


ENTRE CURRÍCULO, GESTÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A EDUCAÇÃO EM PAUTA

Organização

Maurício Aires Vieira
Rondinely Monteiro da Silva
Francilino Paulo de Sousa
Gláucia Celina Tarouco Piccoli
Carmem Maria Soares Bueno
Mara Lucia Teixeira Brum
Diego de Brito Silva
Antonia Rodrigues Madeiro
José Marreiros de Souza Neto
Jefferson Greiki da Silva Oliveira



ENTRE CURRÍCULO, GESTÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A EDUCAÇÃO EM PAUTA

1ª Edição




**Maurício Aires Vieira
Rondinely Monteiro da Silva
Francilino Paulo de Sousa
Glauca Celina Tarouco Piccoli
Carmem Maria Soares Bueno
Mara Lucia Teixeira Brum
Diego de Brito Silva
Antonia Rodrigues Madeiro
José Marreiros de Souza Neto
Jefferson Greiki da Silva Oliveira**
(Organização)

DOI: 10.47538/AC-2026.20



Ano 2026



ENTRE CURRÍCULO, GESTÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A EDUCAÇÃO EM PAUTA

1ª Edição

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E52

Entre currículo, gestão, políticas e práticas pedagógicas [recurso eletrônico] : a educação em pauta / organização Maurício Aires Vieira ... [et al.]. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5321-099-8 (recurso eletrônico)

1. Educação. 2. Planejamento educacional. 3. Prática de ensino. 4. Livros eletrônicos. I. Vieira, Maurício Aires.

26-103605.0

CDD: 371.207
CDU: 37.014.5



Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.editoraamplamente.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Copyright do Texto © 2026 Os autores

Copyright da Edição © 2026 Editora Amplamente

Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:

<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Canva®/Freepik®

Parecer e Revisão por pares: Revisores

Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2026

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Cláudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos





INFORMAÇÕES SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

MAURÍCIO AIRES VIEIRA

*Doutor em Educação
Instituto Federal Goiano (IF Goiano)
profmauricioaires@gmail.com*

RONDINELY MONTEIRO DA SILVA

*Mestre em Tecnologias Emergentes da
Educação
Must University
risilva.ce@gmail.com*

FRANCILINO PAULO DE SOUSA

*Mestrando em Ciências da Educação e
Ética Cristã
Ivy Enber Christian University
fpslm@yahoo.com.br*

GLAUCIA CELINA TAROUCO PICCOLI

*Especialista em Educação de Ciências e
Matemática
Universidade Católica de Pelotas
(UCPel)
piccoli.g@gmail.com*

CARMEM MARIA SOARES BUENO

*Mestra em Educação
Universidade Federal do Pampa
(UNIPAMPA)
carmembueno695@gmail.com*

MARA LUCIA TEIXEIRA BRUM

*Doutora em Educação
Universidade Federal de Pelotas
(UFPEL)
marabrum@gmail.com*

DIEGO DE BRITO SILVA

*Mestre em Ensino de Física
Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)
diego.brito7272@gmail.com*

ANTONIA RODRIGUES MADEIRO

*Mestra em Ensino de Física
Universidade Vale do Acaraú (UVA)/
Instituto Federal do Ceará (IFCE)
antonia.madeiro@edu.sobral.ce.gov.br*

JOSÉ MARREIROS DE SOUZA NETO

*Mestre em Ensino de Ciências e
Matemática
Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)
jmarreiros999@gmail.com*

JEFFERSON GREIKI DA SILVA OLIVEIRA

*Especialista em Gestão Escolar
Instituto Federal do Espírito Santo
(IFES)
jeffersongreiki@outlook.com*





APRESENTAÇÃO

A escola contemporânea é convocada a responder a múltiplas demandas que extrapolam a transmissão de conteúdos, envolvendo a formação integral dos sujeitos, o desenvolvimento do pensamento crítico, o reconhecimento da diversidade e a preparação para a participação social e cidadã.

Em um contexto marcado por mudanças aceleradas, disputas em torno do conhecimento e ampliação das desigualdades sociais, torna-se necessário revisitar os fundamentos que sustentam a escola e os processos educativos, compreendendo-os como construções sociais em permanente reelaboração. Tais exigências evidenciam a complexidade do trabalho educativo e reforçam a necessidade de abordagens teóricas e práticas que considerem os diferentes contextos nos quais a educação se realiza.

Nesse cenário, o currículo assume papel fundamental, ao organizar os saberes escolares e orientar as escolhas pedagógicas que permeiam o cotidiano das instituições de ensino. Longe de se constituir como elemento neutro, o currículo expressa projetos formativos, valores sociais e concepções de conhecimento, tornando-se espaço de disputas simbólicas e políticas que influenciam diretamente as experiências educativas de estudantes e professores.

O planejamento educacional e a prática pedagógica, por sua vez, configuram dimensões indissociáveis da ação docente, exigindo intencionalidade, reflexão crítica e capacidade de mediação diante das realidades escolares. Planejar implica tomar decisões conscientes sobre objetivos, metodologias e estratégias, considerando as condições concretas do ensino e as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As metodologias de ensino e aprendizagem e os processos avaliativos são necessários na organização do trabalho pedagógico, pois condicionam as formas de participação, acompanhamento e produção de sentidos no percurso formativo. A reflexão sobre essas dimensões demanda o deslocamento de práticas meramente instrumentais para concepções que valorizem a aprendizagem como processo contínuo, situado e socialmente construído.





A gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico formam um outro pilar para a compreensão da escola, uma vez que envolvem decisões institucionais, relações de poder e modelos de participação que impactam diretamente o cotidiano educativo. A gestão, entendida como prática educativa, requer articulação entre dimensões administrativas, pedagógicas e políticas, favorecendo a construção coletiva de projetos comprometidos com a função social da escola.

A discussão sobre inclusão, diversidade e equidade reafirma o compromisso da educação com o direito à escolarização de todos os sujeitos, reconhecendo as desigualdades históricas que marcam o acesso, a permanência e as trajetórias escolares. Refletir sobre essas temáticas implica considerar políticas públicas, práticas pedagógicas e concepções educacionais orientadas pela justiça social e pelo reconhecimento das diferenças.

As tecnologias digitais, por sua vez, introduzem novas formas de interação, produção de conhecimentos e organização do ensino, exigindo análises que ultrapassem abordagens tecnicistas. Sua incorporação no campo educacional demanda formação docente, infraestrutura adequada e leitura crítica de seus impactos pedagógicos, sociais e culturais, especialmente no que se refere às desigualdades de acesso e uso.

Assim, a formação docente e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira são preponderantes para a efetivação de práticas educativas consistentes e socialmente comprometidas. A docência é compreendida como processo em constante construção, que articula saberes teóricos, experiências profissionais e contextos institucionais, exigindo políticas de valorização, formação continuada e reconhecimento do trabalho docente. Nesse sentido, este e-book propõe-se a oferecer subsídios teóricos e reflexivos para a compreensão dos principais eixos que estruturam a educação escolar na contemporaneidade.

*Uma ótima leitura!
A Organização.*



Ano 2026



SUMÁRIO

CAPÍTULO I..... 10
EDUCAÇÃO E ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA:
TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS

Francilino Paulo de Sousa
Rafael Silveira da Mota
Maurício Aires Vieira
Carlos Daniel Chaves Mourão
Franciele Del Vecchio dos Santos
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-01

CAPÍTULO II..... 29
CURRÍCULO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS DA
ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Maurício Aires Vieira
Franciele Del Vecchio dos Santos
Rafael Silveira da Mota
Elenivaldo Antonio da Silva
Carlos Daniel Chaves Mourão
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-02

CAPÍTULO III 46
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA:
ARTICULAÇÕES ENTRE INTENCIONALIDADE, MEDIAÇÃO E AÇÃO
DOCENTE

Francisco Jorge Gondim
Maurício Aires Vieira
Francilino Paulo de Sousa
Antonio Deison da Silva Mendonça
Morena Lemos Mendes El Halal
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-03

CAPÍTULO IV..... 64
METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ABORDAGENS
PEDAGÓGICAS CLÁSSICAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Ícaro Jael Mendonça Moura
Daiane Fabrício dos Santos
Maurício Aires Vieira
Antonio Deison da Silva Mendonça
Thiago Felício Barbosa Pereira
Rogério Borborema Santos
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-04



CAPÍTULO V 81
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE PROCESSOS, INSTRUMENTOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Maurício Aires Vieira
Carlos Daniel Chaves Mourão
Antonia Rodrigues Madeiro
José Marreiros de Souza Neto
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-05

CAPÍTULO VI..... 98
GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: DIMENSÕES ADMINISTRATIVAS, DEMOCRÁTICAS E EDUCATIVAS

Maurício Aires Vieira
Carlos Daniel Chaves Mourão
Antonio Janilson Costa Rodrigues
Leonira Moraes da Silva Sousa
Dayane Lucia Santana Barbosa
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-06

CAPÍTULO VII115
INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIREITOS EDUCACIONAIS

Francilino Paulo de Sousa
Carlos Daniel Chaves Mourão
Rafael Silveira da Mota
Maurício Aires Vieira
Karllos Alexandre Sousa Pereira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-07

CAPÍTULO VIII..... 132
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: CULTURA DIGITAL, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Daiane Fabrício dos Santos
Ícaro Jael Mendonça Moura
Francilino Paulo de Sousa
Rondinely Monteiro da Silva
Maquézia Suzane Furtado dos Santos
Maurício Aires Vieira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-08



CAPÍTULO IX.....	148
FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: IDENTIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA CARREIRA	
Francisco Jorge Gondim	
Maurício Aires Vieira	
Rafael Silveira da Mota	
Antonio Deison da Silva Mendonça	
Diego de Brito Silva	
Mara Lucia Teixeira Brum	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-09	
REFLEXÕES.....	165



CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS

Francilino Paulo de Sousa¹

Rafael Silveira da Mota²

Maurício Aires Vieira³

Carlos Daniel Chaves Mourão⁴

Franciele Del Vecchio dos Santos⁵

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-01

RESUMO

O presente capítulo discute a educação e a escola na sociedade contemporânea a partir de uma perspectiva histórica, social e política, compreendendo a instituição escolar como espaço de formação humana, produção de conhecimentos e constituição de sujeitos. Parte-se do entendimento de que a escola ultrapassa a função de mera transmissão de conteúdos, assumindo papel central na mediação cultural, na socialização e na construção de valores democráticos. Metodologicamente, articula referenciais clássicos da pedagogia brasileira com produções contemporâneas que analisam currículo, políticas educacionais e cultura digital, além do diálogo com documentos institucionais e relatórios de organismos internacionais. Destacam-se Dermeval Saviani (2008; 2013) e José Moran (2015; 2018), cujas reflexões contribuem para compreender as mudanças nas formas de ensinar e aprender em ambientes híbridos e digitais. O texto também estabelece interlocução com organismos e instituições como UNESCO, OCDE e INEP, cujos indicadores e relatórios oferecem subsídios para a análise das desigualdades educacionais, do acesso ao conhecimento e das políticas públicas voltadas à qualidade e à equidade. Ao refletir sobre a escola contemporânea, conclui-se que reconhecer sua complexidade, seus limites e suas potencialidades, exige práticas pedagógicas reflexivas, gestão participativa e compromisso ético com a diversidade.

Palavras-chave: Escola contemporânea; Transformações educacionais; Políticas públicas; Formação cidadã.

1 Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

2 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). rafa.motta92@gmail.com.

3 Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

4 Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosdaniel.math@gmail.com.

5 Universidade Estadual Paulista (UNESP). fran.delvecchio@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A análise da educação e da escola na sociedade contemporânea requer situá-las no interior das transformações históricas, sociais e políticas que marcam o desenvolvimento do capitalismo e a reorganização das relações entre Estado, sociedade e conhecimento. A instituição escolar não pode ser compreendida como espaço neutro ou exclusivamente técnico, uma vez que se constitui como lócus de formação humana, de socialização e de produção de sentidos, atravessado por disputas ideológicas e por projetos societários em conflito. Nesse sentido, a escola expressa, simultaneamente, processos de reprodução das desigualdades sociais e possibilidades de enfrentamento dessas mesmas desigualdades.

Historicamente, a consolidação da escola moderna esteve associada à necessidade de sistematização do saber e à formação de sujeitos capazes de responder às demandas sociais de cada período histórico. Contudo, esse processo nunca ocorreu de forma homogênea ou consensual. A escola sempre esteve inserida em um contexto de tensões, no qual o acesso ao conhecimento, a definição dos currículos e a função social da educação foram disputados por diferentes grupos sociais, refletindo interesses de classe e projetos políticos antagônicos.

A pedagogia histórico-crítica oferece importantes contribuições para a compreensão desse cenário ao afirmar que a educação escolar deve ser entendida como prática social intencional, orientada pela apropriação do conhecimento historicamente produzido. Essa apropriação, contudo, não é um fim em si mesma, mas o meio para que os indivíduos, instrumentalizados pelo saber sistematizado, possam intervir de forma crítica e transformadora na realidade que os cerca.

Nessa perspectiva, a escola assume papel central na mediação entre os saberes sistematizados e a formação dos sujeitos, recusando tanto a adaptação acrítica à ordem vigente quanto propostas pedagógicas centradas na espontaneidade ou no esvaziamento dos conteúdos escolares.

Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que a educação escolar não se reduz à adaptação dos indivíduos à ordem social existente, nem à mera transmissão de conteúdos, mas se configura como prática social mediadora, orientada



pela apropriação consciente do conhecimento historicamente elaborado, condição necessária para a compreensão crítica da realidade e para a intervenção transformadora na sociedade (Saviani, 2011, p. 13-14).

No contexto contemporâneo, entretanto, observa-se a intensificação de processos de mercantilização da educação e de incorporação de lógicas empresariais à gestão escolar. A racionalidade neoliberal redefine a escola a partir de parâmetros de eficiência, produtividade e desempenho, convertendo-a em organização orientada por indicadores e metas. Essa lógica tende a deslocar o sentido da educação como direito social, submetendo-a a critérios de competitividade e responsabilização individual.

Essas transformações impactam diretamente o trabalho docente, o currículo e as concepções de formação humana. A centralidade atribuída aos resultados mensuráveis e às avaliações padronizadas contribui para a naturalização das desigualdades educacionais, ao transferir para escolas e professores a responsabilidade por problemas estruturais que decorrem de condições sociais, econômicas e históricas mais amplas. Assim, a escola passa a operar sob constante pressão, o que compromete sua autonomia pedagógica e sua função formativa.

Os debates sobre desigualdades e diferenças sociais na educação evidenciam que a ampliação do acesso ao sistema educacional não foi acompanhada, de modo equitativo, por políticas capazes de garantir condições efetivas de permanência e aprendizagem. A escola contemporânea é atravessada por demandas relacionadas às diferenças culturais, étnicas e sociais, que frequentemente não encontram respaldo nas condições concretas de funcionamento das instituições escolares.

Para Saviani (2013), a universalização do acesso é apenas o primeiro passo da luta por uma escola verdadeiramente democrática, sendo imprescindível superar a seletividade interna do sistema, que opera sob a lógica de uma falsa igualdade formal para reproduzir, no cotidiano escolar, as desigualdades materiais da sociedade.

Nesse cenário, organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE têm produzido diagnósticos e recomendações que buscam orientar políticas educacionais em escala global. Esses documentos contribuem para a compreensão das desigualdades educacionais e dos desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, mas também suscitam



críticas quanto à padronização de modelos e à adequação de agendas globais a contextos nacionais marcados por profundas assimetrias sociais.

A noção de educação para a Cidadania Global emerge nesse contexto como proposta que articula formação crítica, diversidade cultural e responsabilidade social. Contudo, estudos indicam que sua incorporação às políticas curriculares e à formação docente no Brasil ocorre de maneira tensionada, muitas vezes subordinada às normativas da BNCC e da BNC-Formação, o que pode esvaziar seu potencial crítico e emancipatório.

Contribuições da educação popular reforçam a compreensão de que a educação extrapola os limites da escola formal, estando presente nas práticas sociais, nos territórios e nas experiências coletivas. Ainda assim, reconhece-se que a escola ocupa posição central na socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico, sendo espaço privilegiado para a formação intelectual e política dos sujeitos.

Diante dessas transformações e contradições, torna-se necessário reafirmar a escola como espaço de formação humana, de acesso ao conhecimento sistematizado e de construção de valores democráticos. Reconhecer a complexidade da escola contemporânea implica compreender seus limites estruturais, sem desconsiderar suas potencialidades como espaço de reflexão crítica, resistência e produção de sentidos em uma sociedade marcada por desigualdades persistentes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste capítulo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-analítico, orientada pelos pressupostos epistemológicos discutidos por Triviños (1987). Essa perspectiva permite compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade histórica e social, reconhecendo que a realidade investigada não se apresenta como dado neutro ou isolado, mas como construção mediada por relações sociais, políticas e culturais. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve a análise de concepções de educação, escola e formação humana na sociedade contemporânea.



Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela valorização dos significados, das interpretações e das relações estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social em que estão inseridos. Nesse sentido, o estudo não busca a generalização estatística dos resultados, mas a compreensão aprofundada das categorias analíticas que estruturam o debate educacional. A investigação considera a historicidade dos conceitos analisados e a relação dialética entre teoria e realidade, princípio central da abordagem qualitativa crítica.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, o capítulo baseia-se em revisão bibliográfica e documental, com análise de obras clássicas e contemporâneas do campo educacional, bem como de documentos institucionais e relatórios de organismos nacionais e internacionais. A revisão bibliográfica, conforme destaca Triviños (1987), constitui etapa fundamental da pesquisa qualitativa, pois permite delimitar o campo teórico, identificar categorias analíticas e situar o objeto de estudo no interior das produções científicas já consolidadas.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos selecionados e os processos sociais que configuram a escola contemporânea. Essa etapa fundamenta-se no entendimento de Triviños (1987) de que a interpretação, na pesquisa qualitativa, deve considerar a totalidade social e as contradições que atravessam o fenômeno estudado. Assim, o procedimento analítico adotado privilegia a articulação entre educação, desigualdade, políticas públicas e formação humana, assegurando coerência entre os objetivos do estudo, o referencial teórico e as escolhas metodológicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico aqui mobilizado parte da compreensão da educação como prática social historicamente situada, atravessada por relações de poder, disputas simbólicas e projetos de sociedade em permanente conflito. A escola é analisada não como instituição neutra ou isolada, mas como espaço social no qual se materializam as contradições estruturais da sociedade contemporânea, especialmente aquelas relacionadas às desigualdades sociais, à racionalidade neoliberal e às concepções de



formação humana e cidadania. Ao articular diferentes eixos analíticos, este referencial busca compreender como políticas educacionais, organização escolar, currículo e trabalho docente se entrelaçam na produção e na contestação das desigualdades, permitindo situar a educação como território de disputa entre reprodução social e possibilidade de transformação crítica.

O diagrama a seguir sintetiza os principais eixos teóricos que estruturam a análise da escola na sociedade contemporânea, evidenciando sua inserção em um campo de tensões sociais, políticas e pedagógicas. A escola aparece como núcleo central de articulação entre educação, desigualdade, neoliberalismo e cidadania, refletindo tanto processos de reprodução das desigualdades quanto possibilidades de transformação social. A incorporação da racionalidade neoliberal, expressa por mecanismos de controle, padronização e avaliação externa, tensiona o currículo, o trabalho docente e a função social da escola, enquanto a formação cidadã e a apropriação crítica do conhecimento apontam para a educação como prática social comprometida com a justiça social, a democracia e a formação humana integral.

Figura 1 – Educação, escola e neoliberalismo.



Fonte: Elaborado pelos autores.



EDUCAÇÃO, ESCOLA E PRODUÇÃO SOCIAL DA DESIGUALDADE

A escola moderna consolidou-se historicamente como instituição central na organização das sociedades contemporâneas, assumindo a função de socializar o conhecimento sistematizado e de formar sujeitos aptos à vida social. Contudo, como analisa Goergen (2010), essa função jamais se desenvolveu de forma neutra, pois a escola sempre esteve inserida em contextos atravessados por desigualdades econômicas, sociais e culturais. Ao mesmo tempo em que organiza e difunde o saber, a instituição escolar reflete as contradições da sociedade na qual se insere e participa de sua reprodução, o que confirma, na leitura de Goergen (2010), que a desigualdade educacional constitui expressão de tensões sociais mais amplas e não um fenômeno isolado ou decorrente de supostas deficiências individuais.

No contexto brasileiro, a constituição do sistema educacional esteve vinculada a projetos de modernização que ampliaram a escolarização sem romper com dinâmicas excludentes. Mesmo com a expansão do acesso à educação básica ao longo do século XX, permanecem desigualdades estruturais que incidem sobre as trajetórias escolares de estudantes das classes populares, de grupos racializados e de territórios vulnerabilizados. Os dados do Censo Escolar evidenciam que a distorção idade-série entre estudantes negros é significativamente superior à registrada entre brancos, alcançando 15,2% frente a 8,1% em 2024, o que, conforme apontam os indicadores do INEP (2023), revela a persistência de desigualdades raciais no interior do sistema educacional.

A análise das desigualdades educacionais demanda considerar não apenas taxas de matrícula e permanência, mas também as condições concretas de escolarização. Infraestrutura inadequada, rotatividade docente, currículos descontextualizados e políticas fragmentadas interferem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem. Pesquisas internacionais indicam que a diferença de desempenho entre estudantes de contextos socioeconômicos distintos pode equivaler a cerca de quatro anos de escolaridade ao final do ensino fundamental, demonstrando, como destaca a OCDE (2023), o peso das condições sociais na produção das desigualdades educacionais.

Boneti observa que o debate sobre desigualdades e diferenças sociais emerge da tensão entre a institucionalização do sistema escolar e as transformações sociais que



redefinem os sentidos atribuídos à educação. Ao organizar-se segundo parâmetros de normalidade e homogeneidade, a escola tende a invisibilizar desigualdades que atravessam seu cotidiano, naturalizando o fracasso de determinados grupos como responsabilidade individual. Em diálogo com essa problemática, Moran (2015) sustenta que a integração das tecnologias à educação exige modelos híbridos capazes de considerar realidades distintas, articulando tempos, espaços e atividades de modo coerente com a diversidade dos estudantes.

Nesse sentido, a escola pode operar como mecanismo de legitimação das desigualdades ao consagrar critérios de sucesso escolar desvinculados das condições sociais dos alunos. A valorização de padrões culturais hegemônicos, associados às classes dominantes, contribui para a desqualificação de saberes populares e para a exclusão simbólica de sujeitos que não se ajustam aos modelos instituídos. Para Moran (2018), a reorganização pedagógica deve promover metodologias que tornem os estudantes protagonistas, ativos em todas as etapas do processo formativo, de modo a tensionar práticas que reforçam hierarquias e ampliar as oportunidades de participação.

A pedagogia histórico-crítica problematiza a interpretação da desigualdade como resultado de incapacidades individuais e reafirma sua inserção nas contradições estruturais da sociedade. Conforme argumenta Goergen (2010), a função social da educação precisa ser compreendida a partir de suas determinações históricas e das relações entre escola e sociedade, reconhecendo que as práticas curriculares e as políticas educacionais expressam disputas mais amplas. Nessa perspectiva, a desigualdade educacional não é um desvio, mas manifestação das dinâmicas sociais que atravessam a instituição escolar.

Ao reconhecer a centralidade do conhecimento escolar, essa abordagem defende que a superação das desigualdades passa pela garantia do acesso efetivo aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos historicamente produzidos. Negar tal acesso sob o argumento de adaptação às diferenças pode reforçar processos de exclusão. Estudos comparativos indicam que sistemas educacionais mais equitativos combinam universalização do acesso com aprendizagens significativas para todos, o que, segundo a



OCDE (2023), depende da articulação entre políticas distributivas e qualidade pedagógica.

A escola, nesse cenário, assume papel estratégico na construção de maior justiça social quando orientada por práticas comprometidas com a formação crítica. Tal compromisso requer políticas educacionais articuladas, investimento público consistente e valorização do trabalho docente. Moran (2018) defende que metodologias ativas, integradas a projetos pessoais e coletivos, podem contribuir para reorganizar o processo educativo de maneira pedagógica e tecnologicamente estruturada, favorecendo experiências formativas mais significativas.

Compreender a desigualdade como dimensão estruturante da educação desloca o debate do plano individual para o plano social e político. A escola, assim, pode ser concebida não apenas como espaço de reprodução, mas como território de disputa e transformação. Nessa direção, Moran (2015) argumenta que as tecnologias, quando integradas a projetos pedagógicos consistentes, ampliam as possibilidades de mediação e aprendizagem, desde que articuladas a princípios formativos que considerem a diversidade dos sujeitos.

Essa análise reafirma a necessidade de compreender a educação como prática social historicamente situada, cuja finalidade não se restringe à adaptação às exigências do mercado, mas se orienta pela formação humana plena e pelo enfrentamento das desigualdades estruturais. Ainda que os indicadores revelem avanços no acesso à escolarização, os dados do INEP (2023) demonstram que persistem desigualdades de trajetória e aprendizagem, confirmando que o direito à educação envolve não apenas matrícula, mas condições efetivas de equidade e qualidade.

NEOLIBERALISMO, RACIONALIDADE GERENCIAL E RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA

As transformações recentes no campo educacional estão profundamente vinculadas à consolidação da racionalidade neoliberal, que redefine o papel do Estado e das políticas públicas. No âmbito da educação, essa racionalidade introduz princípios



oriundos do mercado, como eficiência, produtividade e competitividade, que passam a orientar a organização e a gestão das instituições escolares (Almeida, 2024).

A escola, nesse contexto, é progressivamente convertida em organização gerencial, submetida a mecanismos de avaliação externa, metas de desempenho e sistemas de controle. Para Boneti (2013), essa reconfiguração altera significativamente o sentido da educação escolar, deslocando-a de uma perspectiva de direito social para uma lógica de responsabilização individual e institucional.

Chauí (2020) analisa esse processo ao afirmar que o neoliberalismo opera como forma contemporânea de totalitarismo, ao absorver todas as esferas da vida social sob a lógica da empresa. A escola, concebida como organização produtiva, passa a ser avaliada a partir de critérios quantitativos, que desconsideram as dimensões formativas, éticas e políticas do processo educativo.

O neoliberalismo é uma nova forma do totalitarismo. É nova porque, em lugar da forma do Estado absorver a sociedade, vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorve o Estado. Sua grande novidade está em definir todas as esferas sociais e políticas como um tipo determinado de organização: a empresa. A escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa (Chauí, 2020, p. 307-308).

Essa lógica incide diretamente sobre o trabalho docente, intensificando processos de controle, padronização e precarização. O professor passa a ser avaliado com base em resultados mensuráveis, frequentemente desvinculados das condições concretas de ensino, o que compromete sua autonomia profissional e sua capacidade de julgamento pedagógico (Saviani, 2011).

Além disso, segundo Chauí (2020), a centralidade das avaliações em larga escala tende a induzir práticas pedagógicas voltadas para o treinamento para testes, empobrecendo o currículo e reduzindo o espaço para a reflexão crítica e para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. A escola passa a operar sob permanente vigilância, o que altera as relações pedagógicas e institucionais.

A racionalidade gerencial também redefine o currículo, privilegiando competências instrumentais e habilidades adaptativas em detrimento do acesso ao conhecimento sistematizado. Essa orientação reforça uma concepção utilitarista da



educação, alinhada às demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação humana integral (Boneti, 2013).

Saviani (2011), ressalta que a pedagogia histórico-crítica se contrapõe a esse movimento ao defender que a função social da escola consiste na mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a formação dos sujeitos. Submeter a educação à lógica do mercado implica negar sua dimensão política e sua função emancipadora.

A crítica ao neoliberalismo educacional, portanto, não se limita à denúncia da precarização das condições de trabalho, mas envolve a defesa de outro projeto de escola, orientado pela democratização do conhecimento e pela formação crítica dos sujeitos.

Nesse sentido, resistir à racionalidade gerencial exige reafirmar a educação como direito social e a escola como espaço de formação humana, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A relação entre educação e cidadania constitui eixo central do debate educacional contemporâneo, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e crises democráticas. A escola é frequentemente convocada a desempenhar papel fundamental na formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da vida social e política.

Dados comparativos internacionais reforçam que maiores níveis de escolaridade estão associados a melhores resultados sociais e econômicos, indicando que a educação desempenha papel estratégico na consolidação da cidadania e na promoção da coesão social. Nesse sentido, o relatório *Education at a Glance 2023* (OCDE, 2023) destaca que os indicadores educacionais permitem compreender não apenas resultados acadêmicos, mas também seus efeitos mais amplos na vida social e econômica.

Os indicadores fornecem informações sobre os recursos humanos e financeiros investidos na educação, sobre como os sistemas educacionais e de aprendizagem operam e evoluem, e sobre os retornos dos investimentos em educação. Eles estão organizados tematicamente, cada um acompanhado de informações sobre o contexto das políticas e a interpretação dos dados (OCDE, 2023, p.11, *tradução nossa*).



Essa compreensão amplia o debate sobre educação e cidadania ao evidenciar que a formação humana, em sociedades marcadas por desigualdades, depende de políticas públicas sustentadas por dados, avaliações sistemáticas e compromisso com a equidade. Assim, a escola configura-se como espaço privilegiado de construção de capacidades críticas e sociais, contribuindo para que sujeitos participem de forma ativa e consciente da vida democrática.

Organismos internacionais, como a UNESCO (2015), têm proposto a noção de Educação para a Cidadania Global como resposta aos desafios do século XXI. Essa perspectiva enfatiza valores como diversidade cultural, direitos humanos, sustentabilidade e responsabilidade social, articulando a formação escolar a uma compreensão ampliada de cidadania.

A educação para a cidadania global visa capacitar os educandos a assumir papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios mundiais, contribuindo para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo e sustentável (UNESCO, 2015, p. 15).

No entanto, estudos indicam que a incorporação dessa agenda aos currículos nacionais ocorre de maneira tensionada, muitas vezes reduzida a abordagens normativas e despolitizadas. No contexto brasileiro, a articulação entre cidadania global, BNCC e formação docente revela contradições entre discursos progressistas e práticas curriculares padronizadas.

Santiago, Antunes e Akkari (2020) argumentam que a Educação para a Cidadania Global, quando desvinculada de uma perspectiva crítica, corre o risco de se transformar em discurso genérico, esvaziado de seu potencial transformador. A formação cidadã, nesse sentido, exige mais do que a inclusão de temas transversais, demandando revisão das concepções de currículo, formação docente e prática pedagógica.

A pedagogia histórico-crítica contribui para esse debate ao compreender a cidadania como dimensão indissociável da formação humana. A apropriação do conhecimento científico e cultural é condição fundamental para o exercício da cidadania, pois possibilita aos sujeitos compreenderem criticamente a realidade social e intervirem de forma consciente.



Para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso implica compreender a educação como prática social mediadora, orientada pela apropriação do conhecimento sistematizado e pela formação da consciência crítica (Saviani, 2011, p. 13-14).

A formação cidadã, nessa perspectiva, não se reduz à adaptação às normas sociais ou ao desenvolvimento de competências comportamentais. Trata-se de processo que envolve a compreensão das contradições sociais, o reconhecimento das desigualdades e a capacidade de agir coletivamente na transformação da realidade.

A compreensão da formação cidadã como processo contínuo exige reconhecer que o currículo não se limita à seleção de conteúdos, mas expressa projetos de sociedade e concepções de sujeito. Quando orientado por princípios democráticos, o currículo cria condições para que os estudantes compreendam a realidade social de forma histórica e situada, desenvolvendo a capacidade de analisar relações de poder, desigualdades e conflitos presentes no cotidiano. Essa perspectiva desloca a educação de uma lógica meramente adaptativa para uma função formativa voltada à leitura crítica do mundo e à participação social consciente.

Nessa direção, a presença de conteúdos críticos no currículo contribui para que a escola se constitua como espaço de problematização da realidade, favorecendo práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a reflexão e a argumentação. A formação cidadã, nesse sentido, não se efetiva por meio de prescrições normativas ou discursos abstratos sobre direitos e deveres, mas pela vivência de situações educativas que permitam aos estudantes confrontar diferentes pontos de vista, compreender contradições sociais e elaborar posicionamentos próprios fundamentados em valores éticos e democráticos.

Além disso, a articulação entre currículo e formação cidadã pressupõe a superação de abordagens fragmentadas do conhecimento, incorporando uma lógica interdisciplinar que favoreça a compreensão integrada dos fenômenos sociais. Ao relacionar conteúdos escolares com questões concretas da vida social, política e cultural, a escola amplia as possibilidades de construção de sentidos e fortalece o vínculo entre aprendizagem e cidadania. Dessa forma, o currículo assume um papel formativo que ultrapassa a



dimensão cognitiva, incidindo sobre a constituição de sujeitos críticos, participativos e socialmente comprometidos.

A formação cidadã não pode ser compreendida como um complemento acessório do currículo, mas como um de seus eixos estruturantes. Um currículo comprometido com a cidadania deve promover a reflexão, a análise e a problematização da realidade social, possibilitando aos estudantes compreenderem criticamente o contexto em que estão inseridos. Nesse processo, a educação escolar contribui para o desenvolvimento de competências que favorecem a participação ativa, o respeito às diversidades e o exercício consciente dos direitos e deveres. Assim, a formação cidadã envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a construção de atitudes, valores e práticas sociais orientadas por princípios democráticos (Almeida, 2024, p. 2).

Brandão (2007) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação se realiza nas práticas sociais e nas relações cotidianas, sendo atravessada por interesses políticos e disputas simbólicas. A escola, nesse contexto, pode tanto reforçar processos de dominação quanto contribuir para a emancipação dos sujeitos.

A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. Pensando agir em nome de todos, o educador pode, na verdade, estar servindo a interesses que se ocultam nas práticas educativas (Brandão, 2007, p. 16-17).

Diante disso, pensar a educação e a escola na sociedade contemporânea implica reafirmar seu compromisso com a formação humana crítica, com a democratização do conhecimento e com a construção de práticas pedagógicas orientadas pela justiça social e pela emancipação dos sujeitos.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos referenciais teóricos e documentais evidencia que a escola contemporânea se encontra atravessada por transformações estruturais que redefinem suas funções sociais, pedagógicas e políticas. Os estudos analisados convergem ao indicar que a instituição escolar permanece como espaço central de socialização do conhecimento sistematizado, mas opera sob tensões decorrentes da ampliação do acesso à educação e da permanência de desigualdades históricas que comprometem as trajetórias escolares de amplos segmentos da população.



Os resultados indicam que a produção social da desigualdade se manifesta no interior da escola por meio de currículos descontextualizados, práticas pedagógicas padronizadas e políticas educacionais fragmentadas. Ainda que haja avanços normativos no reconhecimento da educação como direito social, persistem condições estruturais que limitam a efetivação desse direito, especialmente em contextos marcados por precarização material, sobrecarga docente e insuficiência de políticas de permanência e aprendizagem.

A incorporação da racionalidade neoliberal às políticas educacionais emerge, nos textos analisados, como elemento central na reconfiguração da escola contemporânea. A gestão orientada por indicadores, metas e resultados mensuráveis desloca o sentido da educação para uma lógica de eficiência e desempenho, esvaziando sua dimensão formativa. Esse processo contribui para a naturalização das desigualdades educacionais ao transferir para escolas e professores a responsabilidade por problemas de ordem estrutural e social.

No que se refere ao trabalho docente, os resultados apontam para a intensificação de mecanismos de controle e responsabilização, associados à expansão das avaliações em larga escala e à padronização curricular. Essa dinâmica compromete a autonomia pedagógica e restringe o espaço de julgamento profissional, produzindo impactos diretos sobre a organização do trabalho escolar e sobre as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da escola.

A análise do currículo revela que a centralidade atribuída às competências instrumentais e às habilidades adaptativas reforça uma concepção utilitarista da educação, alinhada às demandas do mercado de trabalho. Essa orientação tende a reduzir o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, aprofundando desigualdades ao limitar as possibilidades de formação intelectual crítica dos estudantes oriundos das classes populares.

No campo da educação para a cidadania, os resultados indicam que propostas como a Educação para a Cidadania Global, difundidas por organismos internacionais, apresentam potencial formativo ao articular diversidade cultural, direitos humanos e responsabilidade social. Contudo, sua incorporação aos currículos nacionais ocorre de



forma tensionada, frequentemente subordinada a normativas prescritivas que esvaziam seu caráter crítico e transformador.

A pedagogia histórico-crítica emerge, nos estudos analisados, como referencial teórico capaz de problematizar essas contradições ao defender a centralidade do conhecimento escolar na formação humana. A apropriação consciente do conhecimento historicamente produzido é compreendida como condição necessária para a compreensão crítica da realidade social e para a participação cidadã efetiva, em oposição a abordagens pedagógicas centradas na adaptação ou na flexibilização excessiva dos conteúdos.

Nesse sentido, os resultados reforçam a compreensão de que a formação cidadã não pode ser tratada como dimensão acessória do currículo, mas como eixo estruturante da prática educativa. Na visão de Georgen (2010), a escola, quando orientada por princípios democráticos, cria condições para que os estudantes desenvolvam capacidades analíticas, reflexivas e argumentativas, fundamentais para a leitura crítica do mundo e para a atuação social consciente.

A análise dos autores da educação popular evidencia que a formação humana extrapola os limites da escolarização formal, estando presente nas práticas sociais e nos territórios. Ainda assim, os resultados indicam que a escola mantém papel estratégico na socialização do conhecimento sistematizado, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades de acesso aos bens culturais e simbólicos.

A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. Pensando agir em nome de todos, o educador pode, na verdade, estar servindo a interesses que se ocultam nas práticas educativas. Assim, a escola pode tanto reproduzir formas de dominação quanto constituir-se como espaço de resistência e de produção de sentidos orientados pela emancipação humana (Brandão, 2007, p. 16-17).

Os resultados e a discussão indicam que pensar a escola contemporânea exige reconhecer suas contradições estruturais sem desconsiderar suas potencialidades formativas. Reafirmar a educação como direito social e a escola como espaço de formação humana crítica implica defender políticas educacionais articuladas, valorização do trabalho docente e currículos comprometidos com a democratização do conhecimento e com a justiça social.




CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a escola contemporânea se constitui como espaço atravessado por contradições históricas, sociais e políticas que redefinem permanentemente suas funções e sentidos. Ao mesmo tempo em que permanece como instituição central na socialização do conhecimento sistematizado e na formação humana, a escola opera sob pressões decorrentes da intensificação das desigualdades sociais, da racionalidade neoliberal e da incorporação de lógicas gerenciais às políticas educacionais. Esses processos tensionam a função social da educação e exigem uma compreensão ampliada de seus desafios estruturais.

Os resultados discutidos demonstram que a ampliação do acesso à escolarização, embora represente avanço significativo no campo dos direitos sociais, não foi acompanhada por políticas capazes de assegurar condições efetivas de permanência e aprendizagem. A naturalização das desigualdades educacionais, associada à centralidade de avaliações padronizadas e à responsabilização individual de escolas e professores, compromete a autonomia pedagógica e limita o alcance formativo da escola. Nesse contexto, a defesa do acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico assume papel estratégico na luta por justiça social.

A reflexão teórica fundamentada na pedagogia histórico-crítica e nas contribuições da educação popular reforça a compreensão de que a formação cidadã não se reduz a discursos normativos ou ao desenvolvimento de competências comportamentais. Trata-se de um processo que envolve a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido, a compreensão das contradições sociais e a construção de práticas pedagógicas orientadas por princípios democráticos. A escola, quando comprometida com essa perspectiva, pode constituir-se como espaço de resistência, reflexão e produção de sentidos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

Por fim, reafirma-se que pensar a educação e a escola na sociedade contemporânea implica reconhecer seus limites estruturais sem desconsiderar suas potencialidades transformadoras. A construção de uma escola comprometida com a formação humana plena exige políticas educacionais articuladas, valorização do trabalho docente, gestão



participativa e currículos orientados pela democratização do conhecimento. Somente a partir desse compromisso ético e político é possível fortalecer a função social da escola como espaço de formação crítica e de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K. S. Formação cidadã contínua e abrangente: contextos críticos incentivam a reflexão, a análise e a problematização da realidade. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 12, p. e7183, 2024.

BONETI, L. W. O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 261-282, jan./abr. 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHAUÍ, M. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. p. 15-33.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance 2023**: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023.

SANTIAGO, My. C.; ANTUNES, K. C. V.; AKKARI, A. Educação para a cidadania global: desafios para a BNCC e a formação docente. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. especial, p. 687-699, 2020.



SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

TRIVIÑOS, A N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**: tecnologia na educação: uma ferramenta em termos de quem? Paris: UNESCO, 2023.



CAPÍTULO II

CURRÍCULO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Maurício Aires Vieira⁶

Franciele Del Vecchio dos Santos⁷

Rafael Silveira da Mota⁸

Elenivaldo Antonio da Silva⁹

Carlos Daniel Chaves Mourão¹⁰

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-02

RESUMO

O currículo escolar compreendido como um processo constituído atravessa dimensões sociais e políticas, sendo responsável por direcionar quais conhecimentos são legitimados, como são estruturados e de que modo são compartilhados no contexto educacional. Parte-se da compreensão de que o currículo não se limita a uma lista de conteúdos, mas expressa escolhas culturais, valores e projetos formativos que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e a experiência dos estudantes. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo pautado na revisão bibliográfica, articulando contribuições teóricas clássicas e produções contemporâneas do campo curricular, além do diálogo com documentos normativos e orientadores das políticas educacionais. Entre os referenciais mobilizados destacam-se Michael Apple (2006; 2019), ao problematizar as relações entre currículo, poder e ideologia, e José Gimeno Sacristán (2000; 2013), cujas reflexões permitem compreender o currículo como prática em ação e não apenas como prescrição formal. O capítulo também estabelece interlocução com diretrizes e marcos institucionais, como a Base Nacional Comum Curricular e relatórios de organismos internacionais, a exemplo da UNESCO e da OCDE, que influenciam debates sobre qualidade, equidade e direito à aprendizagem. Argumenta-se que a organização pedagógica requer coerência entre objetivos formativos, metodologias, avaliação e contexto sociocultural, reconhecendo a pluralidade de sujeitos e saberes presentes na escola. Portanto, fica evidente que o currículo constitui eixo estruturante da ação educativa, demandando reflexão crítica, participação coletiva e constante reelaboração frente às mudanças sociais e às demandas contemporâneas da educação.

Palavras-chave: Currículo; Práticas Educacionais; Organização Pedagógica.

⁶ Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

⁷ Universidade Estadual Paulista (UNESP). fran.delvecchio@gmail.com.

⁸ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). rafa.motta92@gmail.com.

⁹ Universidade Federal do Pampa (Unipampa). elenivaldosilva90@gmail.com.

¹⁰ Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosdaniel.math@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Por ser o elemento que estrutura, norteia e efetiva os projetos educacionais na escola, o currículo escolar torna-se um tema de fundamental importância no debate pedagógico. Longe de se restringir a um documento técnico ou a um elenco de conteúdos, o currículo expressa escolhas sociais, políticas e culturais que definem quais saberes são considerados legítimos, quais sujeitos são reconhecidos e quais finalidades educativas são priorizadas em determinado contexto histórico.

Nesse sentido, compreender o currículo implica reconhecê-lo como um processo dinâmico, construído na articulação entre prescrições normativas, práticas pedagógicas e experiências vividas no cotidiano escolar. Essa compreensão desloca o olhar de uma concepção estática para uma perspectiva que considera o currículo como prática social, atravessada por disputas, negociações e relações de poder que incidem diretamente sobre o trabalho docente e a formação dos estudantes.

As contribuições de Michael Apple são fundamentais para essa leitura crítica, ao evidenciar que o currículo não é neutro nem desinteressado, mas profundamente vinculado às estruturas sociais e às ideologias dominantes. Ao selecionar determinados conhecimentos em detrimento de outros, o currículo participa da produção e da reprodução de desigualdades, ao mesmo tempo em que pode se constituir como espaço de contestação e transformação social, dependendo dos projetos educativos que o orientam (Apple, 2006; 2019).

José Gimeno Sacristán amplia esse debate ao afirmar que o currículo se concretiza na prática, sendo continuamente reinterpretado pelos sujeitos que atuam na escola. Para o autor, o currículo prescrito só adquire sentido quando se transforma em currículo em ação, mediado pelas condições institucionais, pelas decisões pedagógicas e pelas experiências culturais dos estudantes, o que exige considerar a escola como espaço de produção de sentidos e não apenas de aplicação de normas (Sacristán, 2000; 2013).

Nessa direção, Elizabeth Macedo problematiza a centralidade excessiva do conhecimento como núcleo do currículo, ao alertar para o risco de reduzir a educação ao ensino. A autora propõe compreender o currículo como espaço de enunciação cultural e de produção de sentidos, no qual a diferença e a pluralidade de experiências devem ser



reconhecidas como constitutivas do processo educativo, tensionando modelos homogêneos e padronizadores (Macedo, 2012).

As políticas curriculares contemporâneas, especialmente no contexto brasileiro, evidenciam essas tensões ao articular demandas globais por qualidade, eficiência e avaliação a discursos de equidade e direito à aprendizagem. Documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular expressam esse movimento ao buscar estabelecer referenciais comuns, ao mesmo tempo em que atribuem às redes e às escolas a responsabilidade pela contextualização curricular, conforme previsto na legislação educacional vigente (Brasil, 2018).

Relatórios e diretrizes de organismos internacionais, como a UNESCO e a OCDE, também influenciam o debate curricular ao enfatizar competências, habilidades e aprendizagens consideradas necessárias para o século XXI. Embora essas orientações contribuam para a reflexão sobre justiça social, inclusão e direito à educação, elas também suscitam questionamentos sobre processos de padronização e sobre a crescente responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados educacionais.

No âmbito da organização pedagógica, o currículo se articula diretamente ao trabalho docente e à gestão escolar. Estudos indicam que a coerência entre objetivos formativos, metodologias, avaliação e projeto político-pedagógico é condição para que o currículo se traduza em práticas pedagógicas significativas, capazes de responder às demandas dos sujeitos e dos contextos escolares (Araújo, 2021; Almeida, 2020).

A dimensão metodológica da aula, nesse contexto, assume papel estruturante, pois materializa as escolhas curriculares no cotidiano da sala de aula. As decisões didáticas não se configuram como meros procedimentos técnicos, mas como ações intencionalmente orientadas por concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, exigindo do professor uma postura reflexiva e crítica diante do currículo prescrito (Almeida, 2020).

Além disso, pesquisas recentes evidenciam que os desafios contemporâneos do currículo escolar estão relacionados à necessidade de conciliar diversidade cultural, inclusão, interdisciplinaridade e formação integral dos estudantes. Essas demandas reforçam a compreensão do currículo como espaço de mediação entre saberes



acadêmicos, experiências sociais e práticas culturais, exigindo processos coletivos de planejamento e avaliação (Brito *et al.*, 2025; Silveira; Silva; Reis, 2024).

O currículo se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas, não se limitando aos espaços formais. Existe currículo nas diferentes formas das manifestações educativas, uma vez que ele abrange o conjunto das teorias, das práticas e das decisões políticas que interferem nas experiências que os sujeitos vivenciam no cotidiano escolar, produzindo aprendizagens, afetando-os e forjando suas visões de mundo e identidades (Sacristán, 2013, p. 16-17).

Dessa forma, discutir os fundamentos teóricos e os princípios da organização pedagógica do currículo escolar implica reconhecer sua centralidade na ação educativa e sua natureza histórica e política. Tal discussão demanda uma abordagem crítica que considere o currículo como eixo estruturante da formação humana, cuja construção exige participação coletiva, reflexão permanente e compromisso com uma educação democrática e socialmente referenciada.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste capítulo é de natureza qualitativa, tendo em vista a complexidade do objeto de estudo e a necessidade de compreender o currículo escolar como construção histórica, social e política. A pesquisa qualitativa permite analisar sentidos, concepções e disputas que atravessam os discursos curriculares, bem como suas implicações para a organização pedagógica e para as práticas desenvolvidas no interior das instituições escolares.

O procedimento metodológico central consiste na revisão bibliográfica, realizada a partir de obras clássicas e produções contemporâneas do campo do currículo, da organização do trabalho pedagógico e das políticas educacionais. A seleção do material considerou critérios de relevância teórica, atualidade e pertinência temática, contemplando autores que discutem o currículo em sua dimensão crítica, cultural e prática, além de estudos que abordam a gestão pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem.



Complementarmente, foi realizada análise documental de textos normativos e orientadores das políticas educacionais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e documentos de organismos internacionais. Esses materiais foram examinados como produtos sociais e políticos, buscando identificar concepções de conhecimento, aprendizagem e organização curricular que orientam as propostas oficiais e influenciam o cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa se orienta pela compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser explicados a partir de relações lineares ou mensuráveis, exigindo uma abordagem que considere significados, contextos e processos. Nesse sentido, a metodologia qualitativa possibilita captar a educação como prática social, permitindo analisar discursos, documentos e produções teóricas como expressões de concepções de mundo, valores e interesses que estruturam as políticas e as práticas educacionais, contribuindo para uma leitura crítica da realidade investigada (Minayo, 2001, p. 21-22).

A análise do material bibliográfico e documental ocorreu de forma interpretativa, articulando categorias teóricas do campo curricular com os princípios da organização pedagógica. Esse movimento analítico possibilitou compreender o currículo como prática em ação, evidenciando tensões entre prescrição e prática, padronização e diversidade, bem como os desafios colocados à construção de projetos pedagógicos coerentes com a formação humana e o direito à educação.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O currículo deve ser compreendido como produção cultural situada, atravessada por disputas, negociações e sentidos que se constituem historicamente no interior das instituições escolares (Macedo, 2012). A discussão sobre o currículo escolar parte, assim, do reconhecimento de que se trata de uma construção histórica, social e política, profundamente vinculada aos projetos de formação que orientam a escola. O currículo organiza tempos, espaços e saberes, ao mesmo tempo em que expressa valores, concepções de mundo e expectativas sociais sobre a educação.

Durante longo período, o currículo foi compreendido a partir de perspectivas técnicas, nas quais predominava a racionalidade instrumental e a centralidade dos conteúdos. Nessa abordagem, o currículo era concebido como instrumento de



organização eficiente do ensino, orientado à transmissão de conhecimentos previamente definidos como universais e neutros. Tal concepção privilegiava a padronização, a previsibilidade e a mensuração de resultados, reduzindo o processo educativo à lógica da eficácia e do controle.

Esse entendimento passou a ser tensionado por abordagens críticas que evidenciaram o caráter político do currículo. A partir desse deslocamento, o currículo passou a ser analisado como espaço de disputa simbólica, no qual se definem quais conhecimentos são legitimados e quais experiências são silenciadas no interior da escola. Nessa direção, Nadal (2020) ressalta que as escolhas curriculares refletem projetos societários e implicam posicionamentos éticos e epistemológicos acerca do que deve ser ensinado e a quem se destina determinado saber.

A crítica às concepções técnicas possibilitou ampliar a compreensão sobre os vínculos entre educação e sociedade, evidenciando que o currículo não apenas organiza o ensino, mas também participa da produção de sentidos e da formação de consciências. Ao assumir-se como construção social, o currículo passa a ser entendido como expressão de projetos políticos e culturais que se materializam nas escolhas pedagógicas e nas práticas institucionais desenvolvidas na escola. Nesse sentido, a UNESCO (2016) destaca que os currículos precisam dialogar com contextos culturais diversos e promover aprendizagens socialmente significativas, reforçando sua dimensão ética e formativa.

Nesse movimento, a análise curricular desloca-se da eficiência instrumental para a problematização das finalidades educativas, incorporando reflexões sobre justiça curricular, inclusão e formação cidadã. Como observa Silveira (2024), pensar o currículo implica questionar não apenas o que se ensina, mas também os critérios de legitimação dos saberes e os efeitos dessas escolhas na constituição das identidades e trajetórias dos sujeitos escolares.

O currículo deixa de ser visto como meio neutro para a transmissão do conhecimento e passa a ser compreendido como espaço de enfrentamento das desigualdades, no qual se disputam concepções de educação, cidadania e democracia, exigindo uma postura crítica diante das políticas e das práticas curriculares.



O currículo nunca foi apenas um conjunto de conteúdos organizados para orientar o trabalho escolar. Ele sempre esteve vinculado a uma determinada concepção de sociedade e de homem, funcionando como mediação entre as exigências sociais e o processo educativo. Ao definir o que deve ser ensinado e aprendido, o currículo expressa escolhas que revelam interesses e valores dominantes, podendo contribuir tanto para a reprodução da ordem social quanto para sua transformação, na medida em que se articula a projetos pedagógicos comprometidos com a democratização do saber e com a formação crítica dos sujeitos (Saviani, 2008, p. 54-55).

Apple (2006) contribui decisivamente para essa compreensão ao demonstrar que o currículo não é neutro, mas atravessado por relações de poder e ideologia. Para o autor, a seleção do conhecimento escolar reflete interesses sociais específicos e participa ativamente da reprodução das desigualdades existentes.

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos transmitidos nas escolas. Ele envolve escolhas, exclusões e prioridades que refletem relações de poder e interesses sociais específicos. Ao selecionar determinados conteúdos como legítimos, o currículo contribui para a manutenção ou contestação das desigualdades existentes na sociedade, atuando como uma forma de política cultural que molda consciências e identidades (Apple, 2006, p. 46-47).

Essa leitura permite compreender o currículo como parte de um processo mais amplo de produção cultural. O conhecimento escolarizado carrega marcas das condições históricas e sociais de sua produção, o que exige uma análise crítica das políticas curriculares e de seus efeitos sobre a organização pedagógica.

O currículo atua, portanto, tanto na reprodução quanto na possibilidade de enfrentamento das desigualdades sociais. Sua organização pode reforçar hierarquias culturais ou abrir espaços para o reconhecimento da diversidade, dependendo dos projetos formativos que orientam as práticas escolares.

José Gimeno Sacristán aprofunda essa discussão ao afirmar que o currículo se concretiza na prática. Para o autor, o currículo prescrito só adquire sentido quando é reinterpretado e vivido no cotidiano escolar, sendo continuamente ressignificado pelos sujeitos que nele atuam.

Nessa perspectiva, o currículo não se reduz ao texto oficial, mas envolve processos de negociação, adaptação e criação que ocorrem no interior das escolas. Essa compreensão desloca o foco da norma para a experiência, evidenciando o caráter



processual da organização curricular. Sacristán (2000) explicita essa concepção ao afirmar que:

o currículo se constrói na prática e não apenas nos textos normativos. Ele é o resultado de processos de interpretação, negociação e recriação realizados pelos professores, pelas escolas e pelos sistemas educativos. Assim, o currículo prescrito só adquire sentido quando se transforma em experiências vividas, marcadas pelas condições institucionais e pelos contextos socioculturais em que se desenvolvem (Gimeno Sacristán, 2000, p. 28-29).

Essa abordagem evidencia o papel central dos professores na materialização do currículo. Ao planejar, ensinar e avaliar, o docente traduz as orientações curriculares em práticas concretas, mobilizando saberes profissionais e experiências acumuladas no exercício da docência.

A organização pedagógica do trabalho docente, nesse contexto, não pode ser compreendida como execução mecânica de prescrições. Trata-se de um processo intencional, que envolve decisões éticas, políticas e pedagógicas, articuladas às condições reais da escola.

A dimensão metodológica da aula expressa essas escolhas curriculares. Conforme aponta Almeida, a organização do trabalho pedagógico revela concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento que orientam as práticas docentes e estruturam as experiências escolares.

Ao analisar a centralidade do conhecimento no currículo, Elizabeth Macedo problematiza a tendência de reduzir a educação ao ensino. Para a autora, essa redução empobrece a experiência educativa e limita a possibilidade de emergência da diferença no espaço escolar. Macedo (2012), sintetiza essa crítica ao afirmar que:

(...) reduzir a educação ao ensino significa subordinar a complexidade da experiência educativa a uma lógica instrumental centrada no conhecimento. Ao fazer isso, corre-se o risco de bloquear a emergência da diferença no currículo e de empobrecer os processos formativos, transformando a escola em um espaço de mera reprodução de saberes e práticas padronizadas (Macedo, 2012, p. 723-724).

Essa reflexão contribui para ampliar a compreensão do currículo como espaço de produção de sentidos, no qual os sujeitos se constituem por meio de práticas culturais, simbólicas e discursivas. O currículo, assim, assume papel central na formação humana.



No contexto das políticas educacionais contemporâneas, essas tensões se intensificam. A Base Nacional Comum Curricular expressa a tentativa de estabelecer referenciais comuns, ao mesmo tempo em que atribui às escolas a responsabilidade pela contextualização curricular.

Embora a BNCC reafirme princípios como equidade e direito à aprendizagem, sua implementação coloca desafios significativos à organização pedagógica, sobretudo em contextos marcados por profundas desigualdades sociais e educacionais.

Relatórios da UNESCO (2016) e da OCDE (2023) reforçam a centralidade do currículo nas agendas educacionais globais, associando qualidade à aquisição de competências e habilidades. Essas orientações influenciam a definição de conteúdos, metodologias e processos avaliativos.

A articulação entre currículo e gestão escolar torna-se, assim, um elemento estratégico para a efetivação dos projetos formativos. A gestão do trabalho pedagógico envolve a coordenação de ações que buscam garantir coerência entre currículo, práticas e avaliação.

Araújo (2021) destaca que a organização pedagógica depende de processos coletivos de planejamento e acompanhamento, nos quais a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na mediação entre políticas curriculares e práticas docentes.

A organização pedagógica do trabalho docente expressa concepções de currículo e de educação que orientam as práticas escolares. Nesse sentido, Almeida ressalta que

(...) a organização pedagógica do trabalho docente expressa concepções de currículo e de educação que orientam as práticas escolares. As escolhas metodológicas realizadas na sala de aula não são neutras, pois revelam projetos formativos e posicionamentos ético-políticos que incidem diretamente sobre as experiências de aprendizagem dos estudantes (Almeida, 2020, p. 8-9).

Estudos contemporâneos indicam que os desafios do currículo escolar estão relacionados à necessidade de integrar diversidade cultural, inclusão e interdisciplinaridade. Brito *et al.* ressaltam que o currículo deve responder às demandas de uma sociedade marcada por desigualdades e transformações constantes.



A reflexão proposta por Almeida (2020) permite compreender que a organização pedagógica do trabalho docente ultrapassa o plano técnico-operacional, configurando-se como expressão concreta de concepções de currículo e de educação. As escolhas metodológicas realizadas pelo professor materializam projetos formativos e revelam posicionamentos ético-políticos que incidem diretamente sobre as relações estabelecidas em sala de aula, sobre a seleção dos conteúdos e sobre as formas de participação dos estudantes no processo de aprendizagem

Para Macedo (2012), essa compreensão desloca a organização pedagógica do campo da mera aplicação de métodos para o campo da intencionalidade educativa. O trabalho docente passa a ser entendido como prática social situada, atravessada por valores, concepções de mundo e compromissos formativos. Nesse sentido, a sala de aula constitui-se como espaço privilegiado de materialização do currículo, no qual as escolhas pedagógicas refletem projetos de educação e de sociedade.

Ao reconhecer o caráter ético-político das práticas docentes, amplia-se a responsabilidade institucional sobre a organização pedagógica. A coerência entre currículo, metodologia e avaliação exige condições de trabalho, formação continuada e espaços coletivos de reflexão. Assim, a organização pedagógica do trabalho docente reafirma-se como dimensão central para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação crítica, a participação discente e o direito à aprendizagem.

Nessa direção, os desafios contemporâneos do currículo escolar, conforme indicam Brito *et al.* (2025), estão relacionados à necessidade de articular diversidade cultural, inclusão e interdisciplinaridade em contextos marcados por profundas desigualdades sociais. Essa articulação exige uma organização pedagógica sensível às diferenças e capaz de integrar múltiplos saberes, evitando práticas fragmentadas e padronizadas. O currículo, assim, assume papel estratégico na construção de respostas educativas que dialoguem com as transformações sociais e com as demandas formativas dos sujeitos escolares.



Essa compreensão reforça a ideia de que o currículo não pode ser concebido como um modelo homogêneo. Sua organização pedagógica deve considerar a pluralidade de sujeitos, saberes e contextos presentes na escola.

A escola configura-se, assim, como espaço de negociação curricular, no qual diferentes concepções disputam sentidos e orientações. Essa dinâmica evidencia o caráter político do currículo e a importância da participação coletiva em sua construção.

De acordo com Araújo (2021), a escola, enquanto espaço institucional, organiza o trabalho pedagógico a partir de relações coletivas que envolvem gestão, docentes e demais sujeitos escolares. Nesse contexto, o currículo assume centralidade como elemento articulador das ações pedagógicas, exigindo processos de planejamento participativo que considerem tanto as diretrizes normativas quanto as especificidades do cotidiano escolar. A negociação curricular, portanto, não se realiza de forma espontânea, mas depende de mecanismos institucionais que favoreçam o diálogo e a construção coletiva.

O currículo atua como mediador entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e experiências dos estudantes. Sua organização revela projetos formativos que expressam concepções de educação, cidadania e sociedade.

Araújo (2021) destaca ainda que a participação coletiva na organização curricular fortalece a gestão democrática e contribui para a coerência entre o projeto político-pedagógico e as práticas desenvolvidas na escola. Quando o currículo é discutido de forma compartilhada, amplia-se a possibilidade de alinhar objetivos formativos, metodologias e avaliação, reduzindo ações fragmentadas e fortalecendo o sentido pedagógico do trabalho escolar. Dessa forma, a escola se consolida como espaço de mediação entre políticas educacionais e práticas docentes, reafirmando o caráter político do currículo. O quadro 1 abaixo, organiza autores, concepção de currículo, contribuições centrais.

Quadro 1 – Síntese do referencial teórico sobre currículo escolar.

Autor Documento	Concepção de currículo	Contribuições centrais
Apple (2006; 2019)	Currículo como construção ideológica e política	Evidencia a relação entre currículo, poder e reprodução das desigualdades sociais; problematiza a neutralidade do conhecimento escolar
Sacristán (2000; 2013)	Currículo como prática em ação	Compreende o currículo como processo vivido, reinterpretado no cotidiano escolar
Macedo (2012)	Currículo como espaço de enunciação cultural	Crítica a redução da educação ao ensino e à centralidade exclusiva do conhecimento
Almeida (2020)	Currículo articulado à organização do trabalho pedagógico	Analisa a dimensão metodológica da aula como expressão de escolhas curriculares
Araújo (2021)	Currículo e gestão do trabalho pedagógico	Relaciona currículo, gestão escolar e coordenação pedagógica
BNCC (Brasil, 2018)	Currículo normativo orientador	Define aprendizagens essenciais e referenciais comuns
UNESCO (2016)	Currículo como direito e bem comum	Defende educação voltada à equidade, inclusão e justiça social
OCDE (Education at a Glance)	Currículo orientado por competências	Relaciona currículo, desempenho e resultados educacionais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante desse cenário, compreender os fundamentos teóricos do currículo escolar exige articular teoria, políticas e práticas. Essa articulação permite evidenciar os limites e as possibilidades do currículo na promoção de uma educação democrática e socialmente referenciada.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da análise evidenciam que o currículo escolar permanece marcado por tensões entre concepções técnicas e críticas, especialmente no modo como é organizado e operacionalizado nas práticas pedagógicas. Embora os documentos oficiais avancem no reconhecimento do currículo como processo formativo amplo, ainda se observam traços de padronização e racionalidade instrumental na definição dos conteúdos e das aprendizagens esperadas.

Quadro 2 - Currículo e organização pedagógica.

Eixo analítico	Principais resultados identificados	Implicações para o currículo e a organização pedagógica
Concepções de currículo	Persistência de tensões entre perspectivas técnicas e críticas	Necessidade de superar abordagens instrumentais e fortalecer concepções formativas e críticas
Currículo e padronização	Forte influência de avaliações externas e lógicas de desempenho	Risco de redução do currículo a resultados mensuráveis e empobrecimento das práticas pedagógicas
Implementação da BNCC	Aplicação desigual entre redes e escolas	Exigência de contextualização curricular e apoio institucional às escolas
Organização pedagógica	Decisões curriculares materializadas no planejamento e na metodologia	Importância da coerência entre objetivos, práticas pedagógicas e avaliação
Papel do professor	Docente como mediador e ressignificador do currículo	Valorização da autonomia profissional e do julgamento pedagógico
Planejamento coletivo	Fragilidade de espaços de reflexão compartilhada	Comprometimento da articulação entre currículo e projeto político-pedagógico
Gestão escolar	Relevância da coordenação pedagógica	Fortalecimento da mediação entre políticas curriculares e práticas docentes
Dimensão cultural do currículo	Baixa incorporação de saberes locais e diversidade	Necessidade de ampliar o currículo como espaço de produção cultural
Currículo e desigualdade	Currículos descontextualizados aprofundam exclusões	Urgência de práticas curriculares sensíveis às condições sociais dos estudantes
Inclusão e equidade	Mudanças curriculares insuficientes frente à ampliação do acesso	Revisão da organização pedagógica para atender à diversidade
Condições de trabalho docente	Sobrecarga e demandas administrativas	Impacto negativo no planejamento e na qualidade das práticas curriculares
Formação humana	Currículo como eixo da formação integral	Construção de currículos comprometidos com democracia e justiça social

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise das produções teóricas indica que o currículo continua sendo fortemente influenciado por lógicas de eficiência, desempenho e controle, sobretudo quando articulado a sistemas de avaliação externa. Esses mecanismos tendem a induzir práticas pedagógicas orientadas por resultados mensuráveis, o que pode restringir a autonomia docente e limitar a contextualização curricular.

Os resultados também apontam que a implementação de referenciais normativos, como a BNCC, ocorre de forma desigual entre redes e escolas. Essa desigualdade está relacionada às condições institucionais, à formação dos professores e ao suporte pedagógico oferecido, o que impacta diretamente a capacidade de transformar o currículo prescrito em práticas significativas e contextualizadas.



No que se refere à organização pedagógica, observa-se que o currículo se materializa por meio de decisões cotidianas que envolvem planejamento, metodologias e avaliação. A análise evidencia que essas decisões não são neutras, mas expressam concepções de educação e de conhecimento que orientam o trabalho docente e influenciam a experiência escolar dos estudantes.

Outro resultado relevante diz respeito ao papel do professor como mediador do currículo. As produções analisadas convergem ao indicar que o docente exerce função central na resignificação das propostas curriculares, reinterpretando-as à luz das necessidades dos estudantes e das condições concretas da escola, ainda que enfrente limites impostos por políticas e estruturas institucionais.

A discussão dos resultados revela, ainda, que a organização pedagógica do currículo tende a se fragilizar quando não há espaços coletivos de planejamento e reflexão. A ausência de processos colaborativos compromete a coerência entre objetivos formativos, práticas pedagógicas e avaliação, resultando em ações fragmentadas e pouco articuladas ao projeto político-pedagógico da escola.

No campo da gestão escolar, os resultados indicam que a articulação entre currículo e coordenação pedagógica é condição para a efetivação de práticas curriculares mais consistentes. Escolas que investem em acompanhamento pedagógico e formação continuada apresentam maior capacidade de integrar currículo, metodologia e avaliação de forma coerente.

A análise também evidencia que a dimensão cultural do currículo ainda é pouco explorada nas práticas escolares. Apesar do reconhecimento teórico da diversidade cultural como elemento constitutivo do currículo, persistem dificuldades em incorporar saberes locais, experiências dos estudantes e práticas interdisciplinares no planejamento pedagógico.

Outro aspecto recorrente nos resultados refere-se à relação entre currículo e desigualdade educacional. As produções analisadas indicam que currículos pouco contextualizados tendem a aprofundar desigualdades, ao desconsiderar as condições sociais e culturais dos estudantes, reforçando processos de exclusão e fracasso escolar.



Os resultados apontam, ainda, que a organização curricular enfrenta desafios frente às demandas contemporâneas por inclusão e equidade. A ampliação do acesso à escola não tem sido acompanhada, em todos os contextos, por mudanças significativas na organização pedagógica, o que limita o potencial emancipador do currículo.

A discussão dos resultados reforça a compreensão de que o currículo não pode ser analisado isoladamente das políticas educacionais e das condições de trabalho docente. A intensificação das demandas administrativas e avaliativas incide diretamente sobre o tempo e as possibilidades de planejamento pedagógico, impactando a qualidade das práticas curriculares.

Por fim, os resultados indicam que a construção de currículos comprometidos com a formação humana exige processos contínuos de reflexão crítica, participação coletiva e diálogo entre teoria e prática. A organização pedagógica do currículo emerge, assim, como espaço estratégico para enfrentar as contradições entre prescrição e prática e para promover uma educação socialmente referenciada.

CONCLUSÃO

A discussão apresentada neste capítulo demonstrou que o currículo escolar funciona como o principal eixo organizador da prática pedagógica, integrando diferentes visões sobre conhecimento, educação e sociedade. Ao ser compreendido como construção histórica, social e política, o currículo revela-se indissociável dos projetos formativos que orientam a organização pedagógica e as práticas desenvolvidas no interior da escola.

Os referenciais teóricos mobilizados permitiram problematizar concepções técnicas e instrumentais de currículo, destacando os limites de abordagens centradas na padronização e no controle. Em contraposição, as perspectivas críticas analisadas reafirmam o currículo como espaço de disputa simbólica, no qual se definem sentidos, valores e prioridades educativas, evidenciando seu caráter político e cultural.

A discussão dos resultados apontou que a efetivação do currículo depende diretamente das condições institucionais e da organização pedagógica do trabalho docente. A mediação realizada pelos professores, o planejamento coletivo e o papel da



gestão escolar emergem como elementos centrais para a ressignificação das prescrições curriculares e para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e coerentes com a diversidade dos sujeitos escolares.

Os desafios identificados no capítulo reforçam a necessidade de articular currículo, inclusão e equidade, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. A ampliação do acesso à escola, por si só, não garante o direito à aprendizagem, exigindo currículos que reconheçam as diferenças culturais, valorizem saberes diversos e promovam experiências educativas socialmente referenciadas.

Conclui-se, portanto, que a construção de currículos comprometidos com a formação humana demanda processos contínuos de reflexão crítica, participação coletiva e diálogo entre teoria e prática. Ao reconhecer o currículo como prática em ação, este capítulo reafirma a escola como espaço privilegiado de produção de sentidos e de enfrentamento das contradições educacionais, contribuindo para a consolidação de uma educação democrática e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. A dimensão metodológica da aula: revisitando a organização pedagógica do trabalho docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20200001, 2020.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

ARAÚJO, F. de A. A. de. Gestão escolar: a organização do trabalho pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1-16, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, L. A. de *et al.* Currículo escolar: concepções, desafios e perspectivas. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. e2844, 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2000.



SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-49.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 752-768, dez. 2012.

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

NADAL, B. G. Cultura, organização escolar e coordenação pedagógica: espaços de interseção. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 42, p. 1-14, 2020.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance**. Paris: OECD Publishing, 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVEIRA, É. da S.; SILVA, J. L. C. da; REIS, L. R. (Orgs.). **Currículo escolar: pesquisas, temas e debates contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 284 p.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum global? Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Brasília: UNESCO, 2016.



CAPÍTULO III

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÕES ENTRE INTENCIONALIDADE, MEDIAÇÃO E AÇÃO DOCENTE

Francisco Jorge Gondim¹¹

Maurício Aires Vieira¹²

Francilino Paulo de Sousa¹³

Antonio Deison da Silva Mendonça¹⁴

Morena Lemos Mendes El Halal¹⁵

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-03

RESUMO

A reflexão proposta aborda o planejamento educacional e a prática pedagógica como dimensões interdependentes do trabalho docente, compreendendo o ato de planejar não como procedimento burocrático, mas como exercício de definição de propósitos formativos, escolhas metodológicas e organização consciente das ações educativas. Parte-se do entendimento de que a prática pedagógica se constrói na interação entre objetivos, conteúdos, estratégias e contextos socioculturais, sendo continuamente reelaborada a partir da experiência e da análise crítica do cotidiano escolar. Em termos metodológicos, o capítulo fundamenta-se em revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, mobilizando produções teóricas clássicas e contemporâneas do campo educacional, bem como documentos orientadores de políticas públicas e diretrizes curriculares. Entre os autores de referência destacam-se Paulo Freire (1996; 2000), ao enfatizar a dimensão ética e dialógica da ação docente, e José Carlos Libâneo (1994; 2013), cujas contribuições evidenciam a importância do planejamento como instrumento de organização didática e mediação do processo de ensino e aprendizagem. O texto também dialoga com orientações institucionais e relatórios de organismos como UNESCO e Ministério da Educação, que ressaltam a relevância da intencionalidade pedagógica e da formação docente para a qualidade educacional. Dessa forma, nota-se que o planejamento e a prática pedagógica constituem movimentos articulados que exigem reflexão contínua, sensibilidade às realidades escolares e compromisso com a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Planejamento educacional; Prática pedagógica; Mediação docente; Intencionalidade educativa.

¹¹ Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscocgondim@gmail.com.

¹² Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

¹³ Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

¹⁴ Universidade Estadual do Ceará (UECE). antoniomendonca.professor@gmail.com.

¹⁵ Universidade de Lisboa. morenahalal@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A discussão sobre o planejamento educacional e a prática pedagógica ocupa lugar de destaque no debate educacional, na medida em que se relaciona diretamente com os sentidos atribuídos ao trabalho docente e às finalidades da educação escolar. Gandin (1994; 1998), ressalta que o planejamento educacional deve ser compreendido como processo coletivo, intencional e comprometido com um projeto de sociedade, e não como mera formalidade administrativa. A discussão sobre o planejamento e a prática pedagógica ocupa lugar central no debate educacional, na medida em que se relaciona diretamente com os sentidos atribuídos ao trabalho docente e às finalidades da educação escolar. Planejar não se reduz a procedimento técnico ou burocrático, mas constitui ação que expressa concepções de ensino, aprendizagem, currículo e formação humana, revelando-se como espaço de decisões que orientam a organização do trabalho escolar e a mediação do processo educativo.

A prática pedagógica, por sua vez, não se configura como aplicação mecânica de planos previamente definidos, mas como ação situada, construída no interior de contextos históricos, sociais e institucionais específicos. Nessa direção, Freire (1996; 2000) compreende a prática docente como práxis, isto é, ação refletida e comprometida eticamente com a transformação da realidade. Ela se realiza na interação entre professores, estudantes, conhecimentos e condições concretas de escolarização, sendo atravessada por tensões, limites e possibilidades. Assim, a relação entre planejamento e prática pedagógica deve ser entendida como dinâmica e dialética, permanentemente aberta à reflexão crítica.

No contexto marcado por transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, o planejamento educacional passa a ser tensionado por múltiplas demandas externas à escola. Reformas curriculares, políticas de avaliação em larga escala e processos de padronização incidem diretamente sobre o trabalho docente. Dias (2012) observa que tais movimentos expressam reconfigurações mais amplas das políticas educacionais, nas quais o planejamento tende a ser capturado por lógicas de regulação e controle, exigindo análises que ultrapassem leituras instrumentais e reconheçam suas implicações políticas.



A centralidade atribuída a documentos normativos e diretrizes curriculares nacionais reforça a necessidade de discutir criticamente como o planejamento escolar vem sendo reconfigurado. Ao estabelecer parâmetros comuns para conteúdos, competências e habilidades, esses dispositivos influenciam as escolhas pedagógicas, muitas vezes tensionando a autonomia docente. Para Corazza (1997), o currículo e o planejamento não são neutros, mas atravessados por discursos que produzem subjetividades e orientam práticas, o que demanda posicionamento crítico por parte dos educadores.

Nesse cenário, o planejamento assume dupla face: de um lado, aparece como exigência administrativa e mecanismo de regulação do trabalho docente; de outro, mantém seu potencial como instrumento pedagógico comprometido com a intencionalidade educativa e com a formação integral dos estudantes. Essa ambivalência coloca desafios aos professores, que precisam articular prescrições externas às demandas concretas de seus contextos escolares, reinterpretando normas à luz de suas realidades.

A mediação docente emerge, portanto, como elemento central na articulação entre planejamento e prática pedagógica. É na mediação que o professor interpreta, ressignifica e reconstrói o planejamento no cotidiano da sala de aula, considerando as necessidades dos estudantes e as condições efetivas de ensino. Em consonância com a concepção freireana de educação como prática ética e política, o planejamento não se encerra em sua elaboração formal, mas se prolonga na ação e na reflexão crítica sobre ela.

Do ponto de vista teórico, abordagens críticas contribuem para compreender o planejamento como prática política e ética, vinculada a projetos de sociedade e de formação humana. Ao reconhecer a educação como prática social situada, tais perspectivas permitem problematizar concepções tecnicistas e gerencialistas que reduzem o planejamento a procedimentos padronizados, esvaziando seu sentido formativo e sua potência transformadora.

Diante dessas considerações, este capítulo propõe analisar o planejamento educacional e a prática pedagógica como dimensões indissociáveis do trabalho docente, enfatizando a intencionalidade, a mediação e a ação educativa. Ao articular contribuições teóricas clássicas e contemporâneas, bem como documentos orientadores das políticas



educacionais, busca-se compreender como o planejamento pode constituir-se como instrumento de reflexão crítica e de organização pedagógica comprometida com a aprendizagem e com a formação dos sujeitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O relatório *Renewing the social contract for education* (UNESCO, 2025) propõe uma reimaginação profunda dos fins, valores e modelos da educação, fundamentada na necessidade de enfrentar crises complexas que atravessam a contemporaneidade, como as emergências climáticas, o aprofundamento das desigualdades, as divisões sociais e o avanço acelerado da inteligência artificial. Em diálogo com *Repensar a educação: rumo a um bem comum global?* (UNESCO, 2016), o documento reafirma a educação como direito humano e bem comum público, defendendo sua reorganização a partir de princípios de justiça social, sustentabilidade e cooperação internacional. Essa concepção desloca a educação de uma lógica estritamente instrumental para uma perspectiva ética e política comprometida com a construção de futuros coletivos.

O documento enfatiza a urgência de adotar perspectivas de longo prazo, superando o imediatismo que historicamente marca as políticas educacionais. Essa orientação converge com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), que defendem a formação integral e a articulação entre conhecimento, cidadania e participação democrática. Ao mesmo tempo, a ênfase em mudanças estruturais na governança, no currículo e na avaliação dialoga com o entendimento de Libâneo (2013), para quem a organização e gestão da escola não são neutras, mas expressam concepções de sociedade e de formação humana.

Nesse horizonte, a integração ética da tecnologia, especialmente da inteligência artificial, aparece como condição para que os dispositivos digitais sirvam aos propósitos educacionais e não os determinem. Tal discussão exige considerar a intencionalidade educativa como elemento estruturante do planejamento e da prática docente, conforme analisa Uberti (2013), ao afirmar que toda ação pedagógica implica escolhas valorativas e finalidades formativas. A defesa de plataformas públicas e da proteção de dados reforça



a compreensão da educação como responsabilidade coletiva e como espaço de regulação democrática.

A UNESCO também sustenta a construção de sociedades de aprendizagem ao longo e ao largo da vida, nas quais territórios e espaços públicos se constituam como ambientes de formação permanente. Essa concepção amplia a noção de escola e aproxima-se da ideia de planejamento participativo defendida por Gandin (1994; 1998), segundo a qual a educação deve ser construída coletivamente, articulando diferentes sujeitos sociais em torno de um projeto comum. A governança democrática, nesse sentido, não se limita à gestão administrativa, mas envolve a participação efetiva de professores, estudantes e comunidades nas decisões educacionais.

Esse debate internacional insere-se em um contexto mais amplo de transformações estruturais do Estado, marcadas pela consolidação de racionalidades neoliberais que reconfiguram o papel da escola e do trabalho docente. Chauí (2020) analisa o neoliberalismo como forma de totalitarismo que penetra nas instituições públicas, redefinindo direitos sociais em termos de desempenho, competitividade e produtividade. No campo educacional, essa inflexão desloca a educação de sua condição de direito social para um modelo orientado por métricas e resultados, impactando diretamente o currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas.

É nesse movimento que se insere a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), assumindo centralidade na definição dos conteúdos e competências considerados legítimos. Ferraz (2019) observa que a BNCC se articula às políticas de avaliação externa, promovendo processos de padronização que incidem sobre o trabalho docente. Essa normatização curricular dialoga com o que Corazza (1997) descreve como estratégia de política cultural, na medida em que o planejamento e o currículo produzem sentidos e regulam práticas no interior da escola.

A crítica às reformas educacionais de cunho neoliberal encontra respaldo nos estudos de Peroni, Caetano e Lima (2018), que evidenciam a reconfiguração das fronteiras entre o público e o privado na educação. Segundo as autoras, as reformas recentes intensificam mecanismos de responsabilização e controle, alinhando a gestão educacional a modelos gerenciais. Tal cenário aproxima-se da análise de Dias (2012), que



problematiza os processos de formação docente submetidos a dispositivos de regulação que restringem a invenção pedagógica e a autonomia profissional.

Além disso, a centralidade das avaliações em larga escala e dos indicadores de desempenho repercute diretamente na organização do trabalho escolar. Libâneo (1994) já advertia que a didática não pode ser reduzida a técnicas de eficiência, pois o ensino envolve mediação crítica e compromisso formativo. Quando o planejamento se subordina exclusivamente a metas externas, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão política e ética, convertendo-o em instrumento de adequação a parâmetros previamente definidos.

Do ponto de vista da pesquisa educacional, Lüdke e André (1986) ressaltam a importância de compreender os fenômenos escolares a partir de abordagens qualitativas que considerem seus contextos e significados. Essa orientação metodológica é fundamental para analisar criticamente as políticas curriculares e seus impactos na prática docente, evitando leituras simplificadoras ou exclusivamente normativas.

Menegolla e Sant'Anna (2003), ao discutirem o sentido do planejamento, defendem que planejar é antecipar ações com base em objetivos formativos claros e contextualizados. Tal concepção reforça a necessidade de que as escolas reinterpretem documentos como a BNCC à luz de suas realidades concretas, articulando diretrizes nacionais às demandas locais.

Por fim, a defesa da educação como bem comum, reiterada pela UNESCO (2016; 2025), exige reconhecer o papel dos professores como sujeitos históricos e não meros executores de prescrições. Em consonância com Freire (1987; 1996; 2000), a prática docente deve ser compreendida como práxis ética e política, capaz de problematizar as condições sociais e de afirmar a educação como espaço de formação crítica. Nesse sentido, a análise das reformas curriculares precisa considerar não apenas seus dispositivos normativos, mas também as possibilidades de resistência, reinvenção e construção coletiva que emergem no cotidiano escolar.

Essa dinâmica produz deslocamentos profundos na concepção de educação pública, tensionando princípios como democratização, participação social e formação crítica.



As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado neste período de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação — neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via — redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. A política educacional não é simplesmente determinada pelas mudanças sociais e econômicas, mas é parte constitutiva dessas mudanças (Peroni; Caetano; Lima, 2017, p. 417-418).

A compreensão dessas transformações exige situar o neoliberalismo não apenas como modelo econômico, mas como racionalidade política e social que atravessa instituições, práticas e subjetividades. Chauí (2020) contribui de forma decisiva ao caracterizar o neoliberalismo como uma nova forma de totalitarismo, na medida em que converte todas as esferas da vida social em organizações empresariais submetidas à lógica da competição, da gestão e da performatividade. Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como empresa, o que altera de modo substantivo seus sentidos formativos, democráticos e emancipatórios.

Sua grande novidade está em definir todas as esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas como um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima embaixo: a empresa. A escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa (Chauí, 2020, p. 307).

Essa racionalidade empresarial incide diretamente sobre o trabalho docente, que passa a ser reorganizado sob a lógica da performatividade, da responsabilização individual e do controle permanente.

A docência é progressivamente avaliada por indicadores externos, metas e resultados mensuráveis, o que tende a esvaziar o sentido pedagógico, ético e político da prática educativa. Ferraz (2019) destaca que esse processo impacta também as políticas de formação de professores, orientando-as para a adaptação e a conformidade com o currículo prescrito.

A materialização das diretrizes da BNCC nas instituições de ensino poderá inferir em uma omissão dos direitos educacionais, trazendo acentuadas consequências para escolas e alunos em situações de maior vulnerabilidade social, uma vez que as práticas pedagógicas passam a ser mediadas pelo viés da normatização e da privatização (Ferraz, 2019, p. 96-97).

Diante desse quadro, torna-se necessário retomar concepções críticas de educação que compreendam o processo educativo como prática histórica, social e política. Paulo

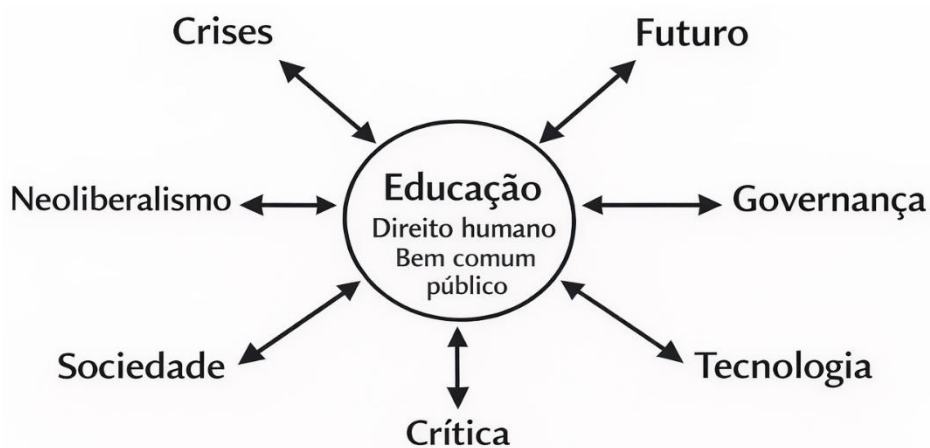


Freire oferece contribuição fundamental ao afirmar a educação como prática da liberdade, fundada no diálogo, na conscientização e na práxis transformadora. Sua crítica à educação bancária permanece atual frente às políticas que reduzem o ensino à transmissão de conteúdos e ao treinamento orientado por avaliações padronizadas.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo (Freire, 1987, p. 77-78).

A perspectiva freireana contrapõe-se, assim, às lógicas tecnocráticas e gerenciais que atravessam as reformas educacionais contemporâneas, ao reafirmar a centralidade da participação, da escuta e da construção coletiva do conhecimento. Nessa abordagem, a educação não se limita à adaptação ao mundo existente, mas se orienta pela possibilidade de sua transformação. Do ponto de vista metodológico e epistemológico, a análise crítica dessas políticas demanda abordagens que valorizem a complexidade dos fenômenos educacionais.

Figura 1 – Renovação do Contrato Social da Educação.



Fonte: Elaborado pelos autores.



A Escola Cidadã, mesmo com seu discurso democrático e participativo, não escapa da armadilha da representação, pois continua a operar sob uma racionalidade intencional que vincula características a procedimentos, na expectativa de produzir resultados predefinidos, como a formação do “senso crítico” ou do “cidadão ativo”. Essa pretensão choca-se com a irredutibilidade entre o visível e o enunciável, ou seja, entre o que se vê na prática dos alunos e o que se diz sobre ela, revelando um abismo entre a intenção pedagógica e os acontecimentos imprevisíveis da aprendizagem.

A prática da educação escolarizada vincula características a procedimentos porque forjar o vínculo entre o que se diz e o que se vê é indispensável para a instituição escolar projetar o processo de ensino. Reconhecer que uma vinculação forjada é condição indispensável para o processo educativo constitui uma questão importante para o pensamento educacional, pois se trata de um vínculo tão necessário quanto inexistente (Uberti, 2013, p. 1228).

Nesse sentido, a perspectiva freireana, ao enfatizar a dialogicidade e a construção coletiva do conhecimento, oferece contraponto consistente ao instrumentalismo das reformas educacionais. Em *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987) e *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), a educação é compreendida como prática ética e política fundada na relação entre sujeitos históricos, o que desloca o planejamento de uma lógica de controle para uma lógica de compromisso com a emancipação. Contudo, como também se observa em *Pedagogia da indignação* (Freire, 2000), a intencionalidade transformadora não elimina as contradições estruturais da escola institucionalizada, atravessada por normas, currículos prescritos e dispositivos avaliativos.

Esse paradoxo torna-se ainda mais evidente quando o planejamento é analisado à luz das políticas curriculares contemporâneas. A BNCC (Brasil, 2018), articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), estabelece parâmetros comuns que orientam conteúdos, competências e habilidades, redefinindo o campo de possibilidades do trabalho docente. Ferraz (2019) demonstra que tal normatização impacta diretamente os profissionais da docência, ao alinhar currículo e avaliação externa. Nesse cenário, como indicam Peroni, Caetano e Lima (2018), as reformas educacionais incorporam racionalidades gerenciais que reconfiguram a gestão e intensificam mecanismos de responsabilização.



A análise crítica dessas reformas pode ser aprofundada com Chauí (2020), ao compreender o neoliberalismo como racionalidade que atravessa o Estado e redefine direitos sociais segundo critérios de desempenho e produtividade. O planejamento educacional, nesse contexto, corre o risco de converter-se em instrumento de adequação a metas e indicadores, esvaziando sua dimensão política. Corazza (1997) já alertava que o planejamento de ensino opera como estratégia de política cultural, produzindo sentidos e regulando práticas; logo, não se trata de procedimento neutro, mas de prática discursiva que constitui subjetividades docentes.

Por outro lado, a defesa de uma formação inventiva de professores, como propõe Dias (2012), aponta para a possibilidade de resistência e criação no interior das políticas normativas. Mesmo diante de prescrições curriculares, o professor mantém margem de interpretação e reinvenção na prática pedagógica. Nesse sentido, o planejamento participativo defendido por Gandin (1994; 1998) reafirma a dimensão coletiva da decisão pedagógica, recolocando a escola como espaço de construção compartilhada de objetivos e estratégias.

Hegeto *et al.* (2023) contribuem ao evidenciar que o planejamento educacional, escolar e de ensino se concretiza na prática docente como processo articulado, que envolve organização, mediação e avaliação. Essa compreensão aproxima-se das formulações de Libâneo (1994), para quem a didática não se reduz a técnicas, mas envolve mediação consciente entre conteúdos, métodos e sujeitos. Em *Organização e gestão da escola* (Libâneo, 2013), o autor reforça que a gestão e o planejamento expressam concepções de sociedade, o que recoloca a discussão no campo político.

Ao mesmo tempo, Menegolla e Sant'Anna (2003) defendem que planejar é antecipar ações com base em finalidades claras, reconhecendo que tal antecipação não garante resultados automáticos. Essa limitação é aprofundada por Lüdke e André (1986), ao destacarem que os fenômenos educativos são complexos e contextualizados, exigindo abordagens qualitativas capazes de captar suas ambiguidades. O planejamento, portanto, não pode ser avaliado apenas por sua aderência formal a documentos, mas pela forma como é vivido e reinterpretado no cotidiano escolar.



No plano internacional, os documentos da UNESCO (2016a; 2016b; 2025) reforçam a educação como bem comum e direito humano, defendendo governança democrática, justiça social e aprendizagem ao longo da vida. A proposta de renovação do contrato social da educação (UNESCO, 2025) tensiona modelos centrados exclusivamente na mensuração de resultados, ao enfatizar responsabilidade coletiva, sustentabilidade e ética no uso das tecnologias. Tal orientação recoloca o planejamento no horizonte da solidariedade intergeracional e da formação integral.

Nesse quadro, a tensão entre projeção institucional e experiência singular de aprender confirma o argumento de Uberti (2013) acerca da impossibilidade de garantir o vínculo entre ensino e aprendizagem. A intencionalidade didático-pedagógica não assegura a efetivação do aprender, pois este envolve dimensões contingentes e criativas. Reconhecer essa fissura não implica abandonar o planejamento, mas compreendê-lo como aposta ética, situada entre a necessidade institucional de projetar e a abertura à imprevisibilidade do encontro pedagógico.

Assim, a escola permanece em permanente estado de tensão entre pretensão normativa e realidade indeterminada da aprendizagem. A superação do impasse não reside em aperfeiçoar indefinidamente métodos ou intensificar controles, mas em admitir o caráter incompleto e relacional do ato educativo. Ao articular as contribuições de Freire, Gandin, Libâneo, Corazza, Dias e dos organismos internacionais como a UNESCO, torna-se possível compreender o planejamento não como técnica de garantia, mas como prática política, cultural e ética, atravessada por disputas, limites e possibilidades históricas.

Aprendemos perdendo tempo? A rigor, dito dessa forma, tal possibilidade é praticamente descartada nos espaços educacionais ou é motivo de pânico entre os envolvidos com a ordem institucional da escola. [...] O sentido dado a essa perda de tempo refere-se ao objeto mesmo do aprendizado que, por um lado, não são os conteúdos objetivos propostos, e que, por outro, não retratam um resultado empreendido pelo esforço da vontade (Uberti, 2013, p. 1231-1232).

Lüdke e André (1986) defendem a pesquisa qualitativa como caminho privilegiado para compreender sentidos, práticas e contradições presentes no cotidiano escolar, permitindo captar dimensões subjetivas, institucionais e sociais que atravessam a implementação das políticas educacionais.



Quadro 1 – Educação contemporânea: projetos, políticas e tensões.

Eixo analítico	Pressupostos centrais	Impactos sobre a escola e a docência
Educação como bem comum (UNESCO)	Direito humano; responsabilidade coletiva; justiça social e ambiental	Fortalecimento do papel público da educação; valorização do professor; formação integral
Racionalidade neoliberal	Mercado; eficiência; gestão; competição	Redução da autonomia pedagógica; controle do trabalho docente
Currículo normativo (BNCC)	Competências; mensuração; alinhamento a avaliações	Homogeneização das práticas; subordinação do currículo à lógica avaliativa
Público e privado na educação	Atuação de agentes mercantis; neoconservadorismo	Deslocamento da educação como direito para serviço
Trabalho docente	Performatividade; responsabilização individual	Intensificação do trabalho; esvaziamento do sentido pedagógico
Educação crítica (Paulo Freire)	Diálogo; práxis; conscientização	Educação voltada à transformação social
Metodologia crítica	Complexidade; contextualização; historicidade	Compreensão ampliada das políticas e práticas educacionais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao articular esses referenciais, evidencia-se que a educação contemporânea se encontra no centro de disputas políticas e ideológicas que extrapolam o espaço escolar. O currículo, a formação docente e as práticas pedagógicas configuram-se como campos estratégicos de regulação social, exigindo leituras críticas que desnaturalizem discursos de neutralidade, eficiência e modernização. Assim, o referencial teórico mobilizado sustenta a compreensão da educação como prática social situada, atravessada por relações de poder e por projetos societários em permanente disputa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados confirma que o planejamento educacional, quando compreendido como dimensão constitutiva da prática pedagógica, ultrapassa sua função organizativa e assume centralidade política e formativa no trabalho docente. À luz de Gandin (1994; 1998), planejar implica construção coletiva de sentidos e definição consciente de finalidades, o que afasta a ideia de planejamento como simples formalidade burocrática. Os referenciais analisados indicam que o ato de planejar envolve escolhas que expressam projetos de sociedade e concepções de formação humana, situando o professor como sujeito que interpreta, negocia e produz o currículo no interior de condições concretas.



Os dados teóricos mobilizados a partir do relatório *Renewing the social contract for education* (UNESCO, 2025), em continuidade às formulações de *Repensar a educação* (UNESCO, 2016), reforçam a compreensão da educação como direito humano e bem comum público. Essa concepção tensiona modelos de planejamento orientados por lógicas instrumentais, pois desloca o foco da eficiência técnica para a responsabilidade coletiva e para a justiça social. Nessa direção, o planejamento precisa considerar as interdependências entre sustentabilidade, tecnologia, democracia e formação integral, evitando reduzir a complexidade da aprendizagem a metas previamente mensuráveis.

Entretanto, a análise evidencia que o planejamento educacional se encontra atravessado por contradições associadas à consolidação de racionalidades neoliberais nas políticas públicas. Chauí (2020) permite compreender como a lógica neoliberal redefine o espaço público a partir de parâmetros de produtividade e desempenho, repercutindo diretamente no campo educacional. A centralidade atribuída à BNCC (Brasil, 2018) e às avaliações externas redefine os sentidos do planejamento escolar, muitas vezes subordinando-o à padronização e à responsabilização individual docente, como problematiza Ferraz (2019).

Esse movimento confirma a leitura de Peroni, Caetano e Lima (2018), segundo a qual as reformas educacionais recentes reconfiguram as fronteiras entre o público e o privado, intensificando mecanismos de regulação. O planejamento, nesse contexto, passa a operar simultaneamente como instrumento de organização do ensino e como dispositivo de controle do trabalho docente. Tal ambivalência impacta a prática pedagógica, pois os professores negociam permanentemente entre prescrições normativas e as demandas reais de seus contextos escolares.

A prática pedagógica, longe de se limitar à execução do planejamento, revela-se como espaço de mediação crítica. Libâneo (1994; 2013) contribui para compreender que o ensino envolve organização intencional, mas também sensibilidade às condições concretas da aprendizagem. É na mediação que o professor interpreta o currículo, seleciona estratégias e responde às contingências do cotidiano, reafirmando o caráter situado e inacabado do planejamento.



A análise também dialoga com Uberti (2013), ao evidenciar o paradoxo da intencionalidade educativa: planejar implica projetar finalidades, mas não garante a correspondência direta entre ensino e aprendizagem. A experiência formativa comporta dimensões imprevisíveis que escapam ao controle total da ação pedagógica. Nesse ponto, a contribuição de Freire (1987; 1996; 2000) recoloca o planejamento no horizonte da práxis, entendida como ação-reflexão transformadora, fundada na dialogicidade e no compromisso ético.

Além disso, a noção de planejamento como estratégia de política cultural, formulada por Corazza (1997), permite compreender que o ato de planejar produz sentidos e subjetividades. O currículo e o planejamento não apenas organizam conteúdos, mas também configuram modos de ser professor e de ser estudante. Quando orientado exclusivamente por prescrições externas, o planejamento tende a reduzir a autoria docente, alinhando-se a discursos de adequação e desempenho.

Sob outra perspectiva, Dias (2012) chama atenção para a necessidade de uma formação inventiva de professores, capaz de resistir à captura tecnicista do planejamento. Essa dimensão formativa é essencial para que o planejamento não se converta em mera reprodução de diretrizes, mas se constitua como espaço de criação pedagógica. Tal entendimento aproxima-se da defesa do planejamento participativo de Gandin (1994), no qual a comunidade escolar assume papel ativo na definição de objetivos e estratégias.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem qualitativa defendida por Lüdke e André (1986) reforça a importância de compreender o planejamento em seus contextos concretos, reconhecendo sua complexidade e historicidade. Não se trata de avaliar apenas a conformidade aos documentos oficiais, mas de analisar como os professores reinterpretam e ressignificam as orientações normativas na prática cotidiana.

A ampliação do debate permite afirmar que o planejamento educacional constitui campo de disputa simbólica, política e epistemológica. Em um cenário marcado por reformas curriculares normativas, planejar pode tanto reforçar processos de padronização quanto sustentar práticas comprometidas com a formação crítica. Essa tensão exige posicionamento ético do professor e leitura contextualizada das políticas educacionais.



Acrescenta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013) oferecem fundamentos para uma compreensão mais ampla da formação integral, articulando conhecimento, cidadania e participação democrática. Quando apropriadas criticamente, tais diretrizes podem fortalecer o planejamento como instrumento de construção coletiva, e não apenas como exigência administrativa.

Por fim, os resultados indicam que reconhecer as contradições que atravessam o planejamento educacional abre possibilidades para sua ressignificação. Ao assumir a complexidade da aprendizagem e a indeterminação da experiência formativa, o planejamento pode ser compreendido como exercício permanente de reflexão ética e política. Em consonância com a UNESCO (2025) e com a tradição crítica representada por Freire, planejar significa criar condições para o diálogo, a participação e a produção coletiva de sentidos, reafirmando a escola como espaço público de formação humana e social.

CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem compreender o planejamento educacional e a prática pedagógica como dimensões indissociáveis do trabalho docente, constituídas em meio a relações históricas, sociais e políticas que atravessam a escola. Ao afastar a compreensão do planejamento como procedimento meramente técnico, o estudo evidencia seu caráter intencional, formativo e ético, vinculado às concepções de educação, currículo e formação humana que orientam a ação pedagógica.

A análise dos referenciais teóricos mobilizados demonstra que o planejamento se encontra tensionado por transformações estruturais no campo das políticas educacionais, especialmente pela consolidação de racionalidades gerenciais e normativas. A centralidade atribuída a documentos curriculares prescritivos e a mecanismos de avaliação externa redefine os sentidos do planejamento, frequentemente deslocando-o para funções de controle e padronização do trabalho docente. Esse movimento incide diretamente sobre a autonomia pedagógica e sobre a organização das práticas escolares.



Ao mesmo tempo, o capítulo evidencia que a prática pedagógica não se reduz à aplicação linear do planejamento elaborado. A mediação docente assume papel central nesse processo, uma vez que é na interação com os estudantes, com os conhecimentos e com as condições concretas de escolarização que o planejamento é reinterpretado, ajustado e reconstruído. Tal compreensão reforça a ideia de que planejar e ensinar constituem movimentos articulados, marcados pela indeterminação e pela necessidade permanente de reflexão sobre a ação.

As contribuições das abordagens críticas da educação, em especial aquelas inspiradas no pensamento freireano, permitem reposicionar o planejamento no horizonte do diálogo, da práxis e da construção coletiva do conhecimento. Ao compreender a educação como prática social e política, essas perspectivas possibilitam problematizar concepções instrumentais que associam procedimentos pedagógicos a resultados previamente definidos, reconhecendo os limites da intencionalidade educativa diante da complexidade dos processos de aprendizagem.


Dessa forma, conclui-se que o planejamento educacional, longe de constituir um roteiro fechado ou um mecanismo de previsão de resultados, deve ser compreendido como exercício contínuo de interpretação, decisão e abertura ao imprevisível. Ao assumir essa condição, o planejamento reafirma seu potencial como instrumento de organização pedagógica comprometido com a formação dos sujeitos, com a reflexão crítica da prática docente e com a defesa da escola como espaço público de produção de sentidos e de formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CHAUÍ, M. O totalitarismo neoliberal. Anacronismo e Irrupción. **Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna**, v. 10, n. 18, p. 307-328, maio/out. 2020.



CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA (org.) A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

DIAS, R. de O. **Formação inventiva de professores**. RJ, Lamparina, 2012.

FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, p. 95-111, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1998.

HEGETO, L. de C.; SILVA, Y. S. da; LIMA, P. P. de; SILVA FILHO, R. M. da; BRAGA, R. de O. B.; LARKE, I. R. C. Planejamento educacional, escolar e de ensino: contribuições na prática pedagógica e docente. **Revista de Educação do Vale do São Francisco, [S. l.]**, v. 13, n. 32, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 13. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2003.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; DE LIMA, P. V. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola, [S. l.]**, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2018.

UBERTI, L. Intencionalidade educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez. 2013.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum global?** Brasília: UNESCO, 2016.



UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Educação 2030: declaração de Incheon e marco de ação. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO. **Renewing the social contract for education: directions for change.** Paris:
UNESCO, 2025. Relatório da UNESCO International Forum on the Futures of
Education, Suwon, República da Coreia, 2-4 dez. 2024.



CAPÍTULO IV

METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CLÁSSICAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Ícaro Jael Mendonça Moura¹⁶

Daiane Fabrício dos Santos¹⁷

Maurício Aires Vieira¹⁸

Antonio Deison da Silva Mendonça¹⁹

Thiago Felício Barbosa Pereira²⁰

Rogério Borborema Santos²¹

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-04

RESUMO

A abordagem desenvolvida neste capítulo discute as metodologias de ensino e aprendizagem a partir da articulação entre fundamentos pedagógicos consolidados e estratégias didáticas que respondem às demandas educacionais atuais. Considera-se que as metodologias constituem mediações centrais do trabalho docente, influenciando a organização do ensino, a participação dos estudantes e os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, o capítulo fundamenta-se em revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com análise de produções teóricas e estudos recentes sobre práticas pedagógicas, inovação didática e processos de ensino centrados no estudante. Como referência clássica, destaca-se Paulo Freire (1996), cuja concepção de educação problematizadora e dialógica sustenta a compreensão do ensino como prática intencional, ética e comprometida com a autonomia discente. No campo contemporâneo, o texto dialoga com Bacich e Moran (2021), ao discutirem metodologias ativas e reorganização das práticas pedagógicas; Valente, Almeida e Geraldini (2022), que analisam a integração entre tecnologias digitais e estratégias de ensino; e Horn e Staker (2020), ao abordarem modelos híbridos de aprendizagem e flexibilização dos tempos e espaços educativos. O capítulo também estabelece interlocução com orientações da UNESCO e do Ministério da Educação, que reforçam a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e alinhadas ao direito à aprendizagem. Assim, evidencia-se que a escolha e a implementação de metodologias de ensino requerem

¹⁶ Universidade Estadual do Ceará (UECE). icaro.moura@uece.br.

¹⁷ Instituto Federal do Ceará (IFCE). daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.

¹⁸ Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

¹⁹ Universidade Estadual do Ceará (UECE). antoniomendonca.professor@gmail.com.

²⁰ Universidade Federal do Piauí (UFPI). prof.thiagofelicio@gmail.com.

²¹ Centro Universitário Internacional (UNINTER) - Polo Belo Horizonte (MG). borborema.borborema@hotmail.com.



coerência pedagógica, reflexão crítica e articulação entre teoria, prática e contexto escolar.

Palavras-chave: Metodologias de ensino; Aprendizagem; Práticas pedagógicas; Estratégias didáticas.

INTRODUÇÃO

No centro das discussões sobre educação estão as metodologias de ensino e aprendizagem, pois são elas que delineiam os modos como o conhecimento é organizado, compartilhado e incorporado pelos estudantes no cotidiano escolar. Mais do que um conjunto de técnicas, elas expressam concepções de sujeito, sociedade e educação, influenciando diretamente as formas de participação discente, os modos de avaliação e a própria finalidade da escola. Discutir metodologias implica, portanto, analisar fundamentos teóricos e escolhas pedagógicas que estruturam o trabalho docente.

Historicamente, a tradição escolar consolidou modelos centrados na transmissão de conteúdos, em que a aula expositiva e a memorização figuravam como principais estratégias. Esse modelo, associado a uma racionalidade técnica, conferiu ao professor o papel de detentor do saber e ao aluno a condição de receptor. Contudo, as transformações sociais, culturais e tecnológicas passaram a exigir reorganizações didáticas capazes de dialogar com contextos diversos e com sujeitos inseridos em dinâmicas comunicacionais mais complexas.

Nesse cenário, autores como Paulo Freire (1996) contribuíram para deslocar o eixo metodológico da transmissão para a problematização, defendendo uma prática educativa pautada no diálogo, na ética e na autonomia. A metodologia deixa de ser mero instrumento operacional e passa a constituir mediação intencional que articula conhecimento e realidade social. Ensinar, nessa perspectiva, envolve criar condições para que o estudante se reconheça como sujeito do processo formativo.

No campo contemporâneo, as discussões sobre metodologias ativas reforçam a necessidade de promover protagonismo discente, investigação e colaboração. Bacich e Moran (2021) destacam que a reorganização das práticas pedagógicas demanda integração entre teoria e prática, com foco na personalização da aprendizagem. Essa



reorganização não significa abandonar fundamentos clássicos, mas reinterpretá-los à luz de novas demandas educacionais.


A incorporação das tecnologias digitais amplia esse debate ao introduzir novos tempos, espaços e linguagens no processo educativo. Freitas (2020) analisam como a educação híbrida articula momentos presenciais e online, promovendo flexibilidade e diversificação metodológica. De modo semelhante, Horn e Staker (2020) discutem modelos híbridos que reconfiguram a organização escolar, exigindo planejamento didático coerente e alinhado aos objetivos formativos.

A adoção de estratégias ativas ou híbridas, por exemplo, não se sustenta apenas na inovação técnica, mas na intencionalidade de favorecer processos de construção crítica do conhecimento, autonomia intelectual e participação social. Assim, pensar metodologias implica reconhecer a docência como prática reflexiva e contextualizada, capaz de articular tradição pedagógica e transformações sociais em favor de uma formação humana comprometida com a compreensão e a intervenção na realidade.

Documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e relatórios da UNESCO (2021), reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, alinhadas ao direito à aprendizagem. Tais orientações evidenciam que as metodologias devem considerar a diversidade dos estudantes, as especificidades territoriais e os princípios de equidade. A escolha metodológica, nesse sentido, assume caráter político e pedagógico.

A reflexão sobre estratégias didáticas também envolve reconhecer que não há método único ou universalmente válido. Conforme indicam estudos como o de Altrão e Nez (2016), a diversificação de práticas, como projetos, debates, seminários e estudos dirigidos, favorece maior engajamento e construção significativa do conhecimento. O planejamento docente requer análise das necessidades da turma, dos objetivos de aprendizagem e das condições institucionais.

Dessa forma, o presente capítulo propõe examinar metodologias de ensino e aprendizagem a partir da articulação entre fundamentos clássicos e estratégias contemporâneas, evidenciando que a prática pedagógica se constrói na relação entre teoria, contexto e intencionalidade docente. Ao integrar referenciais teóricos consolidados



e estudos recentes, busca-se contribuir para uma compreensão ampliada das metodologias como mediações essenciais do trabalho docente e da formação humana.

REFERENCIAL TEÓRICO

As metodologias de ensino e aprendizagem representam o conjunto de caminhos planejados pelo educador para promover a construção do conhecimento, abrangendo desde abordagens pedagógicas clássicas até estratégias didáticas contemporâneas. Elas expressam, portanto, não apenas escolhas técnicas, mas também posicionamentos epistemológicos e concepções de formação humana que orientam a intencionalidade pedagógica e a mediação do processo educativo.

Quadro 1 – Referencial e conceitos centrais.

Categoria	Autores	Conceito Central
Abordagens Clássicas	Altrão; Nez (2016)	Reinterpretação da aula expositiva com perspectiva dialógica
Pedagogia Crítica	Freire (1996)	Ensinar é criar condições para a produção do conhecimento
Metodologias Ativas	Santos (2018); Bacich; Moran (2021)	Protagonismo discente, autonomia e construção significativa
Problematização	Berbel (2016)	Arco de Maguerz: realidade → teorização → intervenção
Ensino Híbrido	Horn; Staker (2020)	Integração presencial e online com flexibilidade formativa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na tradição escolar, métodos como a aula expositiva predominaram em um modelo em que o professor era o detentor do saber e o aluno, um receptor passivo. No entanto, mesmo essa abordagem pode ser reinterpretada e enriquecida quando associada a uma perspectiva dialógica e problematizadora. Para Altrão e Nez (2016), a evolução das metodologias deve considerar a realidade dos alunos, transformando práticas meramente transmissivas em experiências significativas de aprendizagem.

Entre as estratégias didáticas que promovem a participação ativa dos estudantes, destacam-se o estudo dirigido, a aprendizagem baseada em projetos e o seminário, que estimulam a investigação, a crítica e a aplicação do conhecimento. Essas metodologias



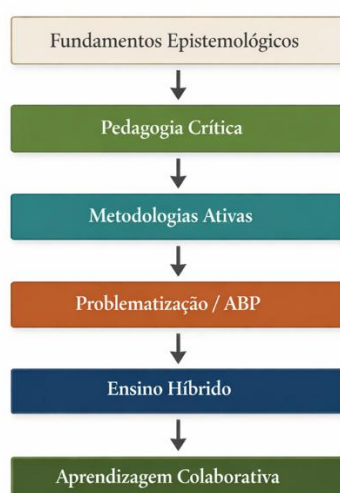
pressupõem que o aluno seja protagonista de seu processo formativo, como ilustra a seguinte citação literal do estudo:

O trabalho inicia a partir de um ‘problema’ social, que será analisado/estudado por um grupo de alunos orientado pelo professor. Através de uma metodologia diversificada refletirá a realidade de forma globalizada. Inserir o aluno no contexto da sociedade, destacando um problema que permitirá levantar indagações, desenvolver estratégias, produzir conhecimentos, descobrir, inventar (Altrão; Nez, 2016, p. 112).

Essa passagem evidencia como as metodologias ativas conectam o conteúdo curricular às questões sociais, promovendo uma educação contextualizada e crítica.

A escolha e o planejamento das metodologias devem, portanto, levar em conta as singularidades dos discentes e os objetivos de aprendizagem. No relato da professora entrevistada por Altrão e Nez (2016), observa-se como a flexibilidade e a diversificação de estratégias: como o uso de música, teatro, debates e projetos interdisciplinares, potencializam o interesse e a compreensão dos alunos. Ela enfatiza que organiza seu ensino “de acordo com a necessidade dos meus alunos”, reforçando a ideia de que não existe um método único e ideal, mas caminhos pedagógicos que devem ser constantemente adaptados.

Figura 1 - Metodologias educacionais em sequência.



Fonte: Elaborado pelos autores.



Diante disso, refletir sobre metodologias de ensino e aprendizagem implica reconhecer a importância de um repertório didático amplo e contextualizado, capaz de integrar fundamentos clássicos e inovações pedagógicas. A citação longa apresentada ilustra como abordagens baseadas em problemas reais podem transformar a sala de aula em um espaço de investigação e criação. Assim, a prática docente deixa de ser a mera aplicação de técnicas predefinidas para se tornar um processo intencional, reflexivo e colaborativo, no qual professor e aluno assumem papéis ativos na construção de saberes significativos.

A discussão sobre metodologias de ensino exige compreender que não se trata apenas de técnicas pedagógicas, mas de expressões de uma concepção de conhecimento e de formação humana. Nunes (1993) destaca que as metodologias de ensino não podem ser dissociadas dos fundamentos epistemológicos que as sustentam, uma vez que toda prática pedagógica está vinculada a uma determinada compreensão da realidade e da produção do saber. Nesse sentido, a autora afirma:

As metodologias de ensino possuem, portanto, duas vertentes: a do método científico da área do conhecimento, que implica o reconhecimento da diferença entre Ciências Naturais e Ciências Sociais, e a do ensino no seu sentido pedagógico-educacional mais amplo. Essas duas vertentes se encontram no método filosófico de interpretação da realidade em ambas as metodologias (Nunes, 1993, p. 55).

Essa compreensão permite reconhecer que o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos previamente sistematizados. Ao contrário, envolve mediação, interpretação e apropriação do conhecimento, articulando produção científica e prática pedagógica. A metodologia de ensino, assim, traduz uma posição epistemológica e política diante do saber.

Ao deslocar o foco da transmissão para a construção ativa do conhecimento, as metodologias ativas retomam fundamentos da pedagogia crítica. Paulo Freire (1996) rompe com a lógica da educação bancária ao defender que o ensino deve criar condições para a produção do conhecimento pelos próprios sujeitos.



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 (Freire, 1996, p. 47).

Essa perspectiva implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, capaz de interpretar e transformar a realidade. A aprendizagem passa a ser compreendida como processo dialógico, fundamentado na problematização do mundo vivido. Nessa direção, a concepção de metodologia ativa apresentada por Santos (2019 p. 6) reforça o caráter processual e reflexivo da aprendizagem, ao definir:

É uma concepção educativa que estimula processos de construção de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções.

A articulação entre ação e reflexão evidencia que aprender não significa apenas acumular informações, mas desenvolver capacidade crítica e autonomia intelectual. Bacich e Moran (2021) ampliam essa discussão ao afirmarem que as metodologias ativas reorganizam o papel do professor e do estudante, promovendo maior protagonismo discente e personalização da aprendizagem.

As metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a colaboração e a construção significativa do conhecimento. Elas exigem planejamento cuidadoso, definição clara de objetivos e acompanhamento contínuo por parte do professor (Bacich; Moran, 2021, p. 23).

A centralidade do estudante, entretanto, não elimina a função docente. Ao contrário, exige planejamento rigoroso, mediação qualificada e intencionalidade pedagógica. Entre as principais expressões das metodologias ativas, destaca-se a metodologia da problematização com o Arco de Magueréz. Berbel (2016) descreve essa abordagem como um processo estruturado que parte da realidade concreta para promover investigação e intervenção. A autora explica:

A educação problematizadora procura desenvolver o ser humano numa perspectiva humanista, preocupando-se com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos sujeitos. O professor-facilitador terá a função de conduzir os estudantes a observar a realidade, identificar, analisar e compreender os pontos-chave do problema e buscar soluções para o mesmo (Berbel, 2016, p. 12).



Esse percurso metodológico: observação, pontos-chave, teorização, hipóteses e aplicação à realidade favorece a articulação entre teoria e prática, promovendo aprendizagem contextualizada. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) também se fundamenta na problematização como eixo estruturante. Ao trabalhar com situações reais ou simuladas, estimula investigação, cooperação e argumentação, fortalecendo competências cognitivas complexas.

No contexto das transformações tecnológicas, o ensino híbrido emerge como estratégia articulada às metodologias ativas. Horn e Staker (2020, p. 38) definem:

O ensino híbrido é uma abordagem formal de educação em que o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle sobre tempo, lugar, caminho e ritmo, e pelo menos em parte em um local físico supervisionado.

Ao possibilitar maior controle sobre ritmo e trajetória de aprendizagem, essa modalidade amplia as condições para personalização do ensino e para o desenvolvimento da autonomia discente. Entretanto, sua efetividade depende de planejamento pedagógico consistente, integração coerente entre momentos online e presenciais e clareza quanto aos objetivos de aprendizagem.

O ensino híbrido não deve ser compreendido como mera alternância entre atividades digitais e presenciais, mas como reorganização intencional do percurso formativo. A articulação entre diferentes ambientes de aprendizagem requer definição prévia de objetivos, seleção criteriosa de recursos e acompanhamento sistemático do progresso discente. Quando estruturado de forma coerente, o modelo híbrido favorece diversificação de estratégias, ampliação das interações e maior corresponsabilidade do estudante em relação ao próprio processo de aprendizagem. Assim, a integração entre metodologias ativas e ensino híbrido potencializa experiências formativas mais flexíveis, participativas e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Essa definição evidencia que o ensino híbrido não se limita ao uso de tecnologias, mas implica reorganização estrutural do processo formativo, conferindo maior flexibilidade ao estudante. Valente, Almeida e Geraldini (2022) acrescentam que a integração entre atividades presenciais e digitais deve estar subordinada a objetivos



pedagógicos claros. A tecnologia, nessa perspectiva, constitui meio e não fim, devendo ampliar possibilidades de interação e investigação.

Do ponto de vista epistemológico, as metodologias ativas reafirmam a concepção de conhecimento como construção histórica e socialmente situada. Ao romper com a centralidade exclusiva da exposição verbal, promovem múltiplas formas de mediação e participação.

A compreensão epistemológica das metodologias ativas pode ser ampliada quando articulada às discussões sobre estratégias didáticas desenvolvidas em contextos específicos, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo. Conforme destacam Simões e Rocha (2023), ao analisarem produções sobre o ensino de Ciências nessas modalidades, as estratégias didáticas devem estar voltadas à realidade evidenciando que não há neutralidade metodológica, mas escolhas situadas que dialogam com trajetórias, experiências e condições concretas de escolarização. Tal constatação reforça que a metodologia de ensino traduz uma posição epistemológica e política diante do saber, exigindo coerência entre intencionalidade formativa e contexto sociocultural.

Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas, embora frequentemente associada à inovação, precisa ser compreendida para além de uma tendência pedagógica. Como enfatiza o estudo analisado, “as estratégias didáticas são métodos que o docente utiliza com o objetivo de fazer o aluno compreender o assunto de maneira menos maçante, ensejando com que este participe ativamente da aula”

. Essa definição explicita que a centralidade do estudante não elimina a mediação docente, mas a redefine: o professor continua sendo responsável pela organização intencional do processo formativo, selecionando estratégias que articulem teoria e prática, ciência e experiência vivida.

Além disso, os resultados apresentados por Simões e Rocha (2023) indicam que a eficácia das estratégias didáticas não é homogênea, pois, enquanto em alguns contextos produziram avanços na construção do conhecimento, em outros não alcançaram os efeitos esperados



Esse dado problematiza visões simplificadoras que associam metodologias ativas a garantias automáticas de aprendizagem. A construção do conhecimento permanece atravessada por múltiplas variáveis (sociais, institucionais, afetivas e cognitivas) reafirmando que o planejamento pedagógico deve ser constantemente revisto à luz das experiências concretas dos sujeitos.

Dessa forma, a integração entre metodologias ativas e ensino híbrido, bem como a incorporação de estratégias como problematização, investigação e trabalho colaborativo, só alcança consistência quando vinculada a uma leitura crítica da realidade escolar. Em contextos como a EJA e a Educação do Campo, a mediação pedagógica exige sensibilidade às especificidades dos estudantes, seus tempos formativos e suas trajetórias de vida.

Além disso, estratégias como seminários, júri simulado, mapas conceituais ampliam a interação entre pares, fortalecendo a aprendizagem colaborativa. Essas práticas estimulam análise, síntese e avaliação crítica, deslocando o foco da memorização para a compreensão.

Entretanto, a adoção de metodologias ativas requer coerência teórica e planejamento intencional. Sua aplicação descontextualizada pode reduzir-se a mera inovação superficial. Por isso, sua fundamentação epistemológica deve permanecer explícita.

Diante do exposto, as metodologias ativas configuram-se como desdobramento de uma concepção crítica de educação, articulando epistemologia, prática social e intencionalidade pedagógica. Elas não representam ruptura absoluta com a tradição, mas ressignificação do método à luz das demandas formativas contemporâneas.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A análise das metodologias ativas evidencia que sua implementação promove transformações estruturais na dinâmica pedagógica. Não se trata apenas da adoção de novas técnicas, mas da reorganização do processo de ensino em torno da participação discente. Os dados analisados demonstram aumento significativo no engajamento dos



estudantes quando estes assumem papel ativo na construção do conhecimento. Essa mudança repercute tanto no desempenho cognitivo quanto na postura crítica diante dos conteúdos trabalhados.

Além disso, essa reorganização metodológica impacta diretamente a cultura da sala de aula, modificando as relações de poder tradicionalmente estabelecidas no processo educativo. Ao deslocar o foco da centralidade docente para uma lógica de mediação e corresponsabilidade, as metodologias ativas favorecem maior horizontalidade nas interações e ampliam os espaços de diálogo.

Observa-se que os estudantes passam a assumir maior protagonismo nas discussões, desenvolvendo autonomia intelectual e senso crítico. Tal movimento contribui para a construção de um ambiente formativo mais colaborativo, reflexivo e alinhado às demandas contemporâneas de formação integral. No caso da metodologia da problematização, verificou-se que a etapa inicial de observação da realidade favorece a contextualização do saber. Ao partir de situações concretas, os estudantes estabelecem vínculos entre teoria e prática, ampliando a compreensão conceitual. Essa articulação fortalece o desenvolvimento do pensamento analítico e reflexivo. A mediação docente torna-se elemento estruturante para orientar o percurso investigativo.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) revelou resultados expressivos no desenvolvimento da autonomia intelectual. O trabalho em pequenos grupos estimula pesquisa, argumentação e tomada de decisão compartilhada. Observa-se que o diálogo entre pares amplia repertórios conceituais e promove aprendizagem colaborativa. A resolução de problemas passa a ser compreendida como construção coletiva e processual.

No contexto do ensino híbrido, os resultados indicam que a flexibilização de tempo e ritmo de estudo contribui para personalização da aprendizagem. Estudantes com diferentes níveis de domínio podem avançar de maneira mais autônoma. Entretanto, constata-se que a eficácia dessa estratégia depende de planejamento criterioso e objetivos claramente definidos. O uso de tecnologias, isoladamente, não garante inovação pedagógica.

Estratégias como júri simulado e seminários mostraram-se eficazes na ampliação da participação coletiva. A organização em pequenos grupos favoreceu a circulação de



ideias e a construção argumentativa. Observa-se redução da centralidade exclusiva da fala docente, sem que houvesse perda de organização didática. Ao contrário, a atuação do professor como mediador tornou-se mais estratégica.

No que se refere à avaliação, verifica-se que a adoção de práticas processuais e formativas favorece acompanhamento contínuo da aprendizagem. O *feedback* sistemático²² permitiu ajustes durante o percurso formativo. A avaliação deixa de ser momento isolado e passou a integrar o desenvolvimento das atividades. Esse movimento fortaleceu a corresponsabilização discente.

Entretanto, a implementação das metodologias ativas revela desafios institucionais. A cultura escolar ainda fortemente marcada por práticas transmissivas pode gerar resistência inicial. Alguns estudantes demonstram dificuldade em assumir maior autonomia. Esses dados indicam a necessidade de transição gradual e acompanhamento pedagógico constante.

A formação docente aparece como fator determinante para o sucesso das estratégias. Professores que participam de processos formativos específicos demonstraram maior segurança na condução das atividades (Maia, 2010). A ausência de formação consistente compromete a intencionalidade pedagógica. Assim, a inovação metodológica exige investimento institucional.

Os resultados também apontam que o protagonismo discente não elimina a autoridade pedagógica do professor. Ao contrário, redefine sua função como mediador crítico do processo. A clareza das etapas metodológicas e dos objetivos de aprendizagem mostra-se essencial para organização das atividades. Autonomia e estrutura não se apresentam como dimensões opostas, mas complementares.

²² Entende-se por *feedback* sistemático o retorno contínuo, planejado e pedagogicamente intencional oferecido ao estudante ao longo do processo formativo, com o objetivo de orientar, regular e potencializar a aprendizagem. Diferentemente de respostas pontuais ou meramente corretivas, o *feedback* sistemático caracteriza-se pela constância, pela clareza comunicativa e pela articulação entre conteúdo, linguagem e tempo de resposta. Conforme destacam Abreu-e-Lima e Alves (2011), no contexto da educação a distância, o feedback constitui elemento central da mediação pedagógica, sendo responsável por reduzir a sensação de isolamento do estudante e por promover acompanhamento longitudinal do desempenho acadêmico. Além disso, sua eficácia depende não apenas da informação transmitida, mas do tom adotado, da adequação linguística e da regularidade das interações, fatores que impactam diretamente a motivação e a autonomia do aprendiz. Assim, o *feedback* sistemático integra avaliação, orientação e diálogo, configurando-se como componente estruturante da prática tutorial e da aprendizagem significativa.



Nesse contexto, Bacich e Moran (2021, p. 45) sintetizam a dimensão transformadora das metodologias ativas ao afirmarem:

A mudança metodológica implica deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a construção ativa do conhecimento. Esse deslocamento requer planejamento, clareza de objetivos e acompanhamento contínuo, pois o estudante precisa compreender o sentido das atividades propostas. Não se trata de abandonar o papel do professor, mas de transformá-lo em mediador e orientador de experiências de aprendizagem que façam sentido para o sujeito.

A reflexão apresentada pelos autores reforça que a transformação metodológica não ocorre de maneira espontânea, mas demanda intencionalidade pedagógica e compromisso institucional. Para Maia (2010), o planejamento das atividades, a definição clara de objetivos de aprendizagem e o acompanhamento sistemático do percurso formativo configuram-se como elementos estruturantes para que as metodologias ativas produzam resultados consistentes. Dessa forma, a inovação no ensino não se reduz à adoção de estratégias diferenciadas, mas envolve reorganização consciente do processo educativo.

Ao destacar a mediação docente como eixo fundamental, Bacich e Moran (2021) evidenciam que a centralidade do estudante não elimina a responsabilidade do professor, mas a qualifica. O docente assume papel estratégico na organização das experiências, na problematização dos conteúdos e na orientação das interações. Assim, a mudança metodológica implica equilíbrio entre autonomia discente e condução pedagógica, consolidando um ambiente de aprendizagem colaborativo, reflexivo e comprometido com a construção significativa do conhecimento.

Diante disso, nota-se que a inovação pedagógica não reside na substituição do professor, mas na redefinição de sua atuação. A mediação qualificada permanece elemento central do processo educativo. A análise dos dados permite sistematizar os principais resultados observados, conforme o diagrama a seguir:



Figura 2 - Dinâmica das metodologias ativas na aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Berbel (2016) e Bacich e Moran (2021).

O diagrama sintetiza que o processo não é linear, mas cíclico e reflexivo. Segundo Maia (2010), a aprendizagem inicia-se na realidade concreta, passa pela problematização e culmina na produção de saber aplicado, retornando à realidade com novas compreensões. Esse movimento evidencia a integração entre teoria e prática.

De modo geral, os resultados indicam que as metodologias ativas favorecem aprendizagem significativa quando fundamentadas teoricamente e implementadas com coerência. A transformação observada não se limita ao domínio conceitual, mas alcança dimensões críticas, colaborativas e reflexivas da formação discente. Assim, reafirma-se que a inovação pedagógica exige articulação entre fundamentos epistemológicos e prática docente intencional.



CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que as metodologias ativas se configuram como estratégias pedagógicas capazes de promover transformações significativas na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Ao deslocar o foco da transmissão para a construção do conhecimento, essas abordagens favorecem maior engajamento discente e ampliam a participação no processo formativo. Os resultados apontam que a aprendizagem se torna mais significativa quando vinculada à problematização da realidade e à investigação colaborativa.

Observou-se que a adoção de metodologias como a problematização, a Aprendizagem Baseada em Problemas e o ensino híbrido contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A autonomia, o pensamento crítico e a capacidade argumentativa emergem como dimensões fortalecidas nesse contexto. Esse movimento reforça a compreensão de que o processo educativo deve integrar conhecimento, reflexão e ação.

Entretanto, a implementação dessas metodologias exige planejamento criterioso, clareza de objetivos e formação docente consistente. A inovação pedagógica não se sustenta apenas na adoção de estratégias diferenciadas, mas na coerência entre fundamentos teóricos e prática educativa. A ausência de intencionalidade pedagógica pode reduzir tais metodologias a procedimentos superficiais, desvinculados de seus pressupostos epistemológicos.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor, que não é substituído pelas metodologias ativas, mas ressignificado. A mediação qualificada, o acompanhamento contínuo e o *feedback* formativo permanecem centrais no processo de aprendizagem. O protagonismo discente, portanto, não implica ausência de orientação, mas fortalecimento de uma relação pedagógica mais dialógica e colaborativa.

Além disso, constatou-se que o uso de tecnologias digitais, quando articulado às metodologias ativas, amplia possibilidades de personalização e flexibilização do ensino. Contudo, a tecnologia deve estar subordinada a objetivos pedagógicos claros, funcionando como instrumento de mediação e não como finalidade em si mesma. A



integração equilibrada entre presencial e online mostrou-se eficaz quando fundamentada em planejamento estruturado.

A partir do exposto nota-se que as metodologias ativas representam uma reconfiguração da prática pedagógica alinhada às demandas contemporâneas de formação crítica e participativa. Sua efetividade depende da articulação entre teoria, planejamento e contexto institucional. Ao promover aprendizagem contextualizada, colaborativa e reflexiva, essas metodologias contribuem para a construção de sujeitos autônomos e capazes de intervir de forma consciente na realidade social.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011.

ALTRÃO, F.; NEZ, E. de. Metodologia de ensino: um re-pensar do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças, v. 20, p. 83-113, jan./jul. 2016. ISSN 2238-9210.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2021.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EDUEL, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC, 2013.

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

FREITAS, L. C. de. Políticas Educacionais democráticas em tempos de resistência. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL ANPAE CENTRO-OESTE, 11, Goiânia, 2020. **Abertura Oficial e Conferência Goiânia**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=vpPCpDLdaiM/> Acesso em: 22 dez. 2025.



HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Penso, 2020.

MAIA, M. C. Entendendo a necessidade de renovação no processo de ensino e aprendizagem. **RAE-Eletrônica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1, 2010.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 718-741, set./dez. 2021.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27–45.

SANTOS, J. L. G. dos *et al.* Estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem de gestão em enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e2980016, 2018.

SIMÕES, M. da S.; ROCHA, E. A. A importância das estratégias didáticas no ensino-aprendizagem de Ciências na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, e14693, 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 783–798, 2012.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. **Educação híbrida**: inovação pedagógica apoiada em tecnologias digitais. Porto Alegre: Penso, 2022.



CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE PROCESSOS, INSTRUMENTOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Maurício Aires Vieira²³

Carlos Daniel Chaves Mourão²⁴

Antonia Rodrigues Madeiro²⁵

José Marreiros de Souza Neto²⁶

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-05

RESUMO

A abordagem desenvolvida neste capítulo analisa a avaliação da aprendizagem como componente estruturante do processo educativo, compreendendo-a para além de práticas classificatórias e mensuradoras de desempenho. A avaliação é tratada como prática pedagógica vinculada aos objetivos formativos, às metodologias de ensino e às condições concretas do trabalho docente, assumindo papel central na mediação do ensino e na produção de sentidos sobre aprender e ensinar. Fundamenta-se em revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, articulando referenciais teóricos clássicos e produções contemporâneas que discutem avaliação educacional, práticas formativas e políticas de responsabilização. Entre os autores destaca-se Cipriano Luckesi (2011; 2018), ao defender a avaliação como ato pedagógico comprometido com o acompanhamento da aprendizagem e com a tomada de decisões educativas. No campo contemporâneo, dialoga-se com Hoffmann (2021), que problematiza a avaliação mediadora no cotidiano escolar; com Fernandes (2020), ao discutir avaliação formativa e *feedback* pedagógico; e com Black e Wiliam (2018), cujas contribuições permanecem atuais ao analisar estratégias avaliativas centradas na aprendizagem. Dialoga-se também com dados institucionais e documentos de organismos como INEP, UNESCO e OCDE, que influenciam as políticas avaliativas e os sistemas de monitoramento educacional demonstrando que a avaliação da aprendizagem requer coerência pedagógica, intencionalidade formativa e compromisso ético com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Avaliação formativa; Práticas pedagógicas; Ensino e aprendizagem.

²³ Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

²⁴ Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosdaniel.math@gmail.com.

²⁵ Universidade Vale do Acaraú (UVA)/Instituto Federal do Ceará (IFCE). antonia.madeiro@edu.sobral.ce.gov.br.

²⁶ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). jmarreiros999@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A centralidade da avaliação da aprendizagem nas discussões pedagógicas contemporâneas justifica-se diante das profundas transformações (sociais, tecnológicas e políticas) que repercutem diretamente na escola. Mais do que um instrumento técnico de mensuração de desempenho, a avaliação constitui prática pedagógica que expressa concepções de ensino, de conhecimento e de formação humana. Nesse sentido, discutir avaliação implica problematizar seus fundamentos teóricos, suas finalidades e suas implicações para o trabalho docente.

Segundo Vasconcellos (2003), ao longo da história da educação escolar, a avaliação foi frequentemente associada a práticas classificatórias, centradas na aplicação de provas e na atribuição de notas. Essa lógica contribuiu para consolidar uma cultura do exame, na qual o foco recaía sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes. Entretanto, tal modelo mostrou-se insuficiente para responder às demandas de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e com a construção de aprendizagens significativas.

A superação dessa perspectiva exige compreender a avaliação como processo contínuo e integrado ao planejamento pedagógico. Luckesi (2011) destaca que avaliar significa investigar a qualidade da aprendizagem com vistas à tomada de decisões que favoreçam seu aprimoramento. A avaliação, portanto, não encerra o processo educativo, mas o orienta e o reorganiza. Essa concepção é aprofundada por Luckesi (2018, p. 89), ao afirmar:

Avaliar não é classificar nem selecionar. Avaliar é diagnosticar uma situação, tendo em vista tomar decisões adequadas para promover o desenvolvimento do educando. O exame, ao contrário, encerra o processo, rotula e fixa o estudante em determinado patamar. A avaliação, como prática pedagógica, é dinâmica, processual e comprometida com a transformação da realidade educacional.

A avaliação, quando concebida como ato pedagógico, assume caráter ético e formativo. Seu propósito não é rotular, mas acompanhar o desenvolvimento do estudante, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção didática (Vasconcellos, 2003). Trata-se de um movimento permanente de análise e reorientação das práticas de ensino.



Nesse contexto, a avaliação formativa ganha destaque como perspectiva que valoriza o acompanhamento contínuo e o *feedback* pedagógico. Black e Wiliam (2018) demonstram que práticas avaliativas centradas na aprendizagem produzem impactos significativos no desempenho escolar, especialmente quando os critérios são explicitados e os estudantes participam ativamente do processo avaliativo.

A abordagem formativa também dialoga com a noção de avaliação mediadora proposta por Hoffmann (2021), que compreende o ato avaliativo como momento de diálogo e construção compartilhada de sentidos. Avaliar implica interpretar evidências, compreender trajetórias e promover intervenções que favoreçam a progressão da aprendizagem.

Além da dimensão pedagógica, a avaliação apresenta implicações institucionais e políticas. Sistemas de monitoramento educacional, indicadores de desempenho e políticas de responsabilização influenciam diretamente as práticas escolares. Marinho-Araujo e Rabelo (2015) ressaltam que a avaliação educacional ultrapassa o âmbito individual e envolve dimensões coletivas e institucionais, relacionadas à qualidade da formação e à construção da cidadania.

Diante dessas múltiplas dimensões, torna-se necessário analisar a avaliação da aprendizagem a partir de uma perspectiva integrada, que articule fundamentos teóricos, instrumentos avaliativos e intencionalidade formativa. Assim, este capítulo propõe discutir os processos, instrumentos e perspectivas da avaliação, compreendendo-a como prática pedagógica comprometida com a formação humana e com a transformação do trabalho educativo.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE PROCESSOS, INSTRUMENTOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

A avaliação da aprendizagem constitui dimensão estruturante do processo educativo, integrando planejamento, ensino e acompanhamento das aprendizagens (Vasconcellos, 2003). Não se limita à verificação de resultados, mas envolve análise contínua das condições em que o estudante constrói conhecimentos. Nessa perspectiva, a



avaliação assume função diagnóstica e formativa, articulada aos objetivos pedagógicos e ao desenvolvimento integral do educando.

Historicamente, a avaliação escolar esteve vinculada a práticas classificatórias, centradas em exames e notas. Esse modelo consolidou uma cultura de seleção e hierarquização dos estudantes. Luckesi (2011) distingue avaliação de exame ao afirmar que o exame encerra o processo, enquanto a avaliação subsidia decisões pedagógicas.

Essa compreensão desloca o foco da mensuração para a intervenção pedagógica. A avaliação passa a integrar o ato educativo, funcionando como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de reorganização do ensino. Hoffmann (2021) desenvolve a noção de avaliação mediadora, defendendo que o processo avaliativo deve acompanhar o percurso do estudante e reconhecer suas singularidades. Para a autora, avaliar implica dialogar, interpretar evidências e compreender os processos de construção do conhecimento.

A avaliação formativa encontra forte respaldo nos estudos de Black e Wiliam (2018), que demonstram empiricamente o impacto positivo de práticas avaliativas centradas na aprendizagem. Para os autores:

A avaliação se torna formativa quando evidências sobre o desempenho do aluno são obtidas, interpretadas e utilizadas por professores e aprendizes para tomar decisões sobre os próximos passos no processo de ensino. O processo não é simplesmente uma medição, mas sim a regulação da aprendizagem por meio de uma ação pedagógica fundamentada (Black; Wiliam, 2018, p. 10, *tradução nossa*).

O uso sistemático de devolutivas qualificadas, critérios explícitos e momentos de autoavaliação favorece maior engajamento dos estudantes e amplia a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Ao transformar evidências em subsídios para intervenção didática, o professor fortalece a regulação contínua do ensino, promovendo ajustes que respondam às necessidades identificadas.

Nesse sentido, a articulação entre avaliação mediadora e avaliação formativa consolida uma cultura pedagógica comprometida com o acompanhamento processual da aprendizagem. O foco desloca-se da simples verificação de resultados para a construção de percursos formativos mais consistentes e reflexivos. Avaliar, portanto, significa acompanhar, interpretar e intervir, reconhecendo que o desenvolvimento do estudante



ocorre de maneira gradual e exige intencionalidade pedagógica, escuta sensível e responsabilidade ética por parte do docente.

A centralidade do *feedback* emerge como elemento estruturante da avaliação formativa. Fernandes (2020) sustenta que o *feedback* pedagógico permite ao estudante compreender seus avanços e dificuldades, orientando ajustes no percurso formativo. A avaliação também precisa ser compreendida em sua dimensão institucional e política. Marinho-Araujo e Rabelo (2015, p. 444) afirmam:

A avaliação educacional deve ser entendida como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais. Vai muito além da classificação meritocrática de estudantes, cursos e instituições, devendo ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania.

A partir dessa perspectiva ampliada, o *feedback* deixa de ser apenas uma devolutiva pontual e passa a constituir prática sistemática de diálogo entre professor e estudante, inserida em um contexto institucional mais amplo. Quando articulado às políticas educacionais e às concepções de qualidade defendidas pela escola, o processo avaliativo ganha densidade formativa e responsabilidade social. Assim, compreender a avaliação em sua dimensão pedagógica e política implica reconhecer que cada decisão avaliativa produz efeitos sobre trajetórias escolares, práticas docentes e projetos institucionais, exigindo coerência ética, transparência de critérios e compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Essa abordagem amplia a compreensão da avaliação para além do indivíduo, inserindo-a no contexto das políticas públicas e dos sistemas educacionais. No entanto, a expansão de sistemas avaliativos externos introduziu novas tensões. Apple (2015) analisa criticamente os processos de responsabilização e *accountability*, apontando riscos de redução da educação a indicadores quantitativos. Para Apple (2015, p. 612):

As culturas de auditoria transformam a educação em um espaço de mensuração constante, no qual professores e estudantes passam a ser avaliados prioritariamente por índices de desempenho, deslocando o foco da formação humana para resultados estatísticos.

Essa crítica evidencia a tensão entre avaliação formativa e avaliação regulatória. Enquanto a primeira busca promover aprendizagem, a segunda frequentemente reforça mecanismos de controle.



Perrenoud (1999) defende que avaliar para formar implica integrar avaliação e ensino de maneira contínua. A avaliação deve apoiar o desenvolvimento de competências e orientar intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos estudantes. A humanização dos processos avaliativos também constitui dimensão relevante, reafirmando a função diagnóstica da prática avaliativa

Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções. A avaliação deve subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio de um ensino adequado (Souza; Silva; Santos, 2024, p. 12).

Essa compreensão reforça que a avaliação, quando integrada ao ensino, torna-se instrumento de acompanhamento permanente do desenvolvimento das competências e da consolidação dos saberes. Ao identificar impasses e propor encaminhamentos pedagógicos, o professor assume postura investigativa, analisando evidências, reformulando estratégias e reorganizando o planejamento didático.

Para Villas-Boas (1998), a humanização dos processos avaliativos, nesse sentido, implica reconhecer o estudante como sujeito em formação, cuja aprendizagem se constrói de maneira progressiva e contextualizada. Avaliar, portanto, não significa apenas registrar desempenhos, mas promover intervenções intencionais que favoreçam avanços concretos e sustentáveis no percurso formativo.

A avaliação, assim, deve integrar diagnóstico, acompanhamento e tomada de decisão. Sua finalidade não é punir, mas promover crescimento e desenvolvimento. Assim, tanto a perspectiva formativa quanto a diagnóstica convergem para um mesmo propósito: a regulação contínua do ensino e da aprendizagem, assegurando que a avaliação não seja um fim em si mesma, mas um instrumento a serviço do desenvolvimento pleno do estudante.



Quadro 1 – Síntese das perspectivas avaliativas.

Autor	Concepção	Ênfase	Contribuição
Luckesi (2011; 2018)	Avaliação como ato pedagógico	Diagnóstico	Superação do exame
Hoffmann (2021)	Avaliação mediadora	Acompanhamento	Valorização do processo
Black; Wiliam (2018)	Avaliação formativa	<i>Feedback</i>	Regulação da aprendizagem
Fernandes (2020)	<i>Feedback</i> pedagógico	Orientação	Ajuste didático
Marinho-Araujo; Rabelo (2015)	Avaliação por competências	Formação humana	Dimensão institucional
Apple (2015)	Crítica à accountability	Regulação	Reflexão política
Perrenoud (1999)	Avaliar para formar	Competências	Integração ensino-avaliação

Fonte: Elaboração própria

A articulação entre avaliação diagnóstica, formativa e somativa organiza o processo pedagógico de forma coerente. A diagnóstica identifica conhecimentos prévios; a formativa acompanha o percurso; a somativa sintetiza resultados.

Figura 1 - Fluxograma de avaliação da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelos autores.



O fluxograma apresentado sintetiza a lógica processual da avaliação da aprendizagem como um movimento contínuo e articulado, que integra planejamento, execução e reflexão pedagógica. Inicia-se com o diagnóstico inicial, etapa responsável por identificar os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos estudantes.

Em seguida, a definição de objetivos e o planejamento didático organizam as estratégias de ensino de modo intencional e coerente. A avaliação formativa, acompanhada de *feedback* sistemático, permite monitorar o percurso de aprendizagem e promover ajustes necessários por meio do replanejamento. A avaliação somativa, por sua vez, sintetiza os resultados alcançados, sem romper com o caráter formativo do processo. Por fim, a reflexão institucional amplia a análise para além da sala de aula, contribuindo para o aprimoramento coletivo das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da cultura avaliativa na instituição.

Entretanto, é a dimensão formativa que sustenta a transformação pedagógica. Quando orientada por princípios éticos e intencionalidade educativa, a avaliação fortalece a autonomia e o pensamento crítico.

Assim, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como prática pedagógica comprometida com a formação integral do estudante, articulando teoria, mediação docente e responsabilidade institucional.

INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO: ENTRE REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E RESPONSABILIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A discussão sobre instrumentos avaliativos exige compreender que nenhum recurso é neutro. Provas, portfólios, rubricas, autoavaliações e avaliações externas carregam concepções implícitas de aprendizagem e de qualidade educacional. Assim, a escolha de instrumentos deve estar articulada aos objetivos formativos e às metodologias de ensino adotadas.

A análise dos instrumentos avaliativos, articulada às metodologias ativas, evidencia que a avaliação não se reduz a um procedimento técnico, mas constitui



dimensão formativa que demanda rigor, coerência e compromisso ético. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2025, p. 17) afirmam:

A integração da aprendizagem mediada pelas metodologias ativas requer atenção à qualidade dos instrumentos aplicados e à confiabilidade das pontuações ou das informações obtidas. Não basta que o docente elabore e administre instrumentos eficazes, é necessário que as informações obtidas sejam utilizadas de maneira apropriada, consistente e justa no processo avaliativo.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem deve fornecer critérios fundamentados, baseados em informações pertinentes sobre as diversas aprendizagens desenvolvidas, os caminhos percorridos pelos estudantes e os obstáculos encontrados instrumentos avaliativos

Tal posicionamento reforça que a escolha de provas, portfólios, rubricas ou instrumentos digitais carrega concepções implícitas de aprendizagem e qualidade educacional, devendo estar articulada aos objetivos formativos e às metodologias de ensino adotadas.

Tradicionalmente, a prova escrita ocupou lugar central nas práticas escolares. Embora possa fornecer indicadores relevantes de desempenho, sua utilização isolada tende a restringir a avaliação à verificação pontual de conteúdos. Perrenoud (1999) argumenta que instrumentos avaliativos precisam estar integrados a situações didáticas significativas, favorecendo a mobilização de competências. Segundo Perrenoud (1999, p. 18):

Avaliar não é simplesmente medir resultados ao final de um percurso, mas regular as aprendizagens durante sua construção. A avaliação eficaz apoia-se em instrumentos variados, integrados ao cotidiano da sala de aula, permitindo ao professor ajustar intervenções e ao aluno compreender seu próprio processo de desenvolvimento.

A diversificação dos instrumentos amplia as possibilidades de acompanhamento da aprendizagem. Portfólios, por exemplo, permitem observar progressões ao longo do tempo, evidenciando avanços qualitativos que não seriam captados por avaliações pontuais. Já as rubricas tornam explícitos critérios de desempenho, promovendo transparência e equidade.



A análise dos instrumentos avaliativos evidencia que a avaliação não pode ser compreendida como procedimento isolado, mas como dimensão estruturante do processo formativo. Conforme explicitado pelas autoras,

A avaliação tem como objetivo diversas finalidades e necessita cumprir diferentes funções. Dentre estas últimas, as três mais importantes são as funções formativa, somativa e informativa. A formativa visa estimular o estudante a corrigir suas deficiências e reforçar o aprendizado, e geralmente é realizada de forma contínua e com caráter mais informal, sendo o *feedback* um ponto importante dessa relação. A função somativa é aquela cujo resultado da avaliação vai definir se o estudante superou satisfatoriamente determinada etapa de sua formação, o que vai permitir ou não a sua progressão no curso. Por último, a função informativa permite fornecer resultados que serão utilizados para a avaliação dos processos educacionais, visando ao controle de qualidade destes (Marques *et al.*, 2024, p. 2).

Essa definição amplia a compreensão da avaliação ao deslocá-la de uma lógica exclusivamente classificatória para um processo articulado à aprendizagem e à qualidade da formação. Ao reconhecer as múltiplas funções avaliativas, reafirma-se que a escolha dos instrumentos, sejam testes de múltipla escolha, rubricas, OSCE, *feedback* ou avaliações combinadas, deve estar alinhada às competências pretendidas e ao contexto formativo, evitando reducionismos e assegurando coerência entre objetivos, metodologias e práticas avaliativas.

Hoffmann (2021) defende que instrumentos avaliativos devem ser construídos de forma coerente com a proposta pedagógica da escola. Para a autora, o foco não está no instrumento em si, mas na intencionalidade que orienta sua aplicação. Nesse sentido, Hoffmann (2021, p. 56) afirma:

O instrumento não é o centro da avaliação; o centro é o processo de aprendizagem do estudante. Quando a avaliação se limita ao preenchimento de formulários ou à aplicação de provas padronizadas, perde-se a dimensão mediadora que caracteriza o ato pedagógico. Avaliar implica interpretar evidências e dialogar com o aluno sobre seus percursos.

A prática avaliativa também se articula às políticas de responsabilização educacional. Sistemas de avaliação em larga escala, como os implementados por órgãos nacionais e internacionais, influenciam a organização curricular e as práticas docentes. Apple (2015) problematiza a centralidade desses sistemas, apontando riscos de redução da complexidade educacional a indicadores numéricos.



As políticas de responsabilização associadas à cultura da auditoria tendem a redefinir o trabalho docente, priorizando metas quantitativas e resultados mensuráveis. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser instrumento de aprendizagem e passa a funcionar como mecanismo de controle institucional e de comparação entre escolas.

Essa tensão entre regulação da aprendizagem e regulação institucional exige análise crítica. Embora avaliações externas possam fornecer dados relevantes para políticas públicas, sua utilização acrítica pode induzir práticas pedagógicas voltadas exclusivamente ao treinamento para testes.

Black e Wiliam (2018) demonstram que a eficácia da avaliação está diretamente relacionada ao uso pedagógico das evidências produzidas. Quando os dados avaliativos são utilizados para orientar intervenções, o impacto sobre a aprendizagem é positivo. Quando servem apenas à comparação e classificação, sua contribuição formativa se reduz.

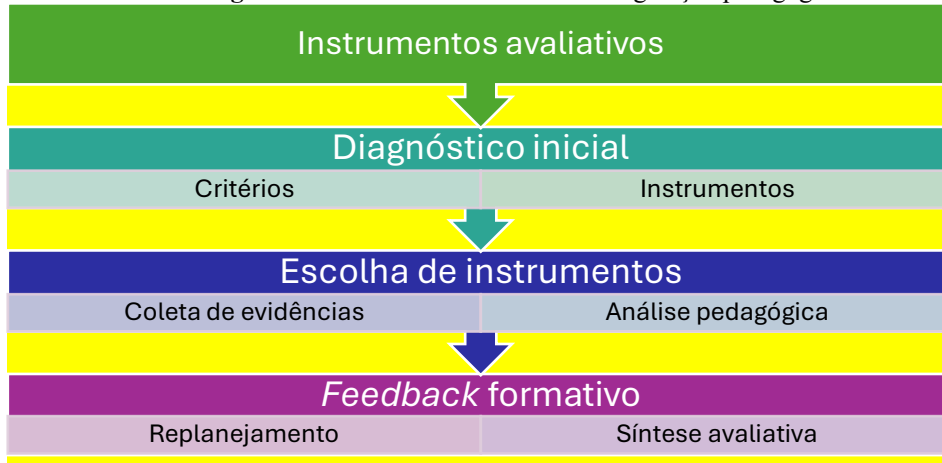
De acordo com Villas-Boas (1998), a integração entre instrumentos qualitativos e quantitativos constitui alternativa para equilibrar essas dimensões. A avaliação diagnóstica inicial, aliada ao acompanhamento formativo contínuo, permite que a avaliação somativa desempenhe função síntese sem romper com a perspectiva formativa.

Fernandes (2020) ressalta que a qualidade do *feedback* depende da clareza dos critérios e da participação ativa do estudante. Instrumentos como autoavaliação e avaliação por pares fortalecem a autonomia e desenvolvem habilidades metacognitivas.

Além disso, a humanização dos processos avaliativos implica considerar fatores contextuais que influenciam o desempenho escolar. Avaliar exige reconhecer desigualdades sociais, trajetórias diferenciadas e ritmos de aprendizagem distintos.



Figura 2 - Instrumentos avaliativos e regulação pedagógica.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, a análise dos instrumentos e estratégias de avaliação evidencia que sua eficácia não reside na técnica isolada, mas na coerência entre objetivos, metodologias e princípios éticos. A avaliação formativa orienta-se pela regulação da aprendizagem; a avaliação institucional, quando necessária, deve preservar o compromisso com a formação integral.

Conclui-se que instrumentos avaliativos devem ser compreendidos como mediadores pedagógicos. Sua escolha e aplicação requerem reflexão crítica, planejamento intencional e compromisso com a aprendizagem significativa.

AVALIAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CULTURA DA RESPONSABILIZAÇÃO

A avaliação da aprendizagem não pode ser analisada isoladamente da estrutura das políticas educacionais que orientam os sistemas de ensino. Nas últimas décadas, observa-se a expansão de avaliações em larga escala, acompanhadas da consolidação de indicadores de desempenho e metas institucionais. Esses mecanismos influenciam diretamente a organização curricular e o planejamento pedagógico nas escolas.

A intensificação das avaliações externas em larga escala tem produzido reconfigurações significativas no cotidiano escolar. A centralidade atribuída a indicadores de desempenho tende a orientar decisões curriculares, prioridades pedagógicas e práticas



de ensino. Nesse cenário, a avaliação passa a ocupar lugar estratégico não apenas como instrumento pedagógico, mas como mecanismo de regulação do sistema educacional, vinculando resultados a metas e estratégias de gestão.

Essa lógica de responsabilização, frequentemente associada a políticas de *accountability*, redefine o papel das instituições e dos profissionais da educação. Apple (2015) analisa criticamente esse movimento ao evidenciar como a cultura da auditoria transforma a educação em campo de mensuração constante, no qual escolas e professores são avaliados por métricas padronizadas. Tal perspectiva pode reduzir a complexidade dos processos formativos a resultados quantitativos, tensionando a autonomia docente e a diversidade curricular.

Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre os efeitos pedagógicos dessas políticas. A utilização de dados avaliativos pode contribuir para o diagnóstico do sistema educacional, mas sua apropriação acrítica tende a induzir práticas voltadas à elevação de índices, em detrimento de experiências formativas mais amplas

Essa análise evidencia que a avaliação, quando subordinada exclusivamente à lógica da responsabilização, pode distanciar-se de sua função formativa. O desafio consiste em articular políticas públicas e práticas pedagógicas de modo que os sistemas avaliativos contribuam para a melhoria da qualidade educacional, preservando a centralidade da aprendizagem e da formação integral dos estudantes.

No contexto brasileiro, avaliações nacionais passaram a desempenhar papel estratégico na definição de políticas públicas, orientando decisões administrativas e pedagógicas. Embora tais instrumentos forneçam dados relevantes para diagnóstico do sistema educacional, sua centralidade também produz efeitos sobre o cotidiano escolar, redefinindo prioridades e práticas docentes.

A presença crescente dessas avaliações no cenário educacional brasileiro evidencia a necessidade de leitura crítica e contextualizada de seus resultados. Os dados produzidos por exames nacionais podem subsidiar diagnósticos importantes sobre desigualdades regionais, desempenho por área do conhecimento e condições estruturais das escolas. Contudo, quando esses resultados passam a orientar exclusivamente o



planejamento pedagógico, corre-se o risco de reduzir o currículo a conteúdos avaliados, empobrecendo experiências formativas mais amplas.

Nesse sentido, a relação entre avaliação e política pública deve ser compreendida como campo de tensões. De um lado, a produção de indicadores permite maior transparência e monitoramento das políticas educacionais; de outro, a centralidade dos rankings pode induzir práticas de treinamento para testes e intensificar pressões sobre docentes e estudantes. Perrenoud (1999, p. 19) adverte que:

Avaliar para formar não é submeter o ensino a uma lógica de controle permanente, mas integrá-lo a um processo de regulação das aprendizagens. Quando a avaliação se transforma em instrumento de classificação e comparação, perde-se sua função pedagógica, e o foco desloca-se da construção do conhecimento para a obtenção de resultados mensuráveis.

Essa reflexão reforça a necessidade de articular sistemas avaliativos a projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral. A avaliação, enquanto política pública, deve dialogar com as práticas escolares sem subordinar a complexidade do processo educativo à lógica exclusiva da mensuração.

Apple (2015) analisa criticamente esse cenário ao discutir a cultura da auditoria e os processos de responsabilização. Para o autor, a ênfase excessiva em resultados mensuráveis pode deslocar o foco da formação humana para a obtenção de índices e rankings. Esse movimento tende a reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a métricas quantitativas.

Nesse sentido, a responsabilização institucional, quando orientada por lógicas competitivas, pode intensificar pressões sobre professores e estudantes. A busca por desempenho elevado pode induzir práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para testes, limitando experiências formativas mais amplas e investigativas.

Por outro lado, organismos internacionais como UNESCO e OCDE defendem que sistemas avaliativos devem contribuir para a melhoria da qualidade educacional e para a promoção da equidade. A avaliação, nessa perspectiva, deve produzir informações que auxiliem na formulação de políticas inclusivas e no enfrentamento das desigualdades.



Marinho-Araujo e Rabelo (2015) ressaltam que a avaliação educacional precisa ser compreendida como processo coletivo, envolvendo dimensões institucionais e sociais. Avaliar implica refletir sobre a qualidade da formação oferecida e sobre as condições estruturais que impactam o desempenho escolar.

A tensão entre avaliação formativa e avaliação regulatória revela a necessidade de equilíbrio entre monitoramento institucional e autonomia pedagógica. A escola não pode ignorar os dados produzidos por avaliações externas, mas também não deve subordinar integralmente sua prática às demandas de indicadores padronizados.

Nesse cenário, o desafio consiste em articular políticas de avaliação com projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral. A leitura crítica dos resultados avaliativos permite identificar fragilidades e planejar intervenções, sem reduzir o currículo a conteúdos cobrados em exames.

Assim, a avaliação, quando compreendida em sua dimensão política e pedagógica, pode contribuir tanto para o aprimoramento institucional quanto para o fortalecimento da prática docente. O equilíbrio entre responsabilidade pública e compromisso formativo constitui elemento central para a construção de uma cultura avaliativa ética e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a avaliação da aprendizagem ultrapassa a função técnica de mensuração de resultados, configurando-se como prática pedagógica central no processo educativo. Ao ser compreendida como ato intencional e articulado ao planejamento didático, a avaliação assume papel estratégico na mediação do ensino e na promoção de aprendizagens significativas. Sua dimensão formativa reafirma o compromisso com o desenvolvimento integral do estudante.

Os referenciais teóricos discutidos demonstram que a avaliação, quando orientada por princípios diagnósticos e formativos, contribui para a regulação da aprendizagem e para o aprimoramento das práticas docentes. A centralidade do *feedback*, a explicitação de critérios e o acompanhamento contínuo constituem elementos estruturantes de uma



cultura avaliativa comprometida com a progressão dos estudantes e com a construção da autonomia intelectual.

Entretanto, o capítulo também evidenciou as tensões presentes no cenário educacional contemporâneo, marcado pela expansão de sistemas de avaliação externa e por políticas de responsabilização. A influência de indicadores institucionais e de metas de desempenho impõe desafios à prática pedagógica, exigindo leitura crítica e posicionamento ético por parte dos profissionais da educação. A avaliação não pode ser reduzida a instrumento de controle ou classificação.

Nesse contexto, torna-se necessário equilibrar monitoramento institucional e autonomia pedagógica. A utilização dos dados produzidos por avaliações externas deve servir ao planejamento e à melhoria das condições de ensino, sem comprometer a diversidade curricular e a complexidade dos processos formativos. A escola precisa manter sua função social voltada à formação humana e à construção da cidadania.

A humanização dos processos avaliativos emerge como princípio orientador para a construção de práticas mais equitativas e inclusivas. Avaliar implica reconhecer trajetórias, contextos e ritmos diferenciados de aprendizagem, promovendo intervenções que favoreçam o avanço progressivo dos estudantes. A ética avaliativa exige diálogo, clareza de critérios e compromisso com o desenvolvimento coletivo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606–644, 2015.

BLACK, P.; WILIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, Londres, v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Cortez, 2020.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 37. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.



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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2018.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 20, n. 2, jul. 2015.

MARQUES, G. A. R. *et al.* Instrumentos avaliativos nos estágios da atenção primária: revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 48, n. 4, e104, 2024.

OLIVEIRA, S. L. D. de; ROCHA, T. da C.; SILVA, J. C. da; AIRES, J. P.; MATOS, E. A. S. Á. de; PINHEIRO, N. A. M. Instrumentos avaliativos em metodologias ativas: revisão sistemática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, 2025.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, L. O. dos S.; SILVA, M. S. P. de L.; SANTOS, S. M. de A. (org.). **O Processo de Avaliação para Aprendizagem**. Formiga (MG): Editora Ópera, 2024. 151 p.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: prática de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. **Avaliação da Aprendizagem e Suas Implicações nos Processos de Ensino**. São Paulo: Loyola, 1998.



CAPÍTULO VI

GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: DIMENSÕES ADMINISTRATIVAS, DEMOCRÁTICAS E EDUCATIVAS

Maurício Aires Vieira²⁷

Carlos Daniel Chaves Mourão²⁸

Antonio Janilson Costa Rodrigues²⁹

Leonira Morais da Silva Sousa³⁰

Dayane Lucia Santana Barbosa³¹

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-06

RESUMO

A gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico são processos articulados que incidem diretamente sobre as práticas educativas e as condições de ensino e aprendizagem. A gestão é compreendida para além de atribuições administrativas, sendo concebida como ação educativa que envolve decisões coletivas, definição de prioridades institucionais e construção do projeto pedagógico em diálogo com a comunidade escolar. A reflexão parte do entendimento de que a organização do trabalho pedagógico expressa concepções de educação, currículo e participação, refletindo modelos de gestão, relações institucionais e contextos políticos mais amplos. Trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, articulando produções teóricas consolidadas e estudos contemporâneos sobre gestão educacional, democracia escolar e políticas públicas. Merecem destaque Vitor Henrique Paro (2010; 2015), ao compreender a gestão democrática como princípio estruturante da escola pública e condição para a efetivação do direito à educação. No campo contemporâneo, dialoga-se com Libâneo, Oliveira e Toschi (2021), que analisam a relação entre gestão, currículo e trabalho docente; com Dourado (2020), ao discutir políticas educacionais e seus impactos na organização das instituições escolares; e com Lück (2022), ao abordar liderança educacional e processos participativos. Há ainda interlocução com documentos e normativas de instituições como o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e organismos internacionais voltados à governança educacional, como o Banco Mundial, que influenciam debates sobre gestão, financiamento e responsabilização. Dessa maneira, evidencia-se que a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico exigem participação efetiva, corresponsabilidade institucional e compromisso com uma educação pública socialmente referenciada.

²⁷ Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

²⁸ Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosdaniel.math@gmail.com.

²⁹ Universidade Federal do Ceará (UFC). antonio.rodrigues8@prof.ce.gov.br.

³⁰ Universidade Federal do Ceará (UFC). leoniramorais@yahoo.com.br.

³¹ Faculdade Superior de Ensino Programus (ISEPRO). dayluci88@gmail.com.



Palavras-chave: Gestão escolar; Trabalho pedagógico; Gestão democrática; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A organização e o funcionamento da escola pública dependem, em grande medida, de uma gestão que integre ações administrativas, práticas pedagógicas e compromisso político, elementos que influenciam diretamente a qualidade do ensino e os resultados dos alunos. Longe de se restringir a procedimentos burocráticos ou à administração de recursos, a gestão envolve decisões coletivas, definição de prioridades institucionais e construção de sentidos compartilhados no interior da comunidade escolar. Nesse contexto, compreender a gestão implica analisá-la como prática social inserida em relações históricas e políticas mais amplas.

A organização do trabalho pedagógico expressa concepções de educação, currículo e participação que orientam o cotidiano escolar. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2021), a gestão e o trabalho docente estão intrinsecamente articulados, pois as formas de organização institucional influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as possibilidades de desenvolvimento profissional. A escola não opera de maneira neutra; sua dinâmica traduz modelos de racionalidade administrativa e concepções de formação humana.

Ao analisar a cultura escolar, observa-se que os processos organizacionais são atravessados por tradições, normas e valores historicamente sedimentados. Nadal (2020) evidencia que a cultura institucional pode tanto reforçar práticas burocratizadas quanto abrir espaço para processos reflexivos e colaborativos. A autora destaca que muitas instituições compartilham valores ligados à racionalidade administrativa, ainda que em disfunção, o que impacta diretamente o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como espaço de interseção entre cultura, organização e coordenação pedagógica. A cultura escolar não é homogênea nem estática; constitui-se em disputas e negociações que influenciam a forma como se organizam tempos, espaços e práticas educativas. A organização do trabalho pedagógico,



portanto, não se reduz à distribuição de tarefas, mas envolve a construção coletiva de projetos formativos.

A gestão democrática, conforme Paro (2010; 2015), apresenta-se como princípio estruturante da escola pública e condição para a efetivação do direito à educação. Para o autor, a democratização da gestão não significa apenas ampliar a participação formal em instâncias colegiadas, mas promover a corresponsabilidade na definição dos rumos institucionais. Trata-se de reconhecer a escola como espaço público de formação e de exercício da cidadania.

Essa concepção encontra respaldo na legislação educacional brasileira, especialmente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelecem a gestão democrática como princípio da educação pública. Entretanto, a concretização desse princípio depende da reorganização das práticas institucionais e da superação de modelos centralizadores de administração.

Dourado (2020) ressalta que as políticas educacionais contemporâneas têm impactado significativamente a organização das escolas, introduzindo mecanismos de responsabilização e controle que tensionam a autonomia institucional. A ampliação de avaliações externas, metas e indicadores redefine prioridades e influencia o planejamento escolar. Nesse cenário, a gestão escolar precisa equilibrar demandas administrativas e compromissos pedagógicos.

O planejamento educacional emerge como elemento articulador entre gestão e prática pedagógica. Hegeto *et al.* (2023) argumentam que o planejamento não deve ser concebido como procedimento meramente burocrático, mas como processo intencional que orienta o trabalho docente e assegura coerência às ações institucionais. Quando reduzido a formalidade administrativa, perde sua dimensão formativa e organizadora do trabalho pedagógico.

A especificidade do trabalho docente, conforme Roldão (2007), contribui para compreender a organização escolar como espaço de mediação entre currículo e aprendizagem. Ensinar exige articulação entre decisões pedagógicas e estruturas



institucionais, o que demanda uma gestão comprometida com a autonomia profissional e com a colaboração coletiva. Como sintetiza Nadal (2020, p. 64):

A cultura escolar pode ser compreendida como um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo compartilhadas no âmbito das instituições educativas. Essas tradições e regularidades oferecem estratégias para integrar-se às instituições, realizar tarefas cotidianas e sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as segundo seu contexto e suas necessidades.

Essa compreensão evidencia que a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico não se limitam a estruturas formais, mas envolvem dinâmicas culturais que moldam práticas e decisões. A construção de uma escola socialmente referenciada exige participação efetiva, liderança compartilhada e compromisso com uma educação pública orientada pela equidade e pela formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

O presente capítulo fundamenta-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico a partir de diferentes perspectivas teóricas. A abordagem qualitativa mostra-se adequada por permitir a compreensão aprofundada de conceitos, categorias analíticas e relações teóricas que estruturam o campo da gestão educacional, considerando seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos.

A revisão bibliográfica concentrou-se em produções clássicas e contemporâneas da área da Educação, especialmente obras que discutem gestão democrática, trabalho pedagógico, planejamento educacional e políticas públicas. Foram selecionados livros, artigos científicos e documentos institucionais que dialogam diretamente com o objeto de estudo, priorizando autores reconhecidos no campo, como Paro, Libâneo, Dourado e Lück, além de normativas educacionais brasileiras. Esse levantamento possibilitou identificar convergências e tensões entre diferentes concepções de gestão e organização escolar.



Do ponto de vista metodológico, a pesquisa seguiu os pressupostos indicados por Lakatos e Marconi (2017), que compreendem a pesquisa bibliográfica como procedimento sistemático de análise crítica das produções existentes. Segundo as autoras:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Seu objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, permitindo-lhe compreender melhor o problema investigado e construir um referencial teórico consistente que sustente a análise científica (Lakatos; Marconi, 2017, p. 183).

A análise do material selecionado foi realizada de forma interpretativa, buscando articular os referenciais teóricos às discussões propostas no capítulo. As categorias analíticas emergiram a partir da leitura sistemática das obras, considerando elementos como participação, democracia, planejamento, autonomia docente e relações institucionais. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico como processos dinâmicos, socialmente construídos e atravessados por múltiplas determinações, assegurando rigor teórico e coerência analítica ao estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre o trabalho docente contemporâneo exige compreendê-lo como prática social, histórica e intencional, atravessada por condições institucionais, políticas educacionais e disputas de sentido em torno do ensinar e do aprender.

Quadro 1 – Alguns conceitos.

Dimensão Analítica	Descrição Teórica	Implicações para o Trabalho Docente
Docência como prática intencional	A docência envolve decisões pedagógicas, mediações didáticas e posicionamentos ético-políticos.	Professor atua como sujeito reflexivo e não como executor técnico.
Condições concretas do ensino	O ensino é influenciado por currículos normativos, avaliações externas e tecnologias digitais.	Ampliação da sobrecarga e responsabilização individual.
Intencionalidade pedagógica	A prática educativa organiza-se por projeções que orientam o fazer pedagógico.	Planejamento orienta a ação, mesmo sem controle absoluto dos resultados.
Estratégias didáticas	Escolhas pedagógicas vinculadas a concepções de currículo e sujeito.	Podem fortalecer ou esvaziar o sentido formativo do ensino.
Tecnologias e ensino remoto	Reconfiguração das práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais.	Intensificação do trabalho e evidência de desigualdades.



Autonomia docente	Construção coletiva mediada por condições institucionais.	Limitações impactam a adaptação das estratégias às necessidades dos estudantes.
Racionalidade gerencial	Centralidade de indicadores e metas educacionais.	Redução da complexidade da docência a resultados mensuráveis.
Reflexão crítica sobre a prática	Articulação entre teoria e prática como fundamento da ação docente.	Reorientação das estratégias didáticas em contextos adversos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Dourado (2007), Paro (2010) e Lück (2011).

A docência não se reduz à execução de técnicas ou ao cumprimento de prescrições curriculares, mas envolve decisões pedagógicas, mediações didáticas e posicionamentos ético-políticos que se expressam no cotidiano escolar. Assim, o trabalho do professor constitui-se como ação situada, marcada por limites estruturais e possibilidades de intervenção. Como argumenta Paro (2012), ao analisar o trabalho docente no interior da escola pública, o professor não pode ser concebido como mero executor de determinações administrativas, pois sua atuação envolve dimensões intelectuais e políticas que ultrapassam a lógica instrumental da organização escolar.

Nesse contexto, o ensino não pode ser analisado de forma dissociada das condições concretas em que se realiza. O trabalho docente articula dimensões cognitivas, afetivas e políticas, sendo influenciado por currículos normativos, avaliações externas, demandas institucionais e, de maneira mais intensa nos últimos anos, pela incorporação de tecnologias digitais. Paro (2010), ao discutir a gestão democrática da escola pública, destaca que a organização do trabalho pedagógico está profundamente vinculada às formas de gestão e às relações de poder estabelecidas na instituição, o que impacta diretamente a autonomia docente e a qualidade do ensino.

A reorganização das práticas pedagógicas, especialmente em contextos mediados por tecnologias, tornou visíveis fragilidades históricas da docência, como a precarização das condições de trabalho e a intensificação das tarefas. Tais processos tensionam a autonomia pedagógica e impactam diretamente as estratégias didáticas adotadas, muitas vezes orientadas por exigências externas mais do que por necessidades formativas dos estudantes. Nessa direção, Lück (2009) assinala que a qualidade da educação depende de processos de liderança e gestão escolar capazes de articular dimensões pedagógicas e



organizacionais, evitando que o professor seja isolado como único responsável pelos resultados.

Além disso, ao discutir a gestão educacional, Lück (2011) enfatiza que o trabalho docente precisa ser compreendido como parte de um sistema mais amplo de organização institucional, no qual decisões curriculares, administrativas e pedagógicas se inter-relacionam. A responsabilização individual do professor, quando desvinculada de políticas de apoio, formação continuada e condições adequadas de trabalho, contribui para a intensificação da sobrecarga e para a fragilização da prática pedagógica.

Ao discutir estratégias didáticas, é necessário compreendê-las como escolhas pedagógicas intencionais, vinculadas a concepções de educação, currículo e sujeito. As estratégias não são neutras, pois expressam modos de organizar o ensino, distribuir tempos e espaços escolares e atribuir sentidos ao conhecimento. Dourado (2007), ao analisar as políticas de gestão e regulação da educação básica, evidencia que as reformas educacionais interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico, redefinindo prioridades e estabelecendo padrões que incidem sobre as práticas docentes.

Do mesmo modo, Dourado (2016) argumenta que as políticas educacionais contemporâneas, ao enfatizarem metas e indicadores, produzem efeitos na cultura escolar e nas formas de organização do ensino. A centralidade atribuída à avaliação e à regulação por resultados reconfigura o planejamento e as estratégias didáticas, exigindo que o professor articule sua intencionalidade pedagógica às demandas institucionais e às políticas públicas vigentes. Nesse cenário, a docência se constitui como campo de disputas e negociações, no qual a autonomia profissional precisa ser continuamente afirmada.

A intencionalidade pedagógica, portanto, emerge como elemento estruturante do trabalho docente, mas não pode ser compreendida de modo isolado das condições institucionais e das políticas de gestão. Como indicam Paro, Lück e Dourado, a qualidade do ensino está indissociavelmente ligada à organização democrática da escola, às condições objetivas de trabalho e à construção coletiva do projeto pedagógico. Reconhecer essas articulações é fundamental para compreender a docência como prática



social complexa, atravessada por determinações estruturais e, ao mesmo tempo, aberta à ação crítica e transformadora.

Uberti (2013) problematiza a racionalidade intencional própria da escola ao afirmar que a prática educativa se organiza a partir de projeções que orientam o fazer pedagógico, ainda que não garantam os resultados esperados. Para a autora:

reconhecer que uma vinculação forjada é condição indispensável para o processo educativo constitui uma questão importante para o pensamento educacional, pois se trata de um vínculo tão necessário quanto inexistente. A prática pedagógica opera nesse entremeio, no qual o que se projeta não se realiza plenamente, mas ainda assim orienta o fazer educativo (Uberti, 2013, p. 1228).

Essa compreensão permite reconhecer que o ensino opera em um campo de incertezas, no qual o professor planeja, intervém e avalia sem controle absoluto sobre os efeitos de sua ação. A prática pedagógica não pode ser reduzida a uma relação linear entre planejamento e aprendizagem, pois envolve mediações complexas e sujeitos singulares.

Nessa perspectiva, a contribuição de Paulo Freire é central para compreender a docência como prática intencional, ética e política. Ao defender a educação como prática da liberdade, Freire destaca o diálogo, a criticidade e a esperança como categorias fundamentais do ato educativo. Em *Pedagogia da Esperança*, o autor reafirma que a prática docente se constrói em meio a contradições e exige compromisso com a transformação da realidade. Freire (1992) explicita essa dimensão ao afirmar que:

não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. É preciso, portanto, assumir a esperança como prática, como atitude que se constrói no enfrentamento das condições concretas da realidade (Freire, 1992, p. 10).

Essa concepção freireana reforça a necessidade de estratégias didáticas que promovam a participação ativa dos estudantes, valorizem seus saberes e possibilitem a construção coletiva do conhecimento. O trabalho docente, nesse horizonte, assume caráter político ao reconhecer os educandos como sujeitos históricos e produtores de sentido (Freire, 1992).

Para Uberti (2013), as estratégias didáticas, portanto, devem ser analisadas em articulação com a intencionalidade pedagógica e com as condições concretas do ensino.



Estudos indicam que práticas baseadas na problematização, na investigação e no diálogo favorecem processos de aprendizagem mais significativos, sobretudo quando conectadas a contextos reais e às experiências dos estudantes.

Entretanto, a literatura também alerta para os riscos de instrumentalização das estratégias didáticas quando estas são adotadas de forma acrítica ou descontextualizada. A simples incorporação de metodologias consideradas inovadoras não assegura transformações substantivas se não houver reflexão sobre seus fundamentos pedagógicos e sobre os objetivos formativos que as orientam.

A intensificação do uso de tecnologias no ensino, especialmente no contexto do ensino remoto, evidenciou desigualdades sociais e educacionais que atravessam o trabalho docente. O acesso desigual a recursos tecnológicos, a ausência de formação adequada e a ampliação da carga de trabalho impactam diretamente as possibilidades de mediação pedagógica e de acompanhamento da aprendizagem.

Nesse cenário, o trabalho docente é tensionado por demandas institucionais que frequentemente desconsideram as condições reais de ensino. A responsabilização individual do professor pelos resultados educacionais reforça uma lógica gerencial que fragiliza a dimensão coletiva do trabalho pedagógico e reduz a complexidade da docência a indicadores de desempenho.

A crítica a essa racionalidade encontra respaldo em análises que relacionam educação, poder e políticas neoliberais. Apple (2006) argumenta que a padronização das práticas e a centralidade dos resultados mensuráveis tendem a esvaziar o sentido formativo do ensino, deslocando o foco da aprendizagem para o cumprimento de metas externas.

Nesse sentido, reafirmar a docência como prática reflexiva torna-se fundamental. O professor atua como sujeito que interpreta contextos, toma decisões e constrói estratégias a partir das necessidades concretas dos estudantes, e não como mero executor de prescrições.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não se configura como controle absoluto do processo educativo, mas como orientação ética e política da prática docente. Ensinar



implica assumir riscos, lidar com imprevistos e reconhecer os limites da ação pedagógica.

Como destaca Uberti (2013):

o discurso educacional fundamenta-se num tipo de racionalidade intencional, na medida em que a prática pedagógica se organiza a partir de projeções que não garantem os resultados esperados, mas que se tornam condição de possibilidade da ação educativa (Uberti, 2013, p. 1231).

Ao articular trabalho docente, estratégias didáticas e intencionalidade pedagógica, o referencial teórico evidencia que a qualidade do ensino depende menos da adoção de modelos prontos e mais da capacidade de reflexão crítica sobre a prática. Compreender o trabalho docente como prática intencional, histórica e situada contribui para superar abordagens tecnicistas e reafirma o professor como mediador de processos formativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender o trabalho docente como prática complexa, historicamente situada e atravessada por múltiplas determinações institucionais e políticas. Longe de se restringir à aplicação de métodos ou à execução de conteúdos prescritos, a docência configura-se como ação intencional que articula planejamento, mediação e avaliação em um movimento contínuo de reflexão e intervenção pedagógica.

Quadro 2 – Sínteses dos resultados e implicações pedagógicas.

Categoria Analítica	Síntese dos Resultados	Implicações Pedagógicas
Trabalho docente como prática complexa	A docência é ação intencional, historicamente situada e atravessada por determinações institucionais e políticas.	Exige planejamento articulado à mediação e avaliação contínua.
Intencionalidade pedagógica	Constitui eixo estruturante da prática, mesmo diante de pressões externas.	Orienta escolhas didáticas e sentidos atribuídos ao ensino.
Estratégias didáticas	Metodologias inovadoras não garantem, isoladamente, aprendizagem significativa.	Demandam coerência entre teoria, objetivos e contexto.
Tecnologias e ensino remoto	Intensificação do trabalho e ampliação de desigualdades educacionais.	Reorganização constante das práticas pedagógicas.
Condições estruturais de trabalho	Sobrecarga e ausência de suporte impactam a qualidade do ensino.	Limitação da autonomia pedagógica.

Cultura reflexiva	Reflexão crítica fortalece a ressignificação da prática.	Articulação entre teoria e prática como fundamento do ensino.
Superação do tecnicismo	Abordagens gerenciais reduzem a complexidade da docência.	Necessidade de práticas fundamentadas em ética e criticidade.
Educação democrática	Centralidade do professor como mediador de processos formativos.	Fortalecimento da dimensão ética e política da docência.

Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados da análise bibliográfica evidenciam que o trabalho docente, especialmente em contextos marcados por transformações pedagógicas e tecnológicas, tem sido profundamente reconfigurado. As produções analisadas convergem ao indicar que a docência contemporânea se caracteriza por intensificação das tarefas, ampliação das responsabilidades e exigências crescentes de adaptação a novos modelos de ensino, o que impacta diretamente as estratégias didáticas e a organização do trabalho pedagógico.

Um dos achados recorrentes refere-se à centralidade da intencionalidade pedagógica como elemento que distingue práticas meramente instrumentais de ações educativas comprometidas com a formação crítica. Os textos analisados demonstram que, mesmo diante de pressões institucionais e de prescrições curriculares, a intencionalidade orienta escolhas didáticas, organização dos tempos escolares e modos de interação pedagógica, reafirmando o papel ativo do professor na mediação do conhecimento.

No que se refere às estratégias didáticas, os estudos indicam que práticas baseadas no diálogo, na problematização e na contextualização dos conteúdos favorecem maior envolvimento discente e aprofundamento conceitual. Entretanto, os resultados também apontam que tais estratégias, quando desvinculadas de reflexão teórica e de condições materiais adequadas, tendem a perder potência formativa, sendo reduzidas a procedimentos esvaziados de sentido pedagógico.

A análise das produções sobre ensino remoto e uso de tecnologias educacionais evidencia que a incorporação de recursos digitais não garantiu, por si só, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, os resultados indicam que a ausência de políticas de formação continuada e de suporte institucional ampliou desigualdades já existentes, sobrecarregando o trabalho docente e dificultando a efetivação de estratégias didáticas coerentes.



Outro resultado relevante diz respeito à relação entre planejamento pedagógico e prática docente. Os textos analisados demonstram que o planejamento, quando concebido como processo reflexivo e coletivo, contribui para maior coerência entre objetivos, estratégias e avaliação. Em contrapartida, quando reduzido a exigência burocrática, o planejamento tende a distanciar-se das necessidades reais da sala de aula e das singularidades dos estudantes.

A discussão sobre autonomia docente aparece de forma recorrente nas produções examinadas. Os resultados indicam que a autonomia não se configura como ação individual isolada, mas como construção coletiva mediada pelas condições institucionais. A limitação dessa autonomia, seja por políticas de responsabilização ou por padronização curricular, impacta negativamente a capacidade do professor de ajustar estratégias didáticas às demandas concretas dos estudantes.

Nesse contexto, os estudos analisados evidenciam tensões entre a lógica formativa do ensino e a racionalidade gerencial que orienta parte das políticas educacionais. A centralidade de resultados mensuráveis e indicadores de desempenho tende a deslocar o foco do processo de aprendizagem para a obtenção de metas, induzindo práticas pedagógicas orientadas mais pela avaliação externa do que pela intencionalidade educativa.

A partir dessa análise, observa-se que o trabalho docente passa a ser atravessado por contradições entre o compromisso ético-pedagógico com a formação integral e as exigências institucionais de eficiência e produtividade. Essa tensão repercute diretamente na escolha e na aplicação das estratégias didáticas, muitas vezes submetidas a lógicas externas ao contexto escolar.

Os resultados também evidenciam que a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento central para a ressignificação do trabalho docente. As produções analisadas indicam que professores que desenvolvem processos reflexivos sistemáticos conseguem reorientar suas estratégias didáticas, mesmo em contextos adversos, fortalecendo práticas mais coerentes com seus princípios pedagógicos.

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática aparece como condição fundamental para a qualificação do ensino. A ausência dessa articulação tende a reforçar



práticas tecnicistas, enquanto sua presença favorece a construção de ações pedagógicas intencionais e contextualizadas, capazes de responder às complexidades do processo educativo.

A discussão dos resultados reforça ainda a atualidade do pensamento freireano no que se refere à compreensão da docência como prática ética e política. A centralidade do diálogo, da esperança e da conscientização aparece como contraponto às abordagens instrumentais do ensino, reafirmando a educação como espaço de formação humana e transformação social. Essa perspectiva é sintetizada por Freire (1992, p. 10), ao afirmar que:

Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. A prática educativa, enquanto ação histórica, exige compromisso, diálogo e abertura ao inédito viável.

A incorporação dessa concepção nos resultados analisados evidencia que estratégias didáticas orientadas por uma pedagogia crítica contribuem para práticas mais democráticas e participativas, mesmo diante de limitações estruturais. A intencionalidade pedagógica, nesse contexto, funciona como eixo organizador da ação docente.

Por fim, os resultados e a discussão apontam que a qualidade do trabalho docente não pode ser avaliada apenas pela adoção de metodologias ou tecnologias específicas, mas pela coerência entre intencionalidade pedagógica, estratégias didáticas e condições institucionais. A superação de abordagens tecnicistas exige políticas educacionais que reconheçam a complexidade da docência e fortaleçam o professor como sujeito central do processo educativo.

Nota-se também que a intencionalidade pedagógica constitui eixo estruturante da prática docente. Mesmo diante de pressões externas, demandas institucionais e processos de responsabilização, o professor mantém margem de decisão sobre as estratégias didáticas adotadas e sobre os sentidos atribuídos ao ensino. Essa intencionalidade, contudo, não se traduz em controle absoluto do processo educativo, mas em orientação ética e política da ação pedagógica.



A discussão também revelou que a adoção de estratégias didáticas consideradas inovadoras não garante, por si só, transformações significativas na aprendizagem. A qualidade das práticas depende da coerência entre objetivos formativos, fundamentação teórica e condições concretas de trabalho. Quando desarticuladas desses elementos, as estratégias tendem a se tornar procedimentos esvaziados de sentido pedagógico.

A análise demonstrou que a intencionalidade pedagógica se manifesta não apenas nas escolhas metodológicas, mas também na forma como o professor interpreta o contexto escolar e responde às necessidades específicas dos estudantes. Essa postura implica sensibilidade para reconhecer limites estruturais, mas também disposição para criar alternativas viáveis no interior das condições existentes. A ação docente, nesse sentido, assume caráter reflexivo e estratégico, articulando planejamento e improvisação consciente diante das situações concretas da sala de aula.

Do mesmo modo, verificou-se que a consistência das estratégias didáticas depende da articulação entre concepção de ensino, organização curricular e processos avaliativos. Quando há alinhamento entre esses elementos, as práticas tendem a favorecer maior envolvimento discente e aprofundamento conceitual. Em contrapartida, quando metodologias são adotadas como modismos ou exigências institucionais desvinculadas de reflexão crítica, ocorre fragmentação do trabalho pedagógico, enfraquecendo o potencial formativo das ações desenvolvidas.

Além disso, ficou evidente que as transformações recentes no campo educacional, especialmente aquelas relacionadas à incorporação de tecnologias e ao ensino remoto, intensificaram o trabalho docente e ampliaram desigualdades já existentes. A ausência de suporte institucional adequado e de políticas de formação continuada reforçou desafios históricos da profissão, exigindo dos professores adaptações constantes e reconfigurações de suas práticas.

Nesse cenário, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a complexidade do trabalho docente e valorizem sua dimensão intelectual e formativa. A superação de abordagens tecnicistas e gerenciais demanda investimento em condições estruturais, autonomia profissional e fortalecimento da cultura reflexiva nas escolas.



Conclui-se que compreender o trabalho docente como prática intencional, reflexiva e socialmente situada é condição para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos estudantes. A articulação entre teoria e prática, aliada ao reconhecimento da centralidade do professor no processo educativo, constitui elemento fundamental para a consolidação de uma educação democrática e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo evidenciou que o trabalho docente deve ser compreendido como prática intencional, histórica e socialmente situada, marcada por tensões entre autonomia pedagógica e demandas institucionais. A docência não se restringe à aplicação de técnicas, mas envolve decisões éticas, políticas e didáticas que organizam o processo educativo e atribuem sentido às aprendizagens.

A análise das estratégias didáticas demonstrou que sua eficácia depende da coerência entre fundamentação teórica, objetivos formativos e condições concretas de ensino. A adoção de metodologias inovadoras, quando desvinculada de reflexão crítica e de intencionalidade pedagógica, tende a produzir efeitos limitados. Por outro lado, práticas fundamentadas em diálogo, problematização e mediação consciente fortalecem processos formativos mais consistentes.

Os resultados também indicaram que as transformações recentes no campo educacional, especialmente a intensificação do uso de tecnologias e a expansão do ensino remoto, ampliaram desafios históricos da docência. A sobrecarga de trabalho, a precarização das condições institucionais e a responsabilização individual do professor impactam diretamente a organização do trabalho pedagógico e a qualidade das estratégias adotadas.

Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica emerge como elemento estruturante da prática docente. Ensinar implica projetar, intervir e avaliar, ainda que sem garantia de controle absoluto sobre os resultados. A racionalidade educativa, como



apontado na discussão teórica, constitui condição de possibilidade da ação pedagógica e orienta o compromisso com a formação integral dos estudantes.

Reafirma-se, assim, a atualidade do pensamento freireano ao compreender a docência como prática ética e política, sustentada pela esperança, pelo diálogo e pela consciência crítica. A formação docente, nesse horizonte, exige não apenas domínio técnico, mas capacidade reflexiva e posicionamento diante das contradições do sistema educacional.

Conclui-se que a valorização do trabalho docente e o fortalecimento de práticas pedagógicas intencionais requerem políticas educacionais que reconheçam a complexidade da docência, assegurem condições adequadas de trabalho e promovam formação continuada consistente. Somente por meio da articulação entre teoria, prática e compromisso social será possível consolidar uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e0234117, 2007.

DOURADO, L. F. Plano nacional de educação: política de Estado para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 29-44, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HEGETO, L. H. *et al.* **Planejamento educacional e organização do trabalho pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2021.



LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

NADAL, B. de O. **Cultura escolar, organização e coordenação pedagógica**. Curitiba: Appris, 2020.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94–103, 2007.

SANTOS, J. L. G. dos *et al.* Estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem de gestão em enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 2, e2980016, 2018.

UBERTI, L. Intencionalidade educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223–1242, out./dez. 2013.



CAPÍTULO VII

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIREITOS EDUCACIONAIS

Francilino Paulo de Sousa³²

Carlos Daniel Chaves Mourão³³

Rafael Silveira da Mota³⁴

Maurício Aires Vieira³⁵

Karillos Alexandre Sousa Pereira³⁶

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-07

RESUMO

A inclusão, a diversidade e a equidade são princípios indissociáveis do direito à escolarização e da garantia de trajetórias educativas socialmente justas. A análise parte do reconhecimento de que os sistemas educacionais historicamente reproduziram desigualdades de ordem social, étnico-racial, cultural, territorial e funcional, exigindo a construção de políticas e práticas pedagógicas orientadas pelo reconhecimento das diferenças e pela promoção da justiça educacional. De natureza bibliográfica e qualitativa, articula produções teóricas do campo da educação inclusiva, dos estudos sobre diversidade e das políticas públicas educacionais, bem como documentos normativos nacionais e internacionais. Entre os autores de referência, destacam-se Mantoan (2015; 2018), ao discutir a inclusão como reorganização do sistema escolar, e Arroyo (2019), ao analisar a relação entre desigualdades sociais, sujeitos historicamente marginalizados e direito à educação. No campo mais recente, dialoga-se com Ainscow (2020), que aborda a equidade como eixo estruturante das políticas educacionais, e com Diniz-Pereira e Zeichner (2021), ao discutirem formação docente e justiça social. O texto também estabelece interlocução com marcos legais e institucionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e documentos orientadores da educação inclusiva, que reafirmam o compromisso do Estado com a universalização do acesso, da permanência e da aprendizagem. Evidencia-se que a efetivação da inclusão e da equidade demanda ações pedagógicas intencionais, políticas públicas consistentes e compromisso ético com a valorização da diversidade nos espaços escolares.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Diversidade; Equidade educacional; Justiça social.

³² Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

³³ Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosdaniel.math@gmail.com.

³⁴ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). rafa.motta92@gmail.com.

³⁵ Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

³⁶ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). karillos-alexandre@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

A inclusão, a diversidade e a equidade são direitos que devem estar presentes na educação contemporânea. No contexto da educação básica, tais categorias não se limitam a diretrizes normativas, mas expressam compromissos ético-políticos com a superação de desigualdades historicamente produzidas no interior dos sistemas escolares. A escola, enquanto instituição social, ocupa posição estratégica tanto na reprodução quanto na transformação dessas desigualdades.

Pensar a inclusão e a equidade na educação básica implica reconhecer que a escola é atravessada por relações de poder, disputas simbólicas e condicionantes estruturais que influenciam diretamente as trajetórias dos estudantes. As práticas pedagógicas, a organização curricular e os processos avaliativos podem tanto reforçar hierarquias sociais quanto promover experiências formativas orientadas pela justiça social.

A história da escolarização brasileira evidencia que o acesso à educação foi marcado por processos seletivos e excludentes, que atingiram especialmente populações negras, indígenas, camponesas, periféricas e pessoas com deficiência. A universalização formal do acesso não eliminou as desigualdades de permanência e aprendizagem, o que torna imprescindível repensar as estruturas escolares a partir de uma perspectiva comprometida com a justiça social.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidaram a educação como direito subjetivo público, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Entretanto, a efetivação desse direito exige mais do que matrícula: requer condições pedagógicas, materiais e institucionais que garantam participação significativa e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

Nesse cenário, a inclusão emerge como proposta de reorganização do sistema educacional. Para Mantoan (2015), a inclusão não se restringe à inserção física de estudantes com deficiência nas classes comuns, mas implica transformação profunda da cultura escolar.

A escola inclusiva não é aquela que apenas aceita a matrícula de todos, mas aquela que se reorganiza para atender às diferenças.



Isso significa rever currículos, práticas pedagógicas, avaliação e gestão escolar, reconhecendo que todos os alunos aprendem de maneiras distintas e que tais diferenças constituem riqueza e não problema para o processo educativo. A inclusão exige mudança de paradigma e compromisso coletivo com a aprendizagem de todos (Mantoan, 2015, p. 38).

Essa concepção amplia o debate ao deslocar o foco da adaptação individual para a responsabilidade institucional. A inclusão, nesse horizonte, é processo que envolve transformação curricular, formação docente e reorganização das práticas avaliativas, reafirmando a centralidade da escola como espaço de direitos.

A diversidade, por sua vez, ultrapassa a dimensão da deficiência e incorpora múltiplas identidades e experiências sociais. Arroyo (2019) argumenta que os sujeitos historicamente marginalizados carregam trajetórias marcadas por desigualdades estruturais que atravessam a escola. Ignorar tais dimensões significa perpetuar processos de exclusão simbólica e material.

No campo internacional, Ainscow (2020) propõe compreender a equidade como eixo estruturante das políticas educacionais, defendendo que sistemas educacionais devem identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação. A equidade, assim, não se confunde com uniformidade, mas com garantia de condições diferenciadas para assegurar justiça educacional.

A formação docente ocupa papel decisivo nesse processo. Diniz-Pereira e Zeichner (2021) defendem que a justiça social deve constituir princípio orientador da formação inicial e continuada de professores, capacitando-os para atuar criticamente diante das desigualdades e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão.

Dessa forma, a análise da inclusão, da diversidade e da equidade na educação básica exige articulação entre marcos legais, políticas públicas e práticas pedagógicas intencionais. A construção de trajetórias educativas socialmente justas depende do reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo e do compromisso institucional com a promoção da aprendizagem para todos.



REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre inclusão, diversidade e equidade na educação básica exige, inicialmente, a distinção conceitual entre igualdade e equidade. Enquanto a igualdade pressupõe tratamento uniforme, a equidade reconhece que sujeitos distintos demandam condições diferenciadas para que possam usufruir efetivamente dos mesmos direitos. No campo educacional, essa distinção é fundamental para compreender por que políticas universais não garantem, por si só, justiça educacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando igualdade de condições para acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma esse compromisso ao destacar a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. No entanto, a materialização desses princípios depende da reorganização das práticas escolares e da superação de concepções homogêneas de ensino.

Historicamente, os sistemas educacionais foram estruturados a partir de um modelo normativo que definiu padrões de aprendizagem, comportamento e desempenho considerados ideais. Estudantes que não se ajustavam a esses padrões eram frequentemente segregados ou excluídos. A emergência do paradigma inclusivo representa, portanto, uma ruptura com essa lógica classificatória.

Mantoan (2015) argumenta que a inclusão implica transformar o sistema escolar para que este acolha todos os estudantes, sem exceção.

A inclusão não significa apenas colocar alunos com deficiência em classes comuns. Significa rever a estrutura da escola, suas práticas, seus currículos e suas formas de avaliação. A escola inclusiva não seleciona, não exclui, não classifica para separar; ela reconhece que todos aprendem de modos diferentes e que essas diferenças são constitutivas do processo educativo (Mantoan, 2015, p. 45).

Essa compreensão desloca o debate da inclusão do campo meramente administrativo para o âmbito pedagógico e cultural da escola. Ao propor a revisão das estruturas e práticas escolares, o autor evidencia que a inclusão exige ruptura com modelos homogeneizadores de ensino, historicamente orientados por padrões normativos de aprendizagem. A reorganização curricular, a flexibilização das metodologias e a diversificação dos processos avaliativos tornam-se, portanto, elementos centrais para a



construção de ambientes educativos que reconheçam a pluralidade de ritmos, linguagens e modos de aprender.

Além disso, a perspectiva inclusiva implica repensar as concepções de normalidade que orientam o funcionamento da escola. Quando a instituição abandona a lógica classificatória e seletiva, passa a compreender a diferença não como déficit, mas como expressão legítima da diversidade humana. Essa mudança de paradigma demanda formação docente consistente, trabalho colaborativo entre profissionais da educação e compromisso institucional com práticas que assegurem participação efetiva e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Essa perspectiva desloca o foco da deficiência ou da diferença individual para a responsabilidade institucional. A inclusão deixa de ser vista como concessão e passa a ser entendida como direito. Tal compreensão exige reorganização curricular, flexibilização metodológica e avaliação comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

A diversidade, nesse contexto, não se limita à dimensão funcional. Ela abrange diferenças étnico-raciais, culturais, territoriais, de gênero e socioeconômicas. Arroyo (2019) enfatiza que a escola brasileira historicamente desconsiderou as trajetórias de sujeitos pertencentes às camadas populares, aos povos do campo, às populações negras e indígenas, contribuindo para processos de exclusão simbólica.

Os sujeitos populares, negros, indígenas, camponeses e periféricos carregam histórias de negação de direitos que atravessam suas experiências escolares. A escola que ignora essas marcas reforça a desigualdade; a que as reconhece e as assume como parte constitutiva de sua tarefa pedagógica avança na direção de uma educação comprometida com a justiça social (Arroyo, 2019, p. 92).

Essa análise reforça que a inclusão não pode ser dissociada das desigualdades estruturais da sociedade brasileira. A equidade educacional exige reconhecimento das condições históricas que produzem exclusão e requer políticas públicas capazes de enfrentá-las. Ainscow (2020) amplia essa discussão ao propor que a equidade seja eixo estruturante das políticas educacionais. Para o autor, sistemas comprometidos com justiça social devem identificar barreiras à aprendizagem e à participação, removendo obstáculos institucionais que afetam grupos vulnerabilizados.



A equidade em educação não é apenas uma questão de acesso à escola, mas de participação significativa e sucesso acadêmico para todos os alunos. Isso implica identificar grupos que enfrentam maiores riscos de exclusão e desenvolver estratégias sistêmicas para garantir que as escolas respondam às suas necessidades de forma consistente e sustentável (Ainscow, 2020, p. 28).

Essa abordagem desloca a responsabilidade da inclusão para o nível sistêmico, reforçando a necessidade de políticas articuladas e planejamento institucional comprometido com resultados socialmente justos. A formação docente emerge como dimensão estratégica nesse processo. Diniz-Pereira e Zeichner (2021) defendem que a justiça social deve constituir eixo central da formação inicial e continuada de professores. Para os autores,

Uma formação orientada para a justiça social exige que os professores compreendam as desigualdades estruturais que moldam a vida dos estudantes e desenvolvam práticas pedagógicas que questionem e enfrentem essas desigualdades. Não se trata apenas de sensibilidade individual, mas de compromisso profissional e político com a transformação das condições que produzem exclusão (Diniz-Pereira; Zeichner, 2021, p. 134).

Essa perspectiva evidencia que práticas inclusivas dependem de professores capazes de interpretar contextos, adaptar metodologias e construir ambientes de aprendizagem acolhedores e desafiadores. No âmbito das políticas públicas brasileiras, documentos orientadores da educação inclusiva reforçam a necessidade de atendimento educacional especializado, adaptação curricular e formação docente específica. Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta desafios relacionados ao financiamento, à infraestrutura escolar e à cultura institucional (Almeida *et al.*, 2024)

A efetivação da inclusão exige, portanto, articulação entre políticas macroestruturais e práticas microinstitucionais. Não basta instituir diretrizes normativas; é necessário criar condições materiais e simbólicas para que a diversidade seja reconhecida como valor e não como obstáculo.

A reorganização do currículo constitui outro elemento central. Currículos rígidos e padronizados tendem a reproduzir exclusões, enquanto propostas flexíveis e contextualizadas favorecem maior participação discente. A inclusão, nesse sentido, implica revisar objetivos, conteúdos e estratégias de avaliação (Zeichner, 2021).



Para Diniz (2011), a avaliação educacional também desempenha papel relevante na construção da equidade. Processos avaliativos centrados exclusivamente em padrões homogêneos de desempenho podem aprofundar desigualdades. Avaliações formativas e diversificadas contribuem para reconhecer trajetórias distintas e potencialidades individuais.

Além disso, a cultura escolar precisa ser repensada. Ambientes escolares que valorizam o diálogo, o respeito às diferenças e a cooperação favorecem a construção de práticas inclusivas. A transformação cultural, entretanto, demanda tempo, formação continuada e liderança comprometida com princípios democráticos.

A articulação entre inclusão e justiça social reforça que a escola não pode atuar isoladamente. Políticas intersetoriais envolvendo assistência social, saúde e cultura são fundamentais para enfrentar desigualdades que extrapolam o espaço escolar.

Assim, inclusão, diversidade e equidade não constituem agendas periféricas, mas fundamentos estruturantes de uma educação democrática. A superação de desigualdades educacionais exige compromisso institucional, políticas consistentes e práticas pedagógicas intencionais que reconheçam a pluralidade de sujeitos presentes na escola (Mantoan, 2015).

A formação docente para a diversidade e a inclusão constitui um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, étnico-raciais, culturais e territoriais. A ampliação do acesso à escola não se traduziu automaticamente em garantia de permanência e aprendizagem para todos, o que exige repensar tanto as práticas pedagógicas quanto os processos formativos dos professores. Nesse cenário, a formação docente assume centralidade na construção de ambientes educativos comprometidos com a justiça social e com o reconhecimento das diferenças.

Diniz (2011), ao analisar a formação docente para a diversidade, destaca que os profissionais da educação frequentemente se sentem despreparados para lidar com a pluralidade de sujeitos presentes na escola contemporânea. A autora evidencia, a partir de relatos docentes, os conflitos, angústias e impasses vividos no cotidiano escolar,



especialmente diante de alunos com deficiência, em situação de vulnerabilidade social ou que tensionam normas culturais consolidadas. Segundo Diniz (2011, p. 42):

Pensar e desenvolver uma formação que visa a forjar práticas educativas para o público da diversidade implica pensar tanto as teorias e os campos de saber propícios a essa formação, quanto considerar a subjetividade do(a) docente para enfrentar a gama de valores que geram conflitos tão presentes nos espaços educativos e nas políticas públicas educacionais. As práticas dos profissionais que atuam com esse público estão marcadas por uma formação precária para atuar com esses sujeitos, pois em grande parte sua formação baseou-se num modelo em que a questão ética não se fez presente, não interrogando os valores subjetivos dos professores e professoras.

Essa crítica ao modelo de racionalidade técnica aproxima-se da problematização desenvolvida por Uberti (2013), ao discutir a intencionalidade educativa como racionalidade própria da escola. A autora demonstra que a prática pedagógica se organiza a partir de projeções que orientam o fazer docente, mas que não garantem os resultados esperados, evidenciando o caráter contingente da ação educativa. Conforme afirma:

A prática pedagógica opera nesse entremeio, no qual o que se projeta não se realiza plenamente, mas ainda assim orienta o fazer educativo. O discurso educacional fundamenta-se num tipo de racionalidade intencional, na medida em que a prática pedagógica se organiza a partir de projeções que não garantem os resultados esperados, mas que se tornam condição de possibilidade da ação educativa (Uberti, 2013, p. 1228-1231).

No campo dos direitos humanos, Severino, Soares e Chaigar (2023) enfatizam que a formação docente deve ultrapassar a dimensão meramente normativa e incorporar competências críticas e reflexivas que possibilitem enfrentar preconceitos e desigualdades estruturais. Para os autores, a promoção de uma cultura de respeito e inclusão depende diretamente da formação dos professores, pois são eles que operam as mediações entre currículo, diversidade e práticas pedagógicas. Nesse sentido, afirmam:

A formação docente desempenha um papel vital na promoção dos direitos humanos nas escolas, embora ainda enfrente desafios a serem superados. A capacidade dos docentes de compreender, incorporar e problematizar princípios relacionados aos direitos humanos é essencial para criar um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade existente no âmago escolar (Severino; Soares; Chaigar, 2023, p. 1-2).



A discussão sobre diversidade cultural e reconhecimento das diferenças é aprofundada por Munanga (2022), ao destacar que a construção de uma sociedade democrática depende da articulação entre igualdade e diferença. O autor alerta para os efeitos históricos do racismo, da xenofobia e das desigualdades estruturais, defendendo a implementação de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e o respeito às identidades culturais. Conforme expõe:

A democracia enquanto processo e não como produto acabado não pode ser efetivamente construída se continuarmos a opor a igualdade e a diferença em vez de combiná-las para podermos viver juntos, iguais e diferentes. A questão fundamental que se coloca é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença (Munanga, 2022, p. 118-119).

No âmbito curricular, o documento *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo* (Brasil, 2007) reforça que a diversidade deve constituir eixo estruturante do projeto político-pedagógico das escolas. O texto defende uma concepção de currículo que reconheça sujeitos, culturas e contextos, articulando base nacional comum e parte diversificada, conforme previsto na LDB. A diversidade não é tratada como tema periférico, mas como elemento constitutivo da organização curricular e das práticas educativas.

A revisão integrativa realizada por Almeida *et al.* (2024) evidencia que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no preparo docente para a inclusão. Os autores demonstram que, embora existam avanços normativos, a formação frequentemente permanece no plano teórico, sem integrar práticas inclusivas concretas e contextualizadas. Essa constatação reforça a necessidade de alinhamento entre formação docente e realidade das escolas, bem como de políticas de formação continuada articuladas às demandas contemporâneas.

Dessa forma, os estudos analisados convergem ao indicar que a promoção da diversidade e da inclusão na educação básica exige uma formação docente crítica, ética e comprometida com a transformação social. Não se trata apenas de incorporar conteúdos sobre diversidade, mas de reorganizar concepções pedagógicas, curriculares e avaliativas, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica e de construção de cidadania.



A formação docente, nesse horizonte, constitui dimensão estratégica para a efetivação do direito à educação em sua perspectiva democrática e plural.

METODOLOGIA

O presente capítulo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, orientada pela análise crítica de produções teóricas consolidadas no campo da educação inclusiva, da diversidade e da equidade educacional. A opção metodológica parte do entendimento de que a construção do conhecimento em educação exige interpretação, contextualização histórica e articulação entre diferentes referenciais teóricos. A pesquisa qualitativa permite compreender as categorias analisadas não como conceitos isolados, mas como construções sociais vinculadas a disputas políticas e pedagógicas.

A revisão bibliográfica foi conduzida a partir da leitura sistemática de autores que discutem inclusão escolar, justiça social, formação docente e políticas educacionais, articulando tais referenciais a marcos normativos nacionais. Essa abordagem buscou identificar convergências e tensões entre perspectivas teóricas distintas, considerando que o debate sobre equidade educacional envolve dimensões filosóficas, epistemológicas e institucionais. A análise privilegiou textos que problematizam a relação entre práticas pedagógicas e estruturas sociais mais amplas.

Do ponto de vista epistemológico, assume-se que a metodologia de ensino e a prática pedagógica não podem ser dissociadas das concepções de conhecimento que as sustentam. Conforme argumenta Nunes (1993), ao discutir a relação entre metodologias científicas e metodologias de ensino:

A metodologia constitui a doutrina do método, a sua teoria. Ela discute os vários tipos particulares de métodos, organizando-os num sistema, que orienta num todo teórico o trabalho de investigação da realidade. A metodologia explica um conjunto de métodos, donde também decorre a técnica. A metodologia de ensino pode ser entendida, então, como a aplicação dos princípios gerais de uma ciência, traduzidos nos seus métodos de investigação nas situações de ensino (Nunes, 1993, p. 51).



Essa concepção reforça que a escolha metodológica deste capítulo não se restringe à seleção de textos, mas envolve uma perspectiva teórico-filosófica que orienta a interpretação do material analisado.

Assim, a metodologia adotada articula análise documental de legislações e diretrizes educacionais com exame crítico de referenciais teóricos que fundamentam a inclusão e a equidade na educação básica. A interpretação dos dados foi realizada por meio de leitura analítica e categorização temática, buscando evidenciar como práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas se relacionam na construção de uma escola socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de uma investigação que compreende a educação como prática social e política, exigindo abordagem reflexiva e fundamentada teoricamente.

DISCUSSÃO

A análise bibliográfica expôs que a inclusão na educação básica não pode ser compreendida como política setorial restrita ao atendimento de estudantes com deficiência. Os estudos examinados convergem ao indicar que a inclusão constitui reorganização estrutural do sistema escolar, envolvendo currículo, avaliação, gestão e formação docente. Tal perspectiva amplia o conceito de inclusão para abarcar diferentes dimensões da diversidade.

A inclusão implica uma mudança radical na organização da escola, pois não se trata de adaptar o aluno ao sistema existente, mas de transformar o sistema para que ele acolha a todos. Isso significa rever currículos, metodologias, avaliação e gestão escolar. A escola inclusiva não trabalha com padrões rígidos de normalidade; ela reconhece que todos aprendem de formas diferentes e que essas diferenças enriquecem o processo educativo (Mantoan, 2015, p. 52).

Os resultados apontam que a permanência de práticas homogeneizadoras ainda representa um dos principais obstáculos à efetivação da equidade educacional. Currículos padronizados, avaliações classificatórias e metodologias centradas na uniformidade tendem a reforçar desigualdades pré-existentes, dificultando a participação significativa de estudantes com trajetórias distintas.



Verificou-se também que a diversidade, quando reconhecida apenas no plano discursivo, não se traduz automaticamente em práticas pedagógicas transformadoras. A efetivação da inclusão exige revisão concreta das estratégias didáticas, flexibilização curricular e reorganização dos tempos e espaços escolares. A ausência dessas mudanças tende a produzir inclusão formal sem inclusão pedagógica.

Outro resultado relevante refere-se à centralidade da formação docente na consolidação de práticas inclusivas. As produções analisadas indicam que professores que participam de processos formativos orientados para a justiça social demonstram maior capacidade de adaptar estratégias, interpretar contextos e responder às necessidades específicas dos estudantes. A formação, nesse sentido, emerge como condição estruturante da equidade.

A análise também evidenciou que a equidade educacional está diretamente relacionada às condições estruturais das escolas. Instituições situadas em contextos socialmente vulneráveis enfrentam desafios adicionais, como carência de recursos, infraestrutura precária e alta rotatividade docente. Tais fatores impactam a implementação de práticas inclusivas e exigem políticas públicas redistributivas.

No campo das políticas educacionais, constatou-se que marcos legais brasileiros apresentam avanços significativos ao reconhecer o direito à educação inclusiva. Entretanto, a distância entre normatização e prática permanece como desafio. A efetividade das políticas depende de financiamento adequado, acompanhamento sistemático e articulação intersetorial.

A discussão revelou ainda que a concepção de equidade proposta por Ainscow (2020) amplia a compreensão de inclusão ao enfatizar a remoção de barreiras institucionais. A escola inclusiva não atua apenas sobre o estudante, mas revisa suas próprias estruturas, identificando mecanismos que produzem exclusão. Essa abordagem desloca a responsabilidade do indivíduo para o sistema.

A equidade em educação exige que os sistemas escolares identifiquem e removam barreiras que impedem determinados grupos de estudantes de participar plenamente da vida escolar. Isso envolve examinar práticas, políticas e culturas institucionais que produzem exclusão, garantindo que todos tenham oportunidades reais de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal (Ainscow, 2020, p. 31).



A pesquisa também indicou que práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na cooperação e na contextualização dos conteúdos favorecem maior engajamento discente. Estratégias diversificadas permitem que diferentes formas de aprendizagem sejam reconhecidas e valorizadas, contribuindo para trajetórias educativas mais consistentes.

Entretanto, verificou-se que a incorporação de tecnologias digitais, embora amplie possibilidades metodológicas, não garante equidade automaticamente. A ausência de acesso universal e formação adequada pode aprofundar desigualdades, especialmente em contextos socialmente vulneráveis.

A análise evidenciou ainda que a cultura escolar desempenha papel determinante na consolidação de práticas inclusivas. Ambientes institucionais marcados por diálogo, participação e colaboração tendem a favorecer processos de inclusão. Em contrapartida, culturas escolares hierarquizadas e centralizadoras dificultam mudanças estruturais.

No que se refere à avaliação, os resultados indicam que práticas avaliativas classificatórias reforçam exclusões, enquanto abordagens formativas contribuem para reconhecer avanços e potencialidades individuais. A avaliação, portanto, precisa estar alinhada a princípios inclusivos e orientada para o desenvolvimento integral.

A discussão também reforçou a importância da gestão democrática na construção de escolas inclusivas. Processos decisórios participativos ampliam o comprometimento coletivo com a diversidade e fortalecem o sentimento de pertencimento dos sujeitos à comunidade escolar.

Outro achado relevante diz respeito à necessidade de articulação entre políticas macroestruturais e práticas microinstitucionais. A inclusão depende tanto de diretrizes nacionais quanto de ações concretas no cotidiano escolar. A ausência dessa articulação tende a fragmentar iniciativas e comprometer resultados.



Figura 1 – Dimensões estruturantes da educação inclusiva.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados evidenciam que inclusão e equidade não se configuram como metas alcançáveis por meio de medidas isoladas. Trata-se de processo contínuo de revisão institucional, formação permanente e avaliação constante das práticas pedagógicas.

A discussão reforça que a superação de desigualdades educacionais exige compromisso ético e político com a valorização da diversidade. A escola precisa reconhecer que as diferenças não são desvios, mas expressões legítimas da condição humana, que demandam respostas pedagógicas intencionais.

A consolidação de práticas inclusivas na educação básica depende da articulação entre políticas públicas consistentes, formação docente orientada para a justiça social e reorganização estrutural das instituições escolares. A equidade educacional, nesse horizonte, constitui fundamento indispensável para a construção de uma escola democrática e socialmente referenciada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que inclusão, diversidade e equidade constituem dimensões estruturantes do direito à educação na educação básica. Mais do que diretrizes normativas, esses princípios configuram compromissos ético-políticos com a superação de desigualdades historicamente consolidadas nos sistemas escolares. A escola, nesse contexto, não pode ser compreendida como espaço neutro, mas como instituição que tanto reproduz quanto pode transformar relações sociais desiguais.

Os resultados demonstraram que a efetivação da inclusão exige reorganização estrutural da escola, envolvendo currículo, avaliação, gestão e formação docente. A mera ampliação do acesso não garante participação significativa nem aprendizagem de qualidade. É necessário revisar práticas homogeneizadoras e adotar estratégias pedagógicas que reconheçam a pluralidade de ritmos, linguagens e experiências presentes no espaço escolar.

A equidade educacional, por sua vez, revelou-se inseparável das condições materiais e institucionais que sustentam o funcionamento das escolas. A ausência de financiamento adequado, infraestrutura precária e formação docente insuficiente compromete a implementação de políticas inclusivas. A construção de trajetórias educativas socialmente justas depende de ações redistributivas e do fortalecimento das redes públicas de ensino.

A formação de professores orientada para a justiça social emerge como dimensão estratégica nesse processo. Docentes preparados para compreender desigualdades estruturais e atuar de forma crítica e intencional demonstram maior capacidade de desenvolver práticas inclusivas consistentes. A valorização da profissão docente, nesse horizonte, constitui condição indispensável para a consolidação de uma escola comprometida com a diversidade.

A discussão também reforçou que inclusão e equidade não se configuram como metas estáticas, mas como processos contínuos de revisão institucional e transformação cultural. A construção de ambientes escolares acolhedores exige diálogo, participação



coletiva e gestão democrática, fortalecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade.

Conclui-se que a consolidação de práticas inclusivas na educação básica depende da articulação entre marcos legais, políticas públicas consistentes e ações pedagógicas intencionais. A valorização da diversidade como princípio educativo e a promoção da equidade como eixo estruturante das políticas educacionais constituem fundamentos essenciais para a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2020.

ALMEIDA, R. S. de *et al.* A importância da formação docente para a promoção da diversidade e inclusão nas escolas: uma revisão integrativa de literatura. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 39, p. 1982-1991, 2024.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

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**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

DINIZ, M. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Ano 14**, n. 18, p. 39-55, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **Formação de professores e justiça social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **O direito à diferença na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.



MUNANGA, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-132, 2022.

NUNES, M. F. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educ. Rev.** 1993, n.09, pp.49-58.

SEVERINO, A. J. F.; SOARES, L. P. da S.; CHAIGAR, V. A. M. Formação docente e a educação para os direitos humanos. **Anais do II Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos**, v. 2, 2023.

UBERTI, L. Intencionalidade educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1223-1242, 2013.



CAPÍTULO VIII

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: CULTURA DIGITAL, MEDIÇÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Daiane Fabrício dos Santos³⁷

Ícaro Jael Mendonça Moura³⁸

Francilino Paulo de Sousa³⁹

Rondinely Monteiro da Silva⁴⁰

Maquézia Suzane Furtado dos Santos⁴¹

Maurício Aires Vieira⁴²

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-08

RESUMO

O presente capítulo examina a inserção das tecnologias digitais no campo educacional, considerando suas implicações para os processos de ensino, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico. A discussão parte da compreensão de que os recursos digitais não atuam como elementos neutros ou meramente instrumentais, mas influenciam modos de ensinar, formas de interação, produção de conhecimentos e relações entre professores e estudantes. A abordagem metodológica baseia-se em revisão bibliográfica de caráter qualitativo, mobilizando estudos teóricos e pesquisas recentes que analisam cultura digital, inovação educacional e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Entre os referenciais teóricos, destacam-se Moran (2018; 2021), ao discutir a integração pedagógica das tecnologias em contextos híbridos, e Selwyn (2019; 2022), cujas análises problematizam os discursos de inovação e os limites sociais, políticos e pedagógicos da digitalização da educação. Dialoga-se ainda com Williamson (2020), que investiga a crescente influência das plataformas digitais, dos dados e dos algoritmos nos sistemas educacionais. O capítulo também estabelece interlocução com documentos e orientações institucionais do Ministério da Educação, do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e de organismos internacionais voltados à governança digital e à educação, como a OCDE, que abordam temas relacionados à conectividade, ao uso pedagógico das tecnologias e às desigualdades de acesso. Dessa forma, a incorporação das tecnologias digitais na educação requer intencionalidade pedagógica, formação docente adequada e

³⁷ Instituto Federal do Ceará (IFCE). daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.

³⁸ Universidade Estadual do Ceará (UECE). icaro.moura@uece.br.

³⁹ Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

⁴⁰ Must University. risilva.ce@gmail.com.

⁴¹ Universidade Federal de Rondônia (UNIR). maqueziafurtado@gmail.com.

⁴² Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.



análise crítica de seus impactos, de modo a contribuir para práticas educativas socialmente comprometidas e pedagogicamente consistentes.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Mediação pedagógica; Cultura digital; Educação.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais no campo educacional é um dos fenômenos mais significativos das últimas décadas, impactando profundamente os modos de ensinar, aprender e organizar o trabalho pedagógico. A expansão da internet, das plataformas digitais e dos dispositivos móveis alterou práticas comunicacionais, formas de acesso à informação e dinâmicas de produção do conhecimento, exigindo da escola novas mediações e reorganizações institucionais (Dale, 2004).

No contexto da cultura digital, a circulação acelerada de informações, a conectividade permanente e a multiplicidade de linguagens transformaram as experiências formativas dos estudantes. A escola, tradicionalmente estruturada em torno da centralidade do professor e do livro didático, passa a conviver com ambientes híbridos, redes colaborativas e espaços de aprendizagem que extrapolam os limites físicos da sala de aula. Esse cenário desafia modelos pedagógicos consolidados e convoca educadores a repensarem suas práticas.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender que a inserção das tecnologias na escola não se resume à modernização de recursos, mas implica redefinições nos modos de planejar, mediar e avaliar o processo educativo. Conforme evidenciado no estudo analisado, as práticas pedagógicas na cultura digital demandam planejamento intencional, articulação entre docentes e superação de concepções meramente instrumentais. A escola é convocada a assumir uma postura ativa frente às transformações sociotécnicas, integrando as tecnologias de forma crítica, colaborativa e autoral, em consonância com os princípios da inclusão digital

Entretanto, as tecnologias digitais não podem ser compreendidas como instrumentos neutros ou soluções automáticas para problemas educacionais históricos. Selwyn (2019; 2022) argumenta que os discursos de inovação frequentemente ocultam dimensões políticas e econômicas que atravessam os processos de digitalização da



educação. Para Dale (2004), a promessa de modernização, quando desprovida de análise crítica, pode obscurecer desigualdades estruturais e reproduzir formas de controle e padronização.

Moran (2018; 2021), por sua vez, destaca que a integração pedagógica das tecnologias exige intencionalidade e planejamento. A simples presença de recursos digitais não garante aprendizagem significativa; é necessário que tais recursos estejam articulados a objetivos formativos claros e a metodologias coerentes. A mediação docente continua sendo elemento central na organização do processo educativo, mesmo em ambientes tecnologicamente mediados.

A expansão das plataformas digitais e dos sistemas baseados em dados também introduziu novas formas de monitoramento e gestão educacional. Williamson (2017, 2020) analisa como algoritmos, indicadores e sistemas de aprendizagem digital passam a influenciar decisões pedagógicas e políticas, redefinindo critérios de avaliação e desempenho. Nesse contexto, a digitalização da educação deve ser examinada não apenas sob o prisma técnico, mas também sob o enfoque ético e político.

No Brasil, a ampliação do acesso à internet e a implementação de políticas voltadas à conectividade escolar evidenciaram tanto avanços quanto desigualdades persistentes. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) demonstram disparidades regionais e socioeconômicas no acesso a dispositivos e redes de qualidade, o que impacta diretamente as possibilidades de uso pedagógico das tecnologias. A exclusão digital, portanto, constitui dimensão relevante da desigualdade educacional.

Além das questões de acesso, a formação docente emerge como elemento estratégico para a consolidação de práticas inovadoras. Professores precisam desenvolver competências técnicas, pedagógicas e críticas para integrar recursos digitais de forma significativa. A mediação pedagógica, nesse contexto, envolve selecionar ferramentas, organizar atividades e orientar estudantes na construção de conhecimentos em ambientes digitais complexos.

Dessa forma, a análise das tecnologias digitais na educação requer abordagem que articule cultura digital, inovação pedagógica e reflexão crítica sobre seus impactos sociais. A incorporação dessas tecnologias deve estar vinculada a projetos educativos



comprometidos com a equidade, a autonomia e a formação integral dos estudantes. Mais do que adotar dispositivos ou plataformas, trata-se de repensar a prática educativa à luz das transformações contemporâneas, preservando a centralidade da mediação pedagógica e do compromisso ético com a aprendizagem.

CULTURA DIGITAL E TRANSFORMAÇÃO DOS MODOS DE APRENDER

A cultura digital tem provocado alterações profundas nas formas de produzir, acessar e compartilhar conhecimentos. No campo educacional, tais transformações impactam diretamente os modos de aprender e ensinar, deslocando o foco de modelos centrados na transmissão para práticas mais interativas, colaborativas e multimodais (Silva, 2021). A presença constante das redes digitais reconfigura tempos, espaços e dinâmicas escolares, exigindo da instituição escolar novos arranjos pedagógicos.

Figura 1 – Cultura Digital e educação.



Fonte: Elaborado pelos autores.



A análise das práticas pedagógicas observadas permite compreender que a inclusão digital, no contexto investigado, não se restringe ao acesso às tecnologias, mas envolve um conjunto articulado de decisões didático-pedagógicas. O planejamento intencional, evidenciado nas diferentes escolas, indica uma preocupação em integrar os recursos digitais às propostas curriculares, ainda que em níveis distintos de profundidade. Tal movimento reforça a compreensão de que a cultura digital demanda reorganizações no trabalho docente, exigindo mediações que superem o uso meramente instrumental dos dispositivos tecnológicos.

Nesse sentido, o conceito de inclusão digital adotado na pesquisa amplia a discussão ao articular fluência tecnológica, autoria e cidadania em rede. Conforme explicitam os autores, a inclusão digital não pode ser entendida como simples acesso técnico, mas como processo formativo mais amplo:

(...) um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura, em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade contemporânea, como a interação, a autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede (Marcon, 2015, p. 99)

Essa definição evidencia que práticas pedagógicas alinhadas à cultura digital precisam contemplar dimensões políticas, culturais e sociais da tecnologia. Assim, quando as atividades promovem produção autoral, colaboração entre pares e socialização de conhecimentos, aproximam-se de uma perspectiva formativa mais consistente (Dale, 2004). Por outro lado, situações em que o computador é utilizado apenas como ferramenta de reprodução ou cópia revelam a permanência de modelos tradicionais, ainda que mediados por dispositivos digitais. A tensão entre inovação e reprodução, portanto, permanece como elemento central na reflexão sobre práticas pedagógicas no contexto da cultura digital.

Nesse contexto, Brito e Costa (2020) indicam que a cultura digital não se restringe ao uso de dispositivos tecnológicos, mas envolve transformações nas práticas sociais, nos modos de interação e na organização das instituições educativas. A emergência das



tecnologias digitais, intensificada pela pandemia de 2020, evidenciou tanto as potencialidades quanto as fragilidades estruturais dos sistemas de ensino, revelando improvisações e a ausência de reflexão prévia sobre currículos, competências digitais e mediação pedagógica (Dale, 2004).

As autoras destacam que muitas instituições migraram rapidamente para ambientes online sem considerar o acúmulo teórico já existente sobre educação mediada por tecnologias. Essa transposição apressada reforçou equívocos históricos, especialmente no que se refere à compreensão da Educação a Distância como solução emergencial, desprovida de planejamento pedagógico consistente. Tal movimento revelou a necessidade de compreender a cultura digital como fenômeno complexo e estruturante das dinâmicas contemporâneas. Para Brito e Costa (2020, p. 1),

Apresentamos aqui o dossiê Cultura digital e Educação com 11 artigos que desenvolvem questões sobre o conjunto de práticas, costumes e formas de interação social na educação utilizando os recursos tecnológicos digitais, como a internet e as tecnologias digitais de informação e comunicação. Nestes artigos podemos perceber os elementos da cultura digital, que são: os novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade imbricados com a educação. Educadores pesquisadores brasileiros, portugueses, espanhóis e chilenos desenvolvem estes elementos da cultura digital, apresentando suas pesquisas realizadas nos diversos níveis e modalidades de ensino, destacando sempre questões sobre o uso de tecnologias digitais na educação e na sociedade atual.

Essa concepção amplia o debate ao situar a cultura digital como categoria analítica que articula sociedade em rede, práticas pedagógicas e políticas educacionais. Assim, pensar a mediação pedagógica na contemporaneidade implica reconhecer que as tecnologias digitais reconfiguram não apenas instrumentos didáticos, mas também relações de poder, formas de autoria, colaboração e circulação do conhecimento no espaço escolar (Silva, 2021).

Nesse cenário, Moran (2018; 2021) sustenta que a integração das tecnologias deve ocorrer de maneira articulada ao projeto pedagógico da escola. A simples inserção de recursos digitais não assegura inovação educativa, sendo necessária a reorganização das metodologias e das formas de mediação docente. A cultura digital amplia possibilidades de personalização da aprendizagem, mas requer planejamento intencional e acompanhamento sistemático.



Essa concepção amplia o debate ao situar a cultura digital como categoria analítica que articula sociedade em rede, práticas pedagógicas e políticas educacionais. Ao deslocar o foco do dispositivo para os processos, compreende-se que a mediação pedagógica, na contemporaneidade, envolve uma reconfiguração das dinâmicas de ensino e aprendizagem, tensionando hierarquias tradicionais e modos de produção do conhecimento. A cultura digital não apenas introduz novos recursos ao cotidiano escolar, mas modifica as formas de interação, circulação de informações e construção de sentidos no espaço educativo (Nakashima; Piconez, 2016).

Ao discutir a aprendizagem em contextos híbridos, Moran (2021) destaca que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de personalização e colaboração na aprendizagem, mas não produzem mudanças significativas quando inseridas em práticas pedagógicas tradicionais. A inovação depende da articulação entre metodologias ativas, planejamento intencional e acompanhamento contínuo. A mediação docente continua sendo essencial para dar sentido às experiências digitais e transformá-las em aprendizagem significativa.

Essa compreensão evidencia que a cultura digital não substitui o professor, mas redefine seu papel. O docente passa a atuar como mediador, curador de informações e organizador de percursos formativos, orientando os estudantes na navegação por múltiplas fontes e linguagens. A mediação pedagógica torna-se ainda mais relevante diante do excesso de informações disponíveis no ambiente digital (Silva, 2021).

Além disso, Selwyn (2019) argumenta que a digitalização da educação deve ser analisada criticamente, pois envolve dimensões sociais, econômicas e políticas. A cultura digital não representa apenas avanço tecnológico, mas integra um conjunto de práticas e valores que influenciam concepções de aprendizagem, desempenho e inovação. Assim, compreender os modos de aprender na cultura digital implica reconhecer os condicionantes estruturais que moldam o uso das tecnologias.

A transformação dos modos de aprender também se relaciona à ampliação das linguagens e das formas de expressão. Recursos audiovisuais, ambientes virtuais colaborativos e plataformas interativas favorecem aprendizagens mais dinâmicas, estimulando a autoria e a participação ativa dos estudantes (Williamson, 2017). Contudo,



tais potencialidades dependem de condições materiais adequadas e de formação docente consistente.

Assim, a cultura digital introduz novas demandas cognitivas, como a capacidade de selecionar informações, avaliar fontes e produzir conteúdos em diferentes formatos. A escola, nesse contexto, assume papel estratégico na formação crítica para o uso das tecnologias, articulando competências digitais à formação ética e cidadã. A incorporação das tecnologias, portanto, precisa estar vinculada a intencionalidade pedagógica clara e a compromisso com a equidade educacional.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

A incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar exige repensar a mediação pedagógica como eixo estruturante do processo educativo. A mediação não se limita à orientação técnica sobre o uso de ferramentas, mas envolve decisões didáticas, escolhas metodológicas e posicionamentos éticos que atribuem sentido às experiências digitais. Nesse contexto, a inovação não reside no artefato tecnológico em si, mas na reorganização das práticas pedagógicas.

Moran (2018) sustenta que a inovação pedagógica depende da integração coerente entre objetivos formativos, metodologias ativas e tecnologias digitais. A mediação docente assume papel central na articulação desses elementos, organizando percursos de aprendizagem que promovam participação, autoria e reflexão crítica. O professor atua como curador de conteúdos, orientador de processos e facilitador de interações colaborativas.

Ao discutir o papel do docente em ambientes híbridos e digitais, Moran (2021) afirma que o docente precisa desempenhar uma função semelhante a um *designer* de experiências de aprendizagem, planejando situações desafiadoras, integrando tecnologias e acompanhando o progresso dos estudantes. Assis (2021) ressalta que não basta oferecer recursos digitais; é necessário criar contextos significativos em que os alunos possam investigar, produzir e refletir. A mediação pedagógica envolve diálogo constante, *feedback* formativo e reorganização das estratégias conforme as necessidades da turma.



Ao dialogar com os achados do estudo de Marcon *et al.* (2021), observa-se que o papel do docente em contextos digitais não se restringe à mediação técnica, mas envolve a construção de condições pedagógicas que favoreçam a apropriação crítica das tecnologias. O planejamento intencional, a articulação entre professor/a regente e professor/a auxiliar e a organização de atividades que mobilizam pesquisa, autoria e produção colaborativa indicam que a mediação pedagógica precisa ser estruturada de forma consciente e integrada ao currículo. Como destacam os autores, a presença das tecnologias exige superar perspectivas instrumentais e considerar a cultura digital como dimensão constitutiva do processo educativo

Assim, o professor, ao atuar como designer de experiências, deve articular fluência tecnológica, produção de conhecimento e exercício da cidadania em rede, garantindo que os estudantes não apenas acessem informações, mas produzam sentidos a partir delas.

Nesse sentido, o próprio conceito de inclusão digital apresentado no artigo reforça que a mediação docente precisa contemplar dimensões que ultrapassam o simples uso de ferramentas. Conforme explicitam os autores:

[...] um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura, em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade contemporânea, como a interação, a autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede (Marcon, 2015, p. 99)

A partir dessa compreensão, o docente em ambientes híbridos e digitais precisa estruturar experiências que promovam interação, autoria e colaboração, organizando situações em que os estudantes sejam protagonistas na construção do conhecimento. A mediação pedagógica, portanto, assume um caráter ético e político, pois envolve escolhas didáticas que podem ampliar, ou limitar, as possibilidades de participação crítica na cultura digital.

Essa perspectiva de Assis (2021) evidencia que a mediação pedagógica continua sendo o elemento que dá coerência ao processo educativo. A tecnologia amplia



possibilidades de interação e personalização, mas não substitui a intencionalidade docente (Silva, 2021). A inovação, portanto, depende da capacidade do professor de interpretar o contexto, adaptar estratégias e promover aprendizagens contextualizadas.

Selwyn (2019; 2022) problematiza os discursos que apresentam a digitalização como solução automática para os desafios educacionais. Segundo o autor, a inovação tecnológica frequentemente é associada a promessas de eficiência e modernização, mas pode ocultar desigualdades estruturais e reforçar lógicas gerenciais. Nesse sentido, a mediação pedagógica precisa incorporar análise crítica sobre os impactos sociais e políticos das tecnologias.

Williamson (2017; 2020) acrescenta que a presença crescente de plataformas digitais, algoritmos e sistemas de dados na educação redefine práticas de acompanhamento e avaliação. A mediação docente passa a ocorrer em ambientes permeados por métricas e indicadores produzidos por sistemas automatizados. Tal cenário exige que o professor compreenda o funcionamento dessas tecnologias para não se tornar mero executor de orientações externas.

Assim, a inovação na prática educativa não pode ser reduzida à adoção de aplicativos ou plataformas. Para Nakashima e Piconez (2016), ela se concretiza quando há coerência entre intencionalidade pedagógica, formação docente e condições institucionais adequadas. A mediação pedagógica permanece como núcleo organizador do processo educativo, assegurando que as tecnologias contribuam para a formação crítica e para a construção de aprendizagens socialmente significativas.

PLATAFORMIZAÇÃO, DADOS E GOVERNANÇA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

A expansão das tecnologias digitais no campo educacional não se limita à inserção de ferramentas pedagógicas, mas envolve um processo mais amplo de plataformização da educação. Esse fenômeno refere-se à crescente dependência de plataformas digitais, sistemas de gestão de aprendizagem e infraestruturas baseadas em dados que passam a organizar práticas pedagógicas, avaliações e processos administrativos. A escola, nesse

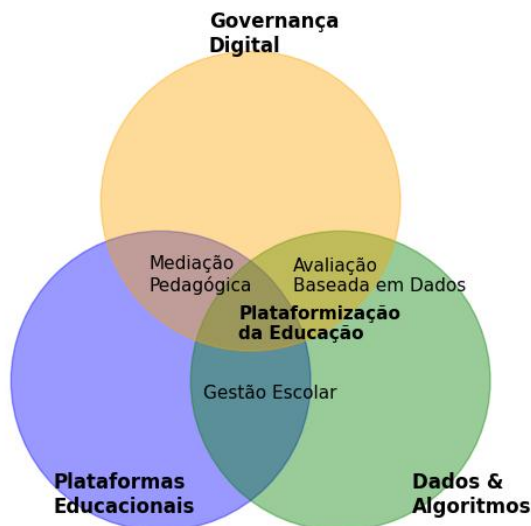


contexto, torna-se atravessada por dispositivos tecnológicos que estruturam interações, registros e formas de acompanhamento da aprendizagem (Assis, 2021).

A análise desse processo demanda compreender que a plataformização da educação se articula a transformações mais amplas na governança dos sistemas escolares. Williamson (2020) demonstra que a incorporação de plataformas digitais e sistemas baseados em dados não apenas reorganiza práticas pedagógicas, mas redefine formas de gestão, monitoramento e tomada de decisão.

Para Silva (2021), ao converter processos educativos em fluxos de dados, essas infraestruturas produzem novas métricas de desempenho e visibilidade, influenciando tanto a organização curricular quanto o trabalho docente. Nesse cenário, a escola passa a operar em ambientes mediados por algoritmos, dashboards e relatórios automatizados que impactam diretamente a mediação pedagógica.

Figura 2 – Plataformização, dados e governança digital.



Fonte: Elaborado pelos autores

Selwyn (2019; 2022), por sua vez, problematiza os discursos que associam a digitalização à inovação automática e à modernização inevitável da educação. O autor argumenta que a adoção de plataformas digitais envolve escolhas políticas e econômicas que podem reforçar desigualdades e intensificar lógicas de responsabilização. A



dependência de sistemas tecnológicos externos pode comprometer a autonomia institucional e subordinar práticas pedagógicas a parâmetros definidos por interesses de mercado. Assim, compreender a plataformização implica reconhecer que as tecnologias estruturam relações de poder, exigindo análise crítica e intencionalidade pedagógica para que sua incorporação esteja alinhada a princípios democráticos e formativos.

Williamson (2017; 2020) analisa como a digitalização educacional se articula à lógica dos dados e dos algoritmos, configurando novos modos de governança. A produção e a circulação de dados sobre desempenho, frequência e engajamento passam a influenciar decisões pedagógicas e políticas educacionais. Assim, a gestão escolar e o trabalho docente são progressivamente mediados por sistemas que coletam, analisam e interpretam informações em tempo real. Ao problematizar essa dinâmica, Williamson (2020) afirma:

A digitalização da educação não representa apenas a adoção de novas ferramentas, mas a constituição de infraestruturas de dados que reorganizam a governança educacional. Plataformas, dashboards e sistemas algorítmicos produzem novas formas de visibilidade e controle, influenciando decisões pedagógicas e administrativas. A escola passa a operar em ambientes mediados por métricas, nos quais a aprendizagem é frequentemente traduzida em indicadores quantificáveis (Williamson, 2020, p. 18).

Essa análise evidencia que a plataformização não é neutra. Ao transformar processos educativos em dados mensuráveis, pode reduzir a complexidade da aprendizagem a indicadores padronizados. Para Assis (2021), a mediação pedagógica corre o risco de ser orientada mais por métricas de desempenho do que por critérios formativos, deslocando o foco do desenvolvimento integral para resultados quantificáveis.

Selwyn (2022) reforça essa perspectiva crítica ao argumentar que os discursos sobre inovação digital frequentemente ocultam interesses econômicos e estratégias de mercado. A incorporação de plataformas privadas na educação pública introduz novas relações de dependência tecnológica e redefine a autonomia institucional. A escola passa a negociar suas práticas pedagógicas com sistemas cuja lógica nem sempre coincide com os princípios educativos.

Além disso, a governança digital intensifica processos de responsabilização individual (Nakashima; Piconez, 2016). Professores e gestores passam a ser avaliados



com base em dados produzidos por sistemas digitais, o que pode reforçar uma cultura de performatividade. Nesse cenário, torna-se fundamental que a formação docente inclua reflexão sobre ética digital, proteção de dados e análise crítica de algoritmos educacionais.

Dessa forma, compreender a plataformização da educação implica reconhecer que as tecnologias estruturam modos de governar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico. A incorporação de sistemas digitais requer intencionalidade pedagógica e análise crítica, assegurando que a governança tecnológica esteja subordinada aos princípios democráticos e formativos da educação pública.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do texto evidencia que a incorporação das tecnologias digitais na educação não pode ser compreendida como fenômeno meramente técnico, mas como transformação estrutural que atravessa cultura, pedagogia e governança. A cultura digital reconfigura modos de aprender, amplia linguagens e intensifica a circulação de informações, exigindo da escola reposicionamento institucional e revisão de suas práticas. Nesse contexto, o desafio central não reside na adoção de dispositivos, mas na construção de sentidos pedagógicos para sua utilização.

A mediação pedagógica emerge, assim, como eixo estruturante da inovação educativa. As contribuições de Moran reforçam que a tecnologia só se converte em aprendizagem significativa quando articulada a planejamento intencional, metodologias coerentes e acompanhamento sistemático. O professor permanece como figura central na organização dos percursos formativos, atuando como curador, orientador e designer de experiências de aprendizagem. A inovação, portanto, depende menos da ferramenta e mais da intencionalidade que orienta seu uso.

Ao mesmo tempo, as análises de Selwyn e Williamson demonstram que a digitalização da educação está imbricada em dinâmicas econômicas e políticas que demandam exame crítico. A plataformização, a produção de dados e a governança algorítmica redefinem práticas de avaliação e gestão, podendo intensificar processos de



controle e padronização. Nesse cenário, a escola precisa desenvolver capacidade reflexiva para que as tecnologias não subordinem a prática pedagógica a métricas externas ou interesses mercadológicos.

A questão da equidade permanece como dimensão central do debate. As desigualdades de acesso à internet e a dispositivos de qualidade revelam que a exclusão digital constitui extensão das desigualdades educacionais históricas. Políticas públicas de conectividade são necessárias, mas insuficientes se não acompanhadas de formação docente consistente e de projetos pedagógicos comprometidos com a inclusão crítica e cidadã.

A formação de professores assume papel estratégico nesse processo. Integrar tecnologias de forma significativa requer desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e analíticas que permitam compreender tanto as potencialidades quanto os limites da cultura digital. A mediação pedagógica, nesse contexto, envolve selecionar ferramentas, interpretar dados, orientar a produção autoral e promover participação ética e responsável nos ambientes digitais.

Assim, que a incorporação das tecnologias digitais na educação deve estar subordinada a princípios formativos mais amplos, orientados pela equidade, autonomia e compromisso democrático. A cultura digital oferece possibilidades relevantes de colaboração, autoria e personalização da aprendizagem, mas sua efetividade depende de intencionalidade pedagógica, análise crítica e condições institucionais adequadas. Mais do que adaptar-se às transformações tecnológicas, a escola é chamada a ressignificá-las à luz de seu projeto educativo e de sua função social.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. dos S. de; VIEIRA-SANTOS, J. Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK) na construção do saber docente virtual: uma revisão sistemática. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 43, e51998, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas**. Brasília: MEC, 2023.

BRITO, G. da S.; COSTA, M. L. F. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76482, 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa TIC Educação 2022**. São Paulo: CGI.br, 2023.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423–460, maio/ago. 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 21-33.

MARCON, K.; MACHADO, J. B.; SCHMITZ, J. V.; ROSSI, L. J. Práticas pedagógicas no contexto da cultura digital: um estudo de caso. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 34-56, jan./mar. 2021.

MORAN, J. A educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MORAN, J. **Educação híbrida: personalização e tecnologia na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

NAKASHIMA, R. H. R.; PICONEZ, S. C. B. Technological pedagogical content knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 231–250, 2016.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2023: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2023.

SELWYN, N. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 3. ed. London: Bloomsbury Academic, 2022.

SILVA, J. B. da; BILESSIMO, S. M. S.; MACHADO, L. R. Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e232757, 2021. DOI: 10.1590/0102-4698232757.



UNESCO. **Reimagining our futures together:** a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

WILLIAMSON, B. New power networks in educational technology. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 4, p. 395-403, 2020.

WILLIAMSON, B. **Big Data in Education:** The digital future of learning, policy and practice. London: Sage, 2017.



CAPÍTULO IX

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: IDENTIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA CARREIRA

Francisco Jorge Gondim⁴³

Maurício Aires Vieira⁴⁴

Rafael Silveira da Mota⁴⁵

Antonio Deison da Silva Mendonça⁴⁶

Diego de Brito Silva⁴⁷

Mara Lucia Teixeira Brum⁴⁸

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2026.20-09

RESUMO

A formação docente e o desenvolvimento profissional como processos permanentes de construção identitária, aperfeiçoam saberes e redefinem práticas educativas ao longo da trajetória de atuação do professor. Parte-se da compreensão de que o exercício da docência não se esgota na formação inicial, mas se constitui em movimento contínuo de reflexão, atualização teórica e reelaboração das experiências vividas no cotidiano escolar. Em termos metodológicos, o texto baseia-se em revisão bibliográfica de natureza qualitativa, articulando contribuições clássicas e contemporâneas do campo educacional, bem como documentos orientadores de políticas públicas voltadas à valorização do magistério. Entre os referenciais mobilizados destacam-se António Nóvoa (1995; 2009), ao discutir a docência como processo de construção pessoal e coletiva, e Maurice Tardif (2014), ao evidenciar a centralidade dos saberes experienciais e profissionais na constituição do trabalho docente. O capítulo também dialoga com diretrizes e relatórios de instituições e organismos como UNESCO, OCDE e Ministério da Educação, que enfatizam a necessidade de programas de qualificação contínua, condições dignas de trabalho e reconhecimento social da profissão. Argumenta-se que o fortalecimento da identidade profissional docente está diretamente relacionado à existência de políticas de formação continuada, redes colaborativas de aprendizagem e espaços institucionais de apoio pedagógico. Dessa forma, evidencia-se que o desenvolvimento profissional do professor envolve dimensões individuais, coletivas e institucionais, demandando

⁴³ Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscogondim@gmail.com.

⁴⁴ Instituto Federal Goiano (IF Goiano). profmauricioaires@gmail.com.

⁴⁵ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). rafa.motta92@gmail.com.

⁴⁶ Universidade Estadual do Ceará (UECE). antoniomendonca.professor@gmail.com.

⁴⁷ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). diego.brito7272@gmail.com.

⁴⁸ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). marabrum@gmail.com.



investimento público, compromisso ético e articulação entre teoria, prática e contexto social.

Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento profissional; Identidade docente; Formação continuada.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência não se restringe à aplicação de métodos e conteúdos previamente estabelecidos, mas envolve a constituição de um sujeito que se forma no entrelaçamento entre experiências pessoais, contextos institucionais e relações sociais. Falcão e Faria (2020), ressaltam que a formação docente e o desenvolvimento profissional são elementos complexos que ultrapassam a dimensão técnica da profissão e se inscrevem na construção histórica e social da identidade do professor.

Para Campos, Gaspar e Morais (2020), a identidade docente, nesse sentido, não pode ser concebida como algo fixo ou acabado. Trata-se de um processo dinâmico, em permanente reconstrução, influenciado pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas experiências formativas vividas ao longo da trajetória profissional. Conforme apontam estudos sobre identidade profissional, a constituição do professor ocorre na interação entre dimensões individuais e coletivas, sendo atravessada por elementos históricos e culturais.

Stuart Hall (2006) contribui para essa compreensão ao afirmar que a identidade deve ser pensada como processo e não como essência estável. Ao discutir a condição pós-moderna, o autor destaca que:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. As identidades não são unificadas; elas são cada vez mais fragmentadas e fraturadas; nunca singulares, mas múltiplas, construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas (Hall, 2006, p. 13).

Essa perspectiva permite compreender que o professor se constitui no interior de múltiplas referências que moldam sua prática e sua autoimagem profissional. A identidade docente, portanto, emerge da articulação entre subjetividade e contexto social.



No campo educacional, Hall (2006) ressalta que pesquisas evidenciam que a constituição identitária do professor está profundamente relacionada às experiências formativas, especialmente à formação continuada. Estudos que analisam trajetórias docentes mostram que o ingresso na profissão frequentemente ocorre marcado por inseguranças, sendo a prática cotidiana espaço privilegiado de aprendizagem e consolidação profissional.

Além disso, as condições concretas de trabalho impactam diretamente o desenvolvimento profissional. A ampliação das exigências institucionais, a intensificação da jornada e a incorporação de tecnologias digitais, como evidenciado em pesquisas sobre ensino remoto, reconfiguram o tempo e a organização do trabalho docente, afetando não apenas a prática pedagógica, mas também a construção da identidade profissional.

Outro elemento central refere-se à autonomia docente. A literatura aponta que a autonomia não é apenas atributo individual, mas está vinculada às condições estruturais da profissão. Quando fragilizada por processos de precarização e controle gerencial, a autonomia tende a comprometer o desenvolvimento profissional e a saúde do professor.

Ao mesmo tempo, a formação docente precisa ser compreendida para além de um modelo instrumental voltado exclusivamente à adaptação às demandas do mercado. A universidade e os espaços formativos têm responsabilidade na promoção de uma formação que articule competência técnica, reflexão crítica e compromisso social.

Nesse cenário, o desenvolvimento profissional ao longo da carreira exige políticas institucionais que reconheçam a docência como prática intelectual e relacional. A formação continuada deve constituir-se como espaço de problematização da prática, de produção coletiva de saberes e de fortalecimento da identidade profissional (Meyer; Losano; Fiorentini, 2022).

Assim, a docência se consolida como profissão que demanda constante reelaboração de saberes experienciais, teóricos e éticos. O desenvolvimento profissional não se reduz à aquisição de novas técnicas, mas envolve processos reflexivos que possibilitam ao professor reinterpretar sua prática à luz das transformações sociais e educacionais.



Para Hall (2006), a compreensão da formação docente como processo permanente implica reconhecer que identidade, prática e contexto estão intrinsecamente articulados. O professor se constitui na interação com seus pares, com os estudantes e com as políticas educacionais que orientam sua atuação.

Dessa forma, discutir formação docente e desenvolvimento profissional significa problematizar as condições objetivas e subjetivas que sustentam a profissão, reconhecendo que a identidade docente é construída no movimento, na experiência e na reflexão contínua.

Por fim, entende-se que o fortalecimento da identidade profissional docente depende da articulação entre formação inicial consistente, políticas de formação continuada e condições dignas de trabalho. O desenvolvimento profissional ao longo da carreira constitui, portanto, elemento fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com a qualidade, a autonomia e a transformação social.

IDENTIDADE DOCENTE: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E PROFISSIONAL

Para Falcão e Faria (2020), a identidade profissional docente constitui-se como um campo de investigação que ganhou centralidade nas últimas décadas, especialmente diante das transformações sociais, culturais e institucionais que atravessam o trabalho pedagógico. Conforme evidenciam Meyer, Losano e Fiorentini (2022), a identidade não pode ser compreendida como atributo fixo ou essência individual, mas como categoria teórica complexa, marcada por múltiplas conceitualizações e disputas epistemológicas.

No campo educacional, as revisões sistemáticas indicam que a identidade profissional tem sido analisada a partir de diferentes referenciais teóricos, oscilando entre perspectivas centradas no sujeito e abordagens que privilegiam o contexto social (Campos; Gaspar; Morais, 2020).

Meyer, Losano e Fiorentini (2022) identificam esse movimento como pendular, evidenciando que as conceitualizações caminham progressivamente em direção à inter-



relação entre sujeito e contexto. Ao discutirem o panorama das pesquisas, os autores afirmam:

Os resultados evidenciam que conceitualizações de identidade se desenvolveram em um movimento pendular que oscila entre as dimensões do sujeito e do contexto social e caminham em direção à inter-relação entre elas. Foram apontados problemas teórico-metodológicos em pesquisas da área que ainda constituem um desafio à construção de conceitualizações mais operacionais. Entende-se que conceituar identidade de forma consistente e operacional quanto às perspectivas assumidas e às metodologias de análise desenvolvidas é um caminho em construção e um desafio a ser enfrentado pelo campo de estudo da identidade profissional. (Meyer; Losano; Fiorentini, 2022, p. 1).

Essa constatação reforça que a identidade docente deve ser compreendida como construção relacional, situada historicamente e produzida na interação entre experiências pessoais, práticas pedagógicas e discursos institucionais. A docência, portanto, não se esgota na formação inicial, mas constitui-se em processo permanente de negociação de sentidos.

A perspectiva narrativa também se destaca nas pesquisas analisadas. Meyer, Losano e Fiorentini (2022) retomam a revisão de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), enfatizando que a identidade pode ser compreendida como articulação de subidentidades que compõem um núcleo relativamente coerente. Nesse sentido, as experiências profissionais e as histórias contadas pelos professores tornam-se elementos centrais para a compreensão da constituição identitária.

Algumas dessas subidentidades podem estar amplamente vinculadas e podem ser vistas como o núcleo da identidade profissional dos professores, enquanto outras podem ser mais periféricas. Parece ser essencial para um professor que essas subidentidades não entrem em conflito, ou seja, que sejam bem equilibradas. (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004, p. 122 *apud* Meyer; Losano; Fiorentini, 2022, p. 6).

Essa compreensão evidencia que a identidade docente envolve processos de harmonização entre dimensões profissionais, afetivas e institucionais. O professor constrói sentidos sobre si mesmo a partir das experiências vividas em diferentes contextos formativos e laborais (Penteado, 2018).

Ao mesmo tempo, Meyer, Losano e Fiorentini (2022) apontam que a diversidade conceitual presente no campo revela imprecisões teóricas e metodológicas que precisam



ser enfrentadas. Muitos estudos utilizam o termo identidade sem explicitar sua definição ou sem operacionalizar adequadamente o conceito. Tal lacuna compromete a consistência das análises e a consolidação do campo investigativo.

Outro aspecto relevante refere-se à influência dos contextos socioculturais na constituição identitária. A identidade docente não se forma isoladamente, mas na interação com estudantes, gestores, políticas educacionais e discursos sociais sobre o que significa ser “bom professor”. Essa dimensão relacional reforça que identidade e prática pedagógica estão intrinsecamente articuladas.

Nesse cenário, compreender a identidade docente implica reconhecer sua natureza dinâmica, plural e situada. Segundo Campos, Gaspar e Morais (2020), o professor constrói múltiplas identidades ao longo da carreira, que se manifestam conforme os contextos, as relações de poder e os processos formativos vivenciados. Para sistematizar os principais elementos discutidos, apresenta-se o quadro a seguir.

Quadro 1 – Dimensões constitutivas da identidade profissional docente.

Dimensão	Caracterização teórica
Dimensão subjetiva	Enfatiza o núcleo identitário, as subidentidades e a coerência interna do sujeito profissional. Considera experiências pessoais, trajetórias e narrativas individuais.
Dimensão sociocultural	Compreende a identidade como construída nas interações sociais, práticas discursivas e contextos institucionais. Destaca relações de poder e reconhecimento social.
Dimensão narrativa	Entende a identidade como construída por meio das histórias que o professor conta sobre si e sobre sua prática. A identidade emerge como produção discursiva.
Dimensão performativa	Concebe identidade como ação e encenação situada. A identidade é algo que se faz, não algo fixo que se possui.
Dimensão psicossocial	Integra aspectos emocionais, afetivos e cognitivos à construção identitária, articulando mundo interno e contexto social.
Dimensão epistemológica- metodológica	Problematiza a necessidade de clareza conceitual e operacionalização consistente do conceito de identidade.

Fonte: Elaboração própria.

A sistematização apresentada evidencia que a identidade profissional docente é um constructo multifacetado, cuja compreensão exige a articulação entre diferentes



matrizes teóricas. Meyer, Losano e Fiorentini (2022) demonstram que não há consenso conceitual no campo, mas sim uma pluralidade de abordagens que oscilam entre perspectivas centradas na interioridade do sujeito e enfoques que privilegiam o contexto sociocultural.

Observa-se que as dimensões subjetiva e narrativa enfatizam a coerência interna e as histórias de vida como estruturantes do núcleo identitário, enquanto as dimensões sociocultural e performativa deslocam o foco para as práticas situadas, os discursos e as relações de poder que moldam o reconhecimento profissional (Campos; Gaspar; Morais, 2020).

Já a dimensão psicossocial amplia a análise ao integrar afetos e emoções, indicando que a identidade não se constitui apenas no plano discursivo ou estrutural, mas também na experiência vivida. Assim, a identidade docente revela-se como fenômeno relacional, dinâmico e situado, cuja análise demanda coerência entre pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: DISPUTAS CONCEITUAIS E DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A formação continuada ocupa espaço de destaque no debate sobre desenvolvimento profissional docente, especialmente no contexto das reformas educacionais contemporâneas. No entanto, conforme demonstram Castro e Amorim (2015), a noção de formação continuada é marcada por ambiguidade conceitual, sendo frequentemente confundida com capacitação, atualização ou treinamento técnico. Essa indefinição não é apenas terminológica, mas revela disputas sobre o próprio sentido da profissionalização docente.

Castro e Amorim (2015) evidenciam que, historicamente, a formação continuada no Brasil esteve associada a duas orientações predominantes: a reciclagem e a capacitação. A primeira visava atualizar conteúdos disciplinares; a segunda enfatizava o treinamento técnico para aplicação de métodos e recursos didáticos. Ambas as vertentes



refletem uma racionalidade instrumental, na qual o professor é concebido como executor de prescrições externas.

Ao analisarem a LDB nº 9.394/1996, os autores identificam a presença de múltiplas expressões, como: “capacitação em serviço”, “formação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, o que reforça a ausência de clareza conceitual. Essa imprecisão contribui para políticas que priorizam intervenções pontuais, frequentemente desvinculadas das condições concretas de trabalho docente. Castro e Amorim (2015, p. 53) afirmam:

Sabemos o quanto as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil dificultam quer a prática da reflexão sobre suas práticas, quer a sua reelaboração. Sabemos o quanto as demandas da sala de aula e das rotinas escolares afastam os professores da pesquisa e da produção de materiais criativos, tornando-os presas fáceis de materiais prontos para consumo. Sabemos que pouco adianta, de tempos em tempos, oferecer a esses professores, muitas vezes sem qualquer alívio de suas cargas de trabalho, programas de atualização e treinamento. Por isso, deveríamos pensar em um cenário no qual os professores, ao fim de sua formação inicial, não só estivessem bem preparados para as práticas que os esperam, mas, principalmente, houvessem alcançado um grau de confiança e autonomia que permitisse, ao longo do seu exercício profissional, definir, de forma proativa, como querem continuar sua formação.

Essa reflexão desloca o foco da formação continuada como evento episódico para a compreensão da formação como processo articulado à autonomia profissional e às condições estruturais da carreira docente. No cenário contemporâneo, a formação continuada passa a incorporar de modo crescente as tecnologias e mídias digitais. Santos e Sá (2021) analisam programas formativos voltados à utilização pedagógica das tecnologias, identificando desafios relacionados à integração curricular, à infraestrutura e à apropriação docente desses recursos.

Os autores demonstram que a formação em tecnologias não pode restringir-se à disseminação de informações técnicas, mas deve considerar a complexidade dos contextos escolares. Nesse sentido, defendem que os processos formativos precisam ultrapassar modelos simplificadores e reconhecer as múltiplas relações que atravessam o uso pedagógico das mídias digitais.

Os programas formativos, em sua maioria, não preparam os profissionais para saberem lidar com as “emergências” que ocorrem



frequentemente nos ambientes de ensino e aprendizagem, o que gera dificuldade de reconhecê-las e de saber lidar com elas. É em se tratando da utilização das TMDs nas práticas pedagógicas escolares, estas “emergências” se fazem presente quando os professores não se sentem preparados para utilizar pedagogicamente os recursos digitais disponíveis em sua unidade educacional. Neste sentido, não adianta a formação continuada de professores apresentar aos docentes soluções simplificadas, desconectadas da realidade escolar. É necessário um olhar complexo que abarque uma visão geral das situações existentes em cada contexto escolar e que favoreça a compreensão das inúmeras relações que as permeiam. (Santos; Sá, 2021, p. 8).

Essa perspectiva amplia a discussão ao indicar que o desenvolvimento profissional docente, no contexto digital, exige articulação entre saber técnico, reflexão pedagógica e compreensão contextual.

Essa compreensão desloca o debate da formação continuada como mera atualização instrumental para uma concepção integrada de desenvolvimento profissional. Ao enfatizarem a necessidade de um olhar complexo sobre a realidade escolar, Santos e Sá (2021) indicam que o uso pedagógico das tecnologias exige articulação entre conhecimento técnico, domínio didático e leitura crítica do contexto institucional.

Segundo Goergen (2010), a formação docente, nesse cenário, precisa considerar infraestrutura disponível, cultura escolar, perfil dos estudantes e condições de trabalho, sob pena de produzir propostas formativas descoladas da prática concreta.

Além disso, a incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas não pode ser analisada de forma isolada, mas como parte do próprio processo de constituição da identidade profissional docente. Meyer, Losano e Fiorentini (2022) destacam que a identidade se constrói nas interações e nas experiências situadas, o que inclui as experiências mediadas por tecnologias digitais. Assim, quando a formação continuada ignora as dimensões subjetivas e contextuais da prática docente, compromete a consolidação de uma identidade profissional coerente e reflexiva.

Nessa direção, a articulação entre formação continuada e desenvolvimento profissional exige superar modelos fragmentados e prescritivos, reconhecendo o professor como sujeito ativo de sua formação. Conforme argumenta Nóvoa (2009), o desenvolvimento profissional deve estar ancorado na escola como espaço formativo e na construção coletiva de saberes. A formação em tecnologias, portanto, precisa ser

concebida como processo colaborativo, contextualizado e crítico, capaz de fortalecer a autonomia docente e integrar as mídias digitais ao projeto pedagógico da instituição.

Figura 1 – Disputas conceituais na formação docente.



Fonte: Elaboração própria.

A análise de Santos e Sá (2021) converge com as reflexões de Tardif e Lessard (2014), ao reconhecerem o trabalho docente como profissão de interações humanas. A formação continuada, nesse sentido, não pode ser desvinculada das relações que constituem o cotidiano escolar, nem reduzida à mera instrumentalização tecnológica.

Além disso, Penteado (2018) enfatiza que a autonomia docente constitui elemento estruturante do desenvolvimento profissional. A formação continuada, quando organizada de modo impositivo ou prescritivo, pode comprometer essa autonomia, transformando-se em mecanismo de controle e padronização das práticas.

Rech e Boff (2021) destacam que a identidade docente se constitui no entrelaçamento entre formação, experiência e relações humanas. A busca por formação muitas vezes emerge das vivências cotidianas e das interações estabelecidas no exercício profissional, o que reforça o caráter experiencial do desenvolvimento docente.

Por sua vez, Meyer, Losano e Fiorentini (2022) alertam para a necessidade de clareza conceitual na investigação sobre identidade e desenvolvimento profissional. A



formação continuada precisa ser analisada como parte de um processo identitário mais amplo, que envolve dimensões subjetivas, institucionais e socioculturais.

Dessa forma, a formação continuada revela-se campo tensionado entre uma racionalidade técnica, centrada na atualização e no treinamento, e uma perspectiva de desenvolvimento profissional que valoriza autonomia, reflexão crítica e contextualização. O fortalecimento da identidade docente depende da superação de modelos formativos fragmentados e da construção de políticas que articulem formação inicial consistente, condições dignas de trabalho e processos formativos integrados à prática.

CONDIÇÕES DE TRABALHO, AUTONOMIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A discussão sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente não pode ser dissociada das condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza. A identidade profissional do professor constitui-se no entrelaçamento entre formação, prática e contexto institucional, sendo profundamente influenciada pelas condições materiais, organizacionais e políticas que estruturam a docência (Silva; Silva, 2022).

Tardif e Lessard (2014) defendem que o trabalho docente deve ser compreendido como profissão de interações humanas, marcada pela complexidade relacional e pela imprevisibilidade das situações cotidianas. Essa característica distingue a docência de profissões puramente técnicas, pois o objeto do trabalho é o próprio ser humano em processo de formação. Assim, o exercício profissional não pode ser reduzido a aplicação de métodos previamente definidos.

Nesse sentido, a autonomia docente emerge como elemento estruturante do desenvolvimento profissional. Penteadó (2018) argumenta que a autonomia não deve ser entendida como atributo individual isolado, mas como construção coletiva que depende de condições institucionais favoráveis, reconhecimento profissional e cultura de cuidado no ambiente escolar. Para Penteadó (2018, p. 240),



A autonomia docente não se restringe à liberdade de escolha metodológica ou curricular, mas implica reconhecimento do professor como sujeito que pensa, decide e responde eticamente pelas suas ações. Trata-se de uma autonomia construída na relação com o outro e com o contexto institucional, sendo atravessada por dimensões políticas, organizacionais e subjetivas.

A fragilização das condições de trabalho compromete diretamente essa autonomia. Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) demonstram que, no contexto do ensino remoto emergencial, houve intensificação da jornada de trabalho e ampliação da expropriação do tempo livre docente. Para Goergen (2010), tal cenário evidencia como transformações estruturais impactam o desenvolvimento profissional e a identidade docente.

A extensão da jornada de trabalho e a dissolução das fronteiras entre tempo laboral e tempo livre configuraram um processo de expropriação do tempo docente, ampliando a sobrecarga e tensionando os limites da profissão. O ensino remoto emergencial impôs novas exigências técnicas e pedagógicas sem a correspondente reorganização das condições materiais de trabalho, o que agravou a precarização já existente. (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 10).

Esse processo de intensificação do trabalho docente não se limita ao aumento quantitativo das horas dedicadas às atividades escolares, mas produz efeitos qualitativos sobre a experiência profissional. A ampliação das demandas administrativas, o acompanhamento permanente de plataformas digitais e a necessidade de adaptação rápida a novas ferramentas tecnológicas deslocam o foco da atividade pedagógica para tarefas de gestão e monitoramento, alterando o sentido do trabalho docente. Conforme Tardif e Lessard (2014), o trabalho do professor é estruturado por interações humanas complexas, que exigem tempo de preparação, reflexão e diálogo. Quando esse tempo é comprimido por exigências externas, fragiliza-se o espaço de construção coletiva e de elaboração crítica da prática.

Além disso, a precarização das condições de trabalho interfere diretamente na constituição da identidade profissional docente. Silva e Silva (2022) destacam que a identidade se forma no entrelaçamento entre reconhecimento social, experiência e contexto institucional.

De acordo com Goergen (2010), quando o professor se vê submetido a sobrecarga constante, falta de infraestrutura e ausência de políticas consistentes de valorização, sua



identidade tende a ser atravessada por sentimentos de desvalorização e instabilidade. Assim, a fragilização incide sobre a maneira como o docente se percebe como profissional e como sujeito de sua própria prática (Penteado, 2018).

Essa análise evidencia que o desenvolvimento profissional não pode ser compreendido apenas como resultado de esforço individual ou de participação em cursos de formação continuada. Ele depende de condições estruturais que assegurem tempo para planejamento, estudo e reflexão sobre a prática.

Figura 2 - Articulação entre condições de trabalho, autonomia e identidade profissional docente.



Fonte: Elaboração própria.

Rech e Boff (2021) destacam que a identidade docente se constitui no cotidiano das interações profissionais, sendo moldada pelas experiências institucionais e pelas relações estabelecidas com estudantes e colegas. A ausência de condições adequadas de trabalho interfere na maneira como o professor se percebe e é reconhecido socialmente.

Falcão e Farias (2020) reforçam que a identidade docente é processo dinâmico, atravessado por desafios, conflitos e ressignificações ao longo da carreira. As autoras



evidenciam que as metamorfoses identitárias decorrem tanto de experiências formativas quanto das condições objetivas de exercício profissional.

Nesse contexto, Nóvoa (2009) defende que a valorização docente deve articular formação, carreira e condições de trabalho. Para o autor, a profissionalização exige reconhecimento institucional e construção de comunidades escolares que favoreçam colaboração, partilha e desenvolvimento coletivo.

Assim, a identidade profissional docente configura-se como fenômeno relacional e situado, que não pode ser dissociado das políticas educacionais e das condições estruturais da escola. O fortalecimento da autonomia e da identidade profissional depende de políticas públicas que garantam valorização salarial, tempo institucional para formação e reconhecimento do professor como intelectual da educação.

Dessa forma, discutir condições de trabalho significa compreender que o desenvolvimento profissional é processo coletivo, sustentado por dimensões formativas, organizacionais e políticas. A identidade docente consolida-se quando formação, autonomia e condições materiais se articulam de maneira coerente e integrada.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que a formação docente e o desenvolvimento profissional configuram processos dinâmicos, atravessados por dimensões identitárias, formativas e estruturais. A identidade profissional docente não se constitui como essência fixa, mas como construção relacional e histórica, marcada por experiências, interações e disputas de sentido. Conforme indicam Meyer, Losano e Fiorentini (2022), a identidade emerge da articulação entre sujeito e contexto, exigindo clareza conceitual e coerência metodológica em sua investigação.

No campo da formação continuada, evidenciou-se a presença de disputas conceituais que oscilam entre uma racionalidade técnica e uma perspectiva de formação permanente. Castro e Amorim (2015) demonstram que a imprecisão terminológica revela projetos distintos de profissionalização docente, ora centrados na capacitação e no treinamento, ora orientados à autonomia e à construção coletiva do saber. A superação



dessa tensão exige políticas que articulem formação inicial consistente, continuidade formativa e condições institucionais adequadas.

A incorporação das tecnologias digitais aos processos formativos, analisada por Santos e Sá (2021), amplia a complexidade desse cenário. Para Goergen (2010), a formação continuada voltada ao uso pedagógico das mídias digitais demanda abordagem contextualizada e reflexiva, que reconheça as múltiplas relações presentes no ambiente escolar. A mera oferta de cursos técnicos, desvinculada da realidade concreta das escolas, mostra-se insuficiente para promover desenvolvimento profissional sustentável.

A discussão sobre condições de trabalho evidenciou que a autonomia docente e a identidade profissional estão intrinsecamente ligadas às estruturas institucionais e às políticas educacionais. Silvestre, Figueiredo Filho e Silva (2023) demonstram que a intensificação do trabalho e a expropriação do tempo docente impactam diretamente a experiência profissional. Assim, o desenvolvimento docente não pode ser compreendido como responsabilidade exclusivamente individual, mas como processo que depende de reconhecimento, valorização e garantia de direitos.

Ao articular identidade, formação continuada e condições de trabalho, o capítulo evidenciou que o desenvolvimento profissional docente é fenômeno sistêmico. Tardif e Lessard (2014) apontam que o trabalho docente é profissão de interações humanas, exigindo tempo, reflexão e autonomia para sua realização. Sem condições estruturais adequadas, os processos formativos perdem potência transformadora e tendem a assumir caráter instrumental.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da identidade profissional docente depende da integração entre formação inicial sólida, políticas de formação continuada coerentes e condições dignas de trabalho. O desenvolvimento profissional sustentável requer investimento público, compromisso institucional e reconhecimento do professor como sujeito de saber, agente reflexivo e protagonista de sua trajetória formativa. Somente a articulação dessas dimensões possibilita consolidar uma docência comprometida com a qualidade da educação e com a transformação social.



REFERÊNCIAS

- CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.
- FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S. de. Identidade e formação docente: metamorfoses de uma guerreira. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 175-189, jan./mar. 2020.
- GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEYER, C.; LOSANO, L.; FIORENTINI, D. Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e246037, 2022.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PENTEADO, R. Z. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 234-254, jan./mar. 2018.
- RECH, R. A. C.; BOFF, E. T. de O. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, set./dez. 2021.
- SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. de. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e72722, 2021.
- SILVA, A. Z.; SILVA, M. L. R. da. Constituição da Identidade Profissional Docente. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e64297, 2022.



SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO FILHO, C. B. G.; SILVA, D. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280054, 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



REFLEXÕES

A presente obra buscou reunir discussões que articulam currículo, docência, políticas educacionais e práticas pedagógicas, compreendendo a escola como espaço histórico, social e político em permanente transformação. Ao longo dos capítulos, percebemos que a educação escolar não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, mas deve ser entendida como prática social intencional, atravessada por disputas de sentidos e projetos de sociedade.

Os debates apresentados reforçam que a escola contemporânea se encontra situada em um cenário marcado por desigualdades persistentes, reconfigurações do papel do Estado e intensificação de lógicas gerenciais. Torna-se então imprescindível reafirmar a educação como direito social e como bem público, cuja finalidade ultrapassa a adaptação às demandas do mercado e se orienta pela formação humana plena.

O currículo, analisado como eixo estruturante da ação educativa, revelou-se espaço privilegiado de disputa simbólica e política. Longe de ser neutro, ele expressa escolhas culturais e epistemológicas que definem quais saberes são legitimados e quais experiências são valorizadas. Compreender sua centralidade implica reconhecer que a organização pedagógica está diretamente vinculada a projetos formativos e concepções de sociedade.

A discussão sobre o trabalho docente reforçou que a prática pedagógica se constitui na articulação entre saberes teóricos, experiências profissionais e condições institucionais. O professor não é mero executor de prescrições normativas, mas sujeito que interpreta, ressignifica e materializa o currículo no cotidiano escolar. Valorizar essa dimensão implica defender políticas de formação continuada, condições dignas de trabalho e autonomia profissional.

As análises também apontaram que a intensificação de avaliações padronizadas e de mecanismos de controle impacta diretamente a organização do trabalho pedagógico. Quando a escola passa a operar sob a lógica exclusiva de resultados mensuráveis, corre-se o risco de empobrecer o currículo e reduzir a complexidade da formação humana a indicadores quantitativos.



No campo das políticas educacionais, cabe destacar os discursos de equidade e práticas marcadas por desigualdades estruturais. A ampliação do acesso à escolarização representa conquista relevante, mas não assegura, por si só, condições efetivas de permanência e aprendizagem. A efetivação do direito à educação exige investimento público consistente, gestão democrática e compromisso com a justiça social.

A reflexão sobre inclusão e diversidade reafirmou que a escola deve reconhecer as diferenças culturais, sociais e identitárias como constitutivas do processo educativo. Currículos homogêneos e descontextualizados tendem a aprofundar exclusões, enquanto práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos estudantes ampliam possibilidades de participação e construção de sentidos.

As tecnologias digitais, discutidas ao longo da obra, evidenciam tanto potencialidades quanto limites. Sua incorporação à escola não pode se restringir ao uso instrumental de ferramentas, mas requer leitura crítica de seus impactos sociais e pedagógicos, bem como formação adequada dos docentes para que se tornem mediadores conscientes em ambientes híbridos e digitais.

Ao considerar a formação cidadã como dimensão estruturante da educação, reafirma-se que a escola tem papel estratégico na construção de sujeitos críticos, capazes de compreender as contradições sociais e de participar ativamente da vida democrática. Tal formação não se realiza por meio de prescrições normativas isoladas, mas pela vivência de práticas pedagógicas dialógicas e reflexivas.

Reafirmar a centralidade do conhecimento científico, artístico e filosófico se mostrou condição indispensável para a democratização do saber. Negar esse acesso sob argumentos de flexibilização excessiva pode comprometer a formação intelectual dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos socialmente vulnerabilizados.

Os capítulos apresentados caminham para a compreensão de que a organização pedagógica não se limita à dimensão técnica, mas envolve decisões éticas e políticas. Planejar, ensinar e avaliar são atos intencionais que expressam concepções de educação e incidem diretamente sobre as experiências formativas dos sujeitos.

Diante das transformações sociais e das tensões que atravessam a escola contemporânea, torna-se necessário fortalecer espaços de diálogo, participação coletiva e reflexão permanente. A construção de práticas educativas consistentes depende da



articulação entre teoria e prática, entre políticas públicas e experiências concretas vividas nas instituições escolares.

Em retrospectiva, esta obra reafirma que pensar a educação é, sobretudo, assumir uma posição diante dos desafios históricos que marcam a escola pública e a sociedade contemporânea. A articulação entre currículo, trabalho docente, políticas educacionais, inclusão, tecnologias e formação cidadã evidencia que nenhuma dessas dimensões pode ser compreendida de forma isolada, pois todas se entrelaçam na tessitura complexa da prática educativa.

Retomar os argumentos apresentados ao longo dos capítulos permite reconhecer que a defesa da educação como direito social, da valorização docente, da centralidade do conhecimento e da gestão democrática é não apenas um posicionamento teórico, mas um compromisso ético-político com a construção de uma escola mais justa e crítica. Assim, mais do que oferecer respostas fechadas, a obra convida à continuidade do debate e à ação consciente, reafirmando que a transformação da realidade educacional depende do engajamento coletivo, da reflexão permanente e da coragem de sustentar projetos formativos orientados pela emancipação humana.



ISBN: 978-6-55321-099-8



9 786553 210998