contexto, a personalização da aprendizagem aparece como uma das principais promessas associadas aos sistemas inteligentes. Holmes, Bialik e Fadel (2019) afirmam que a Inteligência Artificial possui potencial para identificar dificuldades específicas, acompanhar o desempenho discente e sugerir intervenções pedagógicas adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem. Segundo os autores:

Sistemas de Inteligência Artificial podem apoiar processos educacionais ao analisar padrões de aprendizagem, identificar lacunas no desempenho e recomendar estratégias personalizadas em tempo real. Contudo, essas tecnologias devem ser concebidas como ferramentas de apoio ao professor, e não como substitutas da mediação pedagógica humana, que permanece central para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes (Holmes; Bialik; Fadel, 2019, p. 45).

Apesar dessas potencialidades, autores críticos alertam que a crescente automatização da educação também produz efeitos relacionados ao controle pedagógico e à intensificação do trabalho docente. Williamson (2017) observa que a cultura de dados transforma práticas educacionais em métricas quantificáveis, fortalecendo mecanismos de monitoramento e gestão baseados em desempenho. Tal lógica aproxima a educação de modelos empresariais orientados por eficiência, produtividade e padronização de resultados.

Ball (2002) analisa que os sistemas educacionais contemporâneos vêm sendo atravessados por políticas de performatividade que alteram profundamente a identidade profissional docente. Nessa lógica, professores passam a ser constantemente avaliados por indicadores, rankings e metas institucionais. A incorporação da Inteligência Artificial intensifica esses processos ao ampliar a capacidade de coleta, armazenamento e análise de dados relacionados ao comportamento e desempenho escolar.

Ao discutir os efeitos das tecnologias digitais sobre o trabalho docente, Selwyn (2019) argumenta que o discurso da inovação frequentemente oculta interesses econômicos vinculados à expansão do mercado educacional tecnológico. Plataformas

digitais, sistemas adaptativos e aplicativos educacionais tornam-se produtos inseridos em uma lógica de mercantilização da educação.

As tecnologias educacionais não são neutras nem inevitáveis. Elas refletem valores sociais, interesses econômicos e formas específicas de organização política. A expansão da Inteligência Artificial na educação deve ser analisada criticamente, considerando quem desenvolve essas tecnologias, quais interesses são priorizados e quais práticas pedagógicas tendem a ser fortalecidas ou enfraquecidas nesse processo (Selwyn, 2019, p. 78).

Além das questões relacionadas ao controle e à mercantilização, a Inteligência Artificial também produz debates éticos vinculados à privacidade, proteção de dados e desigualdades digitais. Zuboff (2021) argumenta que a sociedade contemporânea presencia a consolidação de formas de capitalismo de vigilância baseadas na extração massiva de dados pessoais. No campo educacional, isso significa que plataformas digitais passam a coletar informações sobre desempenho, comportamento, tempo de permanência e padrões de interação dos estudantes e professores.

A discussão ética também envolve o problema das desigualdades estruturais no acesso às tecnologias digitais. Dados da UNESCO (2023) indicam que milhões de estudantes e professores ainda enfrentam limitações relacionadas ao acesso à internet, equipamentos adequados e formação tecnológica. Em países marcados por desigualdades socioeconômicas, como o Brasil, a implementação acelerada de sistemas baseados em Inteligência Artificial pode aprofundar assimetrias já existentes entre instituições públicas e privadas.

Freire (1996) contribui para esse debate ao defender que a educação deve fortalecer a autonomia, a criticidade e a capacidade de leitura do mundo. Embora tenha escrito em um período anterior à expansão da Inteligência Artificial, suas reflexões sobre diálogo, humanização e prática pedagógica permanecem atuais diante das tentativas de automatização do ensino.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

Nessa direção, Nóvoa (1992) defende que a formação docente precisa ser compreendida como processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática. O autor

argumenta que professores constroem saberes profissionais a partir da experiência, das interações coletivas e das condições concretas de trabalho. Em contextos atravessados pela Inteligência Artificial, essa perspectiva reforça a necessidade de fortalecer processos formativos que articulem domínio tecnológico, reflexão pedagógica e autonomia intelectual.

Tardif (2014) observa que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e relações sociais construídas no cotidiano escolar. Dessa forma, a inserção de tecnologias digitais não elimina a centralidade do professor no processo educativo. Ao contrário, exige novas formas de mediação capazes de interpretar criticamente informações, selecionar conteúdos relevantes e construir relações pedagógicas humanizadas em ambientes cada vez mais mediados por tecnologias.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender que a Inteligência Artificial não representa apenas uma inovação técnica, mas um fenômeno que reorganiza relações de poder, práticas pedagógicas e concepções de formação docente. As transformações tecnológicas contemporâneas exigem debates que articulem inovação, ética, autonomia profissional e compromisso social da educação, reconhecendo que a docência permanece vinculada a dimensões humanas que não podem ser integralmente substituídas por sistemas automatizados.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender os impactos da Inteligência Artificial na formação docente e nas práticas pedagógicas a partir da análise crítica de produções teóricas e documentos relacionados ao tema. Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e interpretações construídas socialmente, permitindo compreender fenômenos educacionais em sua complexidade histórica e social. Nesse sentido, a investigação procura analisar como as tecnologias digitais vêm reconfigurando os saberes docentes e as mediações pedagógicas no contexto contemporâneo.

Quanto aos objetivos, o estudo possui caráter descritivo e analítico, uma vez que busca identificar características, limites e potencialidades da Inteligência Artificial aplicada à educação, articulando tais elementos às discussões sobre formação docente e

trabalho pedagógico. Gil (2002) afirma que pesquisas descritivas têm como finalidade observar, registrar e interpretar fenômenos sem interferir diretamente sobre eles, permitindo compreender relações existentes entre diferentes elementos de determinado contexto social.

Os procedimentos metodológicos fundamentam-se em revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica foi realizada a partir de livros, artigos científicos, relatórios institucionais e documentos publicados por organismos nacionais e internacionais que discutem formação docente, tecnologias digitais e Inteligência Artificial na educação. Foram utilizados autores como Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Selwyn (2019), Williamson (2017), Holmes, Bialik e Fadel (2019), além de documentos produzidos pela UNESCO (2023). Conforme Ruiz (1996), a pesquisa bibliográfica possibilita reunir diferentes contribuições teóricas já produzidas sobre determinado objeto de estudo, favorecendo análises críticas e interpretações fundamentadas.

A análise dos dados ocorreu por meio da leitura interpretativa e da articulação temática das obras selecionadas, buscando identificar aproximações, tensões e recorrências relacionadas às transformações do trabalho docente diante da expansão da Inteligência Artificial. As discussões foram organizadas em eixos temáticos voltados às mediações tecnológicas, à automatização dos processos educativos, à cultura de dados e às reconfigurações do saber pedagógico.

Resultados e discussão

Os resultados da análise evidenciam que a expansão da Inteligência Artificial na educação vem produzindo mudanças nas formas de organização do trabalho docente e nos processos de formação profissional. A presença de plataformas digitais, sistemas adaptativos e ferramentas automatizadas altera práticas relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao acompanhamento da aprendizagem. Tais mudanças não se restringem à inserção de novos recursos tecnológicos, mas envolvem transformações mais amplas nas relações entre conhecimento, informação e mediação pedagógica.

Observa-se que uma das principais tendências associadas à Inteligência Artificial na educação refere-se à valorização da personalização da aprendizagem. Sistemas inteligentes passaram a ser apresentados como capazes de identificar dificuldades

específicas, recomendar conteúdos e acompanhar o desempenho discente em tempo real. Essa lógica aproxima-se das discussões desenvolvidas por Holmes, Bialik e Fadel (2019), que associam o uso da Inteligência Artificial à criação de percursos formativos mais flexíveis e individualizados. Entretanto, os autores também alertam que tais processos dependem da presença ativa do professor como mediador e intérprete das informações produzidas pelos sistemas digitais.

Ao mesmo tempo, os resultados apontam que a crescente automatização da educação amplia processos de controle e monitoramento do trabalho docente. A coleta permanente de dados relacionados ao desempenho discente, frequência, produtividade e resultados institucionais fortalece mecanismos de responsabilização baseados em indicadores quantitativos. Ball (2002) já observava que políticas educacionais orientadas pela performatividade tendem a produzir culturas institucionais marcadas pela comparação constante, intensificação do trabalho e pressão por resultados.

Nesse cenário, a Inteligência Artificial passa a atuar também como instrumento de gestão educacional, organizando informações sobre rendimento escolar, participação dos estudantes e eficiência pedagógica. Williamson (2017) argumenta que a cultura de dados modifica a própria racionalidade educacional, transformando práticas escolares em fluxos contínuos de informações analisáveis. Essa lógica reforça modelos gerenciais voltados à produtividade e à eficiência, frequentemente associados a padrões empresariais de administração.

Outro elemento identificado refere-se às tensões relacionadas à autonomia docente. Embora as tecnologias digitais sejam frequentemente apresentadas como ferramentas de apoio pedagógico, muitos sistemas automatizados operam com currículos padronizados, trilhas de aprendizagem previamente definidas e algoritmos de recomendação. Tal cenário pode reduzir a capacidade de decisão pedagógica dos professores, sobretudo quando plataformas digitais passam a orientar conteúdos, avaliações e formas de interação em sala de aula.

Além disso, os resultados demonstram que a expansão da Inteligência Artificial intensifica desigualdades educacionais já existentes. Instituições localizadas em regiões com menor infraestrutura tecnológica enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à internet, equipamentos e processos de formação continuada. Dados apresentados pela UNESCO (2023) indicam que as desigualdades digitais permanecem como um dos

principais obstáculos para a implementação democrática das tecnologias educacionais, especialmente em países marcados por profundas desigualdades socioeconômicas.

As análises também evidenciam que a formação docente ainda apresenta fragilidades relacionadas ao uso crítico das tecnologias digitais. Em muitos contextos, os processos formativos concentram-se apenas no domínio operacional das ferramentas, sem promover discussões sobre ética digital, proteção de dados, algoritmos e implicações pedagógicas da Inteligência Artificial. Nóvoa (1992) argumenta que a formação de professores deve fortalecer processos reflexivos e colaborativos, capazes de articular experiência profissional, análise crítica e construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Dessa forma, os resultados reforçam que a Inteligência Artificial não elimina a centralidade do trabalho docente, mas reconfigura suas funções, exigências e formas de atuação. Em meio à automatização crescente, o professor permanece como sujeito responsável pela mediação humana, pela construção do diálogo e pela interpretação crítica do conhecimento. As transformações tecnológicas contemporâneas evidenciam que a docência continua vinculada a dimensões éticas, sociais e pedagógicas que não podem ser integralmente substituídas por sistemas automatizados.

Conclusão

As discussões desenvolvidas ao longo do capítulo permitiram compreender que a Inteligência Artificial vem promovendo mudanças expressivas nos processos de formação docente e nas práticas pedagógicas contemporâneas. A ampliação das mediações tecnológicas altera formas de ensinar, aprender, avaliar e organizar o trabalho escolar, produzindo novas demandas para o exercício profissional docente. Nesse contexto, a docência passa a conviver com sistemas automatizados, plataformas digitais e processos contínuos de circulação e análise de dados educacionais.

Observou-se que a Inteligência Artificial apresenta potencialidades relacionadas à personalização da aprendizagem, ao acompanhamento do desempenho discente e à ampliação do acesso à informação. Entretanto, também foram identificadas tensões vinculadas à performatividade, ao monitoramento constante, à padronização pedagógica e às desigualdades digitais. Dessa forma, as tecnologias digitais não podem ser

compreendidas como soluções neutras ou exclusivamente técnicas, pois estão inseridas em disputas econômicas, políticas e pedagógicas que atravessam o campo educacional.

As análises evidenciaram ainda que a formação docente precisa ultrapassar perspectivas centradas apenas no domínio instrumental das tecnologias. Torna-se necessário fortalecer processos formativos capazes de articular reflexão crítica, ética digital, autonomia pedagógica e compreensão das implicações sociais da Inteligência Artificial na educação. Nesse sentido, a mediação humana permanece elemento central do processo educativo, especialmente nas dimensões relacionadas ao diálogo, à escuta, à construção coletiva do conhecimento e à formação crítica dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a Inteligência Artificial não substitui o trabalho docente, mas reconfigura seus saberes, funções e formas de atuação. Diante desse cenário, a defesa de uma formação docente crítica e humanizada torna-se fundamental para que as tecnologias digitais sejam incorporadas de maneira ética, democrática e comprometida com os objetivos sociais da educação. O debate sobre Inteligência Artificial e docência exige, assim, reflexões permanentes sobre os sentidos da educação, o papel do professor e os limites da automatização nos processos formativos.

Metodologias ativas e docência: autonomia discente ou reconfiguração do papel do professor?

André Costa da Silva

Erick Carvalho Bezerra Júnior

Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento.

Matheus Vinicius da Silva Barros

RESUMO

O presente capítulo analisa o campo das metodologias ativas no contexto das transformações educacionais contemporâneas, discutindo seus fundamentos teóricos, suas promessas pedagógicas e seus impactos sobre o trabalho docente. A expansão dessas abordagens ocorreu de maneira intensa nas últimas décadas, especialmente em diálogo com discursos sobre inovação, cultura digital, autonomia discente e aprendizagem significativa. O texto problematiza a centralidade atribuída ao protagonismo do estudante, examinando em que medida as metodologias ativas produzem efetivamente processos emancipatórios ou apenas reorganizam práticas pedagógicas já existentes sob novas linguagens educacionais. Dialogando com autores como Paulo Freire, José Moran, Bacich, Dewey, Vygotsky, Saviani e Nóvoa, o capítulo discute as relações entre mediação docente, aprendizagem colaborativa, autonomia intelectual e reorganização curricular. Também são analisadas as influências das tecnologias digitais e das políticas educacionais voltadas à inovação pedagógica, especialmente após a pandemia da COVID-19, contexto em que as metodologias ativas ganharam ainda maior visibilidade nos discursos institucionais. Argumenta-se que tais abordagens não eliminam a centralidade do professor, mas reconfiguram suas funções pedagógicas, ampliando exigências relacionadas à mediação, planejamento, acompanhamento e organização das experiências educativas. Por fim, defende-se que a discussão sobre metodologias ativas precisa ultrapassar perspectivas instrumentalistas, considerando as condições concretas do trabalho docente, as desigualdades educacionais e os sentidos políticos envolvidos na organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: metodologias ativas; docência; protagonismo discente; inovação pedagógica; trabalho docente.

Introdução

As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas produziram mudanças significativas nos discursos educacionais contemporâneos, especialmente no que se refere às formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, as metodologias ativas passaram a ocupar posição de destaque em políticas educacionais, programas formativos e propostas curriculares voltadas à inovação pedagógica. Tais abordagens são frequentemente apresentadas como alternativas capazes de superar modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos, enfatizando participação, autonomia, colaboração e resolução de problemas como elementos centrais do processo educativo.

A ampliação desse debate relaciona-se diretamente às mudanças provocadas pela cultura digital e pelas novas formas de circulação do conhecimento. Moran (2018) argumenta que os estudantes contemporâneos convivem com múltiplas linguagens, tecnologias e experiências de aprendizagem que desafiam modelos pedagógicos rígidos e exclusivamente expositivos. Nesse cenário, as metodologias ativas aparecem como estratégias voltadas à construção de experiências mais participativas, interativas e contextualizadas, buscando aproximar o ensino das dinâmicas sociais e tecnológicas presentes na vida cotidiana.

Embora o termo “metodologias ativas” tenha ganhado maior visibilidade recentemente, seus fundamentos dialogam com tradições pedagógicas anteriores. Dewey (1979) já defendia a aprendizagem baseada na experiência, destacando que o conhecimento se constrói por meio da relação entre ação, reflexão e participação social. Freire (1996), por sua vez, criticava práticas educativas bancárias e defendia processos pedagógicos baseados no diálogo, na problematização e na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento.

No entanto, a difusão dessas metodologias também suscita questionamentos importantes acerca de seus limites e contradições. Saviani (2013) observa que determinadas apropriações pedagógicas podem reduzir processos educativos a dimensões meramente técnicas ou metodológicas, desconsiderando as condições históricas e sociais que atravessam a educação. Em muitos contextos, as metodologias ativas são incorporadas como soluções universalizantes para problemas educacionais

complexos, sem considerar desigualdades estruturais, condições de trabalho docente e limitações institucionais presentes nas escolas e universidades.

A valorização do protagonismo discente frequentemente é acompanhada por discursos que sugerem diminuição da centralidade do professor nos processos educativos. Entretanto, diversos estudos demonstram que as metodologias ativas não eliminam a função docente, mas exigem novas formas de mediação pedagógica. Bacich e Moran (2018) destacam que o professor continua ocupando papel fundamental na organização das experiências de aprendizagem, no acompanhamento dos estudantes e na construção de ambientes colaborativos. O trabalho docente, nesse contexto, torna-se ainda mais complexo, exigindo planejamento, flexibilidade curricular, domínio tecnológico e capacidade de mediação constante.

A pandemia da COVID-19 intensificou significativamente esse debate ao acelerar processos de digitalização da educação e ampliar a utilização de estratégias pedagógicas híbridas e colaborativas. O relatório da UNESCO (2022) sobre educação no mundo pós-COVID destaca que os sistemas educacionais passaram a enfrentar o desafio de reorganizar práticas pedagógicas diante das desigualdades digitais e das transformações sociais produzidas pela crise sanitária. Nesse contexto, as metodologias ativas passaram a ser frequentemente associadas à necessidade de construção de experiências educativas mais flexíveis, colaborativas e conectadas às tecnologias digitais.

A expansão das metodologias ativas também exige problematizar os sentidos políticos e pedagógicos atribuídos à noção de autonomia discente. Embora essas abordagens defendam maior participação dos estudantes nos processos de aprendizagem, torna-se necessário analisar em que medida tal autonomia é efetivamente construída ou se permanece limitada por estruturas curriculares, avaliações padronizadas e exigências institucionais. A discussão sobre metodologias ativas, portanto, não pode restringir-se à adoção de técnicas ou ferramentas pedagógicas, mas precisa considerar as relações entre conhecimento, poder, trabalho docente e organização da escola contemporânea.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. A educação deve estimular a curiosidade crítica, a

insubmissão, a capacidade de perguntar e de intervir no mundo. (Freire, 1996, p. 47).

Dessa maneira, analisar criticamente as metodologias ativas implica compreender tanto suas potencialidades quanto suas contradições, observando de que forma essas propostas reconfiguram o papel do professor, reorganizam as relações pedagógicas e participam das disputas contemporâneas em torno dos sentidos da educação.

1. Fundamentos teóricos das metodologias ativas

As metodologias ativas consolidaram-se no campo educacional contemporâneo como propostas voltadas à ampliação da participação discente nos processos de ensino e aprendizagem. Em linhas gerais, essas abordagens defendem que os estudantes devem ocupar posição mais participativa na construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia intelectual, capacidade crítica, colaboração e resolução de problemas. A aprendizagem deixa de ser concebida exclusivamente como recepção passiva de conteúdos e passa a enfatizar experiências investigativas, práticas colaborativas e situações contextualizadas de aprendizagem.

Embora frequentemente associadas às tecnologias digitais e às demandas educacionais do século XXI, as bases epistemológicas das metodologias ativas dialogam com tradições pedagógicas anteriores. Dewey (1979) defendia que a educação deveria articular experiência, reflexão e participação social, compreendendo o conhecimento como resultado da interação entre sujeito e realidade. Para o autor, aprender envolve ação investigativa e reconstrução contínua da experiência, rompendo com modelos pedagógicos centrados exclusivamente na memorização e repetição de conteúdos escolares.

Ao criticar a educação bancária, Freire (1996) defendia práticas educativas baseadas no diálogo, na problematização e na participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar não significa transferir conteúdos prontos, mas criar condições para produção coletiva do saber e para leitura crítica da realidade social. Muitas propostas contemporâneas de aprendizagem baseada em problemas, projetos colaborativos e investigação pedagógica retomam elementos presentes no pensamento freiriano.

A expansão das metodologias ativas também se relaciona às transformações tecnológicas e culturais das últimas décadas. O avanço da cultura digital, das redes de informação e das plataformas educacionais produziu novas formas de acesso ao conhecimento, alterando as dinâmicas tradicionais de ensino. Moran (2018) argumenta que os estudantes contemporâneos convivem com múltiplas linguagens, experiências interativas e fluxos permanentes de informação, exigindo reorganização das práticas pedagógicas e maior flexibilidade curricular. Nesse cenário, metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido passaram a ganhar destaque em políticas e propostas de inovação educacional.

Entretanto, a incorporação dessas metodologias também produz debates importantes sobre seus limites e contradições. Saviani (2013) alerta que determinadas tendências pedagógicas podem reduzir os problemas educacionais a dimensões metodológicas, desconsiderando questões estruturais relacionadas às desigualdades sociais, às condições materiais das escolas e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Em muitos casos, o discurso da inovação pedagógica é apropriado de maneira instrumental, priorizando técnicas e ferramentas sem reflexão mais ampla sobre os objetivos políticos e sociais da educação. Para a UNESCO (2022, p. 96):

O ensino deve ser profissionalizado ainda mais como um esforço colaborativo, com os professores sendo reconhecidos por seu trabalho como produtores de conhecimento e figuras fundamentais na transformação educacional e social. A colaboração e o trabalho em equipe devem caracterizar a atuação dos professores. A reflexão, a pesquisa e a criação de conhecimentos e as novas práticas pedagógicas devem se tornar parte do ensino. Isto significa que a autonomia e a liberdade dos professores devem ser apoiadas, e que eles devem participar de forma plena do debate público e do diálogo sobre os futuros da educação.

Quadro 1 - Fundamentos teóricos das metodologias ativas e suas implicações para a docência

Autor	Concepção central	Relação com metodologias ativas	Implicações para o trabalho docente
John Dewey	Aprendizagem baseada na experiência e na investigação	Valorização da prática, da resolução de problemas e da reflexão sobre a experiência	Professor como mediador de experiências formativas

Paulo Freire	Educação dialógica e problematizadora	Participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento	Docência baseada no diálogo, na escuta e na problematização
Lev Vygotsky	Aprendizagem mediada socialmente	Interação e colaboração como elementos centrais da aprendizagem	Professor como mediador cultural e organizador das interações
José Moran	Integração entre tecnologias e aprendizagem ativa	Ensino híbrido, flexibilização curricular e protagonismo discente	Ampliação das funções de acompanhamento e planejamento docente
Lilian Bacich	Personalização e metodologias colaborativas	Aprendizagem ativa articulada às tecnologias digitais	Necessidade de reorganização das práticas pedagógicas
Dermeval Saviani	Centralidade do conhecimento sistematizado	Crítica às abordagens meramente técnicas ou espontaneístas	Defesa da mediação docente e do acesso ao conhecimento científico
Antônio Nóvoa	Profissionalização e colaboração docente	Formação contínua e reconstrução das práticas pedagógicas	Trabalho coletivo e fortalecimento da autonomia docente
UNESCO	Educação colaborativa e transformação social	Aprendizagem ativa articulada à equidade e inclusão	Valorização do professor como produtor de conhecimento

Fonte: Elaboração própria

As reflexões apresentadas evidenciam que as metodologias ativas não representam apenas um conjunto de técnicas pedagógicas, mas fazem parte de disputas mais amplas sobre os sentidos da educação, da aprendizagem e do trabalho docente na contemporaneidade.

2. Protagonismo discente e reconfiguração da docência

O discurso das metodologias ativas frequentemente associa inovação pedagógica à valorização do protagonismo discente. Nessas abordagens, o estudante é apresentado como sujeito central do processo de aprendizagem, participando ativamente da

construção do conhecimento, da resolução de problemas e da organização dos percursos formativos. A aprendizagem deixa de ser concebida apenas como recepção de conteúdos previamente organizados pelo professor e passa a enfatizar investigação, colaboração, criatividade e participação. Esse discurso ganhou ampla difusão nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente em contextos marcados pela expansão das tecnologias digitais e pela valorização de competências consideradas necessárias ao século XXI.

Entretanto, a noção de protagonismo discente exige análise mais cuidadosa, sobretudo quando apresentada como solução universal para os problemas educacionais. Libâneo (2013) argumenta que determinadas tendências pedagógicas contemporâneas podem deslocar excessivamente a centralidade do conhecimento sistematizado em favor de práticas focadas apenas no “aprender a aprender”. Para o autor, embora a participação ativa dos estudantes seja importante, a escola continua possuindo responsabilidade fundamental na mediação dos conhecimentos científicos, históricos e culturais produzidos socialmente. A valorização da autonomia não pode resultar em esvaziamento curricular nem em enfraquecimento da função pedagógica docente.

Nesse contexto, as metodologias ativas não eliminam a centralidade do professor, mas promovem reconfiguração significativa de suas funções. O docente passa a atuar não apenas como expositor de conteúdos, mas como mediador de experiências, organizador de percursos formativos, orientador de investigações e articulador de diferentes linguagens e recursos pedagógicos. Bacich e Moran (2018) destacam que a aprendizagem ativa demanda intensa atuação docente relacionada ao planejamento, à mediação tecnológica, à organização dos tempos escolares e ao acompanhamento constante das aprendizagens.

A reorganização das práticas pedagógicas também está diretamente relacionada à expansão da cultura digital e à crescente presença das tecnologias educacionais. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de monitoramento passaram a integrar de maneira intensa os processos educativos, especialmente após a pandemia da COVID-19.

Selwyn (2017) argumenta que as tecnologias educacionais não podem ser compreendidas como instrumentos neutros, pois reorganizam relações pedagógicas, formas de controle e modos de produção do conhecimento no interior das instituições escolares.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar a suposta autonomia conferida ao aluno pelas metodologias ativas e pelas tecnologias digitais. Embora discursos pedagógicos contemporâneos frequentemente exaltem a figura do estudante como protagonista de sua própria aprendizagem, é preciso reconhecer que tal autonomia é sempre relativa e condicionada por estruturas institucionais, curriculares e tecnológicas.

Como alerta Selwyn (2017), as tecnologias educacionais também operam como dispositivos de regulação, que monitoram comportamentos, padronizam ritmos e direcionam ações. A relação entre protagonismo discente, mediação docente e tecnologias digitais se apresenta no diagrama a seguir:

Figura 1 - Entre o protagonismo docente e a cultura digital



Fonte: Elaborado com base em Libâneo (2013), Bacich e Moran (2018), Selwyn (2017) e UNESCO (2022).

Além disso, a ampliação das metodologias ativas frequentemente é acompanhada por processos de intensificação do trabalho docente. O professor passa a ser responsável por organizar atividades colaborativas, produzir materiais digitais, acompanhar

percursos individualizados e administrar múltiplas ferramentas tecnológicas simultaneamente. Essas exigências tornam o trabalho pedagógico mais complexo, demandando constante atualização profissional e ampliação das responsabilidades institucionais atribuídas aos docentes. Em muitos casos, tais transformações ocorrem sem condições adequadas de infraestrutura, tempo pedagógico e valorização profissional.

Stephen Ball (2005) argumenta que as políticas educacionais contemporâneas passaram a incorporar lógicas de performatividade que reorganizam o trabalho docente por meio de metas, indicadores e avaliações permanentes. Nesse cenário, o discurso da inovação pedagógica pode ser apropriado por racionalidades gerencialistas que transferem aos professores a responsabilidade pelos resultados educacionais. As metodologias ativas, quando incorporadas de maneira instrumental, podem transformar-se em mecanismos de controle pedagógico, reforçando processos de responsabilização e monitoramento constantes no ambiente escolar.

As discussões sobre autonomia discente também precisam considerar as desigualdades sociais e tecnológicas que atravessam os sistemas educacionais. Nem todos os estudantes possuem acesso às mesmas condições materiais, culturais e digitais necessárias para participação em propostas pedagógicas centradas na autonomia individual. A ausência de acesso adequado à internet, equipamentos tecnológicos e espaços apropriados de estudo evidencia que a participação ativa não depende apenas de metodologias inovadoras, mas das condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A linguagem da aprendizagem tornou-se dominante nas políticas e nos discursos educacionais contemporâneos. Contudo, quando toda a educação é reduzida à aprendizagem, corre-se o risco de obscurecer questões fundamentais relacionadas aos propósitos da educação, ao papel do professor e às dimensões éticas e políticas envolvidas no ato educativo. O professor não pode ser reduzido a mero facilitador de aprendizagens individuais, pois sua atuação envolve responsabilidade pedagógica, mediação cultural e compromisso com a formação humana. (Biesta, 2013, p. 38).

Dessa maneira, as metodologias ativas precisam ser analisadas para além dos discursos de inovação e protagonismo. Mais do que substituir práticas tradicionais, essas abordagens participam de transformações mais amplas relacionadas à reorganização do trabalho docente, às disputas sobre os sentidos da educação e às formas contemporâneas de gestão dos processos de ensino e aprendizagem.

3. Metodologias ativas, cultura digital e reconfiguração do trabalho docente

A expansão das metodologias ativas ocorreu simultaneamente ao avanço das tecnologias digitais e à crescente incorporação de plataformas educacionais nos sistemas de ensino. Esse processo intensificou-se especialmente após a pandemia da COVID-19, momento em que escolas e universidades passaram a reorganizar práticas pedagógicas em ambientes virtuais, híbridos e mediados por tecnologias digitais. Nesse contexto, as metodologias ativas passaram a ser frequentemente associadas à flexibilidade curricular, à personalização da aprendizagem e à ampliação das possibilidades de interação entre estudantes e professores.

Moran (2018) argumenta que os estudantes contemporâneos convivem com múltiplas linguagens, redes de informação e experiências interativas que desafiam modelos pedagógicos exclusivamente expositivos. A incorporação de metodologias ativas articuladas às tecnologias digitais busca responder a esse cenário por meio de práticas mais colaborativas, híbridas e centradas na participação dos estudantes. Entretanto, tais transformações também produzem novos desafios relacionados à organização do trabalho docente e às desigualdades de acesso às tecnologias.

Bacich e Moran (2018) destacam que o ensino híbrido combina experiências presenciais e digitais, reorganizando tempos, espaços e formas de interação nos processos de ensino e aprendizagem. Embora o ensino híbrido amplie possibilidades pedagógicas, sua implementação exige infraestrutura tecnológica adequada, planejamento contínuo e formação docente específica. Em muitos contextos escolares, especialmente nas redes públicas de ensino, a ausência dessas condições limita o potencial das propostas pedagógicas baseadas em tecnologias digitais e metodologias ativas.

A expansão das plataformas educacionais produziu novas formas de monitoramento e controle dos processos pedagógicos. Williamson (2017) afirma que a educação contemporânea vem sendo atravessada por processos de dataficação, nos quais comportamentos, desempenhos e interações são convertidos em dados permanentemente analisados por sistemas digitais. Nesse contexto, plataformas de aprendizagem, aplicativos educacionais e ambientes virtuais passaram a desempenhar funções relacionadas ao acompanhamento do rendimento escolar, reorganizando as práticas docentes e ampliando mecanismos de responsabilização pedagógica.

As transformações tecnológicas também contribuíram para intensificação do trabalho docente. O professor passou a assumir múltiplas funções relacionadas à mediação digital, curadoria de conteúdos, produção de materiais online, acompanhamento remoto e administração de plataformas educacionais. Nóvoa (2019) argumenta que as mudanças educacionais contemporâneas exigem fortalecimento da profissionalidade docente, destacando que nenhuma transformação pedagógica consistente pode ocorrer sem valorização dos professores e sem condições adequadas de trabalho. Entretanto, muitos processos de inovação educacional acabam ampliando responsabilidades docentes sem garantir suporte institucional proporcional.

Ball (2005) observa que as políticas educacionais contemporâneas incorporaram lógicas de performatividade que reorganizam o trabalho pedagógico por meio de avaliações constantes, indicadores de desempenho e metas institucionais. Nesse cenário, o discurso da inovação frequentemente associa qualidade educacional à eficiência, produtividade e adaptação tecnológica. As metodologias ativas, quando apropriadas por racionalidades gerencialistas, podem transformar-se em instrumentos de intensificação do controle pedagógico, deslocando para professores e estudantes a responsabilidade individual pelos resultados educacionais e obscurecendo desigualdades estruturais presentes nos sistemas de ensino.

As tecnologias digitais na educação não podem ser entendidas apenas como ferramentas neutras de apoio pedagógico. Elas reorganizam práticas institucionais, relações de poder e formas de controle presentes nos sistemas educacionais. A digitalização da educação produz novas exigências para professores e estudantes, redefine tempos e espaços escolares e amplia mecanismos de monitoramento e responsabilização. Compreender criticamente essas transformações exige analisar as relações entre tecnologia, política, economia e cultura no campo educacional. (Selwyn, 2017, p. 24).

Dessa maneira, a articulação entre metodologias ativas e cultura digital produz tanto possibilidades pedagógicas quanto novas tensões relacionadas ao trabalho docente, às desigualdades educacionais e às formas contemporâneas de organização e controle da educação.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que as metodologias ativas constituem um campo marcado por disputas teóricas, políticas e pedagógicas relacionadas aos sentidos da educação contemporânea. Embora frequentemente apresentadas como estratégias inovadoras capazes de promover autonomia, participação e aprendizagem significativa, tais abordagens não podem ser compreendidas apenas como soluções metodológicas neutras ou universais. Sua expansão está diretamente relacionada às transformações sociais, tecnológicas e culturais que reorganizam as formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento no contexto da cultura digital.

As reflexões realizadas demonstraram que o protagonismo discente, elemento central nos discursos sobre metodologias ativas, não implica desaparecimento da função docente. Ao contrário, observou-se que o trabalho do professor torna-se ainda mais complexo, envolvendo mediação pedagógica, planejamento, acompanhamento das aprendizagens, curadoria de conteúdos e organização de experiências educativas em ambientes híbridos e digitais. A docência contemporânea passa, assim, por um processo de reconfiguração que amplia exigências profissionais e institucionais atribuídas aos professores.

Também foi possível identificar que a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais produz contradições importantes. Embora essas abordagens ampliem possibilidades de colaboração, interação e flexibilização curricular, elas também podem intensificar processos de performatividade, monitoramento e responsabilização pedagógica. Além disso, as desigualdades de acesso às tecnologias e às condições materiais de aprendizagem evidenciam que a autonomia discente não depende exclusivamente de inovação metodológica, mas das condições sociais e institucionais que atravessam os sistemas educacionais.

Destaca-se, por fim, que a discussão sobre metodologias ativas precisa ultrapassar perspectivas instrumentalistas centradas apenas em técnicas ou ferramentas pedagógicas. Pensar criticamente essas abordagens implica analisar suas relações com trabalho docente, políticas educacionais, cultura digital e desigualdades sociais. Mais do que substituir modelos tradicionais de ensino, as metodologias ativas evidenciam disputas contemporâneas sobre os sentidos da escola, da docência e da formação humana.

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. *Artificial intelligence in education: promises and implications for teaching and learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SELWYN, Neil. *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Cambridge: Polity Press, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.

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

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Educação Antirracista em Construção: O Uso da Literatura Afro-Brasileira e da Roda de Conversa na Desconstrução de Estereótipos na Formação Docente

Josenilde da Silva Caldas

1 INTRODUÇÃO

A educação antirracista configura-se como uma resposta imprescindível às persistentes desigualdades raciais e à naturalização do racismo estrutural na sociedade brasileira, manifestadas de forma recorrente no espaço escolar, onde hierarquias simbólicas e estereótipos raciais são reproduzidos cotidianamente por meio das práticas pedagógicas, dos currículos e das relações institucionais (Braúna et al., 2022). Diante desse cenário, torna-se fundamental repensar o papel da escola como espaço de formação cidadã, comprometido com a promoção da equidade, do respeito à diversidade e da justiça social.

A Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio, juntamente com o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino desses conteúdos, e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, responsável por estabelecer os direitos e deveres dos entes federativos quanto à implementação da referida legislação, constituem um conjunto articulado de dispositivos normativos (Gomes, 2011).

Esses instrumentos legais passaram a orientar uma política educacional comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a efetivação da educação

das relações étnico-raciais no âmbito escolar, processo que se intensificou no Brasil a partir dos anos 2000. Inserido nesse mesmo movimento, foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reforçando o compromisso do Estado com a consolidação dessas políticas educacionais (Brasil, 2009).

Fundamentada nesse arcabouço legal, a educação antirracista busca compreender de que maneira processos formativos emancipatórios podem contribuir para a desconstrução de preconceitos e para a valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional brasileiro (Souta e Jovino, 2019). Nesse sentido, a formação docente contínua apresenta-se como estratégia fundamental para ressignificar saberes, problematizar práticas naturalizadas e ampliar o repertório teórico-metodológico dos professores, favorecendo a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, ao relatar a experiência de formação continuada de docentes promovida pela Unidade Regional de Timon, em parceria com o Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva, centrada na leitura e discussão acerca dos conceitos e importância da educação antirracista e na realização de rodas de conversa como dispositivos pedagógicos antirracistas. Essa experiência formativa constituiu-se como um espaço de reflexão crítica, de diálogo e de construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas à desconstrução de estereótipos raciais, ao fortalecimento de práticas docentes sensíveis às relações étnico-raciais e à promoção de uma educação mais equitativa e comprometida com a diversidade cultural.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação antirracista no Brasil deve ser compreendida como um campo de reflexão, investigação e intervenção pedagógica que propõe o enfrentamento do racismo estrutural por meio de práticas educativas críticas e transformadoras. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que o racismo não se expressa apenas em atitudes individuais, mas está imbricado nas estruturas sociais, nas relações de poder e nas concepções epistemológicas que orientam os currículos escolares e as práticas docentes cotidianas (Souza, 2025).

Autores e pesquisadoras, como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, destacam que uma educação realmente antirracista demanda um deslocamento epistemológico das tradições eurocêntricas para abordagens que valorizem saberes e experiências de povos historicamente subalternizados, especialmente negros e negras, no contexto brasileiro.

Esse enfoque teórico sustenta que a escola não é um espaço neutro, mas um lugar onde conflitos culturais, narrativas históricas e hierarquias sociais são legitimados ou questionados. A educação antirracista, portanto, não se resume à inclusão superficial de conteúdos sobre raça ou cultura afro-brasileira; exige uma postura crítica dos sujeitos educativos, que inclua a desconstrução de estereótipos, a problematização das representações raciais e a promoção de uma ética educacional antidiscriminatória (Ferreira, 2012). Estudos sobre alfabetização racial (racial literacy) ressaltam a importância de fornecer aos professores ferramentas teóricas e metodológicas que lhes permitam reconhecer e enfrentar as práticas discriminatórias em sala de aula.

No Brasil, o marco legal mais importante para a consolidação da educação antirracista é a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os cursos de ensino fundamental e médio. Segundo Gomes (2017), essa legislação representa um avanço no reconhecimento institucional da necessidade de abordar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na construção histórica e cultural do país, rompendo com narrativas educacionais centradas exclusivamente em perspectivas eurocêntricas.

A Lei nº 10.639/2003 não surgiu de forma descontínua ou isolada, mas como resultado de ampla mobilização social e histórica dos movimentos negros brasileiros e de lutas por reconhecimento e justiça racial. As políticas públicas estabelecidas por essa lei funcionam, portanto, como instrumentos de reparação simbólica e pedagógica, ao reconhecer que a exclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar constitui uma forma de violência simbólica contra estudantes negros e negras (Ivenicki, 2020). Pesquisas sobre a implementação da lei revelam que sua efetivação exige não apenas normatização, mas práticas educativas comprometidas com a pluralidade étnico-racial nos sistemas de ensino.

Em 2008, a Lei nº 11.645/2008 ampliou os dispositivos introduzidos pela Lei nº 10.639/2003 ao incluir, de forma conjunta, o ensino da História e Cultura Indígena nas diretrizes curriculares. De acordo com Nonato (2018), essa alteração legislativa reforça a

compreensão de que uma educação antirracista e intercultural pressupõe a valorização das múltiplas identidades e experiências culturais presentes na sociedade brasileira, indo além do foco exclusivo na população negra e buscando abarcar também os povos originários.

A normativa educacional sofreu, ainda, complementação por meio de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceram diretrizes para a implementação da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de formação inicial e continuada de professores. Essas diretrizes reforçam a necessidade de uma abordagem sistemática, articulada e contínua da temática nas instituições de ensino, destacando que a simples presença nominal de conteúdos não garante, por si só, a promoção de práticas pedagógicas antirracistas (Silveira, 2024).

No âmbito teórico, a educação antirracista é influenciada por tradições de pedagogia crítica, como as propostas por Paulo Freire, que enfatizam a conscientização (conscientização crítica) dos sujeitos sobre as relações de poder e opressão presentes na sociedade. Embora Freire não trate exclusivamente de questões raciais, sua ênfase na práxis educativa como diálogo problematizador e emancipatório tem sido amplamente referendada por pesquisadores que discursam sobre pedagogias antirracistas, ao apontar para a necessidade de uma educação que estimule a consciência crítica e a ação transformadora.

Articulando teoria e política educacional, estudos recentes sobre a implementação da educação antirracista apontam desafios significativos, como a insuficiência de formação docente específica, a fragilidade de materiais didáticos contextualizados e a resistência institucional frente às mudanças curriculares (Silva, 2024). Esses desafios revelam que o simples estabelecimento de leis não garante sua efetiva concretização no cotidiano escolar, sendo necessária articulação entre políticas públicas, formação continuada e produção acadêmica comprometida com a equidade racial.

Nesse sentido, a literatura especializada tem destacado a importância de desenvolver uma cultura escolar antirracista, que envolva professores, gestores, estudantes e a comunidade como um todo, promovendo práticas pedagógicas que integrem a história, cultura e experiências afro-brasileiras de forma transversal nos currículos. Para Oliveira (2022), essa abordagem tem sido compreendida como um processo contínuo de desconstrução de preconceitos e de construção de novas narrativas

educacionais capazes de reconhecer a pluralidade cultural como um valor pedagógico e social.

Em síntese, a fundamentação teórica e o marco legal da educação antirracista no Brasil articulam uma trama complexa que envolve análise crítica do racismo estrutural, leis que reconhecem a importância de temáticas étnico-raciais nos currículos e a necessidade de práticas educativas sensíveis à diversidade cultural. A efetivação desses dispositivos legais, contudo, depende da formação de professores, da construção de materiais didáticos adequados e da articulação das políticas públicas com as demandas socioculturais contemporâneas, no intuito de promover uma educação que supere desigualdades e favoreça a igualdade e inclusão racial.

3 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E RODA DE CONVERSA

A experiência formativa desenvolvida no âmbito da formação continuada ofertada pela Unidade Regional de Educação de Timon (URE-Timon) constituiu-se como um espaço pedagógico de reflexão crítica, aprofundamento teórico e ressignificação das práticas docentes voltadas às relações étnico-raciais. A proposta formativa teve como eixo central a educação antirracista, com ênfase no uso da literatura afro-brasileira e da roda de conversa como estratégias pedagógicas capazes de promover o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a proposta formativa vai de encontro com a ideia de Antonio Candido (2023), qual defende a literatura como humanizadora, visto que esta permite que o sujeito se reconheça no mundo, entende suas dores, valoriza suas raízes e encontra sentido na própria existência. Assim, a literatura afro-brasileira se torna uma ferramenta essencial para a educação antirracista, pois promove reconhecimento, pertencimento e a construção de uma escola mais justa e inclusiva.

Durante a formação, foram discutidos conceitos fundamentais relacionados à identidade, diversidade cultural, representação, memória histórica e legislação educacional, possibilitando aos professores participantes uma ampliação do olhar sobre o papel da escola na construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

No decorrer da formação, a literatura afro-brasileira foi apresentada como um recurso pedagógico potente para a desconstrução de estereótipos e para a valorização das narrativas negras historicamente silenciadas nos currículos escolares. A leitura e a análise de textos literários permitiram aos docentes refletirem sobre como as obras de autores negros ou que abordam a experiência afrodescendente contribuem para a construção de identidades positivas, para o fortalecimento do pertencimento cultural e para o desenvolvimento da empatia entre os estudantes.

Essa abordagem mostrou que a literatura, quando trabalhada de forma intencional e contextualizada, vai além do aspecto estético e assume uma função social e educativa no enfrentamento das desigualdades raciais, alicerces da educação antirracista. Em diálogo com o pensamento de Bell Hooks (2013), compreende-se que as práticas pedagógicas podem transformar a escola em um espaço de construção de identidade, acolhimento e pertencimento. Nesse processo, o papel do educador é fundamental, pois é ele quem pode mediar essas experiências de forma consciente e positiva, contribuindo para uma formação crítica, inclusiva e comprometida com a educação antirracista.

A formação promovida pela URE-Timon também enfatizou a roda de conversa como metodologia participativa e dialógica, alinhada aos princípios da educação antirracista e da pedagogia crítica. Esse dispositivo pedagógico foi compreendido como um espaço de escuta, troca de experiências e construção coletiva de saberes, no qual professores puderam compartilhar vivências, questionamentos e desafios relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar. As rodas de conversa realizadas durante a formação favoreceram a problematização de práticas naturalizadas, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura docente mais crítica, sensível e comprometida com a promoção da justiça racial.

A aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante a formação foi concretizada no Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva, onde as propostas discutidas passaram a integrar o planejamento pedagógico da unidade de ensino. As reflexões teóricas e metodológicas oriundas da formação continuada foram incorporadas às práticas docentes, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e áreas afins, por meio da inserção de textos da literatura afro-brasileira, debates orientados e atividades reflexivas que dialogavam com a realidade sociocultural dos estudantes.

Como resultado da formação, foi planejada e desenvolvida uma roda de conversa com duas turmas da unidade escolar, sendo uma da 1ª série e outra da 2ª série do ensino

médio, realizada ao longo do mês de novembro, período simbólico e significativo em alusão ao Novembro Negro. A atividade contou com a participação de convidados como mediadores do diálogo, entre eles o professor coordenador do NIDE (Núcleo de Inclusão e Diversidade Étnico-Racial) da URE Timon, além de um grupo de estudantes, que contribuíram ativamente para as discussões, especialmente no que se refere à temática do racismo ambiental.

A escolha desse mês não se restringiu ao caráter simbólico da data, mas teve como objetivo central promover uma reflexão crítica, aprofundada e contínua acerca do significado histórico, cultural e político da luta da população negra no Brasil. Ao longo das atividades desenvolvidas, buscou-se ampliar a compreensão dos estudantes sobre o racismo enquanto um fenômeno estrutural e socialmente construído, que se manifesta nas relações sociais, nas instituições e nas desigualdades historicamente produzidas.

Dessa forma, o mês de novembro foi compreendido como um ponto de partida para o fortalecimento do debate e não como um momento isolado, possibilitando a problematização de narrativas hegemônicas, a valorização das resistências negras e o estímulo à construção de uma consciência crítica voltada para o respeito à diversidade, à promoção da equidade racial e ao reconhecimento do protagonismo da população negra na formação da sociedade brasileira.

Durante as rodas de conversa, foram abordados conceitos fundamentais da educação antirracista, como igualdade racial, identidade, respeito às diferenças, representatividade e enfrentamento do preconceito. A mediação das discussões privilegiou o diálogo aberto e a participação ativa dos estudantes, incentivando-os a expressarem suas percepções, experiências e questionamentos acerca das relações raciais no ambiente escolar e na sociedade. Esse processo contribuiu para a construção de um espaço pedagógico acolhedor, no qual o conhecimento foi produzido de forma coletiva e contextualizada.

A utilização da literatura afro-brasileira como ponto de partida para as rodas de conversa possibilitou aos estudantes o contato com narrativas que rompem com visões estereotipadas sobre a população negra, favorecendo a ampliação do repertório cultural e a valorização da diversidade. Os textos literários funcionaram como mediadores do debate, estimulando reflexões sobre pertencimento, ancestralidade, resistência e protagonismo negro, além de promoverem a identificação dos estudantes com personagens e histórias que dialogam com suas realidades.

A experiência evidenciou que a educação antirracista não deve ser tratada como uma ação pontual ou restrita a datas comemorativas, mas como um princípio orientador do currículo escolar ao longo de todo o ano letivo. Embora o mês de novembro tenha sido estrategicamente escolhido para intensificar as discussões, as reflexões e práticas desenvolvidas reforçaram a necessidade de integrar de forma permanente os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais às diferentes áreas do conhecimento, garantindo a continuidade das ações educativas antirracistas.

Nesse sentido, a inserção da educação antirracista no currículo escolar configura-se como um compromisso institucional que demanda planejamento, formação docente e intencionalidade pedagógica. Ao fazer parte do cotidiano escolar, essa abordagem contribui para a construção de uma cultura educativa pautada no respeito, na valorização da diversidade e na promoção da equidade, impactando positivamente a formação cidadã dos estudantes e fortalecendo o papel social da escola como espaço de transformação.

Por fim, a experiência formativa realizada a partir da formação ofertada pela URE-Timon e sua aplicação no Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva demonstram que ações articuladas entre formação continuada, práticas pedagógicas e metodologias dialógicas, como a literatura afro-brasileira e a roda de conversa, são fundamentais para a consolidação de uma educação antirracista efetiva. Tais iniciativas reafirmam a importância de investir em processos formativos que promovam a reflexão crítica e a ação pedagógica comprometida com a superação das desigualdades raciais no contexto educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em literaturas, histórias e culturas afro-brasileira, articulada ao uso de rodas de conversa, demonstrou ser um caminho frutífero para a promoção de uma educação antirracista que vá além da formalidade legal da Lei nº 10.639/2003, alcançando a dimensão prática da atuação docente.

Ao proporcionar momentos de reflexão crítica acerca da importância da discussão sobre a valorização e ressignificação da imagem e identidade negra, a experiência aqui relatada evidencia que a desconstrução de estereótipos raciais não se dá exclusivamente por meio de conteúdos curriculares, mas por meio de processos formativos intencionais

que estimulem a problematização de concepções e práticas arraigadas no ideário educacional.

Nesse sentido, a literatura afro-brasileira e as rodas de conversa funcionam como ferramentas pedagógicas capazes de ampliar o repertório cultural dos professores e de fomentar uma educação verdadeiramente plural, sensível às diferenças e comprometida com a equidade racial. O relato de experiência sugere que ações formativas continuadas, que integrem teoria e prática em espaços dialógicos, são fundamentais para que a educação antirracista deixe de ser um ideal abstrato e se torne uma prática cotidiana e efetiva no cotidiano escolar.

Assim, a consolidação de uma cultura escolar antirracista depende não apenas da normatização curricular, mas da formação de professores reflexivos e críticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural como um elemento constitutivo do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BRAÚNA, C. J. D.; SOUZA, D. da S.; ANDRADE SOBRINHA, Z. M. L. Letramento racial crítico: ações para construção de uma educação antirracista. **Ensino em Perspectivas**. 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8869>. Acesso em: 02 jan. 2026.

BRASIL, **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação**. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639>. Acesso em: 01 jun. 2016.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** São Paulo: Todavia, 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **R. Educ. Públ.** 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408>. Acesso em: 02 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Geledés.** Instituto da Mulher Negra. 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/?amp=1&gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iAlQ2qgd8ODfpjX3QosmoUWM&gclid=Cj0KCQiA4eHLBhCzARIsAJ2NZoInAS4rsKglbowT_wqRfPODpC7ChdCWmHukQhn7QkIvRFY7m_7GMKIaAuTREALw_wcB. Acesso em: 02 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 300-45, mar./maio 2020. Disponíveis em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890>. Acesso em: 15 dez. 2025.

NONATO, Gleides Ander. **Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em letras e pedagogia em duas IES mineiras.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_NonatoGA_1.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

OLIVEIRA, M. A. C. et al. Movimentos negros no Brasil e os cenários de luta pela educação. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/#ModalHowcite>. Acesso em: 12 jan. 2026..

SOUTA, Marivete; JOVINO, Ione da Silva. Letramento racial e educação antirracista nas aulas de língua portuguesa. **Uniletras.** Ponta Grossa. 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14995>. 02 jan. 2026.

SOUZA, Elenice. **Educação antirracista educação linguística:** revisitando estudos recentes sobre o tema. 2025. 99 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina. Universidade Estadual de Goiás. Goiás, GO, 2025.

SILVA, Frank Oliveira da. **Por uma educação decolonial:** pensando as políticas educacionais antirracista a partir das vozes dos professores de História do IEMA. São Luís. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão. 2024.

SILVEIRA, Tainá Melo. Desafios e perspectivas na integração curricular da lei 10.639/2003: uma análise do curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal de Pelotas. **Revista Even. Pedagógico.** 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>. Acesso em: 12 jan. 2026.

A Inclusão de um Estudante Autista na Escola Comum: Um Estudo do Caso

Isabella Pessoa Vieira dos Santos¹

Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

INTRODUÇÃO

Este capítulo contempla uma pesquisa de campo³ desenvolvida com um discente diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com o intuito de investigar e analisar, sob a perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski⁴, como as interações sociais e a mediação pedagógica podem facilitar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral desse estudante, considerando suas particularidades e potencialidades.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de evidenciar os processos de inclusão e exclusão vivenciados por pessoas com deficiência em uma escola da municipal, de um município de Goiás, promovendo reflexões sobre o processo inclusivo e as vulnerabilidades a que esses educandos estão submetidos. Conforme preconiza Vigotski (1998, p.117-118), o aprendizado desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando a criança está em interação com

¹ Discente do Curso de Pedagogia – Universidade Federal de Goiás. E-mail: isabella_pessoa@discente.ufg.br.

² Professor orientador. Doutor e mestre em Educação (UFES). Biólogo (UFES). Professor da FE/UFG. Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

³ Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma Iniciação Científica, que foi orientada pelo segundo autor desse capítulo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

⁴ Optei por essa grafia por representar a transliteração mais aproximada da língua portuguesa.

peessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares, o que reforça a necessidade de uma escola que não apenas acolha, mas efetivamente integre e valorize as diferenças. A importância dessa pesquisa reside na possibilidade de ampliar o conhecimento dos educadores e gestores envolvidos no processo educativo; nesse sentido, a investigação contribui para a sensibilização e qualificação das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido como autismo, é uma condição neurodesenvolvimental complexa caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição (DSM-5), “esses sintomas estão presentes no início do período do desenvolvimento, podem prejudicar o funcionamento social, ocupacional ou outras áreas importantes do funcionamento atual”. Como essas características são desenvolvidas desde a infância, é importante ter o diagnóstico enquanto criança para realizar os tratamentos e acompanhamentos médicos.

Atualmente, compreende-se o autismo como um espectro, o que significa que há uma vasta gama de apresentações e níveis de suporte necessários, cada pessoa que possui o espectro tem sua própria singularidade e maneira, dependendo do nível de suporte o desenvolvimento pode ser mais rápido ou mais lento. As causas do TEA são consideradas multifatoriais, envolvendo uma combinação complexa de fatores genéticos e ambientais que influenciam o desenvolvimento cerebral.

Desse modo, ainda temos o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou desenvolvimento. As manifestações do TDAH são heterogêneas e variam consideravelmente entre os indivíduos. Como foi definido pelo DSM-5, a desatenção é manifestada por dificuldade em manter a atenção, seguir instruções, e concluir tarefas, enquanto a hiperatividade-impulsividade é caracterizada por excesso de atividade motora, dificuldade em esperar e interrupção de conversas.

Realizando uma análise para além da perspectiva clínica e diagnóstica, a compreensão do TDAH é potencializada por estudiosos que abordam suas implicações no cotidiano e no desenvolvimento. Por exemplo, pesquisadores no campo da psicologia educacional e do desenvolvimento frequentemente focam em como o TDAH afeta a aprendizagem e a adaptação social. Como o autor Barkley cita em sua obra:

O TDAH é mais do que apenas um problema de atenção ou hiperatividade; é fundamentalmente um transtorno de autorregulação, afetando a capacidade do indivíduo de inibir respostas imediatas, sustentar a atenção e planejar o futuro. Isso tem implicações profundas não apenas no desempenho acadêmico e profissional, mas também nas relações interpessoais e na capacidade de adaptação em diferentes contextos da vida. (Barkley, 2015, p. 422- 429).

A admissão de estudantes com transtornos globais de desenvolvimento nas instituições de ensino constitui um processo contínuo e essencial, cuja implementação deve começar na educação infantil e estender por todas as etapas do ensino. Portanto, é imperativo reconhecer que o direito à inclusão é legalmente assegurado, conforme preceituado pela Lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu Capítulo IV, parágrafo único, a referida legislação atribui à família, à comunidade escolar, à sociedade e, primordialmente, ao Estado a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade. Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), em seu Capítulo V, parágrafo único, reforça essa diretriz ao estabelecer que o Poder Público deve expandir o atendimento em sua própria rede pública de ensino regular. Tal medida visa promover o desenvolvimento pleno e integral de todas as crianças, capacitando-as a progredir em um ambiente acolhedor e equitativo.

A inclusão de discentes com TEA e TDAH nas escolas públicas brasileiras é um tema de crescente relevância, impulsionado por legislações que garantem o direito à educação para todos. No entanto, a efetivação dessa integração ainda enfrenta desafios significativos, demandando uma análise aprofundada das práticas pedagógicas e das condições estruturais das instituições de ensino. Este relatório propõe-se a investigar a realidade de discentes autistas em uma escola municipal.

Nesse contexto, a metodologia deste trabalho seguiu um rigoroso percurso, detalhando cada etapa da pesquisa, desde a obtenção das documentações assinadas e a aplicação dos questionários. A etapa subsequente foi dedicada à análise dos dados, com o objetivo de identificar os resultados e as discussões essenciais para o estudo. Nesse processo de análise, foi possível constatar lacunas significativas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do estudante. A pesquisa revelou uma carência de recursos na instituição, o que impacta diretamente a qualidade do acompanhamento oferecido. Por fim, as considerações finais trazem uma reflexão aprofundada sobre a situação do estudante, o ambiente escolar e o papel da professora regente, propondo ações necessárias para garantir uma inclusão verdadeiramente plena.

PERCUSO METODOLÓGICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, buscando compreender de forma aprofundada a dinâmica da inclusão de um discente com TEA e TDAH em um ambiente escolar municipal. Esta abordagem metodológica foi escolhida por permitir uma imersão direta no contexto estudado, possibilitando a coleta de dados. Como destaca Flick (2009, p. 138), a pesquisa de campo “tem a intenção de descrever as experiências dos participantes em seu ambiente natural, compreendendo as relações sociais em seu contexto.” A presença no ambiente escolar foi crucial para observar as interações, desafios e estratégias pedagógicas empregadas, oferecendo uma perspectiva autêntica sobre o processo de ensino-aprendizagem do estudante em questão.

A produção de dados compreendeu observações sistemáticas em situações e interações dentro da sala de aula e no ambiente escolar. Essa técnica se mostrou indispensável para capturar nuances comportamentais e sociais que dificilmente seriam percebidas por outros métodos. Para Gil (2008, p. 95), “a observação é uma técnica que permite ao pesquisador tomar contato direto com o fenômeno que está sendo estudado, sem a intermediação de terceiros.” Além das observações, foram aplicados questionários tanto ao estudante quanto à professora responsável pela turma. Os questionários para o educando foram adaptados à sua capacidade de comunicação, buscando compreender suas percepções e experiências, enquanto os questionários para a professora regente visaram coletar informações sobre as estratégias pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e o suporte disponível.

É importante ressaltar que todo o processo de pesquisa foi conduzido em estrita conformidade com as diretrizes éticas e administrativas. Todos os documentos necessários e assinaturas foram devidamente coletados e arquivados antes do início da pesquisa, incluindo termos de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis pelo educando, da direção da escola e da professora envolvida. Essa rigorosa adesão aos protocolos garantiu a permissão formal e a colaboração de todos os envolvidos, assegurando a validade e a legitimidade dos dados coletados, além de preservar a privacidade dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo foi realizada abrangendo um período significativo de observação e acompanhamento, iniciando-se no final de agosto de 2024 e estendendo-se até o desfecho de junho de 2025. Durante a fase inicial, compreendida entre os meses de agosto e dezembro de 2024, houve a oportunidade de acompanhar o discente em diversas ocasiões, exercendo a função de professora de apoio. Este contato inicial foi fundamental para estabelecer uma compreensão preliminar das dinâmicas e desafios enfrentados pelo educando no ambiente escolar. Posteriormente, no período de fevereiro a junho de 2025, os momentos de acompanhamento foram menores, pois fiquei responsável por outra turma e ocasionalmente acompanhei o João em sala de aula.

João⁵, um estudante de 12 anos, atualmente matriculado no ensino fundamental em uma instituição do município de Trindade- GO, apresenta um histórico clínico complexo, com diagnósticos precoces de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sua trajetória de vida foi marcada por desafios desde o nascimento prematuro, aos seis meses de gestação, seguido por um período de internação de seis meses. Ele nasceu e viveu no Pará até os 11 anos, sua mudança para Goiás em 2024 representou uma nova fase em sua vida e em seu processo educacional.

A dinâmica familiar, especialmente com seus pais idosos, revelava dificuldades substanciais no manejo de suas condições. A administração inadequada dos medicamentos por parte dos pais, alternando entre a sedação excessiva e a completa interrupção do tratamento, culminava em episódios de surtos. Em uma dessas ocorrências, a gravidade do surto resultou na fratura do braço paterno, evidenciando a urgência de uma intervenção mais eficaz. Diante deste cenário, o irmão mais velho de João, residente em Trindade, assumiu a responsabilidade pelos cuidados, priorizando a correta administração da medicação. Esta mudança estratégica resultou em uma notável redução dos episódios agressivos, promovendo um ambiente mais estável para João. Contudo, apesar da melhora nas medicações, o próprio educando revelou não estar mais em acompanhamento psicológico e tampouco utilizando qualquer medicação. Esta lacuna no suporte terapêutico tem, conseqüentemente, acarretado uma deterioração contínua de seu comportamento e de seu desenvolvimento cognitivo.

⁵ Nome fictício

Durante o período de observações intensivas, foi possível constatar que, embora João não apresentasse um comportamento intrinsecamente agressivo, ele se manifestava como extremamente ansioso, inquieto e hiperativo. Sua capacidade de manter o foco em uma única atividade por tempo prolongado era significativamente limitada, sendo facilmente distraído por estímulos externos.

Esse cenário dialoga com a concepção de Vigotski (2007, p. 103), que afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Assim, a prática docente precisa assumir caráter mediador no acompanhamento do estudante, especialmente em situações de atenção e concentração, como recomenda Vigotski (2007, p. 106), ao destacar que o ensino deve guiar o desenvolvimento.

Além disso, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) evidencia que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o discente é desafiado em atividades que pode realizar com ajuda, favorecendo avanços futuros (Vigotski, 2007), como no caso o educando não possui uma mediação constante para auxiliá-lo nesses processos a construção do seu desenvolvimento cai consideravelmente.

Outro padrão comportamental notável durante atividades acadêmicas e avaliações era a manifestação de queixas de coceira no corpo e um estado de agonia, que o incapacitava de realizar as tarefas propostas. Nesses momentos críticos, a intervenção consistia em retirá-lo da sala de aula para que pudesse se acalmar e reorganizar-se, houve momentos que era necessário ficar fora da sala durante toda a aula para que ele conseguisse se manter estável, nesses momentos, eram realizados jogos de memória para auxiliar na retenção da sua memória, ou até mesmo usamos o *Chromebook*⁶ disponibilizado pela escola, para deixá-lo focado no seu jogo ou navegando pela internet para passar esses períodos de crise em que ele se encontrava. Esse método ajudava com frequência, mas depois que retornava para a sala ele queria sair novamente para poder jogar ou se distrair.

A ausência de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição de ensino representa um entrave significativo para o manejo eficaz dessas situações. Embora

⁶ Um laptop ou notebook que utiliza o sistema ChromeOS do Google, sendo projetado para realizar tarefas usando aplicativos web e o armazenamento em nuvem, foram distribuídos algumas unidades nas escolas municipais e estaduais do estado de Goiás

a escola disponha de uma sala equipada com jogos e com tapetes no chão para realizar atividades lúdicas, ela é utilizada para acolhê-los em momentos de crise, a falta de um profissional de apoio exclusivo para João intensifica os desafios. A escola, ao não possuir esta estrutura dedicada, dificulta a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas, a falta de recursos e materiais na escola acaba atrapalhando no seu desenvolvimento pleno.

A inserção de estudantes com desenvolvimento atípico transcende a simples presença física de educandos com deficiência nas classes regulares. Como afirma Mantoan (2003, p. 31), “Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”. Essa transformação exige um comprometimento institucional com a criação de um ambiente verdadeiramente acolhedor e adaptado às necessidades de cada discente.

A professora Carol⁷, ao iniciar suas atividades na escola, não possuía experiência prévia com discentes com Transtorno do Espectro Autista. Contudo, seu engajamento em uma pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva foi um diferencial crucial, auxiliando-a na criação de vínculo com João e na busca por metodologias de ensino que melhor se adequassem às suas necessidades. A complexidade de sua atuação era ampliada pela presença de outros dois educandos na mesma sala que apresentavam dificuldades em leitura e escrita (sem laudos), exigindo sua atenção concomitante, muitas vezes sem o auxílio de um profissional de apoio. Essas demandas, sem o suporte adequado, tornou o processo de conciliar as necessidades de todos os estudantes um desafio considerável para a professora.

Nesses aspectos, a professora regente do 5º ano empenha-se em promover a incorporação de João em todas as atividades, tanto em grupo quanto individuais. No entanto, a escola carece de uma estrutura adequada para auxiliar efetivamente no seu desenvolvimento. Quanto a esse aspecto, a fala da professora Carol (2024) é elucidativa: “A equipe pedagógica tenta dar o máximo de suporte para o aluno, mas a escola tem deficiência nos recursos”. Essa deficiência impacta diretamente a qualidade do suporte oferecido. Carol (2024) também detalha as principais dificuldades enfrentadas, tanto em

⁷ Nome fictício da professora regente graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica.

relação ao discente quanto à instituição: “A falta de sala de recursos multifuncionais, inicialmente a comunicação com o estudante era bem difícil, pois ele não sabia explicar suas dificuldades.”

No que tange à participação familiar, Carol (2024) observou que “No caso do João a família era presente na escola sempre que solicitado, mas nas realizações de atividades que era para ser feitas em casa, ele não realizava por falta de apoio”. Isso reitera a necessidade de uma rede de apoio mais abrangente, que transcenda o ambiente escolar e inclua o suporte no ambiente doméstico para a consolidação da aprendizagem.

No que concerne ao desempenho acadêmico, João demonstra proficiência na leitura e na cópia de atividades do quadro. Entretanto, a escrita de palavras sem o auxílio da soletração dificulta seu desenvolvimento. Sua lentidão na transcrição das atividades do quadro o coloca em desvantagem em relação aos colegas, [já que eles copiam e respondem com maior facilidade. Outro ponto crítico é a rápida perda do conteúdo aprendido, o que sugere a necessidade de abordagens pedagógicas que reforcem a retenção do conhecimento. Sua aversão a textos extensos e as dificuldades em matemática básica também são aspectos que demandam atenção especializada. Frequentemente, em vez de tentar resolver as atividades, ele oferece respostas aleatórias com o intuito de finalizar rapidamente a tarefa, denotando uma possível falta de engajamento ou de compreensão. Socialmente, João aprecia interagir e brincar com colegas mais próximos, embora ocasionalmente exceda os limites da brincadeira, exigindo intervenção e orientação. A questão do apoio domiciliar é igualmente relevante, pois ele não realiza as atividades de casa por falta de suporte e por preferir jogos no celular, o que impacta diretamente seu desenvolvimento acadêmico fora do ambiente escolar.

A dinâmica social de João no 5º ano (2024) com seus colegas revelou nuances importantes. Em certos momentos, a turma demonstrava impaciência e uma receptividade limitada, especialmente quando João interrompia as aulas com brincadeiras ou não colaborava. Esse comportamento, por vezes, levava à sua exclusão em atividades, tanto em sala quanto fora dela. Este cenário ressalta a importância de um ambiente que promova a compreensão e a aceitação das diferenças. Como salienta Mittler (2003, p. 236), “a inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados”.

Observou-se, contudo, que quando João conseguia manter seu comportamento mais controlado, ele interagiu e brincava livremente com todos os colegas, sem conflitos ou exclusão, demonstrando seu potencial para uma interação social, nesse sentido, “aquilo que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotski, 1998, p. 114), reforçando a necessidade da inclusão escolar e do trabalho coletivo na construção da autonomia, evidenciando a importância da interação com seus colegas em atividades, trabalhos em grupos ou mesmo brincadeiras ampliam seu desenvolvimento pleno.

Em relação a professora regente, a ausência de uma experiência prévia com estudantes com necessidades especiais, torna o processo de desenvolvimento educacional mais desafiador e multifacetado. Observa-se que a docente se empenha em incluí-lo, buscando adaptar atividades que possibilitem seu engajamento e aprendizado. No entanto, é evidente que, se houvesse mais tempo e recursos à disposição, o trabalho poderia ser significativamente aprimorado, favorecendo um desenvolvimento mais robusto e eficaz.

Como ressalta Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2005, p. 21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa citação nos leva a refletir que simplesmente oferecer atividades adaptadas e explicar as tarefas não é suficiente para promover um verdadeiro avanço no aprendizado do educando. A professora regente deve ir além, criando oportunidades que utilizem os recursos disponíveis de maneira criativa e inovadora, enriquecendo não apenas o conhecimento do educando, mas também o seu próprio. Freire também afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Essa perspectiva nos convida a considerar a importância de um ambiente educacional que não apenas acolha, mas que também valorize a singularidade de cada discente. A prática pedagógica deve ser, portanto, um espaço de diálogo e troca, onde a professora não apenas transmite informações, mas também aprende com as experiências e desafios que o discente traz. É nesse intercâmbio de saberes que se constrói uma prática pedagógica mais inclusiva e transformadora. Afinal, todos os dias, tanto educadores quanto educandos têm a oportunidade de se enriquecer mutuamente, contribuindo para um aprendizado que vai além do conteúdo curricular, mas que toca a essência do ser humano. A educação, assim, se revela como um processo contínuo de construção coletiva (Vigotski, 1997; 2007).

A análise minuciosa dos dados produzidos revela que o déficit primordial se localiza na própria instituição escolar, que não dispõe de um profissional de apoio fixo para que o estudante possa realizar e desenvolver integralmente suas habilidades. Este é um ponto crucial, pois a presença contínua de um especialista seria fundamental para mediar as interações, adaptar materiais e garantir o progresso de João. Ademais, observa-se que, embora na maioria dos casos os colegas demonstrem interação e auxílio mútuo, há momentos em que a paciência e a empatia são escassas, levando a episódios de discriminação em função das características de sua personalidade, que, em certas ocasiões, pode ser mais desafiadora.

Conclui-se, portanto, que João não está vivenciando o processo de inclusão de forma plena e equitativa, uma vez que enfrenta a exclusão em diversos momentos dentro da instituição escolar. Esta realidade, infelizmente, é um reflexo do cenário educacional em muitas instituições municipais, em que a escassez de recursos, a ausência de profissionais de apoio e a falta de sensibilidade de alguns colegas aumenta a exclusão de estudantes com TEA e TDAH. Em síntese, o processo de inclusão é a garantia da igualdade de direitos, visando à construção de uma sociedade justa e sem seletividade. A área da educação, nesse sentido, detém a missão primordial de assegurar o acesso e a participação de todos os discentes aos serviços oferecidos pela instituição escolar, com o objetivo inegociável de prevenir o isolamento, a exclusão e a segregação. O caso de João reitera a urgência de políticas e práticas que incluam esses educandos garantindo que cada um independentemente de suas particularidades, tenha a oportunidade de prosperar em um ambiente educacional verdadeiramente equitativo e solidário

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso sobre o discente João, diagnosticado com TEA e TDAH permitiu uma análise das complexas dinâmicas que permeiam o processo de inclusão escolar. A pesquisa de campo, embasada nos pressupostos de Vigotski, evidenciou que a mera inserção/integração de estudantes público da Educação Especial no ambiente regular de ensino não garante uma inclusão plena e efetiva. Os resultados e discussões apontam para uma realidade complexa, em que a falta de recursos estruturais, a escassez de profissionais de apoio e a ausência de uma rede de suporte familiar e institucional se configura como barreira significativa para o desenvolvimento holístico do educando.

Nota-se que a mediação pedagógica da professora regente, embora dedicada e baseada em uma busca por aprimoramento contínuo, é impactada pela sobrecarga de responsabilidades e pela falta de suporte especializado. A professora, ao tentar equilibrar as necessidades de João com as dos demais discentes, demonstra o esforço individual, mas também a fragilidade de um sistema que não oferece as ferramentas necessárias para um trabalho verdadeiramente inclusivo. A ausência de um profissional de apoio fixo e de uma sala de recursos multifuncionais impede a implementação de estratégias personalizadas e a mediação contínua, elementos cruciais para o avanço cognitivo e social do estudante, conforme é defendido por Vigotski (2007).

As interações sociais de João com seus colegas, embora existam, são intermitentes e, muitas vezes, marcadas pela falta de compreensão e paciência por parte da turma. A pesquisa mostrou que, em momentos de descontrole comportamental, ele é excluído o que reforça a constatação de que a integração vai além da convivência. A verdadeira inclusão, na concepção de Mittler (2003, p. 236), não é apenas “a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados”. O caso de João demonstra que a comunidade escolar precisa ser educada e sensibilizada para aceitar a diversidade e para promover um ambiente de respeito e solidariedade.

Por fim, as conclusões deste trabalho reforçam a urgência de uma transformação profunda no sistema educacional, que deve transcender a simples admissão de educandos e se manifestar em ações concretas. É imperativo que as instituições de ensino sejam equipadas com os recursos e materiais necessários, e que os profissionais da educação recebam formação continuada para lidar com a diversidade de forma eficaz.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. Ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.

BARKLEY, Russell A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment**. New York: Guilford Press, 2015.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Defectologia: problemas psicológicos do desenvolvimento.** Moscou: Pedagogika, 1997.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AUTORES

Elcio João Gonçalves Moreira. Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEL. Mestre em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário de Maringá - UniCesumar. Instituição (pode ser somente a maior titulação): Universidade Estadual de Maringá - UEM. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6958541902930991>. E-mail: elcio-moreira@hotmail.com

Francisca Liliane da Cunha. Mestra em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Especialista em Educação Inclusiva/Especial no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: francisca.liliane.010@ufrn.edu.br

Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: isidrofortaleza@hotmail.com

Isabella Pessoa Vieira dos Santos. Discente do Curso de Pedagogia – Universidade Federal de Goiás. E-mail: isabella_pessoa@discente.ufg.br.

Izabel Cristina Batista Araújo. Mestranda em ciências da educação. Professora de Língua Portuguesa pela Secretaria de Estado de Educação do RN. Professora da Educação infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Barcelona/RN. E-mail: izabel.1221361@educar.rn.gov.br

Josenilde da Silva Caldas. Graduada em Letras Português. Atua como professora/articuladora Local da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação escolar Quilombola (PNEERQ). E-mail: josenilde2_@outlook.com

Maria Farias Matias. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: mariiana.faryas@hotmail.com

Matheus Vinicius da Silva Barros. Pós-graduado em Direito e Processo penal. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: mattbarros@hotmail.com

Michell Pedruzzi Mendes Araújo: Professor orientador. Doutor e mestre em Educação (UFES). Biólogo (UFES). Professor da FE/UFG. Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

Monalysa Themistocles da Silva. É Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Educadora Infantil lotada na Secretaria Municipal de Educação em Natal/RN. E-mail: monalysa.the@gmail.com

Naura Letícia Nascimento Coelho. Professora de Língua Portuguesa - Língua Espanhola e suas respectivas literaturas;- Mestre em Letras (ênfase em Estudos Linguísticos)- Linguagem e Cognição pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC;- Ms Tecnologias Educacionais em Rede - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; - Doutoranda - (ênfase em Estudos Linguísticos) - Linguagem no Contexto Social - UFSM - Atualmente atua como professora regente em Língua Espanhola pela SMED de Santa Maria - RS ; Professora externa do Curso de Letras Português UAB/UFSM e Professora substituta pelo Departamento de Letras Vernáculas - DLV - UFSM; Email: nauracoelho55@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

SOBRE OS ORGANIZADORES

André Costa da Silva. Doutorando em Psicologia. Professor na Universidade Paulista (UNIP). E-mail: andre.silva522@docente.unip.br

Elizete Alves de Lima Guedes. Psicopedagoga e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: elizeteal@gmail.com

Erick Carvalho Bezerra Júnior. Mestre em Ensino de Física. Professor no IFRN. Email: carvalho.erick@ifrn.edu.br

Francisca Aline Martiliano do Nascimento. Possui pós em Fundamentos linguísticos para o ensino da leitura e da escrita- UFRN. E-mail:alinemartiliano2603@gmail.com

Greyce Kelly Barbosa Ciriaco Silva. Licenciada e Bacharel em Educação física. Licenciada em Língua portuguesa. Professora da rede pública de ensino. E-mail: greykbc1983@hotmail.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 -UFMT, lotada no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação - DTFE/IE. E-mail: janaina.costa@uft.edu.br

Kathia Maria Barros Leite. Doutoranda (2024) em Letras pela Universidade de Passo Fundo-RS, Mestra (2017) em Letras e linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora do Instituto Federal de Alagoas e professora ebtt do Instituto Federal De Alagoas - Benedito Bentes. Email: kathia.leite@ifal.edu.br

Lecitânia de Medeiros Barbosa Boudreau. Pedagoga. Atualmente está cursando sua segunda Licenciatura pela UFRN. Professora do AEE, lotada na Secretaria Municipal de Educação de São José de Mipibu/RN. E-mail: lecitboudreau2018@gmail.com

Patrícia Cristina Cavalcante. Especialista em gramática, texto e discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: patinhadob@gmail.com

Philippe Aguiar Pacheco dos Santos. Mestre em educação tecnológica. Professor de Libras e técnico de Informática na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: philipe.aguiar@ufpe.br

Rosangela Vieira Batista. Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia-UNAMA, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, professora das redes públicas municipais de Pedro do Rosário e Cajari-MA. E-mail: rosa.batista.rr@gmail.com. Link do currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/5376789412671712>



Editora
REALCONHECER

ISBN 978-658366812-7



9

786583

668127

