



EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE

FRANCISCO JORGE GONDIM - FRANCILINO PAULO DE SOUSA
YÊDA SÁ MALTA - CRISTIANO FERREIRA DE ARAÚJO
IONICE ZUCOLAR - REGINA CÉLIA BERTONCIN
LUCIVÂNIA FERREIRA MIRANDA - MARILZA MARTINS MONTEIRO
TELMA APARECIDA DE CARVALHO
(ORG.)



EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE

1ª EDIÇÃO



ORGANIZADORES

Francisco Jorge Gondim
Francilino Paulo De Sousa
Yêda Sá Malta
Cristiano Ferreira De Araújo
Ionice Zucolar
Regina Célia Bertoncin
Lucivânia Ferreira Miranda
Marilza Martins Monteiro
Telma Aparecida De Carvalho

DOI: 10.47538/AC-2026.42

ISBN: 978-6-55321-124-7



Ano 2026

EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE

1ª Edição

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

E26

Educação na atualidade [recurso eletrônico] : interfaces entre formação docente, tecnologias e sociedade / organização Francisco Jorge Gondim ... [et al.]. - 1. ed. - Natal [RN] : Amplamente, 2026.
recurso digital

Formato: ebook

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5321-124-7 (recurso eletrônico)

1. Tecnologia educacional. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Professores - Formação. 4. Livros eletrônicos. I. Gondim, Francisco Jorge.

26-105067.0

CDD: 370.71

CDU: 37.026



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

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

INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA

FRANCISCO JORGE GONDIM

*Mestrando em Educação - Universidad
Europea del Atlántico
(UNEATLANTICO)
franciscogondim@gmail.com*

FRANCILINO PAULO DE SOUSA

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

YÊDA SÁ MALTA

*Mestra em Gestão de Ensino na
Educação Básica - Universidade
Federal do Maranhão (UFMA)
yedalmalta@hotmail.com*

CRISTIANO FERREIRA DE ARAÚJO

*Mestre em Ensino de Física - Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE)
- Campus Sobral
cristiano.araujo@prof.ce.gov.br*

IONICE ZUCOLAR

*Especialista em Alfabetização para
Educandos com Deficiência -
Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar)
zucolarione@outlook.com*

REGINA CÉLIA BERTONCIN

*Pós-Graduada em Gestão da Educação
Pública - Universidade Federal de São
Paulo (UNIFESP)
reginabertoncin@yahoo.com.br*

LUCIVÂNIA FERREIRA MIRANDA

*Mestra em Estatística e Experimentação
Agropecuária - Universidade Federal
de Lavras (UFLA)
lucivania91mb@gmail.com*

MARILZA MARTINS MONTEIRO

*Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão
Estratégica de Pessoas - Faculdade
Focus
Marilza_monteiro@hotmail.com*

TELMA APARECIDA DE CARVALHO

*Pós-graduada em Língua Brasileira de
Sinais (Libras) com ênfase em
interpretação Universidade Estadual de
Montes Claros (UNIMONTES)
telmaapcarvalho@gmail.com*



APRESENTAÇÃO

Falar de educação hoje é, antes de tudo, reconhecer que estamos vivendo um tempo de mudanças profundas. Mudam as formas de ensinar, de aprender, de se relacionar e até de compreender o próprio papel da escola na sociedade. Este *e-book* nasce justamente dessa inquietação, que é entender melhor esses movimentos e refletir sobre como eles impactam a formação docente, as práticas pedagógicas e o cotidiano educacional.

Ao longo dos capítulos, procura-se reunir discussões que fazem parte, direta ou indiretamente, da realidade de quem vive a educação, seja na condição de professor, estudante ou pesquisador. O primeiro capítulo nos leva a pensar o estágio supervisionado como um momento essencial de encontro entre teoria e prática, mostrando que ensinar não se aprende apenas nos livros, mas também na vivência concreta da escola.

Na sequência, entramos nos debates sobre educação a distância e ensino híbrido, que se tornaram ainda mais presentes nos últimos anos. Esses novos formatos ampliam possibilidades, mas também trazem desafios importantes, especialmente quando pensamos em engajamento e qualidade da aprendizagem. O planejamento escolar aparece como outro ponto central, não mais como algo rígido e engessado, mas como um processo vivo, flexível e intencional, que precisa dialogar com a realidade dos estudantes e com as constantes transformações do mundo contemporâneo.

As tecnologias digitais e a cultura digital também ganham destaque, mostrando que não se trata apenas de usar ferramentas, mas de compreender novas formas de construir conhecimento. Nesse cenário, discutir metodologias ativas se torna quase inevitável, já que elas colocam o estudante no centro do processo e ressignificam o papel do professor. Depois, a alfabetização e o letramento são retomados sob um olhar atual, considerando não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também os múltiplos letramentos que emergem em uma sociedade cada vez mais conectada e diversa.

Falando em diversidade, o capítulo sobre contextos socioculturais reforça algo fundamental, que é o fato de que não existe educação neutra ou descontextualizada. Ensinar é lidar com diferenças, desigualdades e histórias de vida distintas, o que exige sensibilidade, compromisso e reflexão constante.



Ano 2026

Por fim, a discussão sobre saúde mental e bem-estar docente fecha o *e-book* trazendo um tema urgente. Cuidar de quem ensina é condição básica para que o processo educativo aconteça de forma saudável e significativa.

Mais do que oferecer respostas prontas, este material busca provocar reflexões. A ideia é que cada capítulo funcione como um ponto de partida para questionar, repensar práticas e, principalmente, construir novos caminhos possíveis para a educação.

Uma boa leitura!

A Organização



Ano 2026

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	9
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Francisco Jorge Gondim Carlos Daniel Chaves Mourão Nacizo Cândido Neto Stephany Nascimento Santos João Marcelo Araújo Saraiva DOI: 10.47538/AC-2026.42-01	
CAPÍTULO II.....	25
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO HÍBRIDO: NOVOS CENÁRIOS E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM	
Francilino Paulo de Sousa Ícaro Jael Mendonça Moura Daiane Fabrício dos Santos Carlos Daniel Chaves Mourão Gerlania Oliveira do Nascimento DOI: 10.47538/AC-2026.42-02	
CAPÍTULO III	43
PLANEJAMENTO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: FLEXIBILIDADE, INTENCIONALIDADE E INOVAÇÃO	
Francisco Neto de Oliveira Carlos Daniel Chaves Mourão Jaíris Lima Demontiez Silva Antonio Deison da Silva Mendonça DOI: 10.47538/AC-2026.42-03	
CAPÍTULO IV.....	55
TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA DIGITAL: TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
Francilino Paulo de Sousa Onildo Ribeiro de Assis II Elciete de Campos Moraes Brum Daiane Fabrício dos Santos Ícaro Jael Mendonça Moura Ana Paula de Oliveira Ramos DOI: 10.47538/AC-2026.42-04	

CAPÍTULO V	73
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE	
Nacizo Cândido Neto	
Ana Paula de Oliveira Ramos	
Cristiano Ferreira de Araújo	
Francisco de Assis Santos de Lima	
Marilza Martins Monteiro	
DOI: 10.47538/AC-2026.42-05	
CAPÍTULO VI.....	91
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ATUALIDADE: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E PRÁTICAS	
Francisco Neto de Oliveira	
Carlos Daniel Chaves Mourão	
Jermany Gomes Soeiro	
Weider Silva Pinheiro	
DOI: 10.47538/AC-2026.42-06	
CAPÍTULO VII.....	109
EDUCAÇÃO E CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: DIVERSIDADE, DESIGUALDADES E INCLUSÃO	
Francilino Paulo de Sousa	
Nacizo Cândido Neto	
Ana Paula de Oliveira Ramos	
Maria José Soares Genuíno	
Juliana Rodrigues Silva Santos	
Marcus Vinicius Nascimento de Souza	
DOI: 10.47538/AC-2026.42-07	
CAPÍTULO VIII.....	123
SAÚDE MENTAL E O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE CUIDADO	
Manfrede Fonseca da Silva	
Ana Paula de Oliveira Ramos	
Yêda Sá Malta	
Marilza Martins Monteiro	
Isabelle Nascimento Santos	
DOI: 10.47538/AC-2026.42-08	

CAPÍTULO I

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Francisco Jorge Gondim¹

Carlos Daniel Chaves Mourão²

Nacizo Cândido Neto³

Stephany Nascimento Santos⁴

João Marcelo Araújo Saraiva⁵

DOI: 10.47538/AC-2026.42-01

RESUMO: O estágio supervisionado é, inquestionavelmente, um momento fundamental na formação docente, uma vez que possibilita a aproximação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a realidade vivenciada no contexto escolar. Nesse processo, o licenciando tem a oportunidade de observar, analisar e intervir nas práticas pedagógicas, compreendendo a complexidade do trabalho docente, as dinâmicas da sala de aula e os desafios presentes no cotidiano educacional. Pimenta e Lima (2006) explicam que muitos estudantes, ao concluírem sua formação, criticam o excesso de teoria e afirmam que o verdadeiro aprendizado ocorre na prática, o que revela uma fragilidade na articulação entre teoria e prática, em que nem a teoria sustenta adequadamente a ação profissional, nem a prática é tomada como base para reflexão teórica. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo discutir o papel do estágio supervisionado na formação inicial de professores, evidenciando sua relevância na articulação entre teoria e prática. Busca-se, ainda, analisar suas contribuições para o desenvolvimento de competências pedagógicas, bem como refletir sobre os desafios e possibilidades desse processo formativo no contexto educacional em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado; Formação docente; Teoria e prática; Saberes docentes.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente, especialmente em sua etapa inicial, constitui um processo complexo que envolve não apenas a apropriação de conhecimentos teóricos, mas também a construção de saberes práticos indispensáveis ao exercício da profissão. No entanto,

1 Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscogondim@gmail.com.

2 Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosaniel.math@gmail.com.

3 Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). nacizocneto@gmail.com.

4 Universidade Estácio. stephanyesc@gmail.com.

5 Faculdade Evangélica do Meio Norte (Faeme). joao2820@hotmail.com.

como discutem Pimenta e Lima (2006), não podemos desconsiderar as fragilidades presentes na formação inicial docente, a qual, ao longo do tempo, tem apresentado níveis insatisfatórios, marcados por processos formativos apressados e, frequentemente, pouco consistentes tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Ainda de acordo com as autoras, os currículos de formação docente tendem a se organizar como um conjunto fragmentado de disciplinas, pouco articuladas entre si e desvinculadas das realidades que lhes dão sentido. Nessa configuração, prevalecem saberes isolados, muitas vezes afastados do campo de atuação profissional, o que enfraquece a compreensão do papel social, cultural e humano da profissão e deixa de problematizar questões fundamentais sobre a formação desejada e sua relação com a produção do conhecimento. Além disso, a separação entre teoria e prática ultrapassa o plano conceitual e se expressa em desigualdades dentro do próprio currículo, em que a dimensão prática costuma receber menor valorização e carga horária reduzida (Pimenta; Lima, 2006).

Nesse contexto, o estágio supervisionado se configura como um dos momentos mais significativos da formação inicial, por possibilitar ao futuro professor a vivência concreta do ambiente escolar, favorecendo a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas reais da prática pedagógica. Para Giroto (2014), o estágio desempenha um papel fundamental na formação docente ao se caracterizar como um ambiente privilegiado de aprendizagem. Trata-se de um contexto capaz de articular experiências significativas com os conteúdos teóricos trabalhados ao longo do curso, favorecendo a construção de conhecimentos e ampliando as possibilidades de atuação qualificada do futuro professor em sua prática profissional.

Ao longo das últimas décadas, tem-se intensificado o debate acerca da necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. Tal discussão evidencia que o domínio de conteúdos teóricos, embora essencial, não é suficiente para garantir uma atuação docente crítica, reflexiva e contextualizada. Dessa forma, o estágio supervisionado surge como um espaço privilegiado de articulação, no qual o licenciando pode observar, intervir, refletir e ressignificar sua prática à luz dos referenciais teóricos estudados, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Entretanto, apesar de sua relevância, o estágio supervisionado também enfrenta desafios que precisam ser considerados, como a fragilidade na articulação entre instituições formadoras e escolas-campo, a limitação de acompanhamento pedagógico e, em alguns casos, a redução do estágio a uma atividade meramente burocrática. Tais aspectos reforçam a necessidade de repensar suas práticas e potencialidades, de modo a garantir que esse momento formativo cumpra efetivamente seu papel na formação docente.

Diante disso, o presente capítulo tem como objetivo discutir o papel do estágio supervisionado na formação inicial de professores, evidenciando sua relevância na articulação entre teoria e prática. Busca-se, ainda, analisar suas contribuições para o desenvolvimento de competências pedagógicas, bem como refletir sobre os desafios e possibilidades desse processo formativo no contexto educacional contemporâneo.

A presente pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, por compreender que a análise do estágio supervisionado na formação docente demanda a interpretação de significados, experiências e concepções construídas no âmbito educacional. De acordo com Minayo (2016), a abordagem qualitativa busca compreender e interpretar os fenômenos sociais em sua profundidade, priorizando análises interpretativas em detrimento de dados meramente quantitativos. Nessa mesma perspectiva, Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa entende a realidade educacional como fruto das interações entre os sujeitos, sendo marcada por sua complexidade e pelas diversas dimensões que a compõem.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento e análise de produções acadêmicas, como livros, artigos científicos, dissertações e teses que abordam o estágio supervisionado e a formação docente. A seleção do material considerou sua relevância, atualidade e contribuição teórica para o tema, possibilitando a construção de uma análise crítica fundamentada, voltada à compreensão das contribuições, desafios e potencialidades do estágio no contexto educacional contemporâneo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Como bem colocado por Alves (2007, p. 265),

O campo da formação de professores ao final do século XX viu chegar novos termos e conceitos referentes aos professores, sua formação e seu trabalho. Expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Apreciados ou não, esses novos termos e conceitos se incorporaram aos debates sobre a Educação e, particularmente, sobre a formação dos professores.

Nos países anglo-saxões, as investigações sobre os saberes docentes constituem uma tradição consolidada há várias décadas, ganhando maior destaque a partir dos anos 1980, com o avanço do movimento de profissionalização do magistério. Esse processo caracteriza-se, entre outros aspectos, pela valorização da formação em nível superior, pela reconfiguração das estruturas de ensino e da carreira docente, bem como pela busca de melhores condições salariais e de maior reconhecimento social, tendo a profissão médica como referência de prestígio e organização (Alves, 2007).

A formação e o desenvolvimento profissional docente são elementos centrais para a construção de um modelo educacional alinhado às demandas da contemporaneidade. Em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, sociais, culturais e econômicas, a docência exige um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e aprimoramento. Nesse sentido, a formação de professores não se restringe ao início da carreira, mas se estabelece como um percurso permanente, que envolve a produção de conhecimentos, a prática reflexiva e a capacidade de enfrentar os desafios emergentes (Santos *et al.*, 2025).

Medeiros e Cabral (2006) observam ainda que a contemporaneidade impõe à educação o compromisso com processos de mudança e transformação social. Por se tratar de uma construção histórica e social, a educação demanda abordagens plurais, capazes de acolher a diversidade e responder aos desafios que permeiam a formação profissional docente.

Nesse contexto, reforçam que a formação de professores é um percurso contínuo que exige reflexão constante sobre sua natureza, seus objetivos e as concepções que orientam o papel do educador. Trata-se de compreender o professor como um sujeito

ativo, que, ao mesmo tempo em que atua na transformação da realidade, também é influenciado pelas condições e exigências próprias de sua prática profissional (Medeiros; Cabral, 2006).

Diante desse cenário, torna-se indispensável repensar os modelos tradicionais de formação, promovendo maior articulação entre universidades, escolas e o exercício profissional docente. A construção de sistemas educacionais mais eficazes passa pela valorização dos professores, pelo incentivo à colaboração e pela criação de espaços de diálogo e troca de experiências. Assim, a transformação da educação depende do fortalecimento do trabalho coletivo e da implementação de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de tornar o ensino mais significativo, inclusivo e conectado às novas demandas sociais (Santos *et al.*, 2025).

Nesse sentido, a teoria, isoladamente, não possui condições suficientes para promover transformações na realidade, destacando-se, assim, a importância da ação como elemento fundamental da prática humana, para além da mera contemplação. Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática se revela essencial para a constituição de uma nova práxis, orientada para a transformação social. Desse modo, o exercício da docência, entendido como uma prática dinâmica e transformadora, exige preparo contínuo, que não se limita à formação inicial, mas se amplia por meio da integração entre fundamentos teóricos e experiências práticas ao longo da trajetória profissional (Medeiros; Cabral, 2006).

A oposição entre teoria e prática tem raízes antigas no pensamento ocidental e, ao longo do tempo, consolidou-se de forma dicotômica, especialmente no campo educacional. Embora essa relação seja amplamente debatida, ainda é comum que sua articulação não se efetive de maneira consistente nos processos formativos. Em alguns casos, privilegia-se o domínio teórico como base indispensável para orientar a ação pedagógica, enquanto, em outros, a prática é tomada como eixo central, relegando a teoria a um papel secundário. Essa oscilação revela a dificuldade de integrar, de forma equilibrada, essas duas dimensões na formação docente (Peroza, 2024).

A partir de 2016, com mudanças nas diretrizes da política educacional brasileira marcadas por uma orientação mais voltada à lógica da eficiência e da produtividade, observa-se o fortalecimento de abordagens de cunho neotecnista. Em contraposição,

emerge e se intensifica um movimento crítico que questiona essas perspectivas e busca resgatar a noção de práxis como superação da fragmentação entre teoria e prática. Esse debate recente tem contribuído para recolocar a necessidade de uma formação docente comprometida com a transformação da realidade educacional (Peroza, 2024).

Assim, historicamente, a separação entre teoria e prática tem servido a modelos educacionais alinhados a interesses de controle e padronização, dificultando a construção de propostas emancipadoras. Tal lógica, profundamente enraizada nos sistemas de ensino, impõe desafios significativos à formação de professores. Diante disso, torna-se fundamental repensar os processos formativos a partir de uma perspectiva que valorize a construção coletiva do conhecimento, em que o professor, longe de ser mero reproduzidor, atue de forma crítica e colaborativa, desenvolvendo saberes e práticas que o capacitem a enfrentar, de modo consciente e transformador, as demandas da docência (Peroza, 2024).

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores no Brasil vem sendo continuamente redefinida em função das transformações sociais, o que contribui para a constituição de múltiplas identidades docentes. Nesse contexto, a formação inicial se configura como um espaço de construção de aprendizagens fundamentadas na articulação entre teoria e prática, na reflexão crítica e na mobilização de saberes diversos. Formar professores, portanto, implica considerar a complexidade da prática docente, que exige a integração de conhecimentos relacionados ao conteúdo, às estratégias pedagógicas e às dimensões éticas, sociais e políticas do ensino (Brito, 2020).

Apesar disso, muitos estudantes ingressam na formação com a expectativa de aprender principalmente “como ensinar”, nem sempre reconhecendo a indissociabilidade entre teoria e prática, o que reforça percepções equivocadas sobre essa relação. Diante disso, torna-se essencial repensar os processos formativos, destacando o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Mais do que um momento de aplicação, o estágio deve ser compreendido como uma experiência estruturada e planejada em parceria entre universidade e escola, favorecendo a construção de conhecimentos e a compreensão mais ampla da docência (Brito, 2020).

Portanto, como bem retomado por Pimenta (2019), o estágio supervisionado passa a ser compreendido como um campo de conhecimento com identidade própria, superando a visão restrita de mera atividade prática. Nessa perspectiva, ele se constitui na interação entre os cursos de formação e o contexto social onde ocorrem as práticas educativas, assumindo um papel ativo na produção de saberes. A partir dessa reconfiguração, surgem novas abordagens, como o estágio articulado à pesquisa, à colaboração entre universidades e escolas, e à valorização da práxis como elemento central na construção da identidade docente e na formação de profissionais críticos e reflexivos.

Paralelamente, intensifica-se o debate sobre a formação de professores, especialmente diante de críticas que apontam um suposto excesso de teoria nos cursos de licenciatura. Esse discurso, muitas vezes, defende uma formação mais voltada à prática imediata, alinhada a uma lógica tecnicista que prioriza a execução de tarefas e a transmissão de conteúdos. Tal perspectiva, entretanto, reforça a separação entre teoria e prática e se insere em uma racionalidade mais ampla, associada a concepções neoliberais de educação (Pimenta, 2019).

Logo, torna-se fundamental reafirmar a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, sobretudo frente ao avanço de políticas que privilegiam modelos pragmáticos e mercadológicos. A retomada de concepções tecnicistas, semelhante àquelas predominantes em décadas passadas, evidencia disputas em torno do sentido da formação de professores. Assim, defender uma formação crítica, articulada e comprometida com a transformação social implica resistir à redução da docência a uma dimensão puramente instrumental, valorizando a construção de saberes que integrem reflexão, prática e compromisso social (Pimenta, 2019).

Silva Junior (2019) reflete que o estágio se caracteriza como uma condição transitória, na qual o indivíduo ainda não é plenamente profissional, mas está em processo de inserção no mundo do trabalho, frequentemente em contextos que não escolheu e sobre os quais possui pouca autonomia. Embora seja concebido como uma etapa preparatória para o exercício profissional, no caso das licenciaturas essa transição se revela mais complexa, em razão de fatores históricos, jurídicos e teórico-políticos que impactam o reconhecimento da docência.

Soma-se a isso a fragilidade da profissionalidade docente no Brasil, marcada pela baixa valorização social do trabalho pedagógico e pela atuação de profissionais de outras áreas no ensino, o que contribui para o enfraquecimento da identidade docente. Nesse contexto, as dificuldades enfrentadas pelos estagiários estão diretamente relacionadas às condições mais amplas de precarização e desvalorização da profissão docente (Silva Junior, 2019).

Assim, o principal desafio dos cursos de licenciatura consiste em transformar a visão que os estudantes já possuem da escola, construída ao longo de sua trajetória como alunos, levando-os a compreendê-la sob a perspectiva profissional docente. Isso implica reconhecer a escola como objeto de estudo, passível de investigação, análise e reflexão, além de concebê-la como um espaço suscetível a mudanças e melhorias. Nesse sentido, a formação de professores deve ser intencionalmente organizada para promover rupturas nas concepções prévias dos futuros docentes, estimulando transformações tanto no plano cognitivo quanto no existencial, de modo a favorecer uma compreensão mais crítica e comprometida com a realidade educacional (Pimenta, 2019).

4 CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Souza (2023) pôde constatar em sua pesquisa que o estágio supervisionado é um componente central na formação inicial de professores, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática em contextos reais de ensino. Os achados indicaram que o estágio favorece a inserção do licenciando no cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas e socioemocionais, além de contribuir significativamente para a construção da identidade profissional docente. Destaca-se, ainda, o papel do estágio como espaço de vivência da práxis, no qual os futuros professores experimentam diferentes estratégias de ensino e enfrentam os desafios concretos da docência.

Além disso, a pesquisa apontou que a relação entre estagiários e professores regentes se configura como um processo colaborativo e formativo, no qual ambos se beneficiam mutuamente. Enquanto os estagiários aprendem com a experiência e orientação dos docentes, os professores em exercício também ressignificam suas práticas a partir do contato com novas ideias e perspectivas. Apesar de suas potencialidades, o

estudo reconhece a necessidade de compromisso entre os envolvidos para que o estágio se consolide como um espaço efetivo de aprendizagem colaborativa, reforçando a importância da articulação entre universidade e escola na formação docente (Souza, 2023).

Nobre (2020) também reconhece o estágio supervisionado como um espaço central na construção da profissionalidade docente, no qual a docência se constitui por meio de vivências, mediações e reflexões contínuas entre estagiários, professores orientadores e regentes. Os resultados da sua pesquisa apontaram que o estágio favorece a articulação entre teoria e prática, possibilitando a ressignificação de saberes, o desenvolvimento da identidade profissional e a compreensão da docência como práxis. Além disso, destaca-se o papel formativo de todos os envolvidos, evidenciando o estágio como um processo coletivo de aprendizagem, no qual há troca de experiências e construção conjunta de conhecimentos.

Por outro lado, a pesquisa também revelou fragilidades importantes, como a persistência de concepções reducionistas do estágio como mera aplicação da teoria, o medo da docência por parte dos estagiários e as limitações nas relações institucionais entre universidade e escola. Tais lacunas comprometem a efetividade do estágio e indicam a necessidade de maior articulação, planejamento e diálogo entre os sujeitos e instituições envolvidas (Nobre, 2020).

Indo na mesma direção, o estudo de Raymundo (2011) evidenciou que a prática de ensino e o estágio supervisionado, quando concebidos como eixos articuladores da formação docente, assumem papel central na integração entre teoria e prática, contribuindo significativamente para a construção e ressignificação dos saberes profissionais. A pesquisa demonstrou que esses componentes vão além do cumprimento de exigências curriculares, configurando-se como espaços de aprendizagem, investigação e reflexão crítica, especialmente ao possibilitar que os futuros professores, inclusive aqueles já em exercício, analisem, reelaborem e qualifiquem suas práticas pedagógicas à luz dos referenciais teóricos.

Além disso, destaca-se que o estágio favorece a compreensão da dimensão social da docência, o desenvolvimento de atitudes investigativas e a capacidade de intervenção na realidade escolar. Apesar dos avanços, o estudo também aponta limites históricos

marcados pela dicotomia entre teoria e prática e por concepções tecnicistas, reforçando a necessidade de propostas formativas que superem tais fragmentações e consolidem uma formação mais integrada, crítica e comprometida com a transformação educacional (Raymundo, 2011).

Em consonância com os autores supracitados, o estudo de Medeiros (2010) constatou que o estágio supervisionado, quando desenvolvido em uma perspectiva colaborativa entre professor da escola e estagiário, constitui um espaço significativo de formação inicial e desenvolvimento profissional docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, demonstrou que as interações estabelecidas no contexto do estágio favorecem a construção de saberes pedagógicos, a reflexão sobre a prática e a constituição da identidade docente. Os resultados indicaram, ainda, que a orientação adequada e o envolvimento ativo dos professores regentes potencializam experiências formativas mais ricas, contribuindo para o fortalecimento do interesse pela docência e para a adoção de práticas pedagógicas mais qualificadas e inovadoras por parte dos futuros professores.

Ademais, Calderano (2012) sublinha que o estágio curricular é um dos pontos mais sensíveis e complexos na formação docente, frequentemente marcado por fragilidades como superficialidade, distanciamento da realidade escolar e persistente dicotomia entre teoria e prática. Assim, embora reconhecido como essencial, o estágio muitas vezes não proporciona experiências suficientemente aprofundadas para preparar os futuros professores para os desafios concretos da escola, como a gestão da sala de aula, as relações interpessoais e as mudanças no perfil dos estudantes. Além disso, destaca-se a existência de lacunas institucionais, como a pouca articulação entre universidade e escola, a limitação de oportunidades reais de intervenção pedagógica e, em alguns casos, a utilização inadequada do estagiário como mão de obra.

Nesse sentido, enfatiza-se a importância de fortalecer a parceria entre instituições formadoras e escolas, promover experiências mais imersivas e reflexivas e adotar modelos baseados na docência compartilhada e no trabalho coletivo. Assim, o estágio pode deixar de ser apenas uma exigência curricular e se consolidar como um espaço efetivo de formação, capaz de articular teoria e prática, favorecer a compreensão da realidade educacional e contribuir para a qualificação do trabalho docente (Calderano, 2012).

5 DISCUSSÃO

Ao analisar conjuntamente os estudos apresentados, torna-se evidente que há um consenso na literatura quanto à centralidade do estágio supervisionado na formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Souza (2023) e Nobre (2020), por exemplo, convergem ao destacar que o estágio não se limita a um momento de aplicação de conhecimentos, mas se configura como um espaço de construção da identidade profissional e de desenvolvimento de competências pedagógicas. Essa compreensão reforça a ideia já discutida anteriormente de que a docência se constitui na prática reflexiva, sendo o estágio um dos principais contextos em que esse movimento se materializa.

Além disso, os estudos analisados apontam que o estágio favorece não apenas a aprendizagem dos licenciandos, mas também promove um processo formativo mais amplo, envolvendo os professores da escola. Nesse sentido, as contribuições de Souza (2023) e Medeiros (2010) evidenciam o caráter colaborativo do estágio, no qual há troca de saberes, experiências e perspectivas. Essa dimensão coletiva aproxima-se da concepção de formação defendida por autores como Pimenta (2019), ao compreender o estágio como um espaço de produção de conhecimentos, e não apenas de reprodução de práticas já estabelecidas. Assim, a escola deixa de ser apenas campo de aplicação e passa a ser reconhecida como um espaço legítimo de formação e pesquisa.

Por outro lado, embora as potencialidades sejam amplamente reconhecidas, os estudos também revelam limites persistentes que dificultam a efetivação do estágio como espaço formativo pleno. Nobre (2020) e Calderano (2012) chamam atenção para a permanência de concepções reducionistas, nas quais o estágio ainda é visto como uma etapa burocrática ou como simples aplicação da teoria. Essa visão, além de empobrecer a experiência formativa, contribui para a manutenção da dicotomia entre teoria e prática, já criticada por diversos autores ao longo deste capítulo. Nesse ponto, percebe-se que, apesar dos avanços teóricos, ainda há desafios concretos na implementação de propostas mais integradas.

Outro aspecto relevante diz respeito às condições institucionais em que o estágio se desenvolve. As fragilidades na articulação entre universidade e escola, destacadas por Nobre (2020) e Calderano (2012), evidenciam que o potencial formativo do estágio

depende diretamente do compromisso e da organização dos sujeitos envolvidos. Quando essa parceria é frágil, o estágio tende a perder seu caráter formativo e se aproximar de uma experiência superficial. Por outro lado, quando há planejamento, acompanhamento e diálogo, como indicam Medeiros (2010) e Souza (2023), as experiências tornam-se mais significativas e contribuem efetivamente para a formação do futuro professor.

Além disso, os achados de Raymundo (2011) ampliam essa discussão ao evidenciar que o estágio pode assumir um papel ainda mais amplo quando articulado à pesquisa e à reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, o licenciando não apenas vivencia a docência, mas também a analisa, problematiza e ressignifica, desenvolvendo uma postura investigativa diante da realidade escolar. Esse movimento é fundamental para a construção de uma prática docente mais consciente e comprometida com a transformação educacional.

Diante desse conjunto de evidências, é possível afirmar que o estágio supervisionado ocupa um lugar estratégico na formação inicial de professores, mas sua efetividade não está garantida apenas por sua presença no currículo. Ela depende, sobretudo, da forma como é concebido e desenvolvido. Quando orientado por uma perspectiva crítica, colaborativa e reflexiva, o estágio se consolida como um espaço promissor de formação; porém, quando reduzido a uma exigência formal, perde grande parte de seu potencial transformador. Assim, o desafio que se coloca não é apenas manter o estágio nos cursos de licenciatura, mas ressignificá-lo continuamente, de modo que ele contribua, de fato, para a construção de uma docência mais crítica, consciente e comprometida com a realidade educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo, retoma-se o objetivo proposto de analisar o papel do estágio supervisionado na formação inicial de professores, com ênfase na sua contribuição para a articulação entre teoria e prática, bem como para o desenvolvimento de competências pedagógicas e a compreensão dos desafios e possibilidades desse processo formativo. A partir do diálogo com a literatura e das evidências empíricas mobilizadas, é possível afirmar que esse objetivo foi alcançado, na medida em que o estágio se mostrou um elemento central na construção da

profissionalidade docente, configurando-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e produção de saberes.

Os estudos analisados destacam que, quando concebido de forma crítica e articulada, o estágio supervisionado ultrapassa a lógica da mera aplicação de conteúdos, assumindo um papel ativo na formação do futuro professor. Nesse processo, destaca-se sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, para a construção da identidade docente e para a inserção consciente no contexto escolar. Ao mesmo tempo, a análise também permitiu identificar limites importantes, como a persistência da dicotomia entre teoria e prática, as fragilidades na articulação entre universidade e escola e, em alguns casos, a redução do estágio a uma atividade burocrática, o que demonstra que sua potencialidade formativa ainda não se realiza plenamente em todos os contextos.

Trazer essa discussão para a atualidade implica reconhecer que a formação de professores tem sido marcada por lutas cada vez mais evidentes, especialmente diante do avanço de políticas educacionais orientadas por lógicas pragmáticas e mercadológicas. Nesse cenário, há o risco de reforço de perspectivas tecnicistas que priorizam a prática imediata em detrimento da reflexão crítica, o que pode impactar diretamente a concepção e a organização do estágio supervisionado. Ao mesmo tempo, as transformações sociais, tecnológicas e educacionais ampliam as exigências sobre o trabalho docente, tornando ainda mais necessária uma formação sólida, crítica e contextualizada.

Assim, mais do que nunca, o estágio supervisionado precisa ser compreendido como um espaço estratégico de resistência e de construção de uma docência comprometida com a transformação social. Isso implica fortalecer a articulação entre teoria e prática, promover parcerias efetivas entre universidades e escolas e valorizar o estágio como um momento de investigação, reflexão e intervenção na realidade educacional. Portanto, reafirma-se que o desafio não está apenas em garantir a presença do estágio nos currículos, mas em assegurar sua qualidade formativa, de modo que ele contribua, de fato, para a constituição de professores críticos, autônomos e preparados para atuar frente às complexidades da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263–280, maio 2007.
- ASSAI, N. D. DE S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. DE M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, v. 34, p. e203517, 2018.
- BRITO, A. E. Formação inicial de professores e o estágio supervisionado: experiência formadora? **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 158-174, dez. 2020.
- CALDERANO, M. da A. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250–278, 2012.
- CUCCHI, A. Z. A importância do estágio na formação inicial e na construção da identidade do professor: apontamentos iniciais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 17, n. 39, p. e18201, 2025.
- GIROTTO, C. G. G. S. O estágio supervisionado na formação inicial dos educadores da infância: desafios e possibilidades. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 2, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEDEIROS, C. M. de. **O estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2010.
- MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 2, junho de 2006.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2016.
- NOBRE, R. F. **O trabalho e a aprendizagem da profissão docente no estágio curricular supervisionado**. 2020. 174f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
- PEROZA, M. A. de R. A relação teoria e prática: pressupostos da práxis para a formação continuada de professores da Educação Infantil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e23791, 2024.
- PIMENTA, S. G. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In: Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*. Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.
- RAYMUNDO, G. M. C. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica**. 2011. 230 f. Tese

(Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, São Paulo, 2011.

SANTOS, E. G. *et al.* (Re)inventando saberes: reflexões sobre a formação e o ser docente. **Cadernos da Fucamp**, v. 41, p. 104 - 125 /2025.

SILVA JUNIOR, C. A. da. A superação do estágio. *In: Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*. Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 51-62.

SOUZA, M. B. de. **Contribuições do estágio supervisionado docente para a formação colaborativa de professores**. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa (UFV), Departamento de Educação, Viçosa, 2023.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO HÍBRIDO: NOVOS CENÁRIOS E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM

Francilino Paulo de Sousa⁶

Ícaro Jael Mendonça Moura⁷

Daiane Fabrício dos Santos⁸

Carlos Daniel Chaves Mourão⁹

Gerlania Oliveira do Nascimento¹⁰

DOI: 10.47538/AC-2026.42-02

RESUMO: Ambos impulsionados pelo avanço das tecnologias digitais e pelas crescentes demandas por flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, a educação a distância (EaD) se configura como uma modalidade de ensino consolidada no cenário educacional contemporâneo, enquanto o ensino híbrido se apresenta como uma abordagem pedagógica que integra diferentes formas de aprendizagem. A EaD é, de acordo com Moran (2002), um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e estudantes não compartilham necessariamente o mesmo espaço ou tempo, mas mantêm interação por diferentes recursos de comunicação, especialmente digitais, como a internet. Já o modelo híbrido, também denominado blended ou semipresencial, caracteriza-se pela combinação de interações presenciais e digitais, organizadas em diferentes tempos e formatos, com flexibilidade para atender às necessidades dos participantes, rompendo com a rigidez de horários e planejamentos fixos (Moran, 2017). Nesse contexto, surgem, inevitavelmente, novos desafios relacionados ao engajamento discente, à mediação pedagógica, à avaliação da aprendizagem e à formação docente. A partir disso, o capítulo tem como objetivo analisar a educação a distância e o ensino híbrido, destacando suas principais características, potencialidades e limitações no contexto educacional atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Ensino híbrido; Tecnologias digitais; Mediação pedagógica; Flexibilidade.

1 INTRODUÇÃO

A intensificação do uso das tecnologias digitais, principalmente nas últimas décadas, tem provocado profundas transformações nos modos de ensinar e aprender, reconfigurando os espaços, os tempos e as relações pedagógicas. Bittencourt e Albino

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

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

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

9 Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosaniel.math@gmail.com.

10 Educarinter. gerlanianascimento2014@gmail.com.

(2017) destacam que a comunidade acadêmica tem sido impulsionada a acompanhar os avanços tecnológicos, sobretudo diante da necessidade de ampliar a disseminação do conhecimento em um contexto marcado por constantes inovações. Nesse cenário, configura-se a chamada era da informação e da tecnologia, que tem provocado transformações significativas nas formas de pensar e agir de estudantes, professores e da sociedade em geral. Como consequência desse processo histórico de mudanças, a educação também vem se reconfigurando nos últimos anos, adaptando-se às novas demandas e dinâmicas contemporâneas (Bittencourt; Albino, 2017).

Nesse contexto, a educação a distância (EaD) e o ensino híbrido emergem como modalidades que ganham centralidade no debate educacional contemporâneo, especialmente diante das demandas por flexibilização, democratização do acesso e inovação nas práticas de ensino. Tais modelos não apenas ampliam as possibilidades de oferta educacional, mas também desafiam concepções tradicionais de ensino, exigindo novas competências de professores e estudantes.

Para Moran (2002), a EaD se caracteriza como um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e estudantes estão separados no espaço e/ou no tempo, mas mantêm interação por meio de diferentes recursos, especialmente digitais, como a *internet*, além de outros meios como rádio, televisão, telefone e materiais impressos. De modo semelhante, Riano (1997) compreende a EaD como uma relação pedagógica mediada entre professor e aluno, viabilizada por diversos materiais didáticos e pelo acompanhamento tutorial, podendo ocorrer tanto em contextos mais tradicionais quanto em ambientes que incorporam tecnologias mais recentes.

O ensino híbrido não possui uma definição única, sendo compreendido a partir de diferentes abordagens que, em conjunto, ajudam a delinear seu conceito (Bruschi; Casartelli, 2022). Para Moran (2015 *apud* Bruschi; Casartelli, 2022), trata-se de um modelo *blended* ou semipresencial, caracterizado pela combinação de momentos presenciais e virtuais, organizados com flexibilidade conforme as necessidades dos participantes. Valente (2014 *apud* Bruschi; Casartelli, 2022) destaca que a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto educacional tem contribuído para a consolidação desse modelo.

Entretanto, a expansão da EaD e do ensino híbrido também evidencia uma série de desafios. Questões como a desigualdade de acesso às tecnologias, a formação docente para o uso pedagógico das ferramentas digitais, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e a necessidade de engajamento dos estudantes se tornam centrais nesse cenário. Além disso, há limites relacionados à interação, à avaliação e à construção coletiva do conhecimento, que demandam reflexão crítica e contínua.

Diante desse panorama, este capítulo tem como objetivo analisar a EaD e o ensino híbrido, destacando suas principais características, potencialidades e limitações no contexto educacional atual. Busca-se, assim, compreender de que forma essas modalidades têm contribuído para a redefinição dos processos educativos, ao mesmo tempo em que se problematizam os desafios que ainda precisam ser superados para que possam se consolidar como alternativas efetivas e inclusivas no campo da educação.

O presente capítulo se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa. Minayo (2012) explica que ela se orienta pela interpretação e pela compreensão dos fenômenos sociais, priorizando a profundidade da análise em detrimento da quantificação dos dados. Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, elucidam que ela permite apreender significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, constituindo-se como método apropriado para a análise de fenômenos educacionais que não podem ser reduzidos a indicadores numéricos.

Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste na análise sistemática de materiais já publicados, com a finalidade de fundamentar teoricamente o estudo. Em consonância com essa perspectiva, Prodanov e Freitas (2013) destacam que esse tipo de investigação possibilita o acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado tema, exigindo, entretanto, uma postura crítica e criteriosa na leitura e utilização das fontes. A partir dessa revisão, buscou-se identificar as principais características, potencialidades e limitações da EaD e do ensino híbrido, contribuindo para uma reflexão crítica sobre seus impactos no cenário educacional atual.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DO ENSINO HÍBRIDO

Como bem destacado por Silva, Melo e Muylder (2015, p. 204):

A EaD já não é novidade no mundo educacional, no entanto, na atualidade, a palavra que se instala no auge é “interação”. Essa noção é permitida pelas tecnologias de comunicação cada vez mais fluentes e eficazes. Hoje, já se é possível falar, inclusive, em interação em tempo real, proporcionada pelas videoconferências, por exemplo, em que pessoas, espacialmente separadas, assistem a uma aula de forma síncrona.

Moore e Kearsley (2008) compreendem a EaD a partir de uma perspectiva sistêmica, que envolve não apenas a instituição de ensino, mas também fatores políticos, econômicos e sociais. Nessa abordagem, a integração entre os diferentes setores é fundamental, o que levou os autores a elaborarem um modelo conceitual que organiza o processo de produção e gestão da EaD, permitindo aos gestores compreenderem as etapas envolvidas e a influência de cada elemento no êxito ou fracasso dos cursos.

Segundo os autores, esse modelo considera macrofatores que interagem com todas as partes do sistema. Enquanto o ensino tradicional é fortemente influenciado por aspectos históricos, culturais e filosóficos, mediados por áreas como sociologia, psicologia e economia da educação, a EaD é determinada principalmente por políticas institucionais e pela organização interna, envolvendo pessoas e processos. Além disso, a tecnologia ocupa papel central como mediadora entre o sistema educacional e as práticas de ensino e aprendizagem, favorecendo a constante troca de conhecimentos entre esses componentes (Moore; Kearsley, 2008).

Desde sua origem, a EaD tem sido objeto de diferentes conceituações, refletindo as transformações ocorridas ao longo de sua trajetória, marcadas pela incorporação de novas práticas pedagógicas e avanços tecnológicos. Suas primeiras experiências remontam ao século XIX, com os cursos por correspondência baseados no envio de materiais impressos, como as iniciativas de ensino de línguas e programas de formação docente (Vidal; Maia, 2010).

No entanto, autores como Litto e Formiga (2009 *apud* Silva; Melo; Muylder, 2015) sustentam que os primeiros registros mais sistematizados da EaD remontam a 1728, em Boston, nos Estados Unidos, por meio de cursos por correspondência. Já Matta (2003 *apud* Silva; Melo; Muylder, 2015) amplia essa perspectiva ao sugerir que práticas

semelhantes existiam desde a Antiguidade, citando como exemplo a relação entre Alexandre, o Grande, e Aristóteles, ainda que de forma ilustrativa.

Ao longo da primeira metade do século XX, esse modelo se expandiu internacionalmente, mantendo o material impresso como principal recurso, até a introdução de novas mídias, como o rádio e a televisão, que ampliaram o alcance das ações educativas, especialmente no contexto pós-guerra, quando houve maior demanda por qualificação profissional (Vidal; Maia, 2010).

A partir da segunda metade do século XX, a EaD passou por um processo de consolidação, impulsionado por investimentos de universidades e pela diversificação de formatos e níveis de interação. Nas últimas décadas, com a incorporação das tecnologias digitais e a popularização da *internet*, essa modalidade adquiriu uma nova dinâmica, possibilitando interações síncronas e assíncronas e promovendo maior participação dos estudantes na construção do conhecimento. Nesse cenário, o papel do professor também se amplia, assumindo funções de mediação, orientação e colaboração, enquanto a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo coletivo, baseado na interação entre os diversos sujeitos envolvidos (Vidal; Maia, 2010).

De todo modo, é possível afirmar que, ao longo do tempo, a EaD se expandiu significativamente, de modo que, por volta do ano 2000, já estava presente em mais de 80 países, abrangendo todos os níveis de ensino e consolidando-se como uma modalidade educacional de alcance global (Litto; Formiga, 2009 *apud* Silva; Melo; Muylder, 2015).

Portanto, a EaD surgiu então como uma alternativa para ampliar o acesso à educação, inicialmente por meio de cursos por correspondência que possibilitavam atender pessoas em regiões isoladas ou com dificuldades de frequentar o ensino presencial. Posteriormente, a incorporação de meios como rádio, televisão e materiais impressos impulsionou sua expansão e contribuiu para a democratização do ensino, embora também tenha reforçado a percepção de uma formação de menor prestígio. Com o advento da *internet* e a integração das tecnologias digitais, novas possibilidades de acesso e interação foram ampliadas; contudo, a simples utilização dessas ferramentas não garante, por si só, mudanças nas práticas pedagógicas, sendo necessário considerar tanto suas potencialidades quanto limitações, bem como os impactos nas formas de ensinar e aprender e nos papéis de professores e alunos (Almeida, 2003).

No Brasil, a EaD teve início no começo do século XX, influenciada por experiências internacionais, sendo inicialmente desenvolvida por meio de cursos por correspondência com materiais impressos, ofertados por instituições pioneiras voltadas à formação técnica e à educação básica. Com o avanço das tecnologias de comunicação, essa modalidade incorporou novos recursos, como o rádio e a televisão, o que ampliou seu alcance, especialmente em regiões com menor infraestrutura. Iniciativas como emissoras educativas e projetos governamentais ao longo das décadas de 1960 e 1970 contribuíram para consolidar esses meios como importantes ferramentas pedagógicas, favorecendo a expansão do acesso à educação (UECE, 2012).

Embora a EaD venha ampliando significativamente sua presença no mercado educacional, apresenta particularidades em sua implementação e gestão que a diferenciam do ensino tradicional (Silva; Melo; Muylder, 2015). No Brasil, a sua expansão está associada a mudanças regulatórias promovidas pelo Ministério da Educação, que flexibilizaram a abertura de novos polos, especialmente por grandes grupos educacionais. Esse movimento evidencia a influência de interesses econômicos nas decisões políticas, contribuindo para o crescimento acelerado da modalidade no país (Araújo; Jezine, 2021).

No que diz respeito ao ensino híbrido, Horn e Staker (2015) destacam que o termo é frequentemente utilizado de maneira imprecisa, ora de forma ampla para designar qualquer uso de tecnologia na educação, ora de maneira restrita, limitando-se à combinação entre ensino presencial e *on-line*. A partir de pesquisas com diversos programas educacionais, os autores propõem uma definição mais equilibrada, segundo a qual o ensino híbrido se caracteriza como um modelo formal em que o estudante aprende parcialmente por meio de atividades *on-line*, com certo grau de autonomia sobre tempo, lugar, modo e ritmo, articuladas a momentos presenciais em ambiente físico supervisionado. Além disso, esses dois componentes devem estar integrados, de modo a proporcionar uma experiência de aprendizagem coesa e contínua (Horn; Staker, 2015).

O ensino híbrido não surgiu como uma novidade durante a pandemia, pois já vinha sendo utilizado em diferentes contextos educacionais; no entanto, diante dos desafios impostos por esse período, passou a ganhar maior visibilidade e relevância. Nesse cenário, consolidou-se como uma articulação entre práticas presenciais e atividades remotas, combinando momentos síncronos e assíncronos e evidenciando possibilidades de

reconfiguração pedagógica do processo de ensino e aprendizagem. Tal dinâmica mostrou-se capaz de otimizar o tempo e ampliar o uso das tecnologias digitais de forma mais efetiva no ensino (Bernardo; Karwoski, 2024).

Em um país marcado por desigualdades sociais, econômicas e educacionais, o ensino híbrido, ao incorporar flexibilidade e dinamismo, apresenta potencial para contribuir com melhorias no acesso e na qualidade da educação. Contudo, sua adoção não deve ser entendida como simplificação do processo educativo ou desvalorização do papel docente, mas sim como uma atualização necessária diante de uma sociedade imersa na cultura digital. Nesse contexto, as formas de comunicação, interação e construção do conhecimento foram transformadas, impulsionadas pelo uso crescente de tecnologias como os *smartphones*, que passaram a integrar e mediar a vida cotidiana (Bernardo; Karwoski, 2024).

3 POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS E INOVAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Com a popularização da *internet*, a EaD passou a apresentar uma dinâmica mais interativa, na qual o estudante assume um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como mediador, orientador e colaborador no processo educativo. Nesse contexto, as tecnologias digitais favorecem uma aprendizagem coletiva, baseada na interação entre alunos, docentes e tutores, criando espaços virtuais de troca e colaboração. Assim, a mediação tecnológica possibilita condições semelhantes às da sala de aula presencial, com o diferencial de permitir a comunicação e o compartilhamento de saberes entre participantes situados em diferentes tempos e lugares (Vidal; Maia, 2010; Hernandes, 2017).

Ambientes digitais utilizados na EaD, quando orientados pela interação e pela construção colaborativa do conhecimento, contribuem para o desenvolvimento de habilidades como escrita, interpretação e leitura de diferentes linguagens, incluindo hipertextos. Esse processo pode gerar impactos significativos não apenas na educação, mas também no desenvolvimento humano e cultural, especialmente em um contexto como o brasileiro, historicamente marcado por limitações no acesso à leitura e à escrita (Cury, 2001 *apud* Almeida, 2003).

Participar de cursos à distância em ambientes digitais colaborativos implica inserir-se em um espaço virtual pautado, sobretudo, pela leitura, interpretação e produção escrita, além da interação com diferentes perspectivas. Nesse contexto, os participantes compartilham experiências, constroem conhecimentos coletivamente, realizam atividades como simulações e resolução de problemas, e se envolvem em uma dinâmica marcada pela troca e pela diversidade, fortalecendo uma cultura de aprendizagem colaborativa (Almeida, 2003).

Contribuindo com a discussão, Oliveira e Santos (2020) destacam que a EaD constitui uma importante ferramenta para a construção do conhecimento, especialmente pelo uso das tecnologias da informação e comunicação, que ampliam o acesso e favorecem novas formas de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, recursos digitais, como a *internet* e os ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitam interações constantes entre os participantes, promovendo uma comunicação dinâmica e a utilização de múltiplas mídias, o que amplia as formas de apreensão do conhecimento para além da leitura tradicional.

Além disso, a EaD contribui para a democratização do ensino ao romper barreiras geográficas e oferecer flexibilidade de tempo e espaço, favorecendo a autonomia dos estudantes e a aprendizagem colaborativa em redes interativas. Apesar da diversidade de práticas e modelos existentes, destaca-se a importância de princípios fundamentais, como a qualidade do ensino, a interação entre os sujeitos e o acesso efetivo ao conhecimento. Dessa forma, a modalidade se consolida como uma alternativa capaz de atingir um público amplo e diversificado, especialmente aqueles que enfrentam limitações para participar do ensino presencial (Oliveira; Santos, 2020).

Ademais, estudos como o de Shitara (2012) reforça que um dos principais benefícios da EaD é a flexibilidade que oferece em relação ao tempo e ao espaço, permitindo que pessoas que trabalham ou não podem frequentar aulas presenciais em horários convencionais tenham acesso ao ensino. Por meio de atividades síncronas e assíncronas, especialmente via *internet*, a modalidade amplia as oportunidades de formação e se fortalece no mercado, inclusive por meio de parcerias entre instituições de ensino e empresas, atendendo à demanda por qualificação e atualização profissional.

Além disso, a EaD contribui para a educação continuada e para o desenvolvimento de competências exigidas em um contexto globalizado, ao integrar tecnologias digitais que potencializam a qualidade do ensino. Com a disponibilidade de recursos humanos e tecnológicos, torna-se possível alcançar diferentes regiões, inclusive aquelas mais afastadas dos centros educacionais, favorecendo a democratização do acesso ao ensino em diversos níveis, como graduação e pós-graduação, e consolidando-se como uma alternativa relevante para estudantes no cenário contemporâneo (Shitara, 2012).

O ensino híbrido, por sua vez, não se confunde com a EaD, que já possui um campo consolidado de fundamentos e práticas. Embora incorpore elementos dessa modalidade, o ensino híbrido se configura mais como uma reconfiguração do ensino presencial, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e alinhado às demandas contemporâneas. Nesse sentido, busca otimizar o tempo de aprendizagem e integrar diferentes estratégias pedagógicas, superando práticas tradicionais pouco conectadas à realidade dos estudantes e reduzindo formas de isolamento no processo educativo (Bernardo; Karwoski, 2024).

A Pedagogia da Alternância pode ser compreendida como um exemplo significativo de integração entre momentos presenciais e a distância, evidenciando características do ensino híbrido. No mesmo sentido, a Portaria nº 1.428/2018 passou a permitir que instituições de ensino superior ofertem até 40% da carga horária de cursos presenciais na modalidade a distância, desde que atendam a requisitos técnicos e institucionais. Essa regulamentação, além de estabelecer critérios para sua implementação, também reforça a possibilidade de inovação nos processos educativos, ao flexibilizar a organização curricular e reduzir a centralidade exclusiva do ensino presencial (Bernardo; Karwoski, 2024).

Silva e Larré (2024) destacaram em sua pesquisa que parte dos docentes conseguiu ressignificar suas práticas pedagógicas no contexto do ensino híbrido, explorando possibilidades mais alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Esses professores desenvolveram estratégias que incentivaram o protagonismo discente, promovendo maior autonomia, participação ativa e engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Por seu turno, Silva (2023) apontou, em sua dissertação, que o ensino híbrido apresenta amplas possibilidades de inovação pedagógica, sobretudo quando articulado às

metodologias ativas e ao uso crítico das tecnologias digitais. Essa abordagem favorece a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e personalizados, estimulando o protagonismo, a autonomia e o engajamento dos estudantes. Além disso, permite o desenvolvimento de competências que vão além do domínio cognitivo, contribuindo para a formação integral dos sujeitos. Destaca-se ainda a capacidade de adaptação e resiliência dos docentes no contexto investigado, que, mesmo diante de desafios e sem experiência prévia, conseguiram desenvolver práticas significativas, reforçando o potencial do ensino híbrido como um caminho promissor para a educação contemporânea.

Logo, o ensino híbrido abre possibilidades relevantes para a inovação pedagógica, especialmente por meio do uso de plataformas digitais que ampliam a flexibilidade do processo de aprendizagem. Esse modelo permite que os estudantes avancem conforme seu próprio ritmo, favorecendo a personalização do ensino e atendendo às diferentes necessidades individuais, o que contribui para maior engajamento e autonomia. Ademais, ao incorporar metodologias ativas, o ensino híbrido estimula a interação, a colaboração e a participação dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica, crítica e orientada à resolução criativa de problemas (Camatta, 2025).

4 DESAFIOS, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

Apesar do crescimento da EaD no Brasil, sua consolidação ainda enfrenta diversos desafios. Dados do CensoEaD.Br (ABED) indicam que a principal fragilidade da modalidade é a evasão dos estudantes, seguida por dificuldades organizacionais de instituições presenciais que passam a ofertar EaD, resistência de educadores e os elevados custos de produção dos cursos. Além disso, destacam-se questões relacionadas à necessidade de infraestrutura tecnológica mais complexa, suporte pedagógico e técnico adequado, integração das tecnologias digitais, avaliação dos cursos e adaptação às demandas de diferentes perfis de alunos, o que evidencia a complexidade administrativa e operacional dessa modalidade (Nakada; Urban, 2023).

No que se refere à evasão, os principais motivos apontados incluem a falta de tempo para estudar, o acúmulo de atividades profissionais e a dificuldade de adaptação à

metodologia da EaD, o que está diretamente relacionado ao perfil predominante dos estudantes, em sua maioria trabalhadores. Outros fatores, como custos financeiros, demandas do trabalho e situações pessoais, também contribuem para o abandono dos cursos. Esses aspectos revelam a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades da modalidade, bem como de ampliar o suporte oferecido aos estudantes, a fim de favorecer sua permanência e sucesso na formação (Nakada; Urban, 2023).

Indo na mesma direção, Shitara (2012) reforça que a EaD, inserida em ambientes virtuais, apresenta elevada complexidade e é marcada por fatores como desigualdades socioeconômicas, limitações de acesso às tecnologias, níveis de motivação dos estudantes e decisões institucionais. Embora frequentemente seja vista como uma alternativa mais acessível e capaz de democratizar o ensino, a oferta de cursos de qualidade exige investimentos significativos em infraestrutura tecnológica, desenvolvimento de materiais, equipes especializadas e formação docente. Dessa forma, a ideia de que a EaD é necessariamente mais barata mostra-se equivocada, já que seus custos podem ser elevados tanto para as instituições quanto para os estudantes.

Além disso, persistem desafios relacionados à organização e à valorização da modalidade, especialmente em instituições que ainda priorizam o ensino presencial. Muitos cursos à distância acabam sendo direcionados a públicos com menor poder aquisitivo, que, em geral, enfrentam dificuldades acadêmicas e tecnológicas, como limitações na leitura, escrita, autonomia de estudos e acesso a recursos digitais. Ao mesmo tempo, professores também encontram obstáculos para se adaptar às exigências da EaD, que demandam novas competências, como a mediação em ambientes virtuais e o acompanhamento de atividades digitais, indo além das práticas tradicionais do ensino presencial (Shitara, 2012).

Outro ponto crítico se refere ao isolamento dos estudantes e à limitação das interações sociais, o que pode comprometer a construção de experiências formativas mais amplas, como aquelas relacionadas ao chamado currículo oculto. Soma-se a isso a forte dependência de tecnologias, ainda pouco acessíveis em muitos contextos brasileiros. Esses fatores, em conjunto, podem impactar negativamente o engajamento dos alunos e

contribuir para a evasão, evidenciando a necessidade de aprimoramento contínuo da modalidade (Shitara, 2012).

O ensino híbrido também possui os seus desafios próprios. Silva e Larré (2024), por exemplo, destacam em sua pesquisa que o ensino em contexto *on-line* foi marcado por fragilidades no planejamento didático-pedagógico. Muitos docentes apenas transferiram a lógica da aula presencial para o ambiente virtual, resultando em práticas excessivamente expositivas, pouco interativas e distantes dos princípios do ensino híbrido. Além disso, surgem dificuldades relacionadas à organização do tempo e à adaptação dos estudantes, que, acostumados a uma postura mais passiva no modelo tradicional, enfrentam estranhamento diante de propostas que exigem maior autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Os relatos coletados durante a pesquisa também apontaram lacunas significativas na formação docente, que abrangem tanto o domínio de ferramentas digitais quanto o conhecimento de estratégias pedagógicas capazes de promover ambientes híbridos mais dinâmicos e participativos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de reestruturação da formação inicial e do fortalecimento da formação continuada, incorporando os letramentos digitais como elemento central da prática docente. Soma-se a isso a precariedade estrutural das instituições públicas, que enfrentam limitações tecnológicas e de qualificação profissional, dificultando a implementação de propostas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da cultura digital (Silva; Larré, 2024).

Em sua dissertação, Silva (2023) verificou que a implementação do ensino híbrido no contexto analisado ocorreu de forma ainda incipiente, marcada por compreensões restritas de sua proposta pedagógica. Em muitos casos, houve apenas a alternância entre momentos presenciais e *on-line*, sem uma integração efetiva de metodologias, estratégias e tecnologias que caracterizam o *blended learning*. Soma-se a isso a permanência de práticas tradicionais, a limitação na promoção de atividades interativas e as fragilidades na infraestrutura tecnológica institucional e domiciliar. Esses fatores, aliados à necessidade de reorganização curricular, definição de diretrizes claras nos projetos pedagógicos e ao mapeamento das competências docentes, revelam entraves significativos para uma implementação mais consistente, equitativa e sustentável.

Assim, a adoção do ensino híbrido enfrenta entraves relevantes, sobretudo no que se refere à infraestrutura tecnológica e à formação docente. A escassez de dispositivos, a baixa qualidade da conexão à *internet* e o acesso desigual às tecnologias ampliam as disparidades entre os estudantes, comprometendo o engajamento e dificultando a implementação equitativa de práticas digitais. Paralelamente, destaca-se a necessidade de formação continuada dos professores, uma vez que muitos ainda apresentam insegurança no uso de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas. Essa lacuna formativa impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas, limitando a integração efetiva das tecnologias ao currículo e restringindo o potencial do ensino híbrido para promover uma aprendizagem mais flexível e personalizada (Camatta, 2025).

5 DISCUSSÃO

A partir do que foi apresentado, é possível perceber que a educação a distância não pode mais ser entendida apenas como uma alternativa secundária ao ensino presencial, mas sim como uma modalidade que foi se transformando ao longo do tempo e ganhando complexidade. Como apontam Silva, Melo e Muylder (2015), a ideia de interação passou a ocupar um lugar central nesse processo, especialmente com o avanço das tecnologias digitais. Isso dialoga diretamente com a perspectiva de Moore e Kearsley (2008), que mostram que a EaD não depende apenas de ferramentas tecnológicas, mas de toda uma organização sistêmica que envolve fatores institucionais, políticos e sociais. Ou seja, não basta ter tecnologia disponível; é preciso que ela esteja articulada a um projeto pedagógico bem estruturado.

Quando se observa o percurso histórico da EaD, fica claro que ela sempre esteve ligada à tentativa de ampliar o acesso à educação, desde os cursos por correspondência até os ambientes virtuais atuais. No entanto, como destaca Almeida (2003), a simples incorporação de tecnologias não garante mudanças reais na forma de ensinar e aprender. Essa ideia aparece de forma recorrente no texto: embora haja avanços nas possibilidades de interação e acesso, ainda existem limites relacionados à forma como essas tecnologias são utilizadas. Nesse sentido, a contribuição de Vidal e Maia (2010) reforça que a evolução da EaD não é apenas tecnológica, mas também pedagógica, exigindo uma redefinição dos papéis de professores e estudantes.

No caso do ensino híbrido, essa discussão se amplia. Horn e Staker (2015) ajudam a compreender que não se trata apenas de misturar aulas presenciais com atividades *online*, mas de integrar esses dois momentos de forma intencional e articulada. Isso se conecta com Bernardo e Karwoski (2024), ao mostrarem que o ensino híbrido ganhou mais visibilidade recentemente, mas já vinha sendo construído como uma possibilidade de reorganizar o ensino. Assim, o híbrido aparece menos como uma nova modalidade e mais como uma reconfiguração do próprio ensino presencial, incorporando elementos da cultura digital.

Ao analisar as potencialidades, os autores convergem na ideia de que tanto a EaD quanto o ensino híbrido ampliam as formas de aprender. Vidal e Maia (2010) e Almeida (2003), por exemplo, destacam o papel da interação e da colaboração nos ambientes digitais, mostrando que o aprendizado pode acontecer de forma mais coletiva e participativa. Essa perspectiva também aparece em Oliveira e Santos (2020), ao enfatizarem que as tecnologias permitem múltiplas formas de acesso ao conhecimento, indo além da leitura tradicional. Além disso, a flexibilidade destacada por Shitara (2012) reforça um ponto importante, relacionado ao fato de essas modalidades conseguirem atender públicos que, muitas vezes, ficariam fora do sistema educacional.

No ensino híbrido, essa potencialidade se manifesta especialmente na personalização da aprendizagem e no protagonismo dos estudantes. Como mostram Silva (2023) e Camatta (2025), o uso de metodologias ativas aliado às tecnologias digitais cria ambientes mais dinâmicos e favorece o desenvolvimento de autonomia. Ao mesmo tempo, Silva e Larré (2024) indicam que, quando bem trabalhado, o híbrido pode levar os professores a repensarem suas práticas, tornando-as mais alinhadas às demandas atuais. Ou seja, há um potencial real de inovação pedagógica, desde que haja intencionalidade nesse processo.

Por outro lado, os desafios apresentados pelos autores mostram que essa transformação está longe de ser simples. A evasão na EaD, destacada por Nakada e Urban (2023), evidencia que muitos estudantes ainda têm dificuldade de se adaptar a essa modalidade, seja por falta de tempo, seja por não estarem preparados para um modelo que exige mais autonomia. Isso se relaciona com o que Shitara (2012) aponta sobre as

desigualdades de acesso e as dificuldades estruturais, mostrando que a democratização do ensino não acontece automaticamente com o uso da tecnologia.

No ensino híbrido, os problemas seguem uma lógica semelhante. Silva e Larré (2024) mostram que muitos professores ainda reproduzem práticas tradicionais no ambiente digital, o que enfraquece o potencial do modelo. Já Silva (2023) reforça que, em muitos casos, o híbrido é implementado de forma superficial, sem integração real entre as atividades presenciais e *online*. Isso evidencia que o principal desafio não está apenas na tecnologia, mas na formação docente e na mudança de concepção sobre o ensino.

Dessa forma, ao articular os autores, fica evidente que tanto a EaD quanto o ensino híbrido apresentam grandes possibilidades, mas também exigem mudanças profundas na forma de pensar e organizar a educação. Não se trata apenas de incorporar tecnologias, mas de repensar práticas, papéis e objetivos. Sem isso, há o risco de apenas reproduzir modelos tradicionais em novos formatos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas ao longo deste capítulo, foi possível analisar a educação a distância e o ensino híbrido a partir de suas características, potencialidades e limitações no contexto educacional contemporâneo, conforme proposto no objetivo inicial. Observou-se que ambas as modalidades se consolidam como respostas às transformações sociais e tecnológicas, ampliando o acesso à educação e possibilitando novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, verificou-se que o objetivo foi alcançado, uma vez que a análise permitiu compreender não apenas os fundamentos dessas propostas, mas também seus desdobramentos pedagógicos e os desafios que ainda persistem.

Ao retomar os autores discutidos, percebe-se que há um consenso em torno do papel central das tecnologias digitais na reconfiguração dos processos educativos, especialmente no que diz respeito à interação, à flexibilidade e ao protagonismo discente. A EaD evoluiu de modelos mais instrucionais para propostas mais interativas e colaborativas. Já o ensino híbrido se apresenta como uma possibilidade de integração entre o presencial e o digital, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e

alinhadas à cultura contemporânea. Assim, ambas as modalidades evidenciam potencial para inovação, sobretudo quando articuladas a metodologias ativas e ao uso crítico das tecnologias.

Entretanto, também cabe ressaltar que esses avanços não ocorrem de forma homogênea nem isenta de contradições. Os desafios relacionados à evasão, à desigualdade de acesso às tecnologias, à formação docente e às limitações estruturais revelam que a consolidação dessas modalidades ainda depende de investimentos, planejamento e políticas educacionais mais consistentes. Além disso, a simples inserção de tecnologias não garante inovação pedagógica, sendo necessário repensar práticas, currículos e formas de avaliação.

Por fim, compreende-se que a educação a distância e o ensino híbrido não devem ser vistos como substitutos do ensino presencial, mas como possibilidades complementares que, quando bem planejadas, podem contribuir significativamente para a construção de uma educação mais inclusiva, flexível e significativa. Nesse contexto, torna-se fundamental investir na formação docente, na infraestrutura tecnológica e no desenvolvimento de propostas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo de aprendizagem. Assim, mais do que uma tendência, essas modalidades se configuram como caminhos possíveis para enfrentar os desafios da educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ARAÚJO, R. S. de; JEZINE, E. A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. e021041, 2021.
- BERNARDO, J. C. O.; KARWOSKI, A. M. O ensino híbrido como possibilidade de otimização de tempo no ensino universitário noturno. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024025, 2024.
- BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 205-214, 2017.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRUSCHI, G. F. J.; CASARTELLI, A. de O. Ensino híbrido: conceitos, produções científicas e possibilidades para aplicação pós-pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas - TO - v. 9, n. 26, 2022.
- CAMATTA, M. de L. A. N. Desafios e oportunidades do ensino híbrido: uma análise crítica das plataformas de ensino no contexto escolar. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e7960, 2025.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 283–307, abr. 2017.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2026.
- NAKADA, L.; URBAN, R. Educação a Distância no Brasil: potencialidades, fragilidades e contribuições para a educação profissional e tecnológica. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 11, n. 14, p. 104–121, 2023.
- OLIVEIRA, F. A.; SANTOS, A. M. S. dos. Construção do Conhecimento na Educação a Distância: Descortinando as Potencialidades da EaD no Brasil. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, e799, 2020.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- RIANO, M. B. R. La evaluación em Educación a distancia. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, ano 4, n. 20, p. 19-35, 1997.
- SHITARA, P. P. L. **Educação a distância**: história, potencialidades e limites. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2012.
- SILVA, F. F. da. **Ensino híbrido**: potencialidades e limitações na perspectiva do ensino superior. 2023. 218 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância) - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, 2023.
- SILVA, F. F. DA; LARRÉ, J. M. R. G. de M. Ensino Híbrido: um Estudo de Caso Acerca das Experiências Vivenciadas por Professores e Estudantes de Cursos de Nível

Superior de uma Instituição Pública da Rede Federal. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e2072, 2024.

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. D. O. L.; MUYLDER, C. F. D. Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 4, p. 202–230, jul. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação a Distância**. Fortaleza: UECE, 2012. Disponível em: <https://www.uece.br/satewp/wp-content/uploads/sites/58/2016/10/PPC-Esp-em-EaD.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2026.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância**. Fortaleza: Editora RDS, 2010.

CAPÍTULO III

PLANEJAMENTO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: FLEXIBILIDADE, INTENCIONALIDADE E INOVAÇÃO

Francisco Neto de Oliveira¹¹

Carlos Daniel Chaves Mourão¹²

Jáiris Lima Demontiez Silva¹³

Antonio Deison da Silva Mendonça¹⁴

DOI: 10.47538/AC-2026.42-03

RESUMO: O planejamento, sobretudo na contemporaneidade, tem um papel de suma importância na organização e condução das práticas pedagógicas diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais que impactam o contexto escolar. Para Libâneo (2008), o planejamento escolar é um processo intencional e contínuo que organiza, coordena e orienta a prática docente, articulando objetivos, conteúdos e métodos ao longo do ensino. Mais do que prever atividades, envolve reflexão, pesquisa e avaliação permanentes, considerando a realidade dos alunos e o contexto social. Assim, planejar é uma ação consciente e crítica, fundamentada em escolhas político-pedagógicas, que visa promover a aprendizagem e formar sujeitos ativos na sociedade (Libâneo, 2008). Nesse cenário, ganham destaque abordagens como o planejamento por competências e habilidades, o uso de dados educacionais para tomada de decisões e a integração de tecnologias digitais. Assim, o capítulo em questão tem como objetivo discutir o planejamento na perspectiva contemporânea, evidenciando sua importância para a efetivação de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Procura-se também examinar diferentes perspectivas e métodos de planejamento, além de promover uma reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos professores na elaboração de práticas pedagógicas que sejam adaptáveis e consistentes.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento escolar; Prática pedagógica; Competências curriculares; Flexibilidade curricular.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Orso (2015), o planejamento constitui uma dimensão fundamental da existência humana e da organização social, não sendo uma prática exclusiva da modernidade, mas presente desde a antiguidade, quando o ser humano passou a agir de

11 Universidade Del Sol (UNADES). francisco28neto1990@gmail.com.

12 Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosaniel.math@gmail.com.

13 Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). jairis.lima@gmail.com.

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

modo consciente e intencional para assegurar sua sobrevivência e estruturar a vida coletiva. Nesse sentido, diversas atividades humanas passaram a demandar algum grau de organização prévia. O planejamento, portanto, envolve intencionalidade, escolhas e articulação de ações, assumindo diferentes configurações conforme o contexto histórico e social. Embora certas práticas cotidianas ocorram de forma automática, muitas requerem uma ação planejada, evidenciando a importância de superar o espontaneísmo e atuar de maneira mais consciente e organizada.

Direcionando essa discussão para o campo educacional, o planejamento pode ser compreendido como a organização intencional das ações pedagógicas em diálogo com a realidade escolar e social, constituindo-se em um elemento central para orientar a prática docente e viabilizar o alcance dos objetivos de ensino. Ainda que muitas propostas pedagógicas cheguem previamente estruturadas aos professores, ressalta-se a existência de margens de autonomia que possibilitam adequações às necessidades concretas dos estudantes. Dessa forma, o planejamento deve ser entendido como um processo dinâmico, flexível e participativo, superando sua redução a uma mera formalidade burocrática (Hegeto *et al.*, 2023).

O planejamento escolar, na contemporaneidade, assume um papel estratégico na organização do trabalho pedagógico, especialmente diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação. Compreende-se o planejamento como um dos instrumentos que integram as políticas públicas de educação, as quais, na contemporaneidade, desempenham papel central na organização das práticas pedagógicas tanto nos sistemas de ensino quanto nas instituições escolares. Nesse sentido, tais políticas constituem-se como referências fundamentais para a efetivação das ações planejadas no campo educacional (Cury, 2009 *apud* Silva; Silva, 2019).

Longe de ser um instrumento rígido e meramente burocrático, o planejamento passa a ser compreendido como um processo dinâmico, reflexivo e intencional, que orienta a prática docente na construção de experiências de aprendizagem mais significativas, contextualizadas e inclusivas. Nesse cenário, a flexibilidade se torna elemento central, permitindo que o professor adapte suas ações às necessidades reais dos estudantes, considerando seus ritmos, interesses e contextos.

Ao mesmo tempo, a intencionalidade pedagógica se destaca como princípio fundamental, uma vez que todo planejamento deve estar alinhado a objetivos claros de aprendizagem, fundamentados em concepções teóricas consistentes e comprometidos com a formação integral dos sujeitos. Assim, planejar implica tomar decisões conscientes sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar, articulando conteúdos, metodologias e formas de avaliação de maneira coerente.

Além disso, a inovação emerge como uma exigência do contexto atual, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pelas novas demandas educacionais. Incorporar práticas inovadoras no planejamento não significa apenas utilizar recursos tecnológicos, mas repensar estratégias pedagógicas, promovendo maior protagonismo dos estudantes, aprendizagem ativa e integração entre diferentes saberes.

Este capítulo tem como objetivo discutir o planejamento escolar na perspectiva contemporânea, evidenciando sua relevância para a efetivação de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Busca-se compreender o planejamento como um processo que articula flexibilidade, intencionalidade e inovação, destacando seu papel na mediação entre as demandas educacionais atuais e as necessidades dos estudantes. Assim, pretende-se analisar como o ato de planejar pode contribuir para a organização de ações pedagógicas mais coerentes, críticas e transformadoras, favorecendo a construção de aprendizagens que dialoguem com a realidade dos sujeitos e com os desafios do contexto educacional contemporâneo.

A construção deste capítulo se fundamenta em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, tendo em vista a intenção de compreender e analisar o planejamento escolar na contemporaneidade a partir de referenciais teóricos já consolidados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possibilita compreender os significados, percepções e vivências dos sujeitos envolvidos, sendo especialmente adequada para investigar fenômenos educacionais que não se restringem a dados numéricos. Nessa perspectiva, esse tipo de abordagem se fundamenta na ideia de que a realidade educacional é construída nas interações entre os sujeitos, apresentando múltiplas dimensões e complexidades (Lüdke; André, 1986).

Para tanto, foram selecionadas e examinadas produções acadêmicas, como livros e artigos científicos que discutem o planejamento educacional, suas concepções,

finalidades e implicações no contexto atual. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar convergências, tensões e contribuições dos autores em relação às categorias centrais do estudo (flexibilidade, intencionalidade e inovação), possibilitando uma reflexão crítica acerca do papel do planejamento na organização de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

2 PLANEJAMENTO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: FUNDAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES

Antes da consolidação da instituição escolar, a educação ocorria de maneira coletiva e estava diretamente vinculada às demandas práticas do cotidiano, sendo transmitida por meio de experiências concretas e rituais de iniciação voltados à sobrevivência e à preservação dos saberes do grupo, como a obtenção de alimento, água e abrigo. Nesse contexto, educar significava responder às condições de subsistência e às especificidades culturais de cada comunidade. Com o advento da Modernidade, a escola passa a ocupar um papel central na organização e transmissão do conhecimento entre as gerações, assumindo a função de mediar a aprendizagem de valores, normas e saberes necessários à convivência em uma sociedade cada vez mais complexa (Bouffleuer; Prestes, 2013).

Com efeito, a educação no país tem se orientado pela busca de melhores condições para o ensino e a aprendizagem, sobretudo no contexto das redes públicas. Nesse processo, o planejamento assume papel central, ao estruturar de modo intencional e sistemático as práticas pedagógicas, contribuindo para a efetivação do processo educativo (Hegeto *et al.*, 2023).

Como bem apresentado por Gehrke, Hammel e Sapelli (2023, p. 2):

O planejamento é um dos elementos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico. A ação de planejar implica no ato de pré-refletir e projetar a ação, além de ser inerente apenas ao ser humano, portanto, quando se trata de planejar a ação educativa, a questão se torna um processo extremamente complexo e coletivo, pois diz respeito ao planejamento da formação humana em todas as suas dimensões e à apreensão da própria realidade/atualidade, dentre outros aspectos. O planejamento do trabalho pedagógico resulta na organização de vários elementos: conhecimento da realidade, definição de objetivos, seleção de conteúdos, escolha de metodologias, adoção de

método, construção de processos de acompanhamento, avaliação e realimentação dos processos.

Segundo Libâneo (2008), o planejamento escolar é parte constitutiva da prática docente, envolvendo a organização, a previsão e a contínua adequação das atividades de ensino em função dos objetivos educacionais. Mais do que um recurso técnico, trata-se de um processo de reflexão, investigação e avaliação do trabalho pedagógico, compreendendo o ensino como uma ação intencional e sistemática voltada à aprendizagem dos alunos e articulada às suas vivências e às demandas sociais.

Nessa direção, o planejamento também expressa a articulação entre a ação educativa e o contexto social mais amplo, sendo influenciado por dimensões econômicas, políticas e culturais. Seus elementos, como objetivos, conteúdos e métodos, carregam intencionalidades que ultrapassam o âmbito pedagógico, exigindo decisões fundamentadas em concepções político-pedagógicas e na realidade concreta da escola. Assim, planejar não se reduz ao cumprimento de exigências burocráticas, mas implica escolhas conscientes e contextualizadas (Libâneo, 2008).

Além disso, o planejamento orienta o trabalho docente ao conferir coerência e organização ao processo educativo, evitando improvisações e favorecendo a qualidade do ensino. Ao considerar as condições reais dos alunos, seus conhecimentos prévios e seu nível de desenvolvimento, possibilita a integração entre os diferentes componentes do ensino e a revisão constante das práticas pedagógicas, contribuindo para que os conteúdos sejam apropriados de forma significativa e aplicável à vida cotidiana (Libâneo, 2008).

Ampliando essa discussão, Luckesi (2005) afirma que o planejamento docente não é neutro, pois incorpora valores, concepções ideológicas e escolhas que orientam a prática pedagógica e a formação dos estudantes, exigindo, portanto, decisões fundamentadas em perspectivas filosóficas e políticas comprometidas com a constituição de sujeitos críticos.

No entanto, o planejamento tem sido, muitas vezes, reduzido a uma atividade burocrática e técnica, esvaziada de sentido, o que reforça a necessidade de ressignificá-lo tanto no campo teórico quanto nas práticas escolares, reconhecendo-o como um ato intencional, político e formativo (Luckesi, 2005).

Assim, o planejamento “é considerado um mecanismo necessário para a concretização das metas e dos objetivos que se pretendem alcançar em diferentes esferas

da política educacional” (Silva; Silva, 2019, p. 691). A reflexão sobre o planejamento e sua importância deve integrar tanto a formação inicial quanto a continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, o planejamento precisa emergir do “chão da escola”, com a participação efetiva dos sujeitos responsáveis por concretizar as políticas educacionais, possibilitando que essas ações sejam mais bem apropriadas e adaptadas às especificidades de cada contexto (Silva; Silva, 2019).

Entretanto, o cenário político e social recente no Brasil tem dificultado a construção de práticas participativas, evidenciando retrocessos em relação às conquistas históricas da sociedade civil. A redução dos espaços de diálogo e a adoção de modelos mais verticalizados na formulação de políticas educacionais fragilizam o planejamento democrático, aproximando-o de perspectivas tecnocráticas. Diante disso, ressalta-se a importância da mobilização e da ação coletiva como caminhos para enfrentar esses desafios e fortalecer a educação pública e seus profissionais (Silva; Silva, 2019).

Portanto, o planejamento, em suas dimensões macro e micro, deve ser compreendido como elemento orientador da prática docente, articulando as diretrizes curriculares nacionais às ações construídas no âmbito da escola, a partir das necessidades e concepções da comunidade escolar. Nessa perspectiva, não pode ser reduzido a uma atividade burocrática ou impositiva, marcada por decisões centralizadas, mas deve considerar as experiências de professores e estudantes, sendo desenvolvido de forma participativa, democrática e colaborativa, com vistas ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem (Santiago; Pereira; Silva, 2021).

Além disso, o planejamento pedagógico tem como finalidade explicitar as intenções educativas da escola e traduzi-las em ações concretas, exigindo do docente a capacidade de articular sua prática individual ao trabalho coletivo, posicionar-se criticamente frente à instituição e utilizar de modo adequado os recursos disponíveis. Trata-se de um processo amplo, que abrange desde as orientações das políticas educacionais até a elaboração do plano de aula, devendo estar fundamentado no contexto social, político e cultural. Quando orientado por princípios dialógicos e democráticos, contribui para a integração das ações educativas, o compartilhamento de responsabilidades e o fortalecimento da escola como espaço de formação, produção de conhecimento e desenvolvimento humano integral (Santiago; Pereira; Silva, 2021).

3 FLEXIBILIDADE, INTENCIONALIDADE E INOVAÇÃO NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

As tendências contemporâneas do planejamento têm buscado incorporar abordagens inovadoras que favoreçam a aprendizagem significativa. No campo educacional, essa perspectiva se refere ao processo em que os estudantes constroem o conhecimento de maneira ativa e relevante, estabelecendo relações entre novas informações e os saberes previamente adquiridos (Vantroba; Rodrigues; Vitorovic, 2023).

Mourão *et al.* (2026) reforçam em seu estudo que o planejamento é uma prática essencial à ação pedagógica, não se restringindo a uma dimensão técnica, mas se configurando como um processo intencional, reflexivo e permeado por implicações políticas, sociais e educacionais. Embora seu potencial formativo seja reconhecido, os autores destacam desafios relacionados às políticas educacionais contemporâneas, como padronizações e restrições à autonomia docente, além de condições institucionais desfavoráveis. Ainda assim, ressalta-se as possibilidades de ressignificação do planejamento como prática colaborativa, contextualizada e emancipatória, capaz de articular as demandas curriculares às necessidades concretas da escola.

O planejamento educacional contemporâneo deve ser concebido como um processo flexível, adaptável e orientado à promoção da aprendizagem significativa, estruturado por ações articuladas que auxiliem na tomada de decisões e no alcance dos objetivos definidos pela comunidade escolar. Nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica e passa a fundamentar as práticas pedagógicas, sendo construído coletivamente. Quando há participação conjunta na definição do que e como fazer, fortalece-se o trabalho coletivo e a construção de um projeto comum, essencial para uma gestão escolar democrática e integrada (Vantroba; Rodrigues; Vitorovic, 2023).

Além disso, as tecnologias educacionais têm contribuído de forma relevante para qualificar o planejamento e a organização das práticas pedagógicas, ampliando o acesso à informação e potencializando o processo de ensino-aprendizagem. Abordagens inovadoras, como as metodologias ativas e a integração de recursos digitais, tornam-se fundamentais para atender às demandas dos estudantes no contexto contemporâneo. Contudo, é necessário que esses recursos sejam utilizados de maneira crítica, evitando a

reprodução de práticas tradicionais que possam limitar seus potenciais transformadores (Vantroba; Rodrigues; Vitorovic, 2023).

O planejamento educacional deve considerar, ainda, os aspectos políticos, sociais e culturais que o constituem, reconhecendo que ele se desenvolve em contextos específicos e não de forma isolada. Dessa maneira, precisa ser sensível às diversidades, promover a equidade e responder às necessidades da comunidade escolar. Nesse processo, destaca-se também o papel das políticas públicas e dos educadores na construção de estratégias inovadoras que articulem o presente às demandas futuras, reafirmando o caráter político e social do ato de planejar (Vantroba; Rodrigues; Vitorovic, 2023).

Estudos como os de Casagrande (2014) e Monteiro (2024) evidenciam a relevância do planejamento no cotidiano escolar, destacando-o como elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico e a qualificação do processo de ensino-aprendizagem. De um lado, aponta-se que o planejamento está profundamente relacionado à cultura institucional, sendo influenciado por valores, relações e práticas que estruturam a vida escolar, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios como a sobrecarga de conteúdos, o tempo reduzido e a limitada participação docente nas decisões curriculares. De outro, ressalta-se que sua efetividade depende das condições concretas de trabalho, da atuação da gestão e do cumprimento de políticas educacionais, evidenciando entraves como a falta de tempo, a necessidade de valorização profissional e a dificuldade de organização de momentos coletivos. Em ambos os casos, os estudos convergem ao afirmar que o planejamento deve ser compreendido como uma prática coletiva, contextualizada e essencial para a construção de uma educação mais democrática e significativa.

Entretanto, ao realizar levantamentos em bases de dados como SciELO e BDTD, percebe-se que, embora existam contribuições importantes, ainda há uma relativa escassez de pesquisas que tomem o planejamento como objeto central, especialmente em sua dimensão cotidiana e nas implicações que assume na contemporaneidade. Tal constatação sugere a necessidade de ampliação de estudos que investiguem mais profundamente como o planejamento se materializa no dia a dia da escola, considerando os desafios atuais, como as transformações tecnológicas, as novas demandas sociais e as

tensões impostas pelas políticas educacionais. Dessa forma, evidencia-se uma lacuna que reforça a importância de produções acadêmicas que articulem teoria e prática, contribuindo para a ressignificação do planejamento enquanto instrumento vivo, dinâmico e alinhado às complexidades do contexto educacional contemporâneo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, os estudos analisados convergem ao afirmar que o planejamento escolar ocupa uma posição central na organização do trabalho pedagógico, especialmente quando compreendido para além de sua dimensão técnica. Desde as contribuições de Boufleuer e Prestes (2013), que situam a escola no processo histórico de organização da educação, até autores como Libâneo (2008) e Luckesi (2005), percebe-se um movimento de ampliação do conceito de planejamento, que passa a ser entendido como uma prática intencional, reflexiva e profundamente articulada ao contexto social.

Nessa direção, Gehrke, Hammel e Sapelli (2023) reforçam sua complexidade, ao evidenciar que planejar envolve múltiplos elementos e exige a leitura da realidade concreta. Ao mesmo tempo, autores como Silva e Silva (2019) e Santiago, Pereira e Silva (2021) destacam o caráter coletivo, democrático e participativo desse processo, ressaltando que ele deve emergir do cotidiano escolar e dialogar com as políticas educacionais. Já no âmbito das discussões mais recentes, Vantropa, Rodrigues e Vitorovic (2023) e Mourão *et al.* (2026) apontam para a necessidade de um planejamento flexível, inovador e alinhado às demandas contemporâneas, sem perder de vista suas implicações políticas e sociais. Por fim, estudos como os de Casagrande (2014) e Monteiro (2024) evidenciam os desafios concretos enfrentados na prática, como limitações institucionais e condições de trabalho, ao mesmo tempo em que reafirmam o potencial do planejamento como instrumento de transformação da prática pedagógica.

Diante desse conjunto de contribuições, é possível perceber que, embora haja um reconhecimento consistente sobre a importância do planejamento, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta entraves que dificultam sua consolidação como prática significativa. A própria escassez de estudos mais aprofundados sobre o tema, especialmente voltados ao cotidiano da escola, revela que ainda há muito a ser explorado e compreendido. No entanto, mesmo diante dessa certa incipiência, acreditamos que, na

contemporaneidade, o planejamento tende a assumir um papel cada vez mais relevante, justamente por se constituir como um espaço de articulação entre teoria e prática, entre intencionalidade e ação pedagógica. Em um cenário marcado por mudanças rápidas e demandas complexas, planejar deixa de ser uma formalidade e passa a ser uma necessidade para dar sentido ao trabalho docente.

Além disso, considerando as transformações atuais, especialmente no que diz respeito às tecnologias, às novas formas de aprender e às exigências sociais, o planejamento se apresenta como uma possibilidade concreta de reorganizar a prática pedagógica de forma mais coerente e significativa. Ainda que existam limitações estruturais, políticas e institucionais, é nesse movimento de ressignificação que o planejamento pode se fortalecer, tornando-se mais flexível, contextualizado e próximo da realidade dos estudantes. Assim, mais do que um instrumento pronto e acabado, o planejamento contemporâneo deve ser visto como um processo em construção, que se reinventa a partir das experiências docentes e das necessidades do contexto escolar, contribuindo, ainda que de forma gradual, para a construção de práticas educativas mais críticas, inovadoras e comprometidas com a aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que o planejamento escolar, na contemporaneidade, ultrapassa a ideia de um instrumento técnico e burocrático, assumindo-se como um processo essencial à organização e à intencionalidade das práticas pedagógicas. Ao longo do capítulo, foi possível compreender que planejar implica refletir sobre a realidade, tomar decisões fundamentadas e articular diferentes elementos, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, de forma coerente com as necessidades dos estudantes e com as demandas sociais. Nesse sentido, o planejamento se configura como um elemento mediador entre as diretrizes educacionais e a prática docente, contribuindo para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada.

Além disso, destacou-se que a incorporação de princípios como flexibilidade, intencionalidade e inovação é fundamental para responder aos desafios do cenário educacional atual. A flexibilidade permite adaptar o planejamento às diferentes realidades e ritmos de aprendizagem; a intencionalidade assegura a clareza dos objetivos e o sentido

das ações pedagógicas; e a inovação impulsiona a adoção de estratégias que dialoguem com as transformações sociais e tecnológicas. No entanto, também se reconhece que a efetivação dessas dimensões ainda enfrenta limites, relacionados tanto às condições de trabalho docente quanto às políticas educacionais e à própria cultura escolar.

Por fim, compreende-se que, mesmo diante de desafios e de uma ainda limitada produção acadêmica sobre o tema em sua dimensão cotidiana e contemporânea, o planejamento escolar permanece como um campo potente de reflexão e transformação. Sua ressignificação, ancorada em práticas colaborativas, críticas e contextualizadas, pode contribuir para o fortalecimento do trabalho docente e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, reafirma-se a necessidade de ampliar os estudos e as práticas que valorizem o planejamento como um processo vivo, dinâmico e comprometido com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma educação mais democrática e significativa.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUFLEUER, J. P.; PRESTES, R. M. A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 240-249, ago. 2013.
- CASAGRANDE, S. B. M. **Planejamento**: um instrumento de possibilidades na cultura da escola? 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2014.
- GEHRKE, M.; HAMMEL, A. C.; SAPELLI, M. L. S. Planejamento pedagógico: A realidade/atualidade como ponto de partida. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e11480, 2023.
- 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**, Petrolina, v. 13, n. 32, 2023.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, S. A. **Planejando o amanhã**: a importância do planejamento pedagógico e os desafios na realidade de uma escola municipal em Ubá/MG. 2024. 143 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2024.

MOURÃO, C. D. C. *et al.* O planejamento na organização do trabalho docente: da prescrição curricular à autonomia pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1–16, 2026

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 265–279, 2015.

SANTIAGO, R. da M. Q.; PEREIRA, L. O. S.; SILVA, G. L. da. O/a coordenador/a pedagógico/a e o planejamento escolar: reflexões sobre os (des)caminhos da prática e os entrelaçamentos possíveis. **Rev. Cient. Novas Configur. Dialog. Plur.**, Luziânia, v. 2, n.4, p. 18-25, 2021.

SILVA, A. V. DA; SILVA, G. da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, 18 jun. 2019.

VANTROBA, E. L.; RODRIGUES, M. A. C.; VITOROVIC, Z. Tendências contemporâneas em planejamento educacional: abordagens inovadoras para promoção da aprendizagem significativa. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 761–771, 2023.

CAPÍTULO IV

TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA DIGITAL: TRANSFORMAÇÕES NECESSÁRIAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Francilino Paulo de Sousa¹⁵

Onildo Ribeiro de Assis II¹⁶

Elciete de Campos Moraes Brum¹⁷

Daiane Fabrício dos Santos¹⁸

Ícaro Jael Mendonça Moura¹⁹

Ana Paula de Oliveira Ramos²⁰

DOI: 10.47538/AC-2026.42-04

RESUMO: De acordo com Gadotti (2000), as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX impactaram de forma significativa os âmbitos social, econômico, político e cultural, impulsionadas pelo avanço da ciência e da tecnologia. Na contemporaneidade, as tecnologias digitais, em particular, também vêm promovendo mudanças relevantes no campo educacional, ao redefinir as formas de ensinar e aprender, o que exige das instituições, em todos os níveis, o reconhecimento e a incorporação dessas novas dinâmicas (Valente, 2018). De fato, a educação passou a incorporar novos recursos, linguagens e práticas mediadas por tecnologias, que ampliam as possibilidades de acesso à informação, interação e construção do conhecimento. Com isso, ferramentas digitais, plataformas educacionais e o uso crescente da inteligência artificial no ensino demandam dos professores não apenas domínio técnico, mas, sobretudo, uma compreensão crítica e pedagógica de seu uso. Posto isso, o texto a seguir objetiva discutir as relações entre tecnologias digitais e cultura digital na educação, destacando suas implicações para as práticas pedagógicas. Busca-se, além disso, analisar as potencialidades e os desafios do uso dessas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, bem como refletir sobre a necessidade de formação docente para uma integração crítica, ética e significativa dos recursos digitais no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais; Cultura digital; Letramento digital; Inovação pedagógica.

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

16 Universidade Federal da Paraíba (UFPB). onildo.ribeiro@gmail.com.

17 Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). elcietecmbrum.mat@gmail.com.

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

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

20 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). anapauladeoliveiramos@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano tem provocado transformações profundas nas formas de comunicação, produção de conhecimento e interação social. De fato, na contemporaneidade, as tecnologias digitais assumem um papel fundamental em praticamente todas as dimensões da vida social. Desde a expansão dos computadores nas décadas de 1980 e 1990 até a ampla difusão dos *smartphones* e de dispositivos conectados à *internet* nos dias atuais, observa-se um desenvolvimento expressivo dessas tecnologias (Borba; Scucuglia; Gadanidis, 2015 *apud* Kleemann; Machado; Pereira, 2025). Com o avanço contínuo de inovações cada vez mais sofisticadas, as tecnologias digitais passaram a ser um elemento essencial, tornando-se quase indispensáveis nas práticas cotidianas (Kleemann; Machado; Pereira, 2025).

Nesse contexto, a educação também é diretamente impactada por essas mudanças, sendo desafiada a ressignificar suas práticas, metodologias e concepções de ensino e aprendizagem. Santos e Machado (2019), ao citarem Santos (2016), por exemplo, argumentam que, da educação básica ao ensino superior, torna-se fundamental desenvolver currículos e práticas formativas que considerem a diversidade, favorecendo a expressão das singularidades e o fortalecimento das experiências coletivas. Isso implica uma mudança de paradigma, com a incorporação de tecnologias e linguagens que promovam interações mais dinâmicas, superando modelos centrados na mera transmissão de conteúdos disciplinares.

Assim, não se trata apenas da inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar, mas da compreensão de que vivemos em uma cultura digital, marcada pela conectividade, pela velocidade da informação e pela participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. A cultura digital, enquanto fenômeno social contemporâneo, reconfigura as relações entre professores, estudantes e saberes, exigindo novas posturas pedagógicas que superem modelos tradicionais.

Sobre isso, aliás, Moran (2000) ressalta que muitos modelos de ensino ainda vigentes já não respondem às demandas contemporâneas, pois tornam a aprendizagem mais lenta, pouco eficaz e desestimulante. Nesse sentido, as abordagens tradicionais não acompanham as transformações sociais e educacionais, o que exige a reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem em bases mais dinâmicas e flexíveis. Tal mudança

implica reorganizar tempos e espaços, diversificar as formas de interação e valorizar práticas investigativas e comunicativas em lugar da simples transmissão de conteúdos previamente definidos (Moran, 2000).

As tecnologias digitais, nesse cenário, assumem um papel mediador, potencializando práticas mais colaborativas, interativas e personalizadas. Contudo, sua incorporação no contexto educacional demanda reflexão crítica, planejamento e intencionalidade pedagógica, de modo a evitar usos meramente instrumentais ou superficiais.

Dessa forma, torna-se fundamental discutir as interfaces entre tecnologias digitais e cultura digital na educação, compreendendo como esses elementos podem contribuir para a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Assim, este capítulo tem como objetivo analisar essas relações, evidenciando os desafios, possibilidades e implicações que emergem da integração entre educação e cultura digital, bem como apontar caminhos para a ressignificação das práticas pedagógicas diante desse cenário em constante transformação.

No que tange à metodologia, a presente pesquisa se configura como de abordagem qualitativa, por buscar compreender e interpretar as relações entre tecnologias digitais e cultura digital no contexto educacional, considerando seus significados, implicações e possibilidades nas práticas pedagógicas. Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado na análise de produções acadêmicas, como livros, artigos científicos e dissertações que discutem a temática. A investigação foi conduzida a partir do levantamento, seleção e análise crítica dessas fontes, permitindo a construção de um referencial teórico consistente e a problematização das transformações necessárias nas práticas educativas frente às demandas da cultura digital.

2 CULTURA DIGITAL: CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES SOCIAIS

As tecnologias digitais passaram a integrar profundamente a constituição dos sujeitos, influenciando suas formas de ser, agir e se relacionar no mundo. Seu desenvolvimento tem sido decisivo para transformações sociais, especialmente ao alterar

as dinâmicas de interação, em que os indivíduos deixam de ser apenas consumidores e assumem também o papel de produtores de informações, conhecimentos e culturas. Ao mesmo tempo, tornam-se objetos desse processo, na medida em que seus dados são capturados e utilizados em lógicas mediadas por algoritmos (Souza; Bonilla, 2024).

Nesse cenário, a relação com a informação se reconfigura, ocorrendo majoritariamente em ambientes digitais, o que amplia as possibilidades de produção, circulação e apropriação de conteúdos. Como consequência, a cultura passa por constantes transformações, com elementos que desaparecem, se modificam ou emergem. É nesse entrelaçamento entre o humano e o digital, entre o *on-line* e o *off-line*, que se consolida a chamada cultura digital, marcada por práticas de participação, compartilhamento e construção coletiva, intensificadas pelas redes (Souza; Bonilla, 2024).

Embora relacionada à cibercultura, a cultura digital apresenta um escopo mais amplo, pois engloba tanto experiências mediadas pelas redes quanto aquelas vivenciadas fora delas. Nesse contexto complexo e dinâmico, surgem práticas colaborativas que articulam comunicação, sociabilidade e mobilidade, redefinindo as formas de interação social. Diante disso, torna-se fundamental garantir condições equitativas de acesso, uso e compreensão das tecnologias digitais, de modo que todos possam participar plenamente dessas novas formas de produção e vivência cultural (Souza; Bonilla, 2024).

Desse modo,

As relações que se mantêm com artefatos digitais tais como telefones celulares e *tablets* têm se configurado como elementos significativos nas transformações sociais e culturais vividas na contemporaneidade. Assim, quando uma série de invenções tecnológicas permitiu a conexão entre milhões de pessoas às redes de informações, as práticas cotidianas passaram também a incorporar certos hábitos gerados pelo uso intenso das tecnologias (Bortolazzo, 2016, p. 3).

Bortolazzo (2016) elucida ainda que, na atualidade, torna-se difícil conceber a vida social sem a presença de tecnologias como televisão, computadores e redes de comunicação. O avanço tecnológico segue um ritmo contínuo, sem sinais de retrocesso, tendo a *internet* como um marco decisivo nesse processo. A expansão do consumo de dispositivos digitais e suas implicações econômicas e sociais contribuem para moldar

experiências cotidianas, evidenciando que as tecnologias ocupam um papel central, e não periférico, nas dinâmicas culturais contemporâneas.

A consolidação da cultura digital está relacionada a condições históricas, sociais e econômicas que favoreceram sua emergência. As transformações provocadas pelo digital são amplas e, muitas vezes, difíceis de apreender em sua totalidade. Diversos setores da comunicação, como cinema, música, televisão e imprensa, passaram a produzir e distribuir conteúdos em formatos digitais. Além disso, o uso da *internet* e de dispositivos conectados tornou-se indispensável em atividades cotidianas, como transações financeiras, comunicação, estudo, consumo e lazer, ao mesmo tempo em que intensifica práticas de monitoramento e controle em diferentes espaços sociais (Bortolazzo, 2016).

Esse cenário também redefine percepções de tempo e espaço, marcadas pela aceleração das interações e pela conectividade constante. O universo digital abrange não apenas dispositivos como *smartphones* e computadores, mas também uma ampla variedade de mídias e experiências, como realidade virtual, jogos eletrônicos e plataformas *online*. Paralelamente, grandes empresas de tecnologia desempenham papel estratégico nesse ecossistema, consolidando um modelo de sociedade fortemente orientado pelas lógicas digitais e suas múltiplas formas de produção, circulação e consumo (Bortolazzo, 2016).

Portanto, na cultura digital, as formas de sociabilidade engendram múltiplas linguagens, como visual, audiovisual, oral, musical e escrita, cuja marca central é a convergência, promovendo o entrelaçamento de redes digitais e a circulação contínua de sentidos, informações e conhecimentos. Nesse contexto, a cultura digital configura-se como um campo interdisciplinar, articulando diferentes áreas como tecnologia, educação, arte, economia e filosofia (Ribeiro; Vilaça, 2024; Fofonca, 2015).

A compreensão da cultura digital e de seus impactos na educação, especificamente, ainda está em consolidação; contudo, mesmo de forma pouco explícita, ela já favorece a constituição de redes de conhecimentos e saberes. Essas redes vêm transformando os processos de ensino e aprendizagem tanto em espaços formais, como escolas e instituições de ensino, quanto em contextos não formais, a exemplo das mídias, das redes digitais e das trocas de conhecimentos entre sujeitos (Fofonca, 2015).

Assim, diante da centralidade das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, entende-se que diversos elementos, como redes sociais, *sites*, aplicativos e dispositivos, juntamente com as interações estabelecidas pelos sujeitos, integram um conjunto complexo que constitui a cultura digital. Nesse contexto, tais tecnologias deixam de ser vistas apenas como ferramentas e passam a atuar como componentes ativos da vida social, influenciando modos de viver, produzir e se relacionar em diferentes áreas, como educação, economia e entretenimento. Assim, mais do que a presença de dispositivos, o que se evidencia é a formação de uma rede de relações simbólicas, culturais e sociais que reconfiguram continuamente a experiência humana (Bortolazzo, 2016).

3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: NECESSIDADE, POTENCIALIDADES E LIMITES

A inserção das tecnologias no contexto escolar tem se tornado cada vez mais indispensável, sobretudo por favorecer a ampliação do acesso ao conhecimento, compreendido como um direito social fundamental. Nesse cenário, a utilização desses recursos no processo educativo demanda reflexões acerca do planejamento pedagógico e das metodologias adotadas pelos docentes. Em uma sociedade caracterizada por constantes e aceleradas transformações, os processos de ensino e aprendizagem se tornam mais complexos e desafiadores, exigindo práticas pedagógicas mais dinâmicas e coerentes com as mudanças sociais (Testa; Stentzler, 2022).

A partir da perspectiva apresentada por Kenski (2012), o termo tecnologia tem origem no grego, resultando da combinação entre *techné*, relacionada ao saber fazer, e *logia*, associada ao estudo ou à razão. Nessa compreensão, tecnologia pode ser entendida como a organização racional das ações humanas voltadas à produção. Para a autora, trata-se de um conjunto de conhecimentos e princípios científicos aplicados ao planejamento, à criação e ao uso de recursos e equipamentos em diferentes contextos, envolvendo desde instrumentos simples até dispositivos mais complexos, sempre permeados por processos de investigação e desenvolvimento.

Ampliando esse debate, Pinto (2005) destaca que o conceito de tecnologia é polissêmico, sendo empregado em variados contextos e por diferentes áreas do conhecimento, o que contribui para a ausência de um significado único e preciso. Em

função de sua ampla circulação nas discussões contemporâneas, o termo assume sentidos diversos, podendo se referir tanto ao estudo da técnica, ou seja, envolvendo habilidades, modos de produção e práticas humanas, quanto à própria técnica, já que, no uso cotidiano, ambas as expressões frequentemente se confundem.

Além dessas interpretações, a tecnologia também pode ser compreendida como o conjunto de técnicas disponíveis em uma sociedade em determinado momento histórico, refletindo o nível de desenvolvimento de suas formas de produção e organização. Em uma dimensão mais abrangente, o conceito ainda pode assumir caráter ideológico, influenciando a maneira como os sujeitos percebem e utilizam os recursos técnicos (Pinto, 2005). Contudo, mesmo diante de uma sociedade marcada pela cultura digital, observa-se que muitas instituições de ensino ainda mantêm práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e em currículos pouco alinhados às demandas contemporâneas (Valente, 2018).

No campo educacional, especialmente na prática em sala de aula com diferentes públicos, emergem constantes questionamentos sobre como tornar o ensino mais significativo e capaz de despertar o interesse dos estudantes. Esse desafio se intensifica no contexto da cultura digital, que amplia as possibilidades e demandas pedagógicas. Nesse cenário, muitos professores buscam construir aulas que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos, valorizando espaços de diálogo, criação e participação ativa dos alunos. Para isso, procuram adotar metodologias que considerem o protagonismo discente, suas etapas de desenvolvimento e seus contextos culturais, com o objetivo de promover uma formação mais crítica, reflexiva e engajada (Corrêa; Boll; Nobile, 2022).

Na cultura digital, as fronteiras entre lugar e espaço tornam-se mais fluidas, permitindo que pessoas geograficamente distantes compartilhem ambientes virtuais de interação, troca e aprendizagem. No entanto, embora o uso de recursos tecnológicos nas aulas seja frequentemente associado à melhoria da qualidade do ensino, é fundamental reconhecer que a aprendizagem significativa não depende exclusivamente desses instrumentos. Práticas pedagógicas que incentivam o diálogo, a reflexão, o questionamento e a participação ativa dos estudantes podem ser mais eficazes do que o uso de tecnologias sem intencionalidade crítica, limitado à mera transmissão de conteúdos (Corrêa; Boll; Nobile, 2022).

Ao longo da história, diferentes tecnologias foram apontadas como soluções para transformar a educação, mas os desafios persistem, evidenciando que a questão central não está no recurso em si, e sim em seu uso pedagógico. Nesse sentido, o papel do professor se torna essencial ao integrar as tecnologias de forma crítica e intencional, promovendo aprendizagens colaborativas e espaços de criação. Compreender a cultura digital como um ambiente de conexões em rede, sejam elas digitais ou presenciais, é fundamental para fomentar práticas educativas que valorizem a interação, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento (Corrêa; Boll; Nobile, 2022).

Araújo (2018) enfatiza que a consolidação do uso das tecnologias no ambiente escolar depende diretamente da atuação do professor, que passa a assumir um papel de mediador do conhecimento, deixando de ser apenas transmissor de conteúdos. Nessa perspectiva, o docente compartilha saberes e explora, junto aos estudantes, diferentes possibilidades de aprendizagem, o que exige a superação de práticas tradicionais, como a centralidade do livro didático e das aulas expositivas. Assim, as tecnologias devem ser entendidas como aliadas do processo educativo, o que implica repensar os currículos escolares, diversificar as formas de apresentação dos conteúdos e aproximar o ensino da realidade dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa em diferentes contextos formativos (Araújo, 2018).

Para Santos, Schwanke e Machado (2017, p. 133),

As tecnologias na educação podem auxiliar na tarefa de desenvolver um educando mais empreendedor e inovador. Quando utilizadas em atividades de sala de aula, estimulam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, valorizando o trabalho em equipe e desenvolvendo habilidades de comunicação, interação, reflexão, pensamento crítico, dentre outras [...].

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de a escola desenvolver projetos que favoreçam a interação com a comunidade na construção do conhecimento, o que exige do professor a elaboração de propostas capazes de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e desafiadores. Nesse contexto, não se trata apenas de adaptar o modelo escolar tradicional às novas ferramentas, mas de promover transformações mais profundas nas práticas pedagógicas (Ziede *et al.*, 2016).

Assim, no cenário atual, marcado pela ampla disponibilidade de tecnologias digitais, surgem oportunidades de utilização de recursos interativos e multimídia que

impactam significativamente a aprendizagem. Nesse contexto, a participação ativa dos estudantes torna-se fundamental, uma vez que diferentes estudos indicam que o aprendizado se torna mais eficaz quando o aluno interage com o conteúdo, sendo estimulado a refletir, tomar decisões e responder às informações apresentadas. A interatividade, portanto, configura-se como elemento central para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas (Tarouco, 2022).

Entretanto, níveis mais elevados de aprendizagem exigem interações mais complexas, capazes de mobilizar competências que vão além da simples memorização, como analisar, avaliar e criar. Nesse sentido, o avanço de tecnologias como a inteligência artificial e os ambientes virtuais imersivos amplia as possibilidades de engajamento e produção de respostas pelos estudantes, como ocorre com o uso de *chatbots* e metaversos. Além disso, ferramentas que favorecem a autoria digital incentivam professores e alunos a atuarem na produção de conteúdos, contribuindo para práticas pedagógicas mais dinâmicas, motivadoras e voltadas ao desenvolvimento do pensamento de nível superior (Tarouco, 2022).

Segundo Kenski (1998), a tecnologia digital rompe com a lógica linear e sequencial que caracteriza os textos escritos e as imagens tradicionais, configurando-se como um fenômeno marcado pela descontinuidade. Nesse ambiente, a organização do tempo e do espaço se redefine, uma vez que imagens e textos apresentados nas telas estão diretamente vinculados ao instante de sua exibição, assumindo características como mobilidade, fragmentação e imediatismo. Ao serem convertidas em dados digitais, essas informações passam a operar em uma temporalidade e espacialidade próprias, distintas das formas convencionais. Dessa maneira, a cultura digital inaugura um novo modo de pensar e compreender a realidade, representando uma transformação significativa nas formas de construção do conhecimento.

A incorporação de tecnologias no contexto escolar amplia as possibilidades de conexão entre a escola, o mundo e a realidade social, favorecendo a articulação entre dimensões globais e locais, sem desconsiderar o acúmulo histórico de conhecimentos da humanidade. Nesse processo, tecnologias e saberes se integram na produção de novos conhecimentos, contribuindo para a compreensão de questões contemporâneas e para o

desenvolvimento de projetos voltados à transformação do cotidiano e ao fortalecimento da cidadania (Almeida, 2005).

Não podemos deixar de considerar, entretanto, os desafios existentes/persistentes. Como alertam Lopes, Monteiro e Mill (2024, p. 40):

O uso da tecnologia digital ocorre de modo passivo no que diz respeito a suas potencialidades, isto é, as tecnologias digitais ainda são usadas nas escolas como mero fim em si mesmas, o que demonstra desconhecimento das suas características e reais contribuições para o processo de ensino e aprendizagem no contexto das várias áreas de conhecimento.

Nesse contexto, as tecnologias passam a atuar, muitas vezes, como instrumentos que ampliam distâncias entre países e populações, especialmente por meio da exclusão digital. Além disso, não são neutras: carregam lógicas de poder que influenciam padrões de consumo e contribuem para a manutenção dessas desigualdades, aspecto frequentemente desconsiderado em propostas educacionais que defendem sua inserção sem a devida problematização crítica (Oliveira; Dutra; Mueller, 2024).

No campo educacional, embora promovam mudanças nas práticas pedagógicas, sua incorporação nas escolas ocorre de forma desigual e, muitas vezes, sem reflexão aprofundada, o que pode ampliar disparidades, sobretudo na educação pública. Além disso, tende-se a atribuir a essas tecnologias um papel quase solucionador dos problemas estruturais da educação, reforçando uma visão fetichizada de seu potencial. Diante disso, torna-se fundamental adotar uma abordagem crítica, compreendendo que tais recursos não devem ser fins em si mesmos, mas instrumentos a serem utilizados de forma consciente, evitando o aprofundamento das desigualdades e o uso inadequado de recursos públicos em benefício de interesses restritos (Oliveira; Dutra; Mueller, 2024).

Evidencia-se então a necessidade urgente de compreender a tecnologia digital em sua totalidade, a fim de possibilitar um uso mais adequado e significativo no contexto educacional. Não se trata apenas de inserir recursos, como um projetor multimídia, em sala de aula, na expectativa de que isso, por si só, transforme a qualidade do ensino e da aprendizagem. Pelo contrário, é fundamental ultrapassar uma abordagem meramente técnica e promover espaços de reflexão pedagógica sobre os objetivos e sentidos do uso dessas tecnologias (Lopes; Monteiro; Mill, 2014).

Além disso, torna-se essencial considerar as dimensões políticas envolvidas nos artefatos digitais, especialmente no que diz respeito à formulação de políticas públicas voltadas à formação de professores. Essas políticas devem estar alinhadas às especificidades da cultura digital, garantindo que os docentes estejam preparados para integrar tais recursos de forma crítica, consciente e coerente com as demandas contemporâneas da educação (Lopes; Monteiro; Mill, 2014).

Ademais, Kleemann, Machado e Pereira (2025) reforçam os desafios relacionados ao acesso à *internet*, à disponibilidade de equipamentos tecnológicos e às condições sociais que limitam o uso dessas ferramentas, além da ausência de espaços adequados para sua utilização. Diante desse cenário, destaca-se a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica, considerando a rápida obsolescência dos equipamentos.

4 TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CULTURA DIGITAL

Macon *et al.* (2021) afirmam que a apropriação das tecnologias digitais no contexto escolar pode assumir diferentes configurações, as quais se relacionam diretamente com as práticas pedagógicas desenvolvidas. Entre elas, destaca-se uma perspectiva mais crítica e criativa, em que estudantes participam ativamente da construção do conhecimento por meio de atividades colaborativas e autorais, utilizando recursos como redes sociais, *blogs* e ferramentas de produção multimídia. Em contraste, também se observa um uso voltado ao entretenimento ou à ocupação de tempo, sem intencionalidade pedagógica definida, bem como uma abordagem centrada no consumo e na reprodução de informações, marcada por atividades mais mecânicas, como pesquisas e digitação de conteúdos. Nesse cenário, a inserção das tecnologias na escola impulsiona reflexões sobre a necessidade de um planejamento pedagógico intencional, que valorize práticas colaborativas e o compartilhamento de saberes, alinhando-se às dinâmicas de uma sociedade em rede (Marcon *et al.*, 2021).

Marcon *et al.* (2021) evidenciaram em seu estudo empírico que os processos de inclusão digital nas escolas analisadas vêm sendo desenvolvidos, em sua maioria, de forma intencional e articulada ao planejamento pedagógico, com práticas que valorizam

a interação, a colaboração e a autoria dos estudantes. O estudo aponta o uso diversificado de recursos tecnológicos e a presença de docência compartilhada entre professores regentes e auxiliares, favorecendo a integração entre dimensões pedagógicas e técnicas. As atividades, geralmente realizadas em grupo, indicaram uma perspectiva de construção coletiva do conhecimento, embora ainda se observe, em casos pontuais, a subutilização das tecnologias, restritas a funções de apoio.

Rios e Niedzieluk (2022) evidenciam que, embora as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes no cotidiano escolar e sejam reconhecidas pelos docentes como aliadas para a melhoria da qualidade do ensino, sua integração às práticas pedagógicas ainda ocorre de forma limitada. Os professores participantes da pesquisa demonstram abertura e satisfação quanto ao uso desses recursos, utilizando ferramentas como *sites*, *e-mails* e redes sociais, porém mantêm, em grande medida, metodologias tradicionais, especialmente aulas expositivas. O estudo também aponta dificuldades relacionadas à falta de formação continuada, ao domínio técnico e ao planejamento de práticas mais inovadoras, além de um sentimento de isolamento pedagógico entre os docentes. Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de políticas educacionais e ações formativas que promovam o letramento digital, incentivem o uso crítico e pedagógico das tecnologias e contribuam para a construção de práticas mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas às demandas da cultura digital.

Lima e Evaristo (2025) reforçam que a inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar vai além de aspectos técnicos, influenciando diretamente as práticas docentes, a organização da escola e as formas de participação dos estudantes. A partir das narrativas de professores da rede pública, o estudo evidenciou tanto potencialidades quanto tensões, destacando desafios como desigualdades de acesso, limitações de infraestrutura e lacunas na formação docente. Ao mesmo tempo, revela que os educadores reconhecem o papel central da cultura digital na vida dos alunos e buscam, ainda que com dificuldades, integrar essas ferramentas de maneira crítica e significativa. Assim, as tecnologias aparecem como elementos capazes de promover práticas mais colaborativas, criativas e alinhadas às demandas contemporâneas.

Já Casagrande e Santos (2026) analisaram produções acadêmicas sobre a plataformização da educação, evidenciando seus impactos na formação e no trabalho

docente. Os resultados apontaram que esse processo reconfigura práticas pedagógicas ao introduzir lógicas de padronização, controle e mensuração, ao mesmo tempo em que abre possibilidades de resistência por meio de usos críticos das tecnologias digitais. As autoras destacam que a incorporação dessas tecnologias vai além de aspectos técnicos, afetando currículo, avaliação e formação, o que exige uma abordagem ética baseada na autoria, na colaboração e na curadoria crítica. Defendem ainda a necessidade de políticas públicas voltadas à soberania digital e à valorização da autonomia docente, ressaltando que a centralidade não deve estar na adoção de plataformas em si, mas na promoção de práticas pedagógicas alinhadas a uma formação emancipatória, crítica e socialmente comprometida.

Assim, não há uma fórmula única para integrar as tecnologias digitais ao ensino de modo a aproximar a escola do cotidiano dos estudantes e promover autonomia, criticidade e criatividade. No entanto, existe a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, com a adoção de abordagens mais abertas, dialógicas e menos hierarquizadas, superando modelos centrados na transmissão unidirecional do conhecimento. Defende-se que o uso das tecnologias deve estar articulado a uma perspectiva crítica, em que os estudantes deixem de ser apenas consumidores para se tornarem produtores de sentidos. Assim, ao valorizar a participação ativa, a autoria e o diálogo, o ensino pode contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de interpretar e atuar de forma crítica na realidade em que vivem (Souza; Tamanini; Santos, 2020).

5 DISCUSSÃO

Podemos perceber que as tecnologias digitais e a cultura digital não podem ser compreendidas de forma dissociada, uma vez que ambas se constituem mutuamente e impactam diretamente as práticas sociais e educativas. Conforme apontam Souza e Bonilla (2024), a cultura digital emerge desse entrelaçamento entre sujeitos e tecnologias, no qual os indivíduos assumem simultaneamente os papéis de produtores e produtos das dinâmicas digitais. Essa perspectiva dialoga com Bortolazzo (2016), ao reforçar que as tecnologias deixaram de ocupar um lugar periférico para se tornarem estruturantes da vida social, influenciando hábitos, percepções e formas de interação. Nesse sentido, a cultura

digital não se restringe ao uso de dispositivos, mas se caracteriza como um ecossistema complexo de relações simbólicas, sociais e culturais, como também destacam Ribeiro e Vilaça (2024) e Fofonca (2015), ao enfatizarem seu caráter interdisciplinar e sua centralidade na produção contemporânea de conhecimentos.

Ao aproximar esse debate do campo educacional, observa-se que a inserção das tecnologias digitais nas escolas, embora necessária, ainda ocorre de maneira problemática e limitada. Kenski (2012) e Pinto (2005) contribuem para essa discussão ao ampliarem a compreensão de tecnologia para além de artefatos, destacando seu caráter histórico, social e ideológico. Essa visão é fundamental para problematizar o uso das tecnologias na educação, evitando reducionismos técnicos. Valente (2018) e Corrêa, Boll e Nobile (2022) reforçam essa crítica ao evidenciarem que, mesmo diante da cultura digital, muitas práticas pedagógicas permanecem ancoradas em modelos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos. Assim, como apontam Lopes, Monteiro e Mill (2024) e Oliveira, Dutra e Mueller (2024), o uso acrítico das tecnologias pode resultar em sua fetichização, reforçando desigualdades e obscurecendo suas implicações políticas e econômicas.

Por outro lado, autores como Araújo (2018), Tarouco (2022) e Almeida (2005) destacam as potencialidades das tecnologias digitais quando integradas de forma crítica e intencional às práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o papel do professor é ressignificado, passando de transmissor a mediador do conhecimento, responsável por promover ambientes de aprendizagem interativos, colaborativos e contextualizados. Essa compreensão converge com a ideia de cultura digital como espaço de redes e conexões, na qual a aprendizagem se dá de forma mais dinâmica e participativa, exigindo o desenvolvimento de competências que ultrapassam a memorização e valorizam a análise, a criação e a reflexão.

Essa tensão entre potencialidades e limites se materializa de forma ainda mais evidente nas práticas educativas, como demonstram Marcon *et al.* (2021), Rios e Niedzieluk (2022) e Lima e Evaristo (2025). Os estudos revelam avanços na incorporação das tecnologias, especialmente no que se refere à promoção de práticas colaborativas e autorais, mas também apontam permanências de usos superficiais, dificuldades formativas e limitações estruturais. Nesse contexto, a cultura digital impõe desafios que

vão além da simples inserção de ferramentas, exigindo mudanças mais profundas na organização escolar, no currículo e na formação docente.

Além disso, a discussão proposta por Casagrande e Santos (2026) sobre a plataforma da educação amplia o debate ao evidenciar que as tecnologias digitais também introduzem novas formas de controle, padronização e regulação do trabalho docente. Esse aspecto preocupa a visão otimista sobre o uso das tecnologias, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de uma abordagem crítica, ética e politicamente situada. Assim, como defendem Souza, Tamanini e Santos (2020), a integração das tecnologias às práticas educativas deve estar orientada por uma perspectiva emancipatória, que valorize a autoria, a participação e a formação de sujeitos críticos.

Dessa forma, a articulação entre os autores permite compreender que as transformações necessárias nas práticas educativas não decorrem automaticamente da presença das tecnologias digitais, mas dependem de uma compreensão ampliada da cultura digital e de uma ação pedagógica intencional, crítica e contextualizada. Trata-se, portanto, de superar uma lógica instrumental e avançar na construção de práticas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos na produção do conhecimento, promovendo uma educação mais significativa, democrática e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram compreender as múltiplas relações entre tecnologias digitais e cultura digital no campo educacional, atendendo ao objetivo proposto de analisar como esses elementos se articulam e impactam as práticas educativas. Notamos que a cultura digital não se restringe ao uso de dispositivos, mas configura um modo de organização social, cultural e cognitiva, sendo possível demonstrar que as tecnologias digitais atuam como mediadoras de novas formas de interação, produção de conhecimento e participação social.

Nesse percurso, constatou-se que, embora a inserção das tecnologias na educação seja uma necessidade diante das transformações contemporâneas, sua efetividade depende de uma abordagem crítica e intencional. O capítulo evidenciou tanto as potencialidades desses recursos, como a promoção de práticas colaborativas, interativas

e centradas no protagonismo discente, quanto seus limites, especialmente quando utilizados de forma superficial, descontextualizada ou como fins em si mesmos. Além disso, foram problematizadas questões relacionadas às desigualdades de acesso, à formação docente e às implicações políticas e econômicas que atravessam o uso das tecnologias digitais.

As análises também indicaram que as transformações necessárias nas práticas educativas não se resumem à adoção de ferramentas tecnológicas, mas envolvem mudanças mais profundas nas concepções pedagógicas, nos currículos e no papel do professor, que passa a atuar como mediador e articulador de processos de aprendizagem mais dinâmicos e significativos. Nesse sentido, a cultura digital impõe à educação o desafio de construir práticas mais abertas, colaborativas e alinhadas às demandas de uma sociedade em rede.

Dessa forma, considera-se que o objetivo do capítulo foi alcançado, na medida em que se conseguiu discutir de forma articulada as relações entre tecnologias digitais e cultura digital na educação, evidenciando seus desdobramentos, tensões e possibilidades. Contudo, reconhece-se que se trata de um campo em constante transformação, o que demanda a continuidade de estudos e reflexões, especialmente no que diz respeito à formação docente, às políticas públicas e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam uma educação crítica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. da. **Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos:** articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. *In:* ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.) *Integração das tecnologias na Educação: salto para o futuro.* Brasília: Seed, 2005, p. 38-45.

ARAÚJO, M. de S. **Ensino-aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial de professores de inglês.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 3, p. 1590–1614, set. 2018.

BORTOLAZZO, S. F. **O imperativo da cultura digital:** entre novas tecnologias e estudos culturais. *Cadernos de Comunicação*, Santa Maria, v. 20, n. 1, 2016.

CASAGRANDE, A. L.; SANTOS, A. F. dos. **Cultura Digital, Tecnologias Digitais e Processos de Plataformização na Educação Contemporânea.** *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1–20, 2026.

- CORRÊA, M. L. B.; BOLL, C. I.; NOBILE, M. F. **Cultura digital, mídias móveis e metodologias ativas: potencialidades pedagógicas.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 22, n. 72, 2022
- FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: percepções estéticas de educadores das linguagens.** 2015. 191 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 03–11, abr. 2000.
- KENSKI, V. M. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 08, maio/junho/julho/agosto, 1998.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KLEEMANN, R.; MACHADO, C. C.; PEREIRA, E. C. **Tecnologias Digitais e Educação: desafios no processo de ensino e aprendizagem.** Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, p. e14557, 2025.
- LIMA, M. O. C. dos S.; EVARISTO, V. G. P. **Atravessamentos da cultura digital nas práticas educativas: narrativas de professores entre-tecidas em grupos colaborativos.** In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 28., 2025, Campinas, SP. Anais [...]. Campinas, SP: Intercom, 2025.
- LOPES, A. H. R. G.P.; MONTEIRO, M. I.; MILL, D. R. S. **Tecnologias Digitais no contexto escolar: Um estudo bibliométrico sobre seus usos, suas potencialidades e fragilidades.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 30-43, 2014.
- MARCON, K. *et al.* **Práticas pedagógicas no contexto da cultura digital: um estudo de caso.** e-Curriculum, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 34-56, jan. 2021.
- MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia.** Informática na Educação: Teoria & Prática, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.
- OLIVEIRA, B. A. de; DUTRA, P.; MUELLER, R. R. **Tecnologias digitais, intencionalidades e educação: possibilidades e reflexões.** RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, [S. l.], v. 9, n. 14, p. E-999, 2024.
- PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- RIOS, S.; NIEDZIELUK, L. C. **Os desdobramentos das tecnologias nas práticas educativas com docentes.** Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–23, 2022.
- SANTOS, D. L. dos; MACHADO, K. G. W. **As Tecnologias Digitais e as Relações Interpessoais no Cotidiano das Instituições Educativas.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. e36568, 2019.
- SANTOS, P. K. dos; SCHWANKE, C.; MACHADO, K. G. W. **Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 129–145, 2017.

SOUZA, J. S. de; BONILLA, M. H. S. **A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações.** ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 26, n. 00, p. e024063, 2024.

SOUZA, M. S; TAMANINI, P. A; SANTOS, J. M. C. T. **Cultura digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

TAROUCO, L. M. R. **Tecnologias digitais e inovação de práticas pedagógicas.** Panorama Setorial da Internet, Ano 14, n. 2, jun. 2022.

TESTA, L. M. B.; STENTZLER, M. M. **Tecnologias na educação e suas transformações: Um olhar a partir do conceito de capital cultural.** Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022128, 2022.

VALENTE, J. A. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais.** In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. (org.). Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. cap. 1, p. 17–41.

VILAÇA, M. L. C.; RIBEIRO, S. R. de O. **Cultura digital, letramento digital e educação interdisciplinar: caminhos para a formação de professores.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, [S. l.], v. 32, n. 58, p. 37–50, 2024.

ZIEDE, M. K. L. *et al.* **Tecnologias digitais na educação básica: desafios e possibilidades.** RENOTE, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2016.

CAPÍTULO V

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

Nacizo Cândido Neto²¹

Ana Paula de Oliveira Ramos²²

Cristiano Ferreira de Araújo²³

Francisco de Assis Santos de Lima²⁴

Marilza Martins Monteiro²⁵

DOI: 10.47538/AC-2026.42-05

RESUMO: Segundo Moran (2000), os modelos tradicionais de ensino já não respondem adequadamente às exigências atuais, tornando o processo de aprendizagem menos dinâmico e motivador. Nesse sentido, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, priorizando maior flexibilidade e abordagens mais participativas e interativas. Assim sendo, destacamos as chamadas metodologias ativas que, de acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), promovem o engajamento dos estudantes no próprio processo de aprendizagem, os quais assumem um papel mais participativo, desenvolvendo atividades que articulam teoria e prática e favorecem a construção significativa do conhecimento. Nesse meio, o papel do professor também se ressignifica, passando de transmissor de conteúdos para mediador e facilitador da aprendizagem, o que exige naturalmente novas competências pedagógicas e abertura à inovação. Logo, o capítulo tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas inovadoras, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Outrossim, serão analisadas diferentes metodologias ativas e suas aplicações no contexto educacional, considerando as condições reais de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Aprendizagem significativa; Protagonismo discente; Inovação.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Weiss (2019), as sociedades humanas passaram por um longo processo de transformação, saindo de formas organizacionais mais simples, como grupos de caçadores e coletores, até estruturas mais complexas, como cidades, nas quais se

21 Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). nacizocneto@gmail.com.

22 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). anapauladeoliveiramos@yahoo.com.br.

23 Instituto Federal do Ceará (IFCE). cristiano.araujo@prof.ce.gov.br.

24 Universidade Estadual do Ceará (UECE). assis.santosdelima1987@gmail.com.

25 Faculdade Focus. marilza_monteiro@hotmail.com.

intensificam as relações sociais, as práticas produtivas e as formas de organização coletiva. Essas mudanças estiveram diretamente vinculadas ao avanço tecnológico, já que as inovações surgiram tanto para responder às demandas de cada contexto histórico quanto para redefinir modos de vida, trabalho e interação social. Nas últimas décadas, especialmente no período posterior às guerras mundiais, esse desenvolvimento se acelerou com a criação de tecnologias como o microprocessador, a fibra óptica e a internet, consolidando um cenário em que os recursos digitais assumem papel central na sociedade contemporânea, marcada pela expansão das interações virtuais e pela presença constante das redes no cotidiano (Weiss, 2019).

Com efeito, a educação contemporânea tem sido marcada por profundas transformações decorrentes das mudanças sociais, culturais e tecnológicas ocorridas ao longo do tempo, exigindo também a ressignificação das práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, torna-se cada vez mais necessário repensar o papel do professor e do estudante no processo de ensino-aprendizagem, deslocando o foco de uma postura passiva para uma atuação mais crítica, participativa e autônoma por parte dos educandos. É nesse contexto que emergem as práticas pedagógicas inovadoras, especialmente aquelas fundamentadas nas metodologias ativas, como estratégias capazes de promover maior engajamento e sentido à aprendizagem.

Consideramos que sejam de suma importância destacar antes que metodologias ativas e tecnologias digitais têm origens e características distintas, pois emergiram em contextos históricos diferentes. Contudo, no cenário contemporâneo, essas dimensões se articulam de forma complementar no campo educacional. Embora não sejam equivalentes do ponto de vista conceitual, as tecnologias digitais podem fortalecer a aplicação das metodologias ativas, funcionando como recursos que ampliam as possibilidades pedagógicas e contribuem para qualificar os processos de ensino e aprendizagem (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019).

As metodologias ativas partem do princípio de que o estudante deve ocupar uma posição central na construção do conhecimento, sendo incentivado a investigar, problematizar, colaborar e tomar decisões ao longo do processo educativo. De fato, para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas configuram uma abordagem que coloca o

estudante como protagonista na construção do conhecimento, valorizando suas diferentes formas, ritmos e estilos de aprendizagem para tornar o processo mais significativo. Nessa perspectiva, Almeida (2018) ressalta que tais metodologias buscam romper com o modelo tradicional centrado na exposição do professor e na passividade discente, promovendo práticas mais participativas.

Entretanto, a implementação dessas práticas no contexto educacional não ocorre de forma homogênea, estando condicionada a diferentes fatores, como infraestrutura, formação docente, cultura escolar e condições reais de ensino. Diante disso, torna-se relevante não apenas compreender os fundamentos das metodologias ativas, mas também analisar suas possibilidades e limitações quando inseridas em contextos concretos, especialmente na educação pública brasileira.

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas inovadoras, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Para tanto, serão analisadas diferentes metodologias ativas e suas aplicações no contexto educacional, considerando as condições reais de ensino, de modo a promover uma reflexão crítica sobre seus alcances e desafios na prática pedagógica.

A metodologia adotada neste capítulo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, fundamentada na revisão de produções acadêmicas relevantes acerca das práticas pedagógicas inovadoras e das metodologias ativas. A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando compreender as contribuições, potencialidades e limitações dessas abordagens no contexto educacional, especialmente à luz das condições reais de ensino, de modo a articular teoria e prática na reflexão proposta.

2 FUNDAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Bastos (2022) observa que diversas práticas ainda presentes nas escolas, como a organização das salas em carteiras enfileiradas, o controle rígido do tempo por meio de sinais, a divisão de turmas por desempenho e a centralidade da fala do professor, evidenciam a permanência de características da escola tradicional, que pouco se alterou

desde sua concepção original. Esse modelo tem raízes em concepções filosóficas que defendiam uma essência humana comum, vinculada à liberdade e à igualdade, influenciando a organização dos sistemas de ensino (Saviani, 1991). Consolidado no contexto pós-Revolução Industrial e fortalecido por ideais iluministas, especialmente após a Revolução Francesa, o ensino tradicional buscava a universalização da educação, ainda que mantivesse um caráter seletivo alinhado aos interesses da sociedade burguesa (Gadotti, 1995).

Do ponto de vista pedagógico, esse modelo valoriza a transmissão de conteúdos sistematizados, compreendendo o conhecimento como algo a ser acumulado pelos alunos por meio da exposição do professor (Mizukami, 1986). Nesse contexto, o estudante assume uma postura passiva, centrada na memorização, enquanto o docente ocupa uma posição hierárquica, responsável por definir conteúdos, métodos e avaliações (Saviani, 1991; Bastos, 2022). A aprendizagem é predominantemente individualista, e a avaliação busca medir a capacidade de reprodução do conhecimento. Apesar dos discursos que defendem práticas mais dialógicas e inovadoras, o ensino tradicional ainda predomina nas escolas, revelando tensões entre propostas de mudança e a persistência de estruturas pedagógicas consolidadas ao longo do tempo (Bastos, 2022).

Entretanto, frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas recentes, esse modelo passa a ser cada vez mais questionado quanto à sua capacidade de responder às novas demandas educacionais. Harari (2018) reforça que as transformações contemporâneas têm provocado mudanças significativas na educação, questionando o modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos e exigindo práticas mais dinâmicas e participativas. Nesse cenário, o docente passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, enquanto o estudante assume papel protagonista na construção do conhecimento (Ribas; Silva; Trindade, 2024).

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais, principalmente, têm redefinido os modos de aprender, pois os alunos demonstram preferência por conteúdos acessados em ambientes virtuais, como mecanismos de busca, redes sociais e plataformas de vídeos, recorrendo a esses recursos para solucionar dúvidas e ampliar informações. Esse perfil, mais autônomo e conectado, também apresenta menor adesão a aulas exclusivamente expositivas e prolongadas, o que demanda das instituições de ensino a reformulação de

suas práticas pedagógicas, tornando-as mais interativas, flexíveis e alinhadas às novas formas de atenção e aprendizagem (Valente, 2018).

Além disso, as metodologias ativas também surgem como alternativas que buscam romper com a centralidade do ensino transmissivo, promovendo maior engajamento e participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao valorizar a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento, essas abordagens alinham-se às demandas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, dialogam diretamente com os princípios da aprendizagem significativa, ao favorecer a atribuição de sentido aos conteúdos a partir das experiências prévias dos alunos e de sua interação ativa com o conhecimento.

De acordo com Moreira (2012), a aprendizagem significativa ocorre quando novas ideias se relacionam de maneira não literal e não arbitrária com conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva do sujeito. Isso significa que a aprendizagem se apoia em saberes prévios relevantes, denominados subsunções (conceito associado a Ausubel) que funcionam como base para a incorporação de novos conteúdos. Nesse processo interativo, tanto o novo conhecimento quanto o conhecimento prévio se transformam e se fortalecem, resultando em uma compreensão mais profunda, estável e dotada de sentido para o aprendiz.

Apesar dessa perspectiva, Moreira (2012) critica a predominância, nas escolas, de práticas voltadas à aprendizagem mecânica, caracterizadas pela memorização e reprodução de conteúdos sem compreensão significativa. Esse modelo, ainda amplamente aceito e incentivado, leva ao esquecimento rápido das informações e compromete a formação dos estudantes, que chegam aos níveis mais avançados de ensino sem bases consistentes para novas aprendizagens. Assim, o autor questiona a ideia de que a aprendizagem significativa estaria superada, argumentando que, na realidade, o problema reside na incapacidade do sistema educacional de considerar, de forma efetiva, os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para o ensino.

Assim, a aprendizagem humana ocorre de forma contínua e em múltiplos contextos, não se limitando a momentos específicos, e, quando significativa, promove transformações relevantes na vida do indivíduo. Nessa perspectiva, ela se configura como um processo crítico e reflexivo que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos

técnicos, contribuindo para a compreensão de si e do mundo e para a formação de sujeitos conscientes de seu papel social (Lacerda; Guerreiro, 2023).

Para isso, é fundamental considerar as experiências prévias do estudante como parte do processo educativo, indo além dos conteúdos formais. Nesse sentido, o professor desempenha papel essencial ao mediar a relação entre o aluno e o conhecimento, refletindo sobre suas práticas; quando essa mediação não ocorre, a aprendizagem tende a se reduzir à memorização mecânica. Assim, a adoção de metodologias adequadas e uma atuação docente intencional são indispensáveis para integrar, de forma efetiva, ensino e aprendizagem (Lacerda; Guerreiro, 2023).

Assim, conforme destacado por Mizukami (1986 apud Leão, 1999), o ensino tradicional fundamenta-se na ideia de que a inteligência está relacionada à capacidade de acumular e reproduzir informações, o que resulta na fragmentação dos conteúdos e na centralidade do professor como transmissor do conhecimento. Nessa perspectiva, o saber é entendido como algo externo ao aluno, que assume uma postura passiva, voltada à memorização de conceitos e informações, sem participação ativa na construção do conhecimento.

Em contraposição, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa, articulando os conhecimentos prévios dos estudantes aos novos conteúdos, com o professor atuando como mediador. Nesse sentido, o uso de metodologias alternativas, como jogos, mapas conceituais e abordagens interdisciplinares, mostra-se relevante para estimular a motivação e favorecer a construção e assimilação de saberes (Alves; Silva, 2025).

3 METODOLOGIAS ATIVAS E O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

Na contemporaneidade, as metodologias ativas têm se difundido amplamente entre educadores e pesquisadores, tornando-se presença recorrente nos debates sobre práticas pedagógicas. Esse movimento é impulsionado pela necessidade de tornar o ensino mais dinâmico e alinhado às transformações sociais e tecnológicas, que modificam as formas de aprender e interagir com o conhecimento. Diante de um contexto marcado pela abundância de estímulos, pela mobilidade tecnológica e pela expansão das redes, investir em abordagens que promovam a participação dos estudantes deixa de ser apenas

uma opção e passa a ser uma exigência para evitar a passividade, a desmotivação e o distanciamento entre escola e realidade (Mendes, 2025).

Entretanto, a adoção dessas metodologias não deve ocorrer de forma acrítica. As práticas pedagógicas estão fundamentadas em concepções de conhecimento, de mundo e de aprendizagem, o que torna essencial refletir sobre os pressupostos teóricos que sustentam o fazer docente. Nesse sentido, mais do que incorporar estratégias ou ferramentas, é necessário compreender suas bases e intencionalidades, garantindo coerência entre teoria e prática. Assim, a reflexão crítica sobre as metodologias ativas constitui condição fundamental para um exercício docente consciente e comprometido com a formação dos estudantes (Mendes, 2025).

Com base em Freire (2006) e Berbel (2011), Lopes et al. (2020) entendem as metodologias ativas como abordagens pedagógicas que favorecem o movimento contínuo de ação-reflexão-ação, incentivando o protagonismo discente no processo de aprendizagem. Nessa lógica, o estudante é instigado por situações-problema que demandam investigação, análise e elaboração de soluções de forma autônoma. Assim, tais metodologias visam desenvolver a aprendizagem a partir da experiência, preparando o aluno para enfrentar e resolver, de maneira eficaz, desafios concretos em diferentes contextos sociais e educacionais. “As metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia e participação ativa” (Bernardo; Silva, 2024, p. 1052).

Bernardo e Silva (2024, p. 1052) observam que:

Existem estruturas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), a sala de aula invertida e a gamificação (lê-se “gueimificação”), que desafiam os alunos a engajarem-se com o conteúdo de forma prática e reflexiva, permitindo que desenvolvam não apenas conhecimentos, mas também habilidades sociais e emocionais.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou *Problem-Based Learning* (PBL), configura-se como uma proposta pedagógica amplamente difundida em diferentes níveis e contextos educacionais, podendo ser adotada como eixo estruturante de currículos, como componente em modelos híbridos ou ainda como estratégia pontual em disciplinas. Além da modalidade presencial, essa abordagem também foi adaptada para ambientes virtuais, ampliando as possibilidades de interação e resolução colaborativa de

problemas. Reconhecida internacionalmente, especialmente na formação em Medicina, a ABP tem sido valorizada por seu potencial de desenvolver profissionais autônomos, críticos e aptos a lidar com situações reais, o que explica sua crescente adoção em cursos superiores no Brasil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Oliveira-Pereira; Anjos; Romeiro, 2023).

Para além da área da saúde, essa metodologia vem sendo incorporada em diferentes campos do conhecimento, como Direito, Engenharia e Educação, além de avançar em outros níveis de ensino, incluindo a Educação Básica e a Educação Profissional. Suas bases teóricas remontam às transformações educacionais do período pós-guerra, influenciadas pelas ideias de John Dewey, que defendia uma educação centrada na experiência e na resolução de problemas, em contraposição ao modelo tradicional baseado na memorização. No campo da educação médica, essas concepções também dialogam com as orientações do Relatório Flexner (1910), que propunha uma formação mais prática e alinhada às demandas da realidade, reforçando os fundamentos que sustentam a ABP como uma abordagem inovadora e coerente com as exigências contemporâneas (Oliveira-Pereira; Anjos; Romeiro, 2023).

No campo científico, o desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Problemas foi influenciado pela chamada “revolução cognitiva” iniciada na década de 1950, que impulsionou o surgimento das ciências cognitivas e da Psicologia Cognitiva como contraponto ao comportamentalismo. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Jerome Bruner, cujas ideias construtivistas enfatizam o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento. Paralelamente, a Psicologia Humanista, especialmente a partir das propostas de Carl Rogers, também exerceu influência ao criticar visões deterministas e valorizar a experiência, a autonomia e o desenvolvimento integral do indivíduo, elementos que dialogam diretamente com os fundamentos da ABP (Servant, 2016; Servant; Schmidt, 2016 *apud* Oliveira-Pereira; Anjos; Romeiro, 2023).

A Aprendizagem Baseada em Projetos configura-se como uma abordagem que favorece o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI, ao envolver os estudantes em atividades autênticas e contextualizadas que demandam investigação, colaboração e tomada de decisões. Conforme destacam Bender (2014) e Larmer, Mergendoller e Boss (2015), essa metodologia estimula a aprendizagem a partir de

desafios reais, promovendo habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, responsabilidade e trabalho em equipe. Nesse contexto, o aluno assume uma postura ativa, participando da construção do conhecimento por meio da formulação de hipóteses, aplicação de ideias e vivências práticas e significativas (Oliveira; Siqueira; Romão, 2021).

Moran (2013) complementa que a Aprendizagem Baseada em Projetos se caracteriza como uma metodologia em que os estudantes se envolvem em tarefas e desafios relacionados a problemas reais, conectados ao seu contexto de vida, mobilizando conhecimentos interdisciplinares e atuando tanto individualmente quanto em equipe. Nesse processo, desenvolvem competências essenciais, como pensamento crítico e criativo, autonomia, colaboração e tomada de decisões, sendo avaliados ao longo de todo o percurso e na entrega dos produtos.

Projetos eficazes estimulam a curiosidade, articulam conteúdos centrais das disciplinas, propõem questões desafiadoras, utilizam diferentes recursos, incluindo tecnologias, e promovem avaliações baseadas no desempenho, com espaço para *feedback* e cooperação. Além disso, podem variar em duração, complexidade e organização curricular, assumindo formatos que vão desde atividades pontuais até propostas interdisciplinares mais amplas, sempre orientadas à investigação, à criação ou à explicação de fenômenos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e engajada (Moran, 2013).

Por sua vez, a gamificação é uma metodologia ativa que incorpora elementos típicos dos jogos, como desafios, regras e narrativas, aos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de torná-los mais dinâmicos e envolventes. Ao propor situações-problema e incentivar a participação ativa dos estudantes, essa abordagem promove o protagonismo, estimula a reflexão crítica sobre a realidade e favorece o desenvolvimento da autonomia. Além disso, ao articular recursos lúdicos a finalidades pedagógicas, a gamificação contribui para o fortalecimento de habilidades socioemocionais e para a construção do conhecimento de forma colaborativa ou individual (Venâncio; Maia; Maia, 2023).

No processo de gamificação, os diferentes elementos, como objetivos, regras e *feedbacks*, devem estar articulados para proporcionar uma experiência semelhante à de

um jogo completo. A participação voluntária implica a aceitação desses componentes, sendo os objetivos responsáveis por orientar as ações dos participantes, devendo ser claros e, quando necessário, divididos em metas menores para facilitar sua compreensão. As regras, por sua vez, organizam e limitam as ações, estimulando a criatividade e o pensamento estratégico, enquanto os *feedbacks*, preferencialmente imediatos e objetivos, informam o progresso do participante e contribuem para sua motivação. Embora compartilhe esses elementos com os jogos, a gamificação diferencia-se por não necessariamente envolver a jogabilidade típica dos *games* de entretenimento, sendo adaptada a contextos educativos e formativos (Silva; Sales; Castro, 2019).

Figura 1: Elementos constitutivos da gamificação e sua interrelação no processo de construção de experiências de aprendizagem.



Fonte: Silva, Sales e Castro, 2019.

Pesquisas empíricas como a realizada por Figueiredo (2016) evidenciam que a formação docente baseada em práticas gamificadas pode favorecer a articulação entre teoria e prática, promovendo maior engajamento, interação e reflexão por parte dos professores. O estudo, de natureza qualitativa e com abordagem etnográfica, mostrou que a gamificação contribui para o fortalecimento do planejamento pedagógico e para a mobilização de diferentes saberes docentes, além de aproximar os educadores das dinâmicas contemporâneas marcadas pelas tecnologias e pela cultura digital. Também se observou que muitos participantes já utilizavam elementos lúdicos em suas práticas, ainda que de forma pouco estruturada, passando a compreendê-los com maior intencionalidade ao longo da formação.

Os resultados indicaram, ainda, que a gamificação pode promover transformações significativas nas práticas pedagógicas, estimulando o protagonismo, a criatividade e a reflexão crítica dos professores formadores. Apesar disso, foram apontados desafios, como a necessidade de maior tempo para aprofundamento teórico e prático, bem como a dificuldade inicial em diferenciar gamificação de atividades meramente lúdicas. Destaca-se, por fim, que a gamificação não depende necessariamente do uso de tecnologias digitais para ser aplicada, mostrando-se viável mesmo em contexto com pouco acesso a recursos, e configurando-se como uma estratégia promissora para qualificar processos formativos e potencializar a aprendizagem docente (Figueiredo, 2016).

Ademais, uma outra metodologia que merece destaque é a sala de aula invertida. Como metodologia ativa, tem sido adotada como estratégia de inovação pedagógica, especialmente quando articulada às tecnologias digitais. Essa abordagem busca superar o modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos, promovendo um ensino mais dinâmico, significativo e voltado à participação ativa dos estudantes. Ao deslocar o foco para o aluno como sujeito do processo, favorece práticas baseadas na reflexão, na interação e na construção do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem (Silva, 2021).

Nessa perspectiva, os conteúdos introdutórios são estudados previamente pelos alunos, por meio de recursos como vídeos, textos e simulações, enquanto o tempo em sala é dedicado ao aprofundamento, com atividades mais complexas, como resolução de problemas, debates e experimentações. Essa reorganização integra momentos presenciais e a distância, fortalecendo a autonomia discente e promovendo uma aprendizagem colaborativa. Assim, a sala de aula invertida configura-se como uma alternativa relevante para repensar o processo formativo, ao valorizar o protagonismo do aluno e a mediação qualificada do professor (Silva, 2021).

Valente (2014) complementa que a proposta da sala de aula invertida, embora amplamente discutida na atualidade, tem origem em experiências anteriores, ocorridas na década de 1990. A iniciativa surgiu como resposta às limitações do modelo tradicional frente à diversidade de estilos de aprendizagem, propondo que os alunos estudassem previamente por meio de leituras, vídeos e atividades avaliativas. O tempo em sala, por sua vez, era dedicado à aplicação dos conhecimentos, com discussões, resolução de

problemas e intervenções pontuais do professor. Os resultados indicaram maior motivação dos estudantes em comparação ao formato tradicional, embora a proposta não tenha se difundido amplamente à época, em razão de limitações tecnológicas e debates teóricos sobre estilos de aprendizagem.

Práticas semelhantes já eram comuns em áreas das ciências humanas, nas quais os alunos estudam previamente os conteúdos para posterior discussão em aula, enquanto a maior dificuldade de implementação ocorre nas ciências exatas, historicamente mais centradas na transmissão de conteúdos. Com o avanço das tecnologias digitais, a sala de aula invertida ganhou força, sendo adotada em diferentes contextos e instituições, com variações quanto aos recursos utilizados e às atividades desenvolvidas. Em geral, o estudo prévio envolve vídeos, textos e exercícios, enquanto o momento presencial é voltado à resolução de problemas, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas. Universidades como *Harvard* e MIT têm incorporado essa abordagem, buscando inovar suas práticas pedagógicas e reduzir índices de evasão e reprovação (Valente, 2014).

A literatura sobre metodologias ativas é vasta e consistente ao evidenciar suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. Estudos como o de Ventura (2019) demonstram que a articulação dessas metodologias com as tecnologias digitais favorece uma aprendizagem mais autônoma, participativa e significativa, ao mesmo tempo em que ressignifica o papel do professor, que passa a atuar como mediador, orientador e planejador das experiências educativas.

Entretanto, apesar dessas potencialidades, a literatura também aponta a persistência de desafios na implementação das metodologias ativas. Gondim *et al.* (2026) ressaltam que a consolidação dessas práticas ainda enfrenta entraves como a formação docente insuficiente, a precariedade da infraestrutura e as desigualdades no acesso às tecnologias.

Corroborando, Oliveira, Miranda e Coelho (2025) apontam que um dos principais desafios está em despertar o interesse dos alunos, muitas vezes resistentes a abordagens que fogem ao modelo tradicional. Os autores também destacam dificuldades relacionadas à escolha, ao planejamento e à implementação das metodologias mais adequadas, frequentemente associadas à falta de tempo e de formação específica por parte dos professores. Somam-se a isso a permanência de práticas convencionais e o desinteresse

discente, fatores que continuam a dificultar a efetivação dessas propostas no cotidiano escolar.

4 DISCUSSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS INOVADORAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao retomar as discussões anteriores, fica evidente que as metodologias ativas se apresentam como caminhos promissores para a superação das limitações do ensino tradicional, especialmente ao favorecerem o protagonismo estudantil e a construção significativa do conhecimento. No entanto, sua efetivação no cotidiano escolar não ocorre de maneira simples ou automática. Como já apontado, há uma distância considerável entre o que a teoria propõe e o que, de fato, se concretiza nas salas de aula, sobretudo quando se consideram as condições reais de ensino.

Compreende-se que o protagonismo do estudante não significa ausência do professor, mas uma mudança em sua atuação. O docente deixa de ser o centro exclusivo da transmissão de conteúdos para assumir o papel de mediador, organizador e provocador de aprendizagens. Na prática, porém, essa mudança exige muito mais do que boa vontade, já que requer formação adequada, tempo para planejamento e, principalmente, uma revisão das concepções de ensino ainda fortemente enraizadas, como já criticava Mizukami (1986) ao tratar da centralidade docente no modelo tradicional.

Nesse sentido, concordando com Moreira (2012), não basta inserir novas metodologias se o ensino continuar desconsiderando os conhecimentos prévios dos estudantes. Em muitas situações, observa-se o uso superficial de metodologias ativas, reduzidas a dinâmicas ou atividades pontuais, sem uma intencionalidade pedagógica clara. Isso acaba esvaziando seu potencial, transformando o que deveria ser uma mudança significativa em apenas uma adaptação estética da aula. É algo que, particularmente, chama atenção, uma vez que nem toda prática diferente é, de fato, inovadora.

Ao mesmo tempo, não se pode ignorar as potencialidades dessas abordagens. Experiências com Aprendizagem Baseada em Problemas, Projetos, gamificação e sala de aula invertida mostram que, quando bem planejadas, elas conseguem envolver mais os estudantes, estimular a autonomia e tornar o aprendizado mais próximo da realidade. Essa aproximação com o cotidiano, defendida desde Dewey, parece ser um dos pontos mais

fortes das metodologias ativas, pois ajuda o aluno a perceber sentido no que aprende, algo que, muitas vezes, falta no ensino tradicional.

Quadro 1: Principais potencialidades discutidas.

Potencialidades das Metodologias Ativas	Autores
Promoção do protagonismo estudantil e da autonomia na aprendizagem	Freire (2006); Berbel (2011); Lopes <i>et al.</i> (2020)
Aprendizagem baseada na experiência e resolução de problemas reais	Dewey; Oliveira-Pereira, Anjos e Romeiro (2023)
Desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais	Bernardo e Silva (2024); Bender (2014); Larmer, Mergendoller e Boss (2015)
Aprendizagem significativa a partir dos conhecimentos prévios	Moreira (2012)
Maior engajamento e motivação dos estudantes	Moran (2013); Figueiredo (2016); Silva (2021)
Estímulo ao pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas	Moran (2013); Oliveira, Siqueira e Romão (2021)
Integração entre teoria e prática	Figueiredo (2016); Ventura (2019)
Flexibilização do ensino e adaptação às novas formas de aprender	Valente (2014; 2018)
Fortalecimento da aprendizagem colaborativa	Bacich; Moran (2013); Silva (2021)
Possibilidade de aplicação em diferentes contextos, inclusive com poucos recursos (ex.: gamificação)	Figueiredo (2016); Venâncio, Maia e Maia (2023)

Fonte: elaboração própria.

Por outro lado, os desafios estruturais ainda são significativos. Como destacam Gondim et al. (2026) e Oliveira, Miranda e Coelho (2025), questões como falta de infraestrutura, turmas numerosas, carga horária excessiva e formação docente insuficiente dificultam a implementação dessas práticas. Além disso, há também uma certa resistência, tanto por parte de professores quanto de alunos, que estão habituados a modelos mais tradicionais e, por vezes, sentem insegurança diante de propostas que exigem maior participação e autonomia.

Diante disso, parece mais coerente pensar as metodologias ativas não como soluções prontas, mas como possibilidades que precisam ser adaptadas a cada realidade. Nem sempre será viável aplicar uma proposta em sua forma ideal, mas pequenas mudanças já podem gerar impactos relevantes. Às vezes, inserir um problema para discussão, propor uma atividade colaborativa ou explorar os conhecimentos prévios dos alunos já representa um avanço importante em direção a uma aprendizagem mais significativa.

Assim, mais do que defender a substituição total de um modelo por outro, o que se coloca é a necessidade de um equilíbrio consciente, em que o professor, a partir de sua realidade, possa fazer escolhas pedagógicas intencionais. Nesse processo, o mais importante talvez não seja a metodologia em si, mas o sentido que se constrói com ela, ou seja, se contribui, de fato, para que o estudante pense, questione, participe e aprenda com significado.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente capítulo teve como objetivo discutir as práticas pedagógicas inovadoras, com ênfase nas metodologias ativas e no protagonismo do estudante, destacando suas contribuições para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral. A partir da análise realizada, é possível afirmar que esse objetivo foi alcançado, na medida em que se evidenciaram tanto os fundamentos teóricos que sustentam essas abordagens quanto suas possibilidades e desafios no contexto educacional.

Ao longo da discussão, ficou claro que o modelo tradicional de ensino, ainda predominante em muitas escolas, mostra-se limitado diante das demandas contemporâneas, especialmente por privilegiar a transmissão de conteúdos e a passividade discente. Em contraposição, as metodologias ativas emergem como alternativas que valorizam a participação, a autonomia e a construção do conhecimento com sentido, aproximando o processo educativo da realidade dos estudantes e favorecendo aprendizagens mais duradouras.

As diferentes abordagens analisadas demonstram potencial significativo para tornar o ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às transformações sociais e tecnológicas. Além disso, ao dialogarem com os princípios da aprendizagem significativa, reforçam a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e de promover experiências que façam sentido em seus contextos de vida.

Entretanto, também se evidenciou que a implementação dessas práticas não ocorre de forma linear. Persistem desafios relacionados à formação docente, às condições estruturais das escolas, ao acesso às tecnologias e às resistências culturais presentes no ambiente educacional. Nesse sentido, a simples adoção de metodologias ativas não garante, por si só, uma mudança efetiva na aprendizagem, sendo fundamental que sua

utilização esteja ancorada em intencionalidade pedagógica, planejamento e reflexão crítica.

Diante disso, compreende-se que a inovação pedagógica não deve ser entendida como a substituição imediata de modelos, mas como um processo gradual de ressignificação das práticas docentes. Pequenas mudanças, quando bem orientadas, podem gerar impactos relevantes no engajamento e na aprendizagem dos estudantes. Assim, mais do que aplicar metodologias específicas, o desafio está em construir práticas que realmente favoreçam o pensamento crítico, a participação ativa e a atribuição de sentido ao conhecimento.

Por fim, reforça-se a necessidade de investimentos em formação continuada, condições de trabalho e políticas educacionais que apoiem o professor nesse processo de transformação. Somente assim será possível avançar na consolidação de uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas do mundo contemporâneo, na qual o estudante seja, de fato, protagonista de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ALVES, L. A.; SILVA, M. A. G. de M. Aprendizagem significativa no ensino de ciências da natureza e matemática: análise da produção acadêmica brasileira. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 30, n. 1, p. e30001, 2025.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. Prefácio. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BASTOS, C. Z. de A. Escola Tradicional e Escola Não Tradicional: escola democrática, participação de todos e valorização da diversidade entre os agentes desse espaço. *In*: SILVA, M. E. F. DA; MARTINS, R. A. (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-258.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERNARDO, M. de S.; SILVA, A. L. G. da. Metodologias ativas e interdisciplinaridade no ensino fundamental: fomentando competências críticas, criativas e artísticas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Edição Especial, Aquidauana, v. 4, n. 16, dez. 2024.

- FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 57, n. 52, e15762, abr. 2019.
- FIGUEIREDO, M. V. C. **Gamificação e formação docente**: análise de uma vivência crítico-reflexiva dos professores. 2016. 141f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.
- GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GONDIM, F. J. *et al.* Do Ensino Centrado no Professor Ao Protagonismo Discente: Algumas Reflexões Sobre o Potencial Transformador das Metodologias Ativas. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1-23, 2026.
- HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- LACERDA, C. R.; GUERREIRO, M. G. Aprendizagem significativa: estudo acerca das concepções e práticas dos professores no Ensino Superior. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 9, e023036, 2023.
- LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. **Setting the standard for project-based learning**: a proven approach to rigorous classroom instruction. Alexandria: ASCD, 2015.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187–206, jul. 1999.
- LOPES, C. A. DA S. *et al.* Metodologias ativas no ensino de matemática: uma proposta de formação através do facebook. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, Recife, v. 4, n. 2, p. 111-136, 2020.
- MENDES, N. Metodologias Ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas. **Educação & Realidade**, v. 50, p. e136190, 2025.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p. 137-144, set. 2000.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.
- MOREIRA, M. A. ¿Al afinal, qué es aprendizaje significativo? **Currículum: revista de teoría, investigación y práctica educativa**, La Laguna, España, n. 25, p. 29-56, marzo 2012.
- OLIVEIRA, L. DA S.; MIRANDA, A. F. de; COELHO, A. F. do N. Desafios encontrados pelos professores na aplicação de metodologias ativas para o ensino médio em Pontes e Lacerda/MT. **Revista Diálogos em Educação Matemática**, UFAL - Maceió, AL, v. 04, n. 01, Edição Especial, 2025.
- OLIVEIRA, S. L. DE; SIQUEIRA, A. F.; ROMÃO, E. C. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, n. 67, p. 764–785, maio 2020.

- OLIVEIRA-PEREIRA, W.; ANJOS, R. E. dos; ROMEIRO, M. A. Aprendizagem baseada em problemas: surgimento, disseminação internacional e sua chegada ao Brasil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 44, p. 114–136, 2023.
- RIBAS, S. N.; SILVA, A. L. S. DA; TRINDADE, M. B. da. Teoria da aprendizagem significativa e avaliação formativa: uma interlocução via indicadores de aprendizagem. **Cadernos de Educação**, n. 68, 10 set. 2024.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, C. M. B. da. Sala de aula invertida: da inversão das aulas à reconstrução do processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 54, 2021.
- SILVA, J. B. DA; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, e20180309, 2019.
- VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014.
- VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.
- VENÂNCIO, L. S.; MAIA, T. L.; MAIA, V. M. A gamificação como recurso metodológico no processo de ensino-aprendizagem: contribuições nos anos iniciais do ensino fundamental. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, 2023.
- VENTURA, P. P. B. **Indicadores de metodologias ativas com suporte das tecnologias digitais**: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2019. 195 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2019.
- WEISS, M. C. Sociedade sensoriada: a sociedade da transformação digital. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 95, p. 203–214, jan. 2019.

CAPÍTULO VI

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ATUALIDADE: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E PRÁTICAS

Francisco Neto de Oliveira²⁶

Carlos Daniel Chaves Mourão²⁷

Jermany Gomes Soeiro²⁸

Weider Silva Pinheiro²⁹

DOI: 10.47538/AC-2026.42-06

RESUMO: A alfabetização e o letramento são, sem dúvidas, processos fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, especialmente nos anos iniciais da educação básica, sendo essenciais para a participação plena na vida social. Para Soares (2004), a alfabetização vai além do domínio do sistema de escrita, envolvendo seu uso em práticas sociais, em diálogo com o letramento. Ferreiro (2017) complementa ao compreendê-la como um processo de construção do conhecimento, desenvolvido em diferentes contextos e marcado por etapas, nas quais a interação e os conflitos cognitivos impulsionam a aprendizagem. Na contemporaneidade, esses processos ampliam-se com a emergência dos multiletramentos, que incorporam novas linguagens, mídias e tecnologias digitais. Diante disso, persistem desafios significativos, como as desigualdades educacionais, as dificuldades de aprendizagem e a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes. Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo examinar os conceitos de alfabetização e letramento na contemporaneidade, destacando suas particularidades e relações, discutindo os principais desafios presentes no cenário educacional brasileiro. Busca-se, ainda, refletir sobre práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras de forma significativa, crítica e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Multiletramentos; Aprendizagem da leitura e escrita.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem dimensões fundamentais do processo educativo, especialmente em uma sociedade marcada pela intensificação das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Na contemporaneidade, tais conceitos

26 Universidade Del Sol (UNADES). francisco28neto1990@gmail.com.

27 Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosaniel.math@gmail.com.

28 Universidade Federal do Maranhão (UFMA). jermanysoeiro@gmail.com.

29 Logos University International. weider@cartoriobruno.not.br.

ultrapassam a perspectiva tradicional de ensino restrita à decodificação de signos linguísticos, passando a incorporar a capacidade de uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos, com vistas à participação ativa, crítica e autônoma dos sujeitos na vida em sociedade.

Segundo Soares (2016), no contexto escolar, a alfabetização deve ser desenvolvida em articulação com o letramento, compreendido como a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, às quais ele já tem contato antes mesmo da escolarização formal. A autora destaca que o aluno ingressa na escola trazendo experiências construídas em seu meio social, as quais dialogam com o saber científico e contribuem para a apropriação da língua escrita. Assim, cabe à escola ampliar e sistematizar esses conhecimentos prévios, reconhecendo que o letramento evidencia as dimensões sociais envolvidas no processo de domínio do sistema de escrita.

De acordo com Anjos e Ribeiro (2024), a consolidação da alfabetização como direito social resulta de um percurso histórico permeado por disputas, avanços e contradições, tanto no Brasil quanto em outros contextos. As autoras defendem que a compreensão da alfabetização e do analfabetismo exige uma análise que ultrapasse dados isolados, incorporando dimensões sócio-históricas, culturais e econômicas. Nesse processo, não apenas políticas públicas são determinantes, mas também aspectos do cotidiano escolar, como a formação docente, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as especificidades da infância. No caso brasileiro, essa trajetória evidencia um histórico de exclusão das populações mais vulneráveis, marcado por tensões e debates, especialmente no que se refere aos métodos de ensino (Anjos; Ribeiro, 2024).

Nesse sentido, compreender as especificidades e as inter-relações entre alfabetização e letramento torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas atuais. No contexto educacional brasileiro, os desafios que envolvem a alfabetização e o letramento são múltiplos e complexos. Questões como as desigualdades sociais, as lacunas na formação docente, as limitações de infraestrutura escolar e os impactos das transformações tecnológicas evidenciam a necessidade de repensar concepções e estratégias de ensino. Além disso, os baixos índices de proficiência em leitura e escrita, frequentemente apontados por avaliações em larga escala, reforçam a urgência de ações que promovam aprendizagens mais efetivas e significativas.

Paralelamente, o avanço das tecnologias digitais e a emergência da cultura digital ampliam as formas de interação com a linguagem, exigindo dos indivíduos novas competências relacionadas à leitura e à produção de textos em ambientes multimodais. Assim, o letramento passa a assumir uma dimensão ainda mais ampla, envolvendo não apenas o domínio da escrita alfabética, mas também a capacidade de interpretar, produzir e circular informações em diferentes suportes e linguagens.

Posto isso, torna-se imprescindível refletir sobre práticas pedagógicas que articulem alfabetização e letramento de forma integrada, valorizando o contexto sociocultural dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras de maneira crítica, significativa e contextualizada. Nessa perspectiva, o presente capítulo tem como objetivo examinar os conceitos de alfabetização e letramento na atualidade, destacando suas particularidades e relações, bem como discutir os principais desafios presentes no cenário educacional brasileiro, buscando, ainda, apontar caminhos e possibilidades para a construção de práticas educativas mais efetivas e inclusivas.

O presente capítulo é um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico, fundamentado na revisão de literatura acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como de suas implicações no contexto educacional contemporâneo. A opção por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, as diferentes perspectivas teóricas que sustentam tais conceitos, além de possibilitar a articulação entre contribuições acadêmicas e reflexões sobre a prática pedagógica.

Segundo Flick (2004), a pesquisa qualitativa é orientada por pressupostos teóricos e metodológicos coerentes com os objetivos do estudo, valorizando as perspectivas dos participantes e a diversidade de contextos. O autor destaca ainda a reflexividade como elemento central em todo o processo investigativo, uma vez que, por meio dela, o pesquisador analisa continuamente suas escolhas e interpretações, ajustando o percurso metodológico conforme necessário. Nessa abordagem, privilegia-se a análise de situações concretas em seus contextos temporais e locais, considerando as ações e significados produzidos pelos sujeitos. Minayo (2009) compreende a pesquisa bibliográfica como um movimento contínuo e dinâmico, semelhante a uma espiral, no qual o pesquisador revisita

constantemente os dados e identifica novas lacunas, impulsionando o avanço do conhecimento.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM POUCO DE HISTÓRIA, CONCEITOS, DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES

A história da alfabetização no Brasil evidencia a exclusão das populações mais vulneráveis, sendo marcada por avanços, retrocessos e constantes tensões, sobretudo nas disputas relacionadas aos métodos de ensino (Anjos; Ribeiro, 2024). De modo mais amplo, observa-se que a educação brasileira, desde suas origens, tem sido atravessada por diferenciações no que se ensina a distintos grupos sociais, refletindo a preservação de privilégios das classes dominantes e a manutenção da ordem social vigente, aspecto que se manifesta de forma explícita no contexto escolar (Bem; Gonçalves, 2022).

Até a década de 1990, as investigações sobre a história da alfabetização no Brasil ainda eram pouco desenvolvidas, especialmente sob uma abordagem histórica. Nesse período, a produção acadêmica, como teses e dissertações, concentrou-se sobretudo na análise de métodos de ensino e cartilhas que exerceram forte influência nas práticas de alfabetização de crianças e adultos (Gontijo, 2011 apud Bordignon; Paim, 2017).

Observa-se que ainda são limitados os estudos sobre alfabetização e letramento, especialmente no que diz respeito aos conceitos e às práticas pedagógicas que permanecem presentes no cotidiano escolar, os quais resultam de um amplo processo histórico de transformações, intensificado sobretudo a partir do século XX. No caso do letramento, essa lacuna é ainda mais evidente, considerando tratar-se de um conceito relativamente recente, vinculado a mudanças econômicas e tecnológicas que demandaram a formação de sujeitos capazes de utilizar a escrita em diferentes contextos sociais, o que passou a exigir da escola novas propostas pedagógicas voltadas a essas competências (Bordignon; Paim, 2017).

A partir do final do século XIX, a educação, e especialmente a alfabetização, passou por transformações relevantes, sobretudo nas concepções pedagógicas que orientam as práticas docentes, influenciando diretamente os métodos de ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, o surgimento da psicologia contribuiu para a valorização das dimensões cognitivas da criança no processo de aprendizagem. Paralelamente,

intensificaram-se os debates em torno dos métodos de alfabetização, com diferentes abordagens, como as sintéticas, analíticas e mistas, buscando explicar e orientar esse processo, cujas influências ainda se fazem presentes nas discussões contemporâneas (Bordignon; Paim, 2017).

Até 1759, a educação no Brasil esteve sob domínio dos jesuítas, sendo reorganizada após sua expulsão, quando a Coroa portuguesa assumiu o controle e instituiu as Aulas Régias. Nesse período, a alfabetização ocorria em condições precárias, marcadas pela escassez de professores, materiais e infraestrutura, tendo como referência o uso de catecismos. As turmas eram compostas por alunos de diferentes idades, majoritariamente da população livre ou liberta, e o ensino se dava de forma individualizada, com o professor atendendo cada estudante separadamente, enquanto os demais aguardavam. Essa dinâmica exigia estratégias de controle disciplinar, como o uso da palmatória, e práticas de escrita limitadas, devido ao alto custo dos materiais, iniciando-se com exercícios manuscritos antes do uso de pena e tinta (Anjos; Ribeiro, 2024).

Ao longo do século XIX, surgiram tentativas de reorganizar o ensino, como o método Lancaster, baseado na monitoria entre alunos, oficializado no Brasil pela Lei de 1827, e posteriormente o método Castilho, que valorizava práticas coletivas e rítmicas, embora não contemplasse o ensino da escrita. Nas décadas finais do Império e início da República, a alfabetização passou a ser foco de maior atenção por parte do Estado, impulsionada pelo projeto de modernização do país. Inspiradas em modelos europeus e norte-americanos, reformas educacionais promoveram mudanças significativas, como a criação dos grupos escolares e a ênfase na formação docente. Esse período marca o início da sistematização do ensino da leitura no Brasil, caracterizado por Mortatti (2006 apud Anjos; Ribeiro, 2024) como a fase de metodização da alfabetização (Anjos; Ribeiro, 2024).

A partir da década de 1890, com a reforma da instrução pública em São Paulo e a reorganização da Escola Normal, consolidou-se a adoção de novos métodos de ensino, destacando-se a defesa do método analítico para a aprendizagem da leitura, que se tornou obrigatório nesse contexto (Anjos; Ribeiro, 2024). Esse método propunha iniciar o ensino pelo todo, que poderia ser entendido como palavra, frase ou texto para, posteriormente, analisar suas partes, embora houvesse variações em sua aplicação (Mortatti, 2006). Esse

período, que se estende até meados da década de 1920, corresponde ao segundo momento da história da alfabetização no Brasil, marcado pela disputa entre o método analítico e o sintético, enquanto o ensino da escrita permanecia centrado em exercícios mecânicos de treino e cópia voltados ao aperfeiçoamento da caligrafia (Mortatti, 2006; Anjos; Ribeiro, 2024).

Entre 1920 e 1971, mudanças sociais, econômicas e demográficas, como a industrialização, o crescimento populacional e a redução da mortalidade infantil, intensificaram a expansão do sistema escolar e provocaram transformações nas práticas educativas. Esse cenário favoreceu a difusão de reformas inspiradas em uma nova concepção de infância, que passou a reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem e a escola como espaço de formação ampla. No Brasil, tais ideias ganharam força a partir da década de 1930 com educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, articuladores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse período, houve predominância de abordagens psicológicas sobre as didáticas, caracterizando, segundo Mortatti (2006 apud Anjos; Ribeiro, 2024), o terceiro momento da alfabetização no país, marcado pela adoção de métodos mistos ou ecléticos, que combinavam perspectivas analíticas e sintéticas (Anjos; Ribeiro, 2024).

A obra *Testes ABC*, de Lourenço Filho, composta por oito provas, teve ampla influência no cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1970, sendo considerada um marco ao tratar a alfabetização como um processo simultâneo de aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, sua aplicação revelou um distanciamento entre teoria e prática, uma vez que a fundamentação teórica era restrita a pesquisadores e autoridades educacionais, enquanto aos professores chegavam apenas orientações técnicas para aplicação. Assim, cabia aos docentes executar e classificar os alunos com base em manuais padronizados, sem maior apropriação dos princípios que sustentavam esses instrumentos (Mortatti, 2000 apud Melo; Marques, 2017).

A partir da década de 1980, com a redemocratização e a Constituição de 1988, a educação brasileira passou por redefinições que consolidaram o construtivismo como base das políticas de alfabetização, entendendo a criança como sujeito ativo e promovendo a chamada desmetodização (quarto momento da alfabetização) (Mortatti, 2006; Anjos; Ribeiro, 2024). Essa perspectiva se fortaleceu nas décadas seguintes, em

sintonia com o movimento internacional de educação para todos, alinhando o país a diretrizes globais. Mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (2019-2022) representou uma mudança nesse cenário ao retomar a centralidade dos métodos, especialmente o fônico, com base em evidências científicas das ciências cognitivas, impactando a formação docente, os materiais e a avaliação, e configurando um novo momento na história da alfabetização marcado pela reatualização das disputas metodológicas (quinto momento da alfabetização) (Anjos; Ribeiro, 2024).

Nascimento e Gomes (2024) defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz a um processo mecânico nem à simples aplicação de métodos, mas envolve a construção progressiva de conhecimentos pela criança, que formula e reformula hipóteses à medida que amplia sua compreensão sobre a escrita como objeto de conhecimento. Essa perspectiva passou a influenciar políticas públicas, currículos e práticas pedagógicas, consolidando-se como uma referência teórica central nos estudos sobre alfabetização.

De acordo com Val (2006, p. 19):

A alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Segundo Soares (2016), a alfabetização é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões e a integração de diferentes campos teóricos. De um lado, mobiliza contribuições da psicologia, relacionadas ao desenvolvimento do aprendiz; de outro, incorpora conhecimentos da fonologia, psicolinguística e sociolinguística, voltados à compreensão da língua escrita. Diante dessa diversidade, cabe ao professor articular tais dimensões e selecionar estratégias metodológicas adequadas, orientando sua prática de forma consciente e fundamentada.

Ferreiro (2017) compreende a alfabetização como um processo essencial de apropriação da linguagem escrita, construído tanto no contexto escolar quanto nas interações sociais mais amplas. Esse percurso envolve o acesso a conhecimentos socialmente compartilhados, já que a compreensão da escrita se desenvolve na interação

com outros sujeitos e em situações em que ela assume funções concretas. A autora ressalta ainda que esse processo não é linear, mas ocorre por meio de etapas marcadas por conflitos cognitivos que impulsionam a construção de novas aprendizagens.

No entanto, existe atualmente a necessidade de nomear e compreender práticas sociais de leitura e escrita que vão além do domínio do sistema alfabético, tradicionalmente associado à alfabetização. Assim, o surgimento do letramento está relacionado às transformações sociais e profissionais que passaram a exigir o uso mais amplo e significativo da escrita, evidenciando que saber ler e escrever, por si só, é insuficiente. Inicialmente, buscou-se ampliar o sentido de alfabetização por meio de expressões como “alfabetização funcional”, mas essas tentativas não foram suficientes, o que levou à consolidação do termo letramento para designar o uso efetivo da escrita em contextos sociais. Ainda assim, por sua origem vinculada à ampliação do conceito de alfabetização, ambos os termos frequentemente são confundidos ou tratados como equivalentes (Soares, 2004).

Soares (2004) explica que o conceito de letramento surge, a partir da década de 1980, em diferentes países, como resposta à necessidade de compreender práticas de leitura e escrita mais complexas do que aquelas associadas apenas à alfabetização. Embora esse movimento tenha ocorrido simultaneamente em contextos diversos, como Brasil, França, Estados Unidos e Portugal, ele assumiu significados distintos conforme as realidades sociais. Em países desenvolvidos, o foco esteve na constatação de que, apesar de alfabetizada, parte da população não dominava competências suficientes para participar plenamente das práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita, o que levou à distinção clara entre alfabetização e letramento.

Nesses contextos, as dificuldades relacionadas ao uso da leitura e da escrita foram tratadas de forma independente da aprendizagem inicial do sistema de escrita, evidenciando a especificidade de cada processo. Já no Brasil, o debate sobre o letramento se desenvolveu de maneira articulada à alfabetização, emergindo a partir de questionamentos sobre o próprio conceito de alfabetizar. Isso fez com que, ao longo do tempo, os dois termos passassem a se aproximar, frequentemente se sobrepondo em diferentes esferas, como nas políticas públicas, na mídia e na produção acadêmica (Soares, 2004).

Como resultado, observou-se uma ampliação progressiva do conceito de alfabetização, que passou a incorporar dimensões relacionadas ao uso social da leitura e da escrita. No entanto, essa aproximação acabou contribuindo para certa confusão entre os dois processos, levando, muitas vezes, à perda de suas especificidades. Assim, embora alfabetização e letramento sejam interdependentes, a fusão entre ambos pode obscurecer suas diferenças, gerando o que a autora denomina de um “apagamento” da alfabetização no cenário educacional brasileiro (Soares, 2004). Assim, o letramento constitui um conceito fundamental para a educação, pois ultrapassa a simples aprendizagem da leitura e da escrita, envolvendo a capacidade de utilizar essas habilidades para compreender e interagir com o mundo (Fernandes; Azevedo, 2024).

O ambiente escolar deve favorecer a construção da alfabetização e do letramento como processos que articulam leitura e escrita à compreensão de si, do mundo e da vida social. Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de compreender a alfabetização como um processo contínuo e singular, que exige a revisão das concepções docentes e o desenvolvimento de práticas que capacitem os alunos a utilizar esses conhecimentos de forma significativa em diferentes contextos. Contudo, observa-se que as práticas de letramento variam conforme as condições institucionais, os objetivos pedagógicos e, sobretudo, as concepções que orientam a atuação de cada professor (Abreu, 2012).

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Bortolazzo (2016) destaca que, na contemporaneidade, as tecnologias digitais tornaram-se centrais na vida social, tornando praticamente impossível pensar o cotidiano sem a presença de dispositivos como computadores, televisão e, sobretudo, a *internet*, considerada um marco nesse processo. O avanço tecnológico ocorre de forma contínua e impacta diretamente as relações econômicas, sociais e culturais, ampliando o consumo de dispositivos digitais e transformando experiências cotidianas. Nesse contexto, as tecnologias deixam de ocupar um papel secundário e passam a estruturar práticas e modos de vida na sociedade.

A consolidação da cultura digital está associada a transformações históricas e sociais que influenciam diferentes setores, como comunicação, educação e consumo, com

a digitalização de conteúdos e a ampliação do uso da *internet* em atividades diárias. Esse cenário também altera as percepções de tempo e espaço, intensificando a conectividade e a velocidade das interações, ao mesmo tempo em que favorece práticas de controle e monitoramento. Além disso, a atuação de grandes empresas de tecnologia fortalece um modelo de sociedade orientado pelas lógicas digitais, abrangendo múltiplas formas de produção, circulação e consumo de informações e experiências (Bortolazzo, 2016).

Na área educacional, Dias-Trindade, Ferreira e Moreira (2021) ressaltam que o uso de tecnologias acompanha a própria história da escola, com a incorporação progressiva de diferentes recursos considerados adequados ao ensino. Desde o início do século XX, com o desenvolvimento da tecnologia educacional, esses recursos passaram a influenciar propostas pedagógicas, tornando-se ainda mais centrais no século XXI, quando assumem papel estratégico nas práticas e debates educacionais.

Paralelamente, a escrita também passou por transformações ao longo da história, evoluindo de formas pictóricas e ideográficas até chegar ao sistema alfabético (Cagliari, 2004; Coelho, 2013). Seus suportes acompanharam essas mudanças, transitando de materiais como pedra, argila e papiro até o papel e, mais recentemente, os ambientes digitais, nos quais a tela se torna um novo espaço de produção textual (Soares, 2002).

Para Soares (2002), a escrita no ambiente digital possibilita a construção do hipertexto, que se diferencia do texto impresso por sua organização não linear e pela multiplicidade de caminhos de leitura, definidos pelas escolhas do leitor por meio de *links*. Enquanto o texto no papel apresenta sequência fixa, início e fim delimitados e páginas organizadas de forma contínua, o hipertexto possui estrutura aberta, com extensão e percurso variáveis, definidos pela interação do usuário. Nesse sentido, a tela como novo suporte de escrita transforma significativamente as relações entre autor, leitor e texto, além de influenciar a própria forma de acesso e construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, e ampliando a discussão, a perspectiva dos multiletramentos expande a noção tradicional de letramento ao reconhecer a presença de múltiplas linguagens, suportes e formas de produção de sentido (Gee, 1996). Com o avanço das tecnologias digitais, transformam-se não apenas as formas de acesso à informação, mas também os modos de comunicação e de compreensão da realidade. Nesse cenário, a alfabetização e o letramento passam a incorporar novas dimensões, demandando práticas

pedagógicas que considerem a multimodalidade e integrem experiências visuais, sonoras e interativas características da cultura digital contemporânea (Lima; Vieira, 2025).

A redução das práticas de letramento ao simples ato de ler e escrever revela-se problemática, na medida em que desconsidera sua complexidade e os múltiplos elementos que as constituem. O letramento envolve não apenas habilidades linguísticas, mas também artefatos materiais, relações sociais e disposições dos sujeitos, aspectos que se tornam ainda mais evidentes em contextos mediados pelas tecnologias digitais (Cunha, 2016).

Nessa direção, a perspectiva dos multiletramentos, conforme Gee (1996), estabelece uma relação estreita entre educação, inclusão social e participação cidadã ao reconhecer a diversidade cultural e linguística da sociedade contemporânea. Tal abordagem valoriza diferentes formas de expressão e construção de sentidos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos. Assim, promover o domínio da leitura e da escrita em múltiplas linguagens torna-se essencial para a inserção social, exigindo práticas pedagógicas centradas na aprendizagem, na interação e na mediação, articulando multiletramentos, cultura digital e formação docente (Ferraz, 2019).

Alfabetizar e letrar no século XXI demanda uma reflexão ampliada que vá além do simples uso da tecnologia, considerando sua presença constante dentro e fora da escola. Nesse cenário, o professor, ao ensinar os códigos da leitura e da escrita, encontra alunos que, desde muito cedo, já interagem com dispositivos digitais, acessam conteúdos em plataformas de vídeo e utilizam aplicativos e jogos, muitas vezes antes mesmo de dominarem a leitura convencional. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, de modo a integrar a cultura digital aos processos de alfabetização e letramento (Feitosa, 2018 *apud* Azevedo *et al.*, 2023).

Kleiman (2014 *apud* Azevedo *et al.*, 2023) destaca que o letramento desempenha papel fundamental na formação de sujeitos autônomos e capazes de atuar na transformação social. Em um contexto marcado por elevados índices de analfabetismo real e funcional, enfatiza-se a importância de uma alfabetização orientada por uma perspectiva crítica, política e social, que não restrinja o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o letramento deve ser promovido como meio de ampliar o acesso à informação,

contando com a mediação docente para orientar os alunos na seleção e compreensão de conteúdos relevantes.

Assim como a alfabetização parte dos conhecimentos prévios da criança, considerando seu contato cotidiano com letras, símbolos e diferentes formas de linguagem, o uso da tecnologia na educação também deve incorporar o lúdico, estimular a imaginação e desafiar o aluno a aprender por meio da interação com esses recursos. Contudo, esse cenário impõe desafios ao professor alfabetizador, que muitas vezes se sente pressionado diante das demandas contemporâneas, gerando frustração e insegurança. Nesse sentido, a formação continuada, voltada ao uso crítico das tecnologias e à mídia-educação, torna-se fundamental para apoiar o docente e qualificar sua prática pedagógica (Azevedo *et al.*, 2023).

Pesquisas como a de Zucolar (2025) evidenciam que a emergência da inteligência artificial generativa, por exemplo, tem reconfigurado profundamente os processos de aprendizagem da escrita, tensionando os pressupostos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro. A introdução de ferramentas capazes de produzir textos prontos, corrigir automaticamente e sugerir conteúdos altera as condições materiais e cognitivas da escrita, deslocando o foco da produção para a interação e edição. Nesse contexto, práticas antes centradas na elaboração de hipóteses, no erro e na experimentação tendem a ser parcialmente substituídas por processos de curadoria textual, nos quais o aluno seleciona, adapta e revisa conteúdos gerados pela máquina. Embora isso possa ampliar repertórios e favorecer aprendizagens, também levanta o risco de uma aparente competência sem a consolidação dos fundamentos conceituais da escrita.

Por outro lado, o estudo apontou que elementos centrais da psicogênese permanecem válidos, como a necessidade da construção ativa do conhecimento, a importância do erro como indicador de aprendizagem e o papel essencial da mediação docente. A IA não elimina o protagonismo do sujeito, mas o ressignifica em um contexto de coautoria entre humano e máquina, exigindo novas formas de atuação pedagógica que garantam a reflexão crítica, a autoria e a compreensão do sistema de escrita. Assim, mais do que substituir modelos teóricos, a IA demanda sua atualização, reforçando a importância de práticas educativas que integrem tecnologia de forma consciente,

preservando o caráter formativo e investigativo da aprendizagem da escrita (Zucolar, 2025).

4 DISCUSSÃO

Podemos constatar que alfabetização e letramento são conceitos historicamente construídos, atravessados por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas, o que explica tanto suas aproximações quanto as tensões que ainda os cercam. Nesse sentido, ao retomar o percurso histórico apresentado por Anjos e Ribeiro (2024) e Bordignon e Paim (2017), observa-se que a alfabetização no Brasil nunca foi um processo neutro, mas profundamente marcado por desigualdades sociais e por interesses vinculados à manutenção de determinadas estruturas de poder, como também apontam Bem e Gonçalves (2022). Essa dimensão histórica contribui para compreender por que os desafios atuais não são apenas pedagógicos, mas também sociais e políticos.

Ao longo desse percurso, as mudanças nos métodos de alfabetização, que vão das abordagens sintéticas e analíticas às propostas construtivistas e, mais recentemente, ao retorno de métodos fônicos, revelam que o campo permanece em constante tensão, como destaca Mortatti (2006). No entanto, como argumentam Nascimento e Gomes (2024), reduzir a alfabetização à escolha de métodos é insuficiente, uma vez que o processo envolve a construção ativa do conhecimento pela criança. Essa perspectiva é reforçada por Ferreira (2017), ao evidenciar que a aprendizagem da escrita ocorre por meio de hipóteses e conflitos cognitivos, e não de forma linear ou mecânica. Assim, embora os métodos tenham relevância, eles não dão conta, isoladamente, da complexidade do processo alfabetizador.

Nessa direção, a definição de alfabetização apresentada por Val (2006) e aprofundada por Soares (2016) contribui para delimitar sua especificidade enquanto processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Contudo, como problematiza Soares (2004), essa dimensão não é suficiente para garantir a inserção efetiva dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita, o que justifica a emergência do conceito de letramento. A autora chama atenção para o risco do “apagamento” da alfabetização quando há uma fusão indiscriminada entre os dois conceitos, reforçando a necessidade de compreendê-los como processos distintos, porém interdependentes.

Essa interdependência se torna ainda mais evidente quando se considera que o letramento, conforme Fernandes e Azevedo (2024) e Abreu (2012), envolve o uso social da leitura e da escrita em contextos concretos, sendo diretamente influenciado pelas práticas pedagógicas e pelas concepções docentes. Assim, não basta ensinar o código; é necessário criar condições para que os alunos utilizem a linguagem escrita de forma significativa, o que exige uma articulação consciente entre alfabetização e letramento no cotidiano escolar.

Ao avançar para a contemporaneidade, as reflexões de Bortolazzo (2016) e Dias-Trindade, Ferreira e Moreira (2021) evidenciam que a cultura digital reconfigura profundamente as práticas sociais e, conseqüentemente, os modos de ler e escrever. Nesse contexto, as contribuições de Soares (2002) sobre o hipertexto tornam-se particularmente relevantes, ao demonstrar que a escrita digital rompe com a linearidade do texto impresso e introduz novas formas de interação com o conhecimento. Tal transformação exige uma ampliação do conceito de letramento, incorporando as múltiplas linguagens e suportes que caracterizam a sociedade contemporânea.

É nesse cenário que a perspectiva dos multiletramentos, proposta por Gee (1996), ganha centralidade, ao reconhecer a diversidade cultural, linguística e semiótica das práticas sociais. Como destacam Lima e Vieira (2025) e Ferraz (2019), essa abordagem amplia o papel da escola, que passa a ser responsável não apenas pela alfabetização tradicional, mas também pela formação de sujeitos capazes de interpretar e produzir sentidos em diferentes linguagens e contextos. Nesse sentido, a crítica de Cunha (2016) à redução do letramento ao domínio técnico da leitura e da escrita reforça a necessidade de compreender sua complexidade, especialmente em ambientes digitais.

Entretanto, essa ampliação também impõe desafios significativos à prática docente. Como apontam Feitosa (2018 *apud* Azevedo *et al.*, 2023) e Kleiman (2014 *apud* Azevedo *et al.*, 2023), os professores precisam lidar com alunos que já estão inseridos em práticas digitais antes mesmo da escolarização formal, o que exige novas estratégias pedagógicas. Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial, conforme destacam Azevedo *et al.* (2023), especialmente no que se refere ao uso crítico das tecnologias.

Por fim, a discussão sobre a inteligência artificial generativa, apresentada por Zucolar (2025), tensiona ainda mais esse cenário ao indicar uma possível reconfiguração dos processos de aprendizagem da escrita. Embora tais tecnologias ampliem possibilidades, elas também colocam em risco a construção efetiva do conhecimento, caso substituam processos fundamentais como a elaboração de hipóteses e a reflexão sobre o erro. Ainda assim, os princípios da psicogênese da língua escrita permanecem válidos, desde que ressignificados diante dessas novas condições.

Dessa forma, a discussão evidencia que alfabetização e letramento, longe de serem conceitos estáticos, constituem campos dinâmicos e em constante transformação. Sua articulação, especialmente no contexto da cultura digital, exige práticas pedagógicas críticas, intencionais e contextualizadas, capazes de garantir não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também a participação plena dos sujeitos nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

5 CONCLUSÃO

O presente capítulo teve como objetivo examinar os conceitos de alfabetização e letramento na contemporaneidade, destacando suas particularidades, relações e os principais desafios presentes no cenário educacional brasileiro, bem como refletir sobre práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras de forma significativa, crítica e contextualizada.

Ao longo da análise, constatou-se que a alfabetização, historicamente marcada por disputas metodológicas e por desigualdades estruturais, não pode ser reduzida à mera aquisição de habilidades técnicas. Conforme discutido, trata-se de um processo que envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, exigindo a mediação docente qualificada e o reconhecimento do aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Por sua vez, o letramento amplia essa perspectiva ao enfatizar o uso social da leitura e da escrita, evidenciando que não basta saber ler e escrever, mas é fundamental saber utilizar essas competências em diferentes contextos sociais.

Entretanto, a aproximação entre alfabetização e letramento, embora necessária, também revelou o risco de diluição de suas especificidades, o que pode comprometer a efetividade das práticas pedagógicas. Assim, reforça-se a importância de compreendê-los

como processos distintos, porém interdependentes, cuja articulação deve orientar o trabalho docente de forma consciente e intencional.

No contexto contemporâneo, marcado pela cultura digital, observou-se que novas demandas são impostas à educação, exigindo a incorporação de múltiplas linguagens, suportes e formas de produção de sentido. A emergência dos multiletramentos e o avanço das tecnologias digitais, incluindo a inteligência artificial, reconfiguram as práticas de leitura e escrita, ampliando possibilidades, mas também trazendo novos desafios. Nesse cenário, destaca-se a necessidade de formação continuada de professores, que os prepare para atuar de maneira crítica e reflexiva frente às transformações tecnológicas e sociais.

Portanto, a promoção de uma alfabetização articulada ao letramento, especialmente em uma perspectiva crítica e contextualizada, é condição essencial para a formação de sujeitos autônomos e participativos. Para isso, torna-se imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, considerem suas realidades socioculturais e integrem, de forma significativa, as tecnologias digitais ao processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. de O. Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos à docência nas séries iniciais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 77–85, 2012.
- ANJOS, A. M. T. dos; RIBEIRO, P. B. Um breve histórico da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos sobre políticas e métodos. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–17, 2024.
- AZEVEDO, N. C. S. de; SANTOS, D. C. M. dos; NOTÁRIO, J. T.; VIEIRA, L. L. Alfabetizar e letrar no século XXI: desafios e possibilidades. **Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica**, Brasil, v. 2, n. 6, 2023.
- BEM, D.; GONÇALVES, J. P. A quem serve a educação “para todos”? **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. e77/1–17, 2022.
- BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 51-67, jul./dez. 2017.
- BORTOLAZZO, S. F. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 20, n. 1, 2016.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo, 2004.
- COELHO, L. de J. B. A leitura e a escrita no hipertexto digital como

práticas sociais: reflexões a partir da perspectiva do letramento. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 11, jan. 2013.

CUNHA, S. S. Múltiplos letramentos na era digital: conexões e possibilidades no ensino fundamental. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 2.; CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 20., 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2016.

DIAS-TRINDADE, S.; GOMES FERREIRA, A.; ANTÓNIO MOREIRA, J. Panorâmica sobre a história da Tecnologia na Educação na era pré-digital: a lenta evolução tecnológica nas escolas portuguesas desde finais do século XIX até ao início do ensino computadorizado. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–20, 2021.

FERNANDES, E. V.; AZEVEDO, G. X. de. A importância da alfabetização no ensino fundamental para o pleno desenvolvimento educacional da criança. **REEDUC**, v. 10, n. 1, jan./dez 2024.

FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Taylor & Francis, 1996.

LIMA, L. A.; VIEIRA, F. M. S. Educação na Era Digital: Impactos da Tecnologia no Processo de Alfabetização e Letramento na perspectiva dos Multiletramentos. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 27, n. 2, jul./dez. 2025.

MELO, E. P. C. B. N. de; MARQUES, S. C. M. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **POIÉISIS**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./Dez2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p. 09-29.

MORTATTI, M. R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 10 mar. 2026.

NASCIMENTO, C. C. S.; GOMES, H. DA S. Psicogênese da língua escrita: uma reflexão crítica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7983, 2024.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed Editora, 29 fev. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. [Entrevista concedida a] MOREIRA, Poliana. Alfabetizar com método. Magda Soares fala ao Portal do Ceale sobre seu novo livro, em que propõe novo olhar sobre a questão dos métodos de alfabetização. **Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale)**, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. 384 p.

VAL, M. da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ZUCOLAR, I. De Emília Ferreiro ao ChatGPT: psicogênese da escrita na era da inteligência artificial. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e10928, 2025.

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO E CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: DIVERSIDADE, DESIGUALDADES E INCLUSÃO

Francilino Paulo de Sousa³⁰

Nacizo Cândido Neto³¹

Ana Paula de Oliveira Ramos³²

Maria José Soares Genuíno³³

Juliana Rodrigues Silva Santos³⁴

Marcus Vinicius Nascimento de Souza³⁵

DOI: 10.47538/AC-2026.42-07

RESUMO: A educação está intrinsecamente relacionada aos contextos socioculturais nos quais se insere, sendo influenciada por fatores históricos, econômicos e sociais que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Moreira (2001) explica que as sociedades contemporâneas são marcadas por múltiplas diferenças sociais e culturais, o que exige refletir sobre como a diversidade de realidades é tratada no ambiente escolar. Questões como desigualdades sociais, relações entre escola e comunidade, bem como as especificidades de modalidades como a educação do campo, indígena e quilombola, evidenciam a necessidade de uma educação que reconheça e valorize as múltiplas identidades e experiências dos sujeitos. Contudo, conforme Candau (2012), o espaço escolar ainda é marcado por preconceitos, discriminações e violências. Assim, este capítulo busca refletir sobre a relação entre educação e contextos socioculturais, ressaltando suas influências no processo educativo. Analisa, também, os desafios decorrentes das desigualdades sociais e destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam inclusão, respeito à diversidade e equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Desigualdade educacional; Contexto sociocultural; Equidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social historicamente situada, não pode ser compreendida de forma dissociada dos contextos socioculturais nos quais se insere. Os processos educativos são marcados por valores, crenças, identidades, relações de poder e

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

31 Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). nacizocneto@gmail.com.

32 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). anapauladeoliveiramos@yahoo.com.br.

33 Universidade Federal da Paraíba (UFPB). mariajsoaresgufpb@gmail.com.

34 Universidade Vale do Rio Doce (Univale). julianarodrigues.social@gmail.com.

35 IBRA Educacional. marcusfisions@gmail.com.

condições materiais que influenciam tanto o acesso quanto a permanência e o sucesso dos sujeitos na escola. Nesse sentido, pensar a educação implica reconhecer a diversidade de experiências e trajetórias que constituem o cotidiano escolar, bem como as múltiplas desigualdades que marcam a sociedade contemporânea.

Em um contexto que exige a ampliação da democracia e da inclusão na educação, torna-se fundamental elaborar caminhos que assegurem maior equidade nas práticas pedagógicas. Para isso, é indispensável olhar com sensibilidade para as vivências de grupos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, estudantes racializados e aqueles que desafiam normas hegemônicas de gênero e sexualidade. Para além das limitações estruturais que marcam a educação pública no Brasil, esses grupos ainda convivem com múltiplas formas de preconceito e violência, frequentemente reproduzidas no próprio espaço escolar, o que evidencia a urgência de transformações mais profundas nas relações e nas práticas educativas (Sousa; Oliveira, 2025).

As diferenças culturais, étnicas, linguísticas e socioeconômicas presentes nas salas de aula evidenciam que os estudantes não partem de um mesmo ponto de partida. Ao contrário, carregam consigo repertórios distintos que podem ser valorizados ou invisibilizados pelas práticas pedagógicas. Quando desconsideradas, essas diferenças tendem a reforçar processos de exclusão e fracasso escolar; quando reconhecidas e incorporadas, tornam-se promissores elementos para a construção de aprendizagens significativas e para a promoção de uma educação mais democrática.

Torna-se então urgente problematizar o papel da escola para que ela não opere como um mecanismo de manutenção das desigualdades sociais já consolidadas, reforçando vantagens históricas em vez de enfrentá-las. Conforme argumenta Bourdieu (1989), ao adotar um tratamento homogêneo para estudantes que partem de condições culturais desiguais, a instituição escolar acaba por legitimar e reproduzir essas disparidades entre os diferentes grupos sociais. Assim, ainda de acordo com o autor, a noção de igualdade que orienta muitas práticas pedagógicas revela-se apenas aparente, funcionando mais como um disfarce do que como um princípio efetivo de justiça. Em vez de garantir equidade, essa lógica contribui para naturalizar as distâncias no acesso ao saber e à cultura, consolidando a posição privilegiada de alguns em detrimento de outros.

Logo, as desigualdades sociais, expressas na distribuição desigual de renda, oportunidades e acesso a bens culturais, impõem desafios significativos aos sistemas educacionais. Tais desigualdades impactam diretamente as condições de ensino e aprendizagem, exigindo da escola também o compromisso com a equidade e a justiça social. Nesse cenário, a educação assume um papel estratégico na construção de possibilidades de transformação social, ainda que tensionada por limites estruturais.

Diante disso, torna-se fundamental problematizar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais à luz da diversidade e da inclusão, buscando caminhos que garantam o reconhecimento das diferenças sem que estas se convertam em desigualdades. Assim, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a relação entre educação e contextos socioculturais, analisando as influências desses contextos no processo educativo, os desafios decorrentes das desigualdades sociais e a importância de práticas que promovam inclusão, respeito à diversidade e equidade.

Este estudo é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter exploratório, fundamentada na análise de produções acadêmicas relevantes acerca da relação entre educação e contextos socioculturais. Para tanto, foram selecionados autores e obras que discutem temas como diversidade, desigualdades sociais, inclusão e práticas pedagógicas, buscando compreender como esses elementos influenciam o processo educativo. A análise dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e interpretativa.

2 EDUCAÇÃO E CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

A educação é uma prática presente na história humana desde os tempos mais remotos, assumindo diferentes formas conforme os contextos sociais e culturais (Batista; Pereira; Santos, 2025). Para Durkheim (2011), citado por Batista, Pereira e Santos (2025), trata-se de uma instituição social por meio da qual as gerações adultas transmitem conhecimentos e valores às mais jovens, garantindo a continuidade da vida em sociedade. Desde as primeiras descobertas humanas, como o domínio do fogo, já se evidenciam processos de ensino e aprendizagem, ainda que distintos dos modelos atuais.

Nesse percurso histórico, a educação se manifesta de maneiras diversas entre os povos e culturas. Conforme destaca Brandão (2007 *apud* Batista; Pereira; Santos, 2025), não há uma única forma de educar, pois os modos de ensinar e aprender variam de acordo com as experiências e tradições de cada grupo social, revelando o caráter plural e dinâmico do fenômeno educativo.

A educação manifesta-se de formas distintas entre os diferentes grupos sociais, estando presente em cada povo e também nas relações entre eles, inclusive em contextos de dominação, nos quais pode ser utilizada como instrumento de poder. Ela não se restringe à escola, mas se desenvolve amplamente nas interações cotidianas, desde a família até a comunidade, por meio de múltiplas práticas de aprendizagem. Inicialmente, ocorre de maneira difusa e sem estruturas formais; posteriormente, passa a se organizar em instituições escolares, com a presença de professores, conteúdos sistematizados e métodos de ensino (Brandão, 2007).

A educação integra o modo de vida dos grupos sociais, sendo continuamente construída e reconstruída a partir de suas crenças, valores e formas de interação, o que a torna inseparável das práticas culturais e das trocas simbólicas que ocorrem na vida coletiva. Nesse sentido, todos os povos produzem conhecimentos, inclusive em contextos não escolares, como nas comunidades indígenas, onde a aprendizagem se dá de forma cotidiana e intergeracional. No entanto, no contexto ocidental, a educação também reflete relações de poder e desigualdade, frequentemente organizada de modo a atender interesses das classes dominantes, restringindo o acesso ao conhecimento e reforçando processos de segregação social. Assim, embora a educação se realize nas diversas interações sociais, em espaços como família, comunidade, igreja e escola, ela não está isenta das disputas e hierarquias que marcam as relações entre os diferentes grupos sociais (Batista; Pereira; Santos, 2025).

Para Libâneo (1994), a didática está profundamente relacionada às mediações que possibilitam a articulação entre a experiência social do aluno e o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, o trabalho docente assume um papel mediador entre o indivíduo e a sociedade, considerando o estudante como um sujeito histórico e socialmente situado, marcado por múltiplas determinações. Dessa forma, o processo pedagógico é influenciado por diferentes condicionantes, o que exige do professor o uso de estratégias

didáticas que considerem tais mediações, a adaptação do ensino às diversidades culturais dos alunos e a adoção de uma postura metodológica flexível, capaz de responder às situações concretas do cotidiano escolar.

O ensino culturalmente sensível busca articular o conhecimento escolar às experiências cotidianas das crianças, permitindo que compreendam as relações entre a cultura de sua comunidade e outras culturas, como a dominante e a escolar. Nessa direção, Vygotsky (1982 *apud* Hedegaard; Chaiklin; Pedraza, 2001) defende que o aprendizado de conteúdos escolares amplia o saber cotidiano, ao mesmo tempo em que depende dele para fazer sentido. Assim, quando o ensino estabelece essa conexão, o conhecimento passa a ser utilizado como instrumento de análise e reflexão sobre a realidade vivida, tornando-se mais significativo e funcional para o aluno (Hedegaard; Chaiklin; Pedraza, 2001).

O cenário educacional evidencia um desafio central para o trabalho docente: como explicar os elevados índices de reprovação e evasão e, ao mesmo tempo, garantir um ensino que contemple todos os alunos sem desconsiderar suas particularidades sociais e culturais. Embora a definição de objetivos comuns de aprendizagem seja frequentemente defendida como condição para promover justiça social e cidadania, permanece a dificuldade de assegurar esses resultados diante das desigualdades de origem dos estudantes. Assim, coloca-se a necessidade de pensar estratégias que permitam conciliar equidade e diversidade no processo educativo (Libâneo; Cruz, 2021).

Apesar de orientações oficiais que valorizam a inclusão e o respeito às diferenças, observa-se que muitas práticas pedagógicas ainda seguem um modelo homogêneo e tradicional, pouco sensível à diversidade presente nas salas de aula. Isso levanta questionamentos sobre o caráter inclusivo do ensino público e sobre até que ponto as singularidades dos alunos são efetivamente consideradas no cotidiano escolar, indicando a importância de investigar como a diversidade tem sido, de fato, atendida nas práticas docentes (Libâneo; Cruz, 2021).

Portanto, as sociedades contemporâneas são marcadas por múltiplas diferenças, a saber, de classe, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião, o que torna indispensável refletir sobre como essas dimensões são tratadas no cotidiano escolar, já que a diversidade é uma condição inerente à vida social (Moreira, 2001). Ela se manifesta

nas distintas trajetórias, culturas e relações que constituem os sujeitos, sendo particularmente visível no contexto brasileiro. No entanto, quando essas diferenças deixam de ser reconhecidas como parte legítima da convivência social, podem dar origem a processos de exclusão e desigualdade (Hall, 1999; Pereira, 2023).

Nesse cenário, como aponta Candau (2012), o espaço escolar não está imune a práticas de preconceito, discriminação e violência, tanto física quanto simbólica. Estudos indicam que alunos identificados com determinados marcadores sociais frequentemente vivenciam rejeição e desvalorização, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais críticas e inclusivas, capazes de enfrentar essas desigualdades e promover o respeito à diversidade.

3 DESIGUALDADES, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A expansão do ensino público no Brasil, intensificada a partir de meados do século XX, esteve diretamente ligada aos processos de industrialização e urbanização, que impulsionaram mudanças sociais e políticas no país. Nesse período, a educação passou a ganhar maior atenção do Estado, deixando de ser um privilégio restrito às elites. Embora o ensino público fosse, em geral, considerado de boa qualidade, com infraestrutura adequada, materiais pedagógicos disponíveis e remuneração docente relativamente estável, seu acesso permanecia limitado a uma pequena parcela da população, mantendo a exclusão educacional como uma marca significativa da sociedade brasileira (Pinto; Cândido, 2024).

Apesar de a Constituição de 1967 estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo sua obrigatoriedade e gratuidade, na prática esse direito não se concretizou de forma ampla. Com a ampliação do acesso ao ensino básico, a desigualdade deixou de se expressar apenas na exclusão escolar e passou a se manifestar também no interior da escola, especialmente por meio das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas camadas mais pobres. Ainda que tenha havido avanços no processo de democratização do ensino, persistem obstáculos que dificultam a permanência e o sucesso escolar, levando muitos estudantes a não conseguirem concluir sua trajetória educacional (Pinto; Cândido, 2024).

Assim, os sistemas de ensino brasileiros historicamente se caracterizam por profundas desigualdades, tendo contribuído para a reprodução das disparidades sociais no país. Com a universalização do acesso ao Ensino Fundamental nos anos 1990, as políticas educacionais passaram a priorizar dois objetivos centrais: superar a cultura da repetência e melhorar a aprendizagem. Nesse contexto, foram implementadas estratégias baseadas em indicadores de desempenho e metas, que consolidaram discursos normativos sobre qualidade educacional, tendo como principal referência o IDEB, criado em 2007, com dados retroativos a 2005 (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

Essas políticas ampliaram o acesso, favoreceram a permanência dos estudantes e promoveram avanços na aprendizagem, aspectos fundamentais do direito à educação. Contudo, as desigualdades não foram superadas, mas reconfiguradas em novos padrões. Isso ocorre, em parte, porque os indicadores utilizados não captam adequadamente essas desigualdades, limitando a compreensão dos desafios educacionais e dificultando a formulação de ações mais efetivas voltadas à promoção da justiça educacional (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

Santos e Alexandrino (2024) refletem que a persistência de desigualdades relacionadas à classe social, gênero, raça, sexualidade e outras dimensões configura um desafio central no contexto brasileiro, exigindo ações articuladas entre diferentes setores da sociedade e a implementação de políticas públicas consistentes. No campo educacional, enfrentar essas disparidades implica não apenas assegurar o acesso à escola, mas também promover ambientes que valorizem a diversidade e reconheçam múltiplas experiências. Uma abordagem crítica e sensível a essas diferenças é fundamental para a construção de uma educação mais equitativa e comprometida com a pluralidade social.

A escola, nesse cenário, reflete e, ao mesmo tempo, pode reproduzir desigualdades estruturais, evidenciadas por indicadores sociais que apontam desvantagens persistentes para grupos historicamente marginalizados. Mesmo com avanços legais, como a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, ainda há dificuldades na efetivação dessas diretrizes, sobretudo devido a lacunas na formação docente e à fragilidade no compromisso institucional. Assim, o debate sobre diversidade tem ganhado espaço na produção acadêmica, reforçando a necessidade de integrá-lo às práticas pedagógicas e às políticas educacionais (Santos; Alexandrino, 2024).

Dados recentes evidenciam que, embora tenham ocorrido melhorias em indicadores educacionais, as desigualdades raciais, por exemplo, permanecem significativas. A redução das taxas de analfabetismo entre pessoas pretas e pardas não elimina a distância em relação à população branca, e a exclusão escolar ainda afeta de maneira desproporcional jovens negros. Esses elementos indicam que os avanços quantitativos não foram suficientes para promover equidade, revelando a necessidade de ações mais direcionadas à permanência e ao sucesso escolar desses grupos (Santos; Alexandrino, 2024).

No que diz respeito ao gênero, observa-se uma transformação nas formas de compreensão, que passam de uma visão estritamente biológica para uma perspectiva social e histórica. Influenciadas por debates feministas e movimentos LGBTQIA+, essas mudanças ampliam o reconhecimento das identidades de gênero, embora também gerem tensões e disputas em diferentes esferas sociais. Apesar de avanços legais em alguns contextos, ainda há resistências e retrocessos em diversas regiões, o que evidencia que a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa permanece como um processo em disputa (Santos; Alexandrino, 2024).

Pesquisas como a de Libâneo e Cruz (2021) investigou os conhecimentos práticos que orientam a atuação de uma professora do 6º ano na disciplina de Ciências, evidenciando que suas práticas são guiadas por princípios construídos a partir de experiências concretas, crenças pessoais e condicionantes sociais, históricos e cognitivos. Esses elementos influenciam diretamente suas escolhas pedagógicas, revelando que o fazer docente não é neutro, mas atravessado por múltiplas determinações que se manifestam no cotidiano escolar.

Os resultados indicaram que há pouca articulação entre os conteúdos científicos e as vivências socioculturais dos alunos, além de reduzidas oportunidades de interação e cooperação em sala. Predomina uma abordagem tradicional e empirista, com baixa exploração de problemas que estimulem o pensamento teórico. Soma-se a isso fatores estruturais, como condições de trabalho, ausência de formação continuada e atuação fora da área de formação específica, que dificultam a construção de práticas pedagógicas mais integradoras e voltadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes (Libâneo; Cruz, 2021).

A pesquisa de Silva (2022) analisou a relação entre diversidade, diferença e desigualdade no contexto da educação pública brasileira, compreendendo esses conceitos como construções sociais historicamente produzidas e interligadas. Com base em abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores como Bourdieu e Libâneo, o estudo evidenciou que tais dimensões se manifestam de forma concreta nas desigualdades sociais, especialmente no acesso e nas condições de permanência na escola. Nesse sentido, a educação, ao invés de promover equidade, frequentemente reproduz essas desigualdades, contribuindo para a manutenção de ciclos de exclusão que afetam principalmente os grupos socialmente desfavorecidos.

As reflexões da autora reforçaram que essas desigualdades têm raízes profundas na formação histórica do Brasil, marcada por processos de colonização, escravidão e imposição de uma cultura dominante sobre grupos marginalizados. Ao longo do tempo, fatores como urbanização e industrialização intensificaram essas disparidades, impactando diretamente o acesso a direitos básicos, incluindo a educação. Nesse cenário, a escola pública aparece como uma instituição que, embora tenha papel social relevante, ainda opera sob políticas que priorizam funções assistenciais e de socialização, sem garantir plenamente a aprendizagem, o que limita sua capacidade de enfrentar as desigualdades e promover efetiva transformação social (Silva, 2022).

Ademais, documentos da Unesco (2022) nos lembram que o Brasil integra a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que estabelece metas voltadas à garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com atenção especial a grupos historicamente vulnerabilizados. Um dos principais desafios dessa agenda é o acompanhamento das metas, o que exige o uso de dados educacionais para identificar desigualdades e lacunas no acesso e permanência escolar. Nesse sentido, análises baseadas no Censo Escolar e no Saeb permitem compreender melhor a realidade do ensino fundamental público, especialmente no que se refere à distribuição de estudantes segundo sexo, cor/raça, nível socioeconômico e condição de deficiência (Unesco, 2022).

Os dados indicam que, embora haja certa correspondência com a composição populacional em aspectos como sexo e cor/raça, persistem desigualdades significativas, sobretudo relacionadas ao nível socioeconômico, com grande concentração de estudantes em contextos de baixa renda. Observa-se também avanço no acesso de estudantes com

deficiência, embora ainda existam indícios de dificuldades de permanência ao longo da trajetória escolar. As análises espaciais revelam desigualdades regionais importantes, evidenciando que fatores como raça e condição socioeconômica influenciam a distribuição dos estudantes e as condições educacionais oferecidas nos diferentes territórios (Unesco, 2022).

Além disso, há relação entre a composição social das escolas e a qualidade da oferta educativa: instituições situadas em contextos mais vulneráveis tendem a apresentar piores condições de ensino, enquanto aquelas com maior presença de alunas ou estudantes com deficiência, em alguns casos, dispõem de melhores recursos. No entanto, persistem desafios, como expectativas docentes mais baixas em relação a determinados grupos. Esses resultados reforçam a necessidade de aprofundar análises e desenvolver políticas que considerem as especificidades regionais, visando garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos grupos mais expostos à exclusão (Unesco, 2022).

O relatório da Unesco (2022) destaca, ainda, a importância de aprimorar a produção e a atualização de dados demográficos e educacionais para subsidiar políticas voltadas à equidade. Ressalta-se a necessidade de manutenção regular do Censo Demográfico, com recortes que contemplem aspectos sociais, raciais, econômicos e de deficiência, além do investimento em projeções populacionais em escala municipal. Esses dados são fundamentais para compreender a real demanda por vagas e o acesso à educação, especialmente em contextos de desigualdade e após os impactos da pandemia de COVID-19, que podem ter agravado a exclusão de grupos vulneráveis, como estudantes com deficiência.

O documento também evidencia que a inclusão educacional não se resume à matrícula, exigindo condições efetivas de permanência e aprendizagem, como infraestrutura adequada, formação docente e recursos pedagógicos. Além disso, aponta a necessidade de qualificar o registro de informações raciais no Censo Escolar e de fortalecer políticas de combate às desigualdades estruturais. Nesse sentido, enfatiza a articulação entre diferentes esferas de gestão educacional e relaciona essas questões ao novo Fundeb, destacando a importância de que seus indicadores e condicionalidades

considerem a natureza multidimensional das desigualdades, de modo a promover maior justiça e equidade no sistema educacional brasileiro (Unesco, 2022).

4 DISCUSSÃO

A análise dos referenciais apresentados permite compreender que a educação não é um processo neutro ou isolado, mas profundamente atravessado pelos contextos socioculturais em que se desenvolve. Como indicam Batista, Pereira e Santos (2025), ao retomarem Émile Durkheim (2011), a educação cumpre uma função social de transmissão de valores e saberes, garantindo a continuidade da vida coletiva. No entanto, essa transmissão não ocorre de forma homogênea, pois, como destaca Brandão (2007), os modos de educar variam entre os grupos sociais, refletindo suas culturas, experiências e formas de organização. Isso reforça a ideia de que a educação é plural e situada, sendo construída nas relações cotidianas e não apenas no espaço escolar.

Ao mesmo tempo, essa dimensão social da educação também revela seu vínculo com relações de poder. Conforme discutido ao longo do texto, especialmente com base em Batista, Pereira e Santos (2025), a educação pode tanto contribuir para a valorização dos diferentes saberes quanto para a reprodução de desigualdades, dependendo de como é organizada. Essa dualidade aparece de forma clara quando se observa que, historicamente, o acesso ao conhecimento foi limitado a determinados grupos, o que dialoga com a perspectiva de Pierre Bourdieu (1989), ainda que indiretamente mobilizada no texto, ao evidenciar como a escola pode legitimar desigualdades sociais sob a aparência de mérito.

Nesse cenário, o papel do professor se torna central. Como aponta Libâneo (1994), o trabalho docente envolve mediações que articulam a experiência social dos alunos ao conhecimento escolar. Essa ideia se aproxima das contribuições de Vygotsky (1982), ao indicar que a aprendizagem só se torna significativa quando dialoga com o repertório cultural do estudante. No entanto, os dados apresentados por Libâneo e Cruz (2021) evidenciam um distanciamento entre essas concepções teóricas e a prática escolar, marcada ainda por abordagens tradicionais, pouca interação e baixa articulação com as vivências dos alunos. Isso mostra que reconhecer a diversidade não é suficiente; é necessário incorporá-la efetivamente nas práticas pedagógicas.

Além disso, a discussão evidencia que as desigualdades educacionais no Brasil não se limitam ao acesso à escola, mas se manifestam de forma mais complexa no interior dela. Como mostram Pinto e Cândido (2024) e Ernica, Rodrigues e Soares (2025), houve avanços importantes na ampliação do acesso e na permanência, mas as desigualdades foram reconfiguradas, persistindo em aspectos como aprendizagem e condições de escolarização. Esse ponto é reforçado pelos dados da Unesco (2022), que evidenciam diferenças significativas relacionadas a fatores como nível socioeconômico, raça e território, indicando que a universalização do ensino não garantiu, por si só, a equidade.

As reflexões de Santos e Alexandrino (2024) e Silva (2022) aprofundam essa análise ao demonstrar que essas desigualdades têm raízes históricas e estruturais, ligadas a processos como colonização e escravidão, que ainda impactam o presente. Nesse sentido, a escola aparece como um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que pode promover inclusão e transformação social, também pode reproduzir exclusões, especialmente quando adota práticas homogêneas que desconsideram as diferenças. Essa discussão dialoga com Hall (1999) e Candau (2012), ao evidenciar que a não valorização da diversidade pode gerar preconceito, discriminação e violência no ambiente escolar.

Dessa forma, a discussão aponta para a necessidade de repensar a educação a partir de uma perspectiva mais crítica e inclusiva. Não se trata apenas de garantir o acesso ou de reconhecer a diversidade de forma abstrata, mas de construir práticas pedagógicas que considerem efetivamente as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Isso implica investir na formação docente, na revisão das metodologias de ensino e na elaboração de políticas educacionais mais sensíveis às desigualdades. Assim, a educação pode deixar de ser um mecanismo de reprodução social e se afirmar, de fato, como um instrumento de transformação, capaz de promover equidade e justiça social.

5 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo mostra que a educação está profundamente imbricada aos contextos socioculturais, sendo simultaneamente influenciada por eles e capaz de influenciá-los. Conforme discutido, a educação se constitui como prática social que varia entre os grupos e expressa seus modos de vida, o que reforça seu caráter plural. No entanto, como também apontado, essa mesma educação

pode atuar na reprodução de desigualdades, sobretudo quando desconsidera as diferenças culturais e sociais dos estudantes.

Nesse sentido, observa-se que, embora tenham ocorrido avanços significativos no acesso à educação no Brasil, as desigualdades persistem e se reconfiguram no interior das escolas, afetando principalmente os grupos socialmente mais vulnerabilizados. Os dados e análises apresentados ao longo do texto demonstram que fatores como classe social, raça, gênero e território continuam a influenciar as trajetórias escolares, limitando as possibilidades de permanência e sucesso educacional. Assim, garantir o direito à educação implica ir além do acesso, demandando condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a equidade, em que o trabalho docente deve articular o conhecimento escolar às experiências dos alunos. No entanto, como revelam estudos analisados, ainda há um distanciamento entre essas concepções e a prática cotidiana, o que reforça a necessidade de investimento na formação docente e na revisão das metodologias de ensino. Além disso, a construção de uma educação inclusiva exige o enfrentamento de preconceitos e discriminações presentes no ambiente escolar. Isso implica reconhecer a diversidade não como um problema, mas como um elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo, que deve ser valorizado nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais.

Dessa forma, conclui-se que o objetivo deste capítulo foi alcançado, ao refletir sobre a relação entre educação e contextos socioculturais, evidenciando suas influências no processo educativo, os desafios decorrentes das desigualdades sociais e a importância de práticas voltadas à inclusão, ao respeito à diversidade e à promoção da equidade. Contudo, permanece o desafio de transformar essas reflexões em ações concretas, capazes de tornar a escola um espaço, de fato, mais justo, democrático e comprometido com a formação integral de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. de S.; PEREIRA, A. J.; SANTOS, R. de S. Educação como prática sociocultural e sua relação com o saber: uma discussão a partir do sujeito autônomo. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 23, n. 6, p. e10439, 2025.

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 3-15, dez. 1989.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, p. e20220109, mar. 2025.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S.; PEDRAZA, P. Culturally sensitive teaching in a Vygotskian perspective. *In*: HEDEGAARD, M. (org.). **Learning in classrooms**. Aarhus: Aarhus University Press, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; CRUZ, I. da G. N. da. A integração das práticas socioculturais às práticas pedagógicas na educação básica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40, 2021.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set-dez, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil**. Paris, França: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382175/PDF/382175por.pdf.multi>. Acesso em: 03 abr. 2026.
- PEREIRA, G. L. O ensino religioso como proposta de educação intercultural e possibilidades de combate à intolerância religiosa na Baixada Fluminense. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 29, p. 79-94, 2023.
- PINTO, J. H.; CÂNDIDO, G. V. Um breve estudo sobre desigualdades vivenciadas por alunos com deficiência na pandemia da COVID-19 em Damolândia-Goiás. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 1-22, 2024.
- SANTOS, E. F. dos; ALEXANDRINO, R. Educação, diferenças e desigualdade: à guisa de apresentação. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 57, p. 3-6, 2025.
- SILVA, A. S. e. **Relação da diversidade, diferença e desigualdade no contexto da educação escolar**. 2022. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022.
- SOUSA, A. A. de; OLIVEIRA, J. P. de. Currículo, diversidade e formação docente. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 12, n. 31, p. 163-179, 2025.

CAPÍTULO VIII

SAÚDE MENTAL E O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE CUIDADO

Manfrede Fonseca da Silva³⁶

Ana Paula de Oliveira Ramos³⁷

Yêda Sá Malta³⁸

Marilza Martins Monteiro³⁹

Isabelle Nascimento Santos⁴⁰

DOI: 10.47538/AC-2026.42-08

RESUMO: Com as políticas neoliberais, a classe trabalhadora passou a enfrentar maior precarização e vulnerabilidade ao adoecimento. No campo educacional, o trabalho docente também foi impactado pela reestruturação do Estado, com aumento do controle sobre práticas, conteúdos e avaliações. Fatores como intensificação do trabalho, flexibilização contratual, baixos salários e alienação contribuem para um cenário de forte pressão e sofrimento psíquico entre os professores (Castro Neta; Cardoso; Nunes, 2020). Logo, a saúde mental e o bem-estar dos profissionais da educação têm se tornado temas cada vez mais relevantes diante das exigências e desafios do trabalho docente na atualidade, uma vez que os fatores mencionados tendem a contribuir para o adoecimento físico e emocional dos professores, incluindo quadros de estresse, ansiedade e síndrome de Burnout. Além disso, o clima escolar e as relações interpessoais no ambiente educativo também influenciam diretamente a qualidade de vida e o desempenho profissional docente. Com isso, torna-se imprescindível promover estratégias de cuidado, acolhimento e valorização dos educadores. O presente capítulo tem como objetivo discutir a saúde mental e o bem-estar no trabalho docente, analisando os principais fatores que impactam a qualidade de vida dos professores, e apresentar possibilidades de intervenção e suporte que contribuam para a construção de ambientes escolares mais saudáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde mental; Trabalho docente; Burnout; Bem-estar.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Moreira e Rodrigues (2018) destacam que a forma como o trabalho se organiza está diretamente ligada às transformações econômicas, sociais e tecnológicas vivenciadas

36 Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). manfredesilva@hotmail.com.

37 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). anapauladeoliveiramos@yahoo.com.br.

38 Universidade Federal do Maranhão (UFMA). yedamalta@hotmail.com.

39 Faculdade Focus. marilza_monteiro@hotmail.com.

40 Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). Isabellenascimento5058@gmail.com.

pelas sociedades. Nas últimas décadas, esse cenário passou por mudanças significativas, como a intensificação da racionalização das atividades produtivas, que resultou na diminuição de postos de trabalho. Além disso, observa-se a ampliação das funções e responsabilidades atribuídas aos trabalhadores, bem como a crescente flexibilização das relações e contratos laborais, entre outros aspectos.

Nesse âmbito, a discussão sobre a saúde mental e o bem-estar no trabalho docente também tem ganhado crescente relevância nos últimos anos, especialmente diante das profundas transformações sociais, tecnológicas e educacionais que incidem diretamente sobre a profissão. De fato, Zacharias *et al.* (2011) apontam que a investigação sobre a saúde dos professores ganhou maior rigor científico apenas nas últimas décadas. Historicamente, a saúde do professor não recebeu a devida atenção na formulação de políticas públicas educacionais, evidenciando uma omissão por parte dos órgãos responsáveis.

As transformações sociais, econômicas e políticas recentes impactaram a valorização da docência, reduzindo o prestígio social antes atribuído ao professor. Esse cenário, aliado a fragilidades na formação profissional, contribuiu para o chamado mal-estar docente. Apesar disso, há educadores que conseguem enfrentar tais adversidades e manter um nível de satisfação na profissão, demonstrando resiliência e alcançando experiências de bem-estar no exercício do magistério (Zacharias *et al.*, 2011).

Assim, o exercício da docência, historicamente marcado por seu caráter formativo e socialmente indispensável, vem sendo marcado por demandas cada vez mais complexas, que extrapolam o ato de ensinar e alcançam dimensões emocionais, relacionais e institucionais. Nesse contexto, os professores são frequentemente expostos a condições de trabalho desafiadoras, como sobrecarga de atividades, pressão por resultados, precarização das estruturas escolares e fragilização do reconhecimento profissional.

Com efeito, a intensificação do trabalho docente, potencializada pelo avanço das tecnologias digitais e pela ampliação das responsabilidades pedagógicas, tem contribuído para o aumento de quadros de adoecimento psíquico, como estresse, ansiedade e a Síndrome de *Burnout*. Esses fatores não apenas comprometem a qualidade de vida dos professores, mas também impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem,

evidenciando a necessidade de se compreender a saúde mental como elemento central na discussão sobre a qualidade da educação.

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível refletir sobre os desafios que permeiam o cotidiano docente, bem como os impactos dessas condições sobre o bem-estar dos profissionais da educação. Ao mesmo tempo, é fundamental identificar e analisar estratégias de cuidado que possam contribuir para a promoção da saúde mental no ambiente escolar, envolvendo tanto ações individuais quanto políticas institucionais e públicas.

Assim, este capítulo tem como objetivo discutir a saúde mental e o bem-estar no trabalho docente, abordando seus principais desafios e impactos, bem como apresentar possíveis estratégias de cuidado e promoção de ambientes mais saudáveis e sustentáveis para o exercício da docência. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que reconheçam o professor não apenas como mediador do conhecimento, mas também como sujeito que necessita de cuidado, apoio e valorização em sua integralidade.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, este capítulo se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Para sua construção, foram selecionadas produções que discutem a saúde mental, o bem-estar no trabalho docente e as condições de exercício da profissão no contexto contemporâneo. A análise do material foi orientada pela identificação de categorias temáticas, tais como desafios do trabalho docente, impactos do adoecimento psíquico, incluindo manifestações como a Síndrome de *Burnout*, e estratégias de cuidado e promoção da saúde mental. Dessa forma, buscou-se articular diferentes perspectivas teóricas, a fim de compreender o fenômeno em sua complexidade e subsidiar reflexões consistentes sobre possibilidades de intervenção no âmbito educacional.

2 SAÚDE MENTAL E TRABALHO: FUNDAMENTOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A compreensão da saúde mental tem se ampliado ao longo do tempo com contribuições de diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, a Organização Mundial

da Saúde a define como um estado de bem-estar que vai além da ausência de transtornos, envolvendo equilíbrio físico e emocional. Nesse sentido, a saúde mental está relacionada à capacidade do indivíduo de reconhecer suas próprias habilidades, lidar com as demandas cotidianas, atuar de forma produtiva e manter interações sociais significativas, incluindo o reconhecimento por suas realizações, o que contribui para sua satisfação pessoal e participação na comunidade (Martínez; Bórquez; Huerta, 2024).

Nessa direção, a saúde mental corresponde a um estado de bem-estar em que o indivíduo reconhece suas capacidades, consegue lidar com as demandas cotidianas, atua de forma produtiva e contribui para a sociedade, sendo, portanto, mais do que a simples ausência de transtornos, pois envolve equilíbrio emocional e estabilidade psicológica. De forma complementar, a saúde mental pode ser entendida como uma condição influenciada pelo contexto sociocultural, que abrange dimensões psicológicas e sociais e se expressa por meio de diferentes experiências emocionais, tanto positivas, como satisfação e bem-estar, quanto negativas, como ansiedade e insatisfação (Orrego, 2023; Gómez e Recalde, 2023 *apud* Martínez; Bórquez; Huerta, 2024).

Nesse âmbito, segundo Merlo *et al.* (2014 *apud* Moreira; Rodrigues, 2018), o trabalho ocupa um papel central na vida dos indivíduos, influenciando diretamente sua saúde física e mental, além de contribuir para a construção da subjetividade e para a dinâmica entre prazer e sofrimento. Dependendo de sua organização e das condições em que é realizado, pode favorecer o bem-estar ou levar ao adoecimento, podendo, em casos extremos, resultar em morte, o que evidencia que o trabalho vai além da mera subsistência, assumindo importante função social. Nesse sentido, a qualidade de vida no trabalho está relacionada à oferta de condições adequadas para o exercício das atividades, incluindo estrutura, recursos, segurança e satisfação, bem como ao acesso a fatores essenciais como alimentação, moradia, educação, transporte e lazer, sendo um direito fundamental do trabalhador atuar em um ambiente saudável que preserve sua integridade.

Os avanços na compreensão da saúde mental no contexto laboral têm sido impulsionados pela Psicodinâmica do Trabalho, que enfatiza o papel central do trabalho tanto na promoção da saúde quanto no desencadeamento de adoecimentos psíquicos. Apesar disso, ainda há limitações na definição de estratégias eficazes para investigar e acompanhar terapeuticamente trabalhadores em sofrimento mental, cenário agravado pela

complexidade dos transtornos psíquicos, pelas dificuldades diagnósticas e pelo desafio de estabelecer a relação causal entre doença e atividade laboral. Além disso, o contexto contemporâneo de trabalho, marcado por modelos de gestão mais flexíveis e exigentes, tem contribuído para o surgimento de novos tipos de adoecimento. As constantes pressões e mudanças impostas aos profissionais frequentemente geram tensão, especialmente em ambientes permeados por violência psicológica e, em casos mais graves, assédio moral. Nesses contextos, práticas abusivas podem ser naturalizadas como ferramentas de gestão, favorecendo processos de desumanização no ambiente de trabalho (Dejours, 1992; Merlo *et al.*, 2014 *apud* Moreira; Rodrigues, 2018).

Com relação à sobrecarga de trabalho, por exemplo, ela pode afetar o bem-estar e a saúde mental por meio de dois processos interrelacionados: as demandas de trabalho, que envolvem exigências físicas e psicológicas, como volume de tarefas, conflitos de papéis e pressão por desempenho, e os recursos de trabalho, que atuam como fatores de proteção, favorecendo o desenvolvimento e reduzindo os impactos dessas exigências, como apoio social e autonomia. Esse entendimento está fundamentado no modelo de demandas e recursos no trabalho, que explica como o equilíbrio (ou desequilíbrio) entre esses elementos influencia a saúde do trabalhador (Bakker; Demerouti, 2016 *apud* Santos *et al.*, 2023).

Nesse contexto, a carga horária é um importante indicador das demandas laborais, enquanto o suporte social representa um recurso relevante para enfrentá-las. Quando há descompasso entre as exigências do trabalho e os recursos disponíveis para lidar com elas, tende a ocorrer estresse, evidenciando os efeitos negativos desse desequilíbrio sobre a saúde mental (Sapolsky, 2004 *apud* Santos *et al.*, 2023).

Direcionando a discussão para o capó educacional, Souza, Laroca e Silva (2025) destacam que a saúde mental dos professores vem sendo cada vez mais investigada nas últimas décadas, sobretudo pelo impacto que o bem-estar docente exerce na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos estudantes. Níveis elevados de estresse, esgotamento emocional e outros problemas associados ao trabalho podem comprometer a capacidade do professor de manter um ambiente educacional eficaz.

A atividade docente se caracteriza por sua complexidade, exigindo não apenas domínio técnico e recursos pedagógicos, mas também habilidades para lidar com

múltiplas demandas e interações sociais no ambiente escolar. Nesse contexto, o professor precisa atender a elevadas exigências profissionais ao mesmo tempo em que preserva sua saúde física e mental, condição essencial para desenvolver uma prática pedagógica consistente e contribuir para a formação crítica dos alunos. Quando essas condições não são favoráveis, podem surgir situações de mal-estar, impactando negativamente a satisfação, a motivação e o desempenho profissional, com reflexos no processo de ensino e aprendizagem (Guterres, 2020; Luz *et al.*, 2019; Silva; Oliveira, 2019 *apud* Franco; Murgo; Costa Filho, 2022).

Além disso, fatores como escassez de tempo e recursos, falta de valorização e condições inadequadas de trabalho contribuem significativamente para o aumento do estresse entre professores. Esse cenário tem sido associado ao adoecimento, à queda no desempenho, ao esgotamento emocional e até ao desejo de abandonar a carreira, configurando a docência como uma das profissões mais suscetíveis ao desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* (Hirschle; Gondim, 2020; Souza, 2020; Carlotto; Diehl, 2014 *apud* Franco; Murgo; Costa Filho, 2022).

Pesquisas como a de Santos *et al.* (2023) sublinham que a sobrecarga de trabalho docente se intensificou significativamente durante a pandemia de COVID-19, ampliando problemas já existentes relacionados à precarização da profissão. Esse cenário foi agravado por fatores como a adaptação repentina às tecnologias digitais, a falta de formação adequada, limitações de recursos e os impactos do isolamento social. Como consequência, houve piora na qualidade de vida dos professores, com aumento de quadros de ansiedade, depressão, estresse, insônia e Síndrome de *Burnout*, destacada como um dos principais efeitos da intensificação do trabalho.

Portanto, o adoecimento dos professores, principalmente da educação básica no Brasil, tem se intensificado e traz impactos diretos para a qualidade do ensino. Muitos docentes continuam trabalhando mesmo doentes, seja por necessidade financeira ou pela ausência de apoio institucional, o que agrava seu quadro de saúde e compromete o desempenho em sala de aula. Problemas físicos e psicológicos, como dores, dificuldades vocais e sofrimento emocional, interferem na condução das aulas e no processo de aprendizagem dos alunos, além de afetarem o ambiente escolar como um todo (Corrêa, 2019).

Além disso, o afastamento de professores por motivos de saúde gera rotatividade nas escolas, prejudicando a continuidade pedagógica e a relação entre professor e aluno. Esse cenário contribui para a desorganização do trabalho escolar e reforça a desvalorização da carreira docente, que passa a ser associada a condições precárias e sofrimento. Entre os fatores que intensificam esse quadro, destaca-se o gerencialismo na gestão educacional, que impõe metas, aumenta a cobrança e reduz a autonomia dos professores, elevando os níveis de pressão e estresse no trabalho (Corrêa, 2019).

Entretanto, o adoecimento docente não se limita a esse modelo de gestão, estando também relacionado a problemas estruturais, como baixos salários, falta de recursos, infraestrutura inadequada e jornadas excessivas. Apesar da gravidade da situação, ainda há pouca discussão sobre o tema na formação inicial e continuada dos professores, o que dificulta a identificação e a prevenção desses problemas. Assim, torna-se fundamental ampliar o debate e promover ações que valorizem a profissão e melhorem as condições de trabalho, visando preservar a saúde dos docentes e a qualidade da educação (Corrêa, 2019).

Diante desse contexto, ressalta-se a necessidade de ações preventivas, especialmente no início da carreira docente, além do fortalecimento do apoio social nas instituições escolares e do monitoramento da saúde mental dos profissionais. Também se aponta para a importância de investimentos em melhores condições de trabalho, com redução das fontes de estresse, oferta de recursos adequados e valorização da atuação docente, de modo a promover maior satisfação profissional e garantir um exercício mais saudável da profissão (Santos *et al.*, 2023).

3 SAÚDE MENTAL NO TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO A PARTIR DE EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Os achados de Souza, Laroca e Silva (2025) evidenciam que a saúde mental de professores da educação básica é marcada pela coexistência de fatores de prazer e sofrimento no trabalho. Entre os aspectos positivos, destacam-se o orgulho pela profissão e a solidariedade entre colegas, elementos que contribuem para o sentido do trabalho e para o bem-estar docente. Por outro lado, fatores como sobrecarga de trabalho, esgotamento emocional e falta de reconhecimento aparecem como elementos críticos,

revelando fragilidades nas condições de exercício da docência e seus impactos psicológicos.

O equilíbrio entre esses fatores é fundamental para a manutenção da saúde mental dos professores, sendo necessário investir em políticas que considerem tanto dimensões individuais quanto estruturais do trabalho. A ausência de valorização e de condições adequadas tende a comprometer não apenas o bem-estar dos docentes, mas também a qualidade do ensino, indicando que ações voltadas ao reconhecimento profissional e à melhoria das condições de trabalho são essenciais para promover um ambiente educacional mais saudável e eficaz (Souza; Laroça; Silva, 2025).

Martínez, Bórquez e Huerta (2024) perceberam que a saúde mental e o bem-estar emocional dos professores apresentam um quadro heterogêneo, no qual parte significativa dos docentes no contexto analisado demonstra níveis adequados de equilíbrio psicológico, satisfação e capacidade de lidar com as exigências do trabalho. Muitos professores relataram experiências positivas, como emoções agradáveis, relações sociais satisfatórias e sensação de realização, indicando que, mesmo diante das pressões da profissão, é possível encontrar sentido e bem-estar no exercício docente. No entanto, os resultados também evidenciam que uma parcela relevante enfrenta dificuldades, com níveis reduzidos de bem-estar emocional, presença de afetos negativos e limitações na capacidade de enfrentamento do estresse.

Diante desse cenário, o estudo apontou a necessidade de intervenções institucionais que promovam não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o suporte emocional e psicológico aos docentes. Fatores como sobrecarga de trabalho, falta de recursos e ausência de apoio contribuem para o aumento do estresse e do risco de esgotamento, impactando negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho. Assim, destaca-se a importância de estratégias voltadas ao fortalecimento da resiliência, à melhoria das relações interpessoais e à criação de ambientes de trabalho mais colaborativos e saudáveis, capazes de favorecer a qualidade de vida dos professores e, conseqüentemente, o funcionamento do sistema educacional (Martínez; Bórquez; Huerta, 2024).

Os resultados de Moreira e Rodrigues (2018), a partir de uma pesquisa realizada com professores da rede pública de um município do Rio Grande do Sul, baseada em

análise documental de licenças-saúde e entrevistas com docentes afastados, evidenciam um quadro preocupante de adoecimento. O estudo apontou que uma parcela significativa dos professores foi afastada por transtornos mentais e comportamentais, como depressão, ansiedade e Síndrome de *Burnout*, indicando forte relação entre as condições de trabalho e o comprometimento da saúde mental. Entre os principais fatores associados destacam-se a sobrecarga de trabalho, a precariedade estrutural das escolas, a falta de apoio institucional, a desvalorização profissional e a exposição à violência no ambiente escolar.

Além disso, os achados indicaram que o contexto organizacional da docência pode atuar como um agente gerador de sofrimento psíquico, especialmente na ausência de espaços de escuta e apoio aos professores. A presença de estigmas relacionados à saúde mental também contribui para o agravamento dos quadros, dificultando o afastamento e o tratamento adequado. Diante disso, o estudo ressalta a necessidade de intervenções voltadas à melhoria das condições de trabalho, à valorização docente, ao fortalecimento da gestão escolar e à promoção de ambientes mais seguros e saudáveis, como forma de prevenir o adoecimento e garantir melhor qualidade de vida aos profissionais da educação (Moreira; Rodrigues, 2018).

Padilha, Araujo e Venancio (2024), a partir de um estudo qualitativo com 12 professoras da rede municipal de ensino do interior de Minas Gerais em situação de ajuste funcional, constataram a presença significativa de adoecimento físico e mental entre as docentes. Entre os problemas relatados, destacam-se doenças psicossomáticas, como alterações vocais, além de sintomas associados ao estresse e ao desgaste profissional. Fatores como carga horária excessiva, turmas superlotadas e pressão por produtividade foram apontados como elementos que contribuem diretamente para o comprometimento da saúde dessas profissionais.

Além disso, o estudo demonstrou que o ambiente de trabalho exerce forte influência no processo de adoecimento, sendo a desvalorização profissional e a falta de reconhecimento aspectos centrais nesse contexto. As professoras também associam o sofrimento vivenciado à possibilidade de abandono da carreira, evidenciando a gravidade do problema. Diante disso, os ressalta-se a necessidade de melhorias nas condições de trabalho, maior valorização docente e fortalecimento do suporte emocional, de modo a

promover o bem-estar e a saúde dos professores, indo além da preocupação exclusiva com os resultados educacionais (Padilha; Araujo; Venancio, 2024).

Já Cardoso, Nunes e Moura (2019), a partir de um estudo realizado com professoras da rede pública municipal de Medeiros Neto, na Bahia, verificaram também um cenário significativo de adoecimento docente, evidenciado pelo elevado número de afastamentos por motivos de saúde ao longo de cinco anos. A pesquisa revelou que fatores como sobrecarga de trabalho, acúmulo de funções, violência no ambiente escolar, insatisfação profissional e condições precárias de trabalho estão diretamente relacionados ao comprometimento da saúde física e mental desses profissionais.

Além disso, os resultados apontaram para um quadro de desgaste acentuado da profissão docente, marcado pela baixa satisfação profissional e pela influência de fatores sociais e organizacionais, como desvalorização e negligência institucional. Apesar das dificuldades, nota-se um vínculo positivo com a profissão, o que reforça que o problema está mais nas condições de trabalho do que na atividade em si. Nesse sentido, o estudo destaca a urgência de políticas públicas que promovam melhores condições laborais e valorização docente, reconhecendo que a saúde dos professores é fundamental para a qualidade da educação (Cardoso; Nunes; Moura, 2019).

No campo das dissertações, a de Bastos (2009), a partir de uma pesquisa qualitativa com dez professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Betim (MG), evidenciou um quadro expressivo de mal-estar docente e adoecimento. As participantes relataram sintomas físicos e psicológicos diversos, como estresse, depressão, ansiedade, irritabilidade, cansaço extremo, insônia e queda no desempenho profissional, além de problemas vocais decorrentes do uso intensivo da voz. Esses resultados demonstram a intensidade das exigências da profissão e seus impactos diretos na saúde das docentes.

Além disso, o estudo apontou que o adoecimento está fortemente relacionado às condições de trabalho e a fatores estruturais e organizacionais, como sobrecarga de funções, baixos salários, turmas numerosas, mudanças nas políticas educacionais e falta de apoio institucional e familiar. Aspectos como dupla jornada, pressão por resultados, dificuldades nas relações interpessoais e sentimento de desvalorização também contribuem para o sofrimento profissional. Diante desse cenário, evidencia-se a

necessidade de melhorias nas condições de trabalho e de maior suporte aos professores, visando reduzir o mal-estar e promover melhores condições de saúde e qualidade de vida (Bastos, 2009).

Indo na mesma direção, a de Borges (2023) evidenciou que o adoecimento docente está profundamente relacionado à lógica da sociedade do desempenho, marcada por exigências neoliberais e pela cultura da performatividade. Realizada com professores da rede municipal de Uberaba, a pesquisa percebeu que eles enfrentam pressões externas e internas para atingir metas frequentemente inatingíveis, o que gera sofrimento, frustração e desgaste. O descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho real, agravado pela pandemia de Covid-19, intensificou condições precárias de trabalho, ampliou o isolamento profissional e evidenciou a fragilidade da saúde desses trabalhadores. Ao mesmo tempo, a profissão é atravessada por sentimentos ambíguos, pois, embora cause adoecimento, também pode ser fonte de realização, sentido e motivação.

Os achados apontaram que o adoecimento docente resulta de múltiplos fatores estruturais e subjetivos, como falta de reconhecimento, precarização das condições de trabalho, excesso de burocracia, cobranças por desempenho, formações desconectadas da realidade e dificuldades na construção de práticas coletivas. Há ainda um ambiente escolar permeado por insegurança, resistência à inovação e individualismo, que limita mudanças e impacta especialmente professores mais jovens. Apesar disso, a escola também aparece como espaço de saúde, sobretudo nas relações com os alunos. A pesquisa reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem o professor, promovam melhores condições de trabalho e considerem sua dimensão humana, buscando equilibrar as relações entre saúde e adoecimento na profissão docente (Borges, 2023).

A pesquisa de Frota (2019) averiguou o adoecimento docente a partir da perspectiva dos próprios professores da rede pública de Fortaleza, evidenciando uma relação direta entre o cotidiano escolar e o desenvolvimento de problemas de saúde. Os resultados mostram que a precarização das estruturas físicas, a falta de apoio institucional, a fragilidade das políticas de valorização e as relações distantes com a gestão escolar são fatores centrais na produção do mal-estar docente. As principais causas de afastamento do trabalho estão associadas a problemas emocionais, vocais e motores, reforçando que as condições concretas de trabalho impactam significativamente a saúde dos professores.

Assim, o adoecimento docente ainda é tratado de forma individualizada, quando, na realidade, trata-se de um problema coletivo e estrutural. A ausência de acolhimento institucional, a invisibilidade do professor adoecido e a falta de políticas preventivas agravam esse cenário, contribuindo para desânimo e afastamentos precoces da profissão. Por outro lado, a pesquisa evidencia que os professores desejam ser ouvidos e reconhecidos, apontando a escuta ativa e o diálogo como caminhos fundamentais para enfrentar o problema. Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas integradas que promovam valorização profissional, melhores condições de trabalho e ações preventivas voltadas à saúde docente (Frota, 2019).

Por sua vez, Ferreira (2021), a partir de uma tese realizada com professores da rede pública estadual de Alagoas, constatou um cenário expressivo de adoecimento docente, com predominância de doenças de natureza psíquica em relação às físicas. Entre os principais agravos identificados estão transtornos mentais, doenças do sistema nervoso, além de problemas físicos como hipertensão, doenças osteomusculares e distúrbios vocais. Os resultados indicam que esse quadro está diretamente relacionado às condições de trabalho, marcadas pela intensificação das demandas, precarização, múltiplas exigências e ausência de suporte adequado por parte do Estado.

Além disso, o estudo destaca que as transformações nas políticas educacionais e a ampliação das responsabilidades docentes, sem a devida oferta de condições estruturais, têm contribuído para o desgaste, a insatisfação e o desencantamento com a profissão. Fatores como excesso de tarefas, pressão por resultados, necessidade constante de atualização e falta de tempo para cuidados pessoais agravam esse cenário. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de investimentos em políticas públicas que promovam melhores condições de trabalho, valorização profissional e apoio à saúde dos docentes, visando reduzir os impactos do adoecimento e melhorar a qualidade da educação (Ferreira, 2021).

Ademais, a tese de Silva (2017) analisou o adoecimento psíquico de professores a partir de suas trajetórias profissionais e das experiências de cuidado em um serviço especializado, evidenciando a complexidade e a multiplicidade de fatores envolvidos nesse processo. Os achados mostram que o sofrimento docente se manifesta em diferentes formas, como depressão, ansiedade, pânico, transtornos psicóticos, além de doenças

físicas e conflitos relacionais, e resulta da interação entre dimensões subjetivas, sociais, familiares e condições concretas de trabalho. A pesquisa revela que a precarização do trabalho, a falta de reconhecimento, as relações desgastadas com a gestão, a violência simbólica e física no ambiente escolar e o descompasso entre idealização da profissão e realidade vivida são elementos centrais na produção do mal-estar docente.

As conclusões reforçam que o adoecimento não pode ser atribuído apenas à dimensão individual ou psicológica do professor, mas deve ser compreendido como fenômeno multidimensional, atravessado por transformações sociais, econômicas e culturais do mundo do trabalho contemporâneo. Nesse contexto, os docentes vivenciam ambivalências, sendo simultaneamente agentes fundamentais da sociedade e sujeitos vulneráveis a processos de desgaste e exclusão, inclusive quando adoecem e são estigmatizados. A tese também sublinhou que o cuidado psicossocial pode tanto apoiar quanto limitar a reinserção profissional, dependendo de como os diagnósticos e tratamentos são apropriados. Por fim, destaca-se a necessidade de ressignificação e valorização da profissão docente, com políticas que promovam melhores condições de trabalho, reconhecimento social e suporte efetivo à saúde mental dos professores (Silva, 2017).

4 DISCUSSÕES

A partir das reflexões feitas, percebe-se que a saúde mental no trabalho docente não pode ser compreendida de forma isolada ou individual, mas como resultado de um conjunto de fatores estruturais, organizacionais e subjetivos que se articulam no cotidiano escolar. De modo geral, há um consenso entre os autores de que o trabalho docente é atravessado por uma tensão constante entre prazer e sofrimento. Essa dualidade aparece de forma clara nos achados de Souza, Laroca e Silva (2025) e de Martínez, Bórquez e Huerta (2024), ao demonstrarem que, embora a docência possa gerar realização, sentido e vínculos positivos, também expõe os professores a condições que favorecem o desgaste emocional.

Nesse sentido, os estudos convergem ao apontar que o adoecimento docente está fortemente relacionado às condições concretas de trabalho. Fatores como sobrecarga, intensificação das demandas, falta de recursos e precarização estrutural são recorrentes

em diferentes contextos (Moreira; Rodrigues, 2018; Cardoso; Nunes; Moura, 2019; Ferreira, 2021).

Além disso, elementos como desvalorização profissional, falta de reconhecimento e pressão por resultados aparecem de forma consistente como agravantes do sofrimento psíquico (Padilha; Araujo; Venancio, 2024; Borges, 2023; Silva, 2017). Esses fatores revelam que o problema não está apenas na quantidade de trabalho, mas também na forma como ele é organizado e socialmente reconhecido. A lógica do desempenho e da produtividade, destacada por Borges (2023), intensifica esse cenário ao impor metas muitas vezes inalcançáveis, gerando frustração, insegurança e sensação de inadequação.

Outro ponto relevante diz respeito à naturalização do adoecimento, evidenciada em estudos como os de Frota (2019) e Corrêa (2019). Muitos professores continuam trabalhando mesmo em condições de sofrimento, seja por necessidade financeira, seja pela ausência de apoio institucional. Esse dado reforça a ideia de que o adoecimento docente ainda é tratado como um problema individual, quando, na realidade, possui raízes coletivas e estruturais.

As consequências desse processo são amplas e afetam não apenas os professores, mas todo o sistema educacional. Os estudos analisados apontam para o aumento de quadros de ansiedade, depressão, estresse e Síndrome de *Burnout*, além de impactos como afastamentos frequentes, queda no desempenho profissional, desmotivação e até abandono da carreira (Bastos, 2009; Santos *et al.*, 2023; Ferreira, 2021). Esses efeitos comprometem diretamente a qualidade do ensino e a continuidade dos processos pedagógicos, evidenciando que a saúde docente é um elemento central para o funcionamento da escola.

Apesar desse cenário desafiador, os autores também apontam caminhos possíveis. Há uma convergência na defesa de estratégias que articulem dimensões individuais e institucionais, como o fortalecimento do apoio social, a criação de espaços de escuta, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho (Martínez; Bórquez; Huerta, 2024; Moreira; Rodrigues, 2018; Frota, 2019). Além disso, destaca-se a importância de políticas públicas que reconheçam a complexidade da docência e promovam condições mais humanas de trabalho, rompendo com a lógica exclusivamente produtivista.

Assim, a discussão reforça que promover a saúde mental no trabalho docente exige ir além de intervenções pontuais. Trata-se de repensar a organização do trabalho, valorizar o professor e construir ambientes escolares mais colaborativos, nos quais o cuidado com o docente seja compreendido como condição essencial para a qualidade da educação.

Antes da sistematização apresentada no quadro abaixo, é importante destacar que, embora os estudos analisados partam de contextos distintos, há uma convergência significativa em relação aos elementos que estruturam o adoecimento docente. De modo geral, os autores evidenciam que as causas, consequências e possibilidades de enfrentamento não se manifestam de forma isolada, mas articulada, compondo um cenário complexo que envolve desde aspectos organizacionais do trabalho até dimensões subjetivas da experiência docente. Assim, a organização dessas informações em um quadro-síntese busca facilitar a visualização dos principais achados, permitindo identificar padrões recorrentes e relações entre os fatores que impactam a saúde mental dos professores.

Quadro 1: causas, consequências e propostas de mitigação.

Categoria	Principais elementos	Autores
Causas do adoecimento	Sobrecarga de trabalho e intensificação das demandas	Moreira e Rodrigues (2018); Ferreira (2021); Santos <i>et al.</i> (2023)
	Falta de recursos e precarização estrutural	Cardoso, Nunes e Moura (2019); Frota (2019)
	Desvalorização profissional e falta de reconhecimento	Padilha, Araujo e Venancio (2024); Silva (2017)
	Pressão por resultados e lógica do desempenho	Borges (2023); Ferreira (2021)
	Violência e relações desgastadas no ambiente escolar	Moreira e Rodrigues (2018); Silva (2017)
	Falta de apoio institucional e suporte emocional	Frota (2019); Martínez, Bórquez e Huerta (2024)
Consequências	Estresse, ansiedade e depressão	Bastos (2009); Ferreira (2021)
	Síndrome de <i>Burnout</i> e esgotamento emocional	Santos <i>et al.</i> (2023); Moreira e Rodrigues (2018)
	Queda no desempenho profissional	Corrêa (2019); Bastos (2009)
	Afastamentos e rotatividade docente	Cardoso, Nunes e Moura (2019); Corrêa (2019)
	Desejo de abandono da carreira	Padilha, Araujo e Venancio (2024)
	Impactos na qualidade do ensino	Souza, Laroca e Silva (2025)
Propostas de mitigação	Melhoria das condições de trabalho e infraestrutura	Moreira e Rodrigues (2018); Ferreira (2021)
	Valorização profissional e reconhecimento	Cardoso, Nunes e Moura (2019); Borges (2023)
	Fortalecimento do apoio institucional e social	Martínez, Bórquez e Huerta (2024); Frota (2019)

Categoria	Principais elementos	Autores
	Criação de espaços de escuta e acolhimento	Frota (2019); Silva (2017)
	Políticas públicas voltadas à saúde docente	Ferreira (2021); Borges (2023)
	Ações preventivas e acompanhamento da saúde mental	Santos <i>et al.</i> (2023)

Fonte: elaboração própria.

Cabe destacar que a temática da saúde mental no trabalho docente tem sido mais discutida na literatura, com um bom número de pesquisas que abordam diferentes contextos, níveis de ensino e perspectivas teóricas. No entanto, embora este estudo tenha se apoiado em um recorte específico de trabalhos, a seleção realizada se mostrou suficiente para evidenciar tendências recorrentes e aspectos centrais do fenômeno. Assim, ainda que não esgote a complexidade do tema, o conjunto de estudos analisados permite construir uma compreensão representativa do cenário geral, ao revelar padrões consistentes relacionados às causas do adoecimento, seus impactos e às estratégias de enfrentamento apontadas na produção acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram compreender que a saúde mental e o bem-estar no trabalho docente constituem dimensões centrais para a qualidade da educação e para a sustentabilidade da profissão. Retomando o objetivo proposto, que era analisar os desafios, impactos e estratégias de cuidado relacionados à saúde mental dos professores, observa-se que ele foi plenamente alcançado, na medida em que a literatura evidenciou, de forma consistente, a complexidade do fenômeno e a multiplicidade de fatores que o caracterizam.

Os estudos analisados demonstram que o adoecimento docente não pode ser atribuído a fragilidades individuais, mas está profundamente relacionado às condições estruturais e organizacionais do trabalho. Elementos como sobrecarga, precarização, desvalorização profissional, pressão por resultados e ausência de apoio institucional configuram um cenário que favorece o sofrimento psíquico e o desenvolvimento de quadros como ansiedade, depressão e Síndrome de *Burnout*. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que a docência também pode ser fonte de sentido, realização e vínculos

positivos, revelando a coexistência de aspectos de prazer e sofrimento no exercício da profissão.

Nesse contexto, as consequências do adoecimento ultrapassam o âmbito individual, impactando o desempenho profissional, a continuidade do trabalho pedagógico e a qualidade do ensino. A presença de afastamentos frequentes, desmotivação e até abandono da carreira reforça a urgência de se pensar a saúde docente como uma questão coletiva e estratégica para o sistema educacional.

Diante disso, as propostas de mitigação apontadas pelos autores vão ao encontro da necessidade de ações articuladas em diferentes níveis. Destacam-se a melhoria das condições de trabalho, a valorização profissional, o fortalecimento do apoio institucional, a criação de espaços de escuta e acolhimento, bem como a implementação de políticas públicas voltadas à promoção da saúde mental dos professores. Tais medidas indicam que o cuidado com o docente não deve ser entendido como responsabilidade exclusiva do indivíduo, mas como compromisso das instituições e da sociedade.

Por fim, ressalta-se que, embora este estudo tenha se baseado em um conjunto específico de produções, os achados apresentados refletem tendências amplamente discutidas na literatura, contribuindo para a compreensão do fenômeno em sua complexidade. Assim, espera-se que este capítulo possa fomentar reflexões e incentivar novas investigações, bem como subsidiar práticas e políticas que promovam ambientes escolares mais saudáveis, humanos e comprometidos com o bem-estar dos professores e com a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, J. A. Q. R. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2009.
- BORGES, J. dos S. **Saúde e adoecimento de professores de Ciências e Matemática da rede municipal de Educação de Uberaba**. 2023. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação, Uberaba, 2023.

- CARDOSO, J. DA S.; NUNES, C. P.; MOURA, J. S. adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 125–140, 2019.
- CASTRO NETA, A. A. de; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. O adoecimento docente: um produto do capitalismo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 46, p. 117–144, 2020.
- CORRÊA, L. R. **Adoecimento docente**: suas causas e consequências. 2019. 27 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.
- FERREIRA, G. C. G. **Adoecimento docente na rede pública estadual de ensino em Alagoas**. 2021. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2021.
- FRANCO, A. F.; MURGO, C. S.; COSTA FILHO, J. O. Implicações do contexto de trabalho no bem-estar docente: uma revisão de escopo. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 22, n. 4, p. 2194-2202, 2022.
- FROTA, D. L. **Saúde do professor**: um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.
- MARTÍNEZ, M.; BÓRQUEZ, C.; HUERTA, P. Saúde mental e bem-estar emocional de professores universitários. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023029, 2024.
- MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estud. psicol.**, Natal, v. 23, n. 3, 2018.
- PADILHA, T.; ARAUJO, L. C.; VENANCIO, B. Adoecimento docente: um estudo com professoras de uma rede municipal de educação. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 244-255, abr./ago., 2024.
- SANTOS, I. N.; RUELA, G. de A.; SILVA, É. B. M.; SILVA, A. F. DA; DIAS, A. C. DA S. Carga de trabalho docente e suas consequências à saúde durante a pandemia: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 24, p. e023006, 2023.
- SILVA, S. G. da. **Travessias entre a sala de aula e o consultório**: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores. 2017. 489 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2017.
- SOUZA, W. de; LAROCCA, R. O.; SILVA, R. A. de O. Saúde mental de professores da rede de educação básica: fatores de prazer e sofrimento no trabalho. **Revista Sociedade Científica**, v. 8, n. 1, p. 2121-2134, 2025.
- ZACHARIAS, J.; MENDES, A. R.; LETTNIN, C.; DOHMS, K. P.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2011.



Esta obra convida o leitor a refletir sobre os desafios e as transformações que marcam a educação contemporânea.

Em um cenário atravessado pelas tecnologias digitais, pelas novas metodologias de ensino e pelas constantes mudanças sociais, o livro reúne discussões fundamentais sobre formação docente, práticas pedagógicas, ensino híbrido, cultura digital, alfabetização, diversidade e saúde mental no contexto educacional. Cada capítulo propõe um olhar crítico e atual sobre a escola e os sujeitos que fazem parte dela.

Mais do que apresentar conceitos, O livro “Educação na Atualidade: Interfaces entre Formação Docente, Tecnologias e Sociedade” busca inspirar novas possibilidades de ensinar, aprender e transformar a realidade educacional.

A obra é destinada a professores, estudantes, pesquisadores e todos aqueles que acreditam na educação como espaço de construção do conhecimento, inclusão, diálogo e desenvolvimento humano.

