



REFLEXÕES E PRÁTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA



Elaine Maria Pontes Brito De Medeiros - Iracema Barbosa Lemos
Jeane De Farias Braga - José Adriano Ferreira Silva
Magnolia Pontes De Farias - Soraia Do Rosário Oliveira Ribeiro
(organizadores)

REFLEXÕES E PRÁTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

1ª Edição



ORGANIZAÇÃO

**Elaine Maria Pontes Brito De Medeiros
Iracema Barbosa Lemos
Jeane De Farias Braga
José Adriano Ferreira Silva
Magnolia Pontes De Farias
Soraia Do Rosário Oliveira Ribeiro**

DOI: 10.47538/AC-2025.66



Ano 2025

REFLEXÕES E PRÁTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

1ª Edição

Catálogo da publicação na fonte

Reflexões e práticas sobre a educação e a escola contemporânea [recurso eletrônico] / organização de Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros, Iracema Barbosa Lemos, Jeane de Farias Braga, José Adriano Ferreira Silva, Magnólia Pontes de Farias, Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro. – 1. ed. – Natal: Editora Amplamente, 2025.

PDF.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-5321-055-4
DOI: 10.47538/AC-2025.66

1. Educação. 2. Escola contemporânea. 3. Práticas pedagógicas. 4. Políticas educacionais. I. Medeiros, Elaine Maria Pontes Brito de. II. Lemos, Iracema Barbosa. III. Braga, Jeane de Farias. IV. Silva, José Adriano Ferreira. V. Farias, Magnólia Pontes de. VI. Ribeiro, Soraia do Rosário Oliveira. VII. Título.

CDU: 37:316.7
R331

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em:
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

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

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

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



ORGANIZADORES



ELAINE MARIA PONTES BRITO DE MEDEIROS

Graduada em pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), Pós-graduada em Artes na Educação: Dança, Música e Teatro pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Mestra em Tecnologias Emergentes da Educação (Must University).



IRACEMA BARBOSA LEMOS

Graduada em Pedagogia em Regime Especial - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Pós-graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental – Lato Sensu pela Faculdade do Maciço de Baturité.



JEANE DE FARIAS BRAGA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), Especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar pela Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ) e Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Plus.



Ano 2025



JOSÉ ADRIANO FERREIRA SILVA

Licenciado em Matemática pelo Centro Universitário Faveni - UNIFAVENI. Especialista em Ludicidade e Educação; em Psicomotricidade e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais - INTERVALE. Especialista em Educação Física na Escola pela Universidade Pitágoras Unopar - UNOPAR. Licenciado em Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades - UNIBF. Licenciado em Educação Física pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE.



MAGNOLIA PONTES DE FARIAS

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica, Atendimento Educacional Especializado – AEE e Neuropsicopedagogia, todas pela até então Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ (hoje UniJaguaribe).



SORAIA DO ROSÁRIO OLIVEIRA RIBEIRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Pós-Graduada em Metodologia Do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Vale do Acaraú (UVA).



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	11
TRABALHO DOCENTE: ENTRE A DESVALORIZAÇÃO E O ADOECIMENTO	
Daniela da Silva Ribeiro	
Gleiciane Marques da Silva Rios	
Iracema Barbosa Lemos	
Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro	
José Adriano Ferreira Silva	
Magnolia Pontes de Farias	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-01	
CAPÍTULO II	29
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRINCÍPIOS, DIREITO E RECONHECIMENTO	
Gleiciane Marques da Silva Rios	
Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro	
José Adriano Ferreira Silva	
Daniela da Silva Ribeiro	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-02	
CAPÍTULO III.....	47
O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA ESCOLAR	
Gleiciane Marques da Silva Rios	
Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Daniela da Silva Ribeiro	
Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro	
José Adriano Ferreira Silva	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-03	
CAPÍTULO IV	66
BULLYING, CYBERBULLYING E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM: PREVENÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO	
Gleiciane Marques da Silva Rios	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro	
José Adriano Ferreira Silva	
Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros	
Daniela da Silva Ribeiro	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-04	

CAPÍTULO V.....	85
TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS ESSENCIAIS NO SÉCULO XXI	
Gleiciane Marques da Silva Rios	
Daniela da Silva Ribeiro	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
José Adriano Ferreira Silva	
Magnolia Pontes de Farias	
Iracema Barbosa Lemos	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-05	
CAPÍTULO VI.....	104
BNCC E COMPETÊNCIAS PARA O FUTURO: RECURSOS E REFERÊNCIAS	
Gleiciane Marques da Silva Rios	
José Adriano Ferreira Silva	
Magnolia Pontes de Farias	
Iracema Barbosa Lemos	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
Daniela da Silva Ribeiro	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-06	
CAPÍTULO VII.....	122
POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS, DESAFIOS E O CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO	
Gleiciane Marques da Silva Rios	
Iracema Barbosa Lemos	
Elza Cristina Schramm Nogueira	
José Adriano Ferreira Silva	
Daniela da Silva Ribeiro	
Magnolia Pontes de Farias	
DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-07	
CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO QUE RESISTE, INCLUI E TRANSFORMA.....	139

APRESENTAÇÃO

A escola contemporânea é um espaço atravessado por disputas, contradições e reinvenções. Marcada por transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, a educação do século XXI se encontra diante de múltiplos desafios: garantir o direito à aprendizagem com equidade, enfrentar as desigualdades estruturais que afetam o cotidiano escolar, valorizar o trabalho docente e incorporar, de forma crítica, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Em meio a esses cenários, o presente e-book reúne reflexões e práticas que buscam compreender e fortalecer o papel da escola pública como espaço de resistência, cuidado e formação cidadã.

O objetivo desta obra é oferecer ao leitor – professor, estudante, pesquisador ou gestor – um conjunto de análises articuladas que abordam temas essenciais para pensar a educação em sua complexidade. Cada capítulo é construído a partir de revisão bibliográfica qualificada, diálogo com marcos legais e experiências do cotidiano escolar, promovendo uma visão ampla e crítica dos processos educativos. Ao mesmo tempo, busca-se preservar o vínculo entre teoria e prática, considerando os sujeitos que constroem, cotidianamente, os sentidos da escola.

O primeiro capítulo discute o trabalho docente em sua dimensão ética, política e afetiva, apontando como a desvalorização profissional, os vínculos precários e as pressões performativas têm contribuído para o adoecimento de professores. Inspirado em autores como Tardif, Nóvoa, Dardot e Laval, o texto propõe uma leitura que desloca o sofrimento docente do campo individual para o estrutural, reforçando a urgência de políticas de cuidado e valorização profissional.

Na sequência, o segundo capítulo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de princípios freirianos, reconhecendo-a como campo de afirmação de direitos, reconhecimento de saberes e valorização das trajetórias excluídas do modelo escolar tradicional. O texto evidencia que a EJA, mais do que uma política compensatória, é espaço legítimo de emancipação, diálogo e reconstrução de identidades.

O terceiro capítulo focaliza o papel do professor na mediação das tecnologias digitais, ressaltando que sua presença é insubstituível na organização pedagógica dos recursos tecnológicos. A mediação docente é apresentada como prática crítica, que exige

intencionalidade, ética e competência pedagógica, especialmente diante da expansão do ensino híbrido e da cultura digital nas escolas.

A discussão sobre violência escolar é retomada no quarto capítulo, que trata do bullying e do cyberbullying como fenômenos que afetam diretamente o processo de aprendizagem e o clima escolar. Com base em referenciais da psicologia e da sociologia da educação, o texto propõe estratégias de prevenção e acolhimento que envolvem escuta ativa, mediação de conflitos e fortalecimento da convivência democrática.

No quinto capítulo, o foco recai sobre os diálogos entre tecnologia, educação e aprendizagem. São discutidas as competências digitais como parte fundamental da formação dos estudantes e dos professores, destacando os potenciais do ensino híbrido e a importância da inclusão digital. A tecnologia é apresentada não como solução automática, mas como ferramenta potente quando integrada a uma pedagogia humanizadora.

O sexto capítulo analisa a BNCC e suas dez competências gerais, problematizando sua aplicabilidade e os riscos de padronização. Com base em autores como Saviani, Roldão e Sacristán, o texto aponta caminhos para a construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da formação integral, reconhecendo as limitações e tensões da implementação curricular em contextos reais.

As políticas públicas de formação docente são o tema do capítulo 7, articulando marcos legais como a LDB, o PNE e a BNC-Formação com os desafios vivenciados pelos educadores. A formação é compreendida como processo contínuo e situado, que exige escuta, diálogo e compromisso institucional. A valorização da docência, nesse contexto, é entendida como elemento central para a transformação da escola pública brasileira.

Assim, as experiências, os dilemas e os saberes que compõem a educação contemporânea exigem leitura crítica, sensibilidade e esperança pedagógica. Espera-se que esta obra contribua com o debate educacional e inspire práticas comprometidas com uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Excelente leitura!

CAPÍTULO I

TRABALHO DOCENTE: ENTRE A DESVALORIZAÇÃO E O ADOECIMENTO

Daniela da Silva Ribeiro

Gleiciane Marques da Silva Rios

Iracema Barbosa Lemos

Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros

Elza Cristina Schramm Nogueira

Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro

José Adriano Ferreira Silva

Magnolia Pontes de Farias

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-01

RESUMO

Este capítulo analisa o trabalho docente a partir das múltiplas tensões que atravessam a prática educativa na contemporaneidade. Entre elas, destacam-se a desvalorização simbólica da profissão, os vínculos precários e a sobrecarga emocional. A discussão parte das contribuições de Tardif (2002), Nóvoa (2009), Dardot e Laval (2016) e Dunker (2022), propondo uma análise crítica das políticas educacionais que submetem a escola à lógica do mercado. Como destaca Dunker, o modelo gerencial imposto às instituições educacionais transforma o professor em gestor de resultados, fragmentando vínculos afetivos, negando a singularidade dos processos formativos e esvaziando o sentido ético da docência. O objetivo do capítulo é compreender como esses fatores estruturais contribuem para o adoecimento físico e psíquico dos professores. A metodologia é baseada em revisão bibliográfica interdisciplinar, com enfoque em estudos da sociologia, psicologia e educação. Os resultados revelam que o adoecimento docente vai além do burnout: envolve o silenciamento da escuta, a solidão institucional e a perda de reconhecimento social. A discussão sugere que o sofrimento não é individual, mas expressão de uma lógica produtivista que colide com os fundamentos da educação como prática humanizadora. Defende-se, nas considerações finais, a construção de políticas públicas que reconheçam o professor como sujeito de saber e cuidado, e não como executor de metas, promovendo uma cultura escolar baseada em respeito, diálogo e saúde coletiva.

Palavras-chave: Trabalho docente; Adoecimento; Escola gerencial.

INTRODUÇÃO

O trabalho docente tem sido historicamente marcado por ambivalências. De um lado, é socialmente reconhecido como essencial para o desenvolvimento humano, a formação cidadã e a construção de sociedades democráticas. De outro, convive com

uma desvalorização persistente, materializada em salários defasados, condições precárias de trabalho e crescente responsabilização individual pelos resultados educacionais. Essa contradição torna-se ainda mais evidente quando observamos o aumento expressivo dos casos de adoecimento entre professoras e professores nas últimas décadas.

O trabalho docente precisa ser compreendido como uma prática social complexa que articula dimensões técnicas, políticas e afetivas. A autora argumenta que a docência não se reduz à simples transmissão de conhecimentos, mas constitui-se como um trabalho relacional e criativo, mediado por múltiplas determinações históricas e institucionais. Nessa perspectiva, o ofício do professor envolve simultaneamente saberes especializados, gestão de conflitos, adaptação a contextos adversos e constante negociação entre as demandas institucionais e as necessidades reais dos estudantes - um processo que exige grande dispêndio emocional e intelectual (Oliveira, 2020).

Oliveira (2020) enfatiza que, na contemporaneidade, o trabalho docente vem passando por um processo de intensa reestruturação produtiva, marcado pela flexibilização das relações laborais e pela precarização das condições de exercício profissional. A autora destaca que essa transformação não é neutra: está vinculada a projetos políticos que buscam subordinar a educação a lógicas mercadológicas, convertendo o trabalho pedagógico em uma atividade fragmentada e controlável. Nesse cenário, os professores se veem pressionados a cumprir metas quantificáveis, enquanto são desprovidos de autonomia e tempo necessário para o planejamento coletivo - elementos essenciais para uma prática educativa de qualidade.

A escola pública brasileira, especialmente nas periferias urbanas e em territórios de vulnerabilidade, tem se tornado um espaço de sobrecarga e desgaste emocional para os profissionais da educação. A intensificação do trabalho, as múltiplas funções atribuídas ao professor e a ausência de suporte institucional contribuem para um cenário preocupante: transtornos de ansiedade, depressão, síndromes de esgotamento e afastamentos frequentes por questões de saúde mental.

A literatura especializada já vem alertando para essa realidade. Tardif (2002) destaca que os saberes docentes se constroem em meio a contextos marcados por conflitos, exigências e pressões que muitas vezes desconsideram as condições reais de exercício da profissão. Já Nóvoa (2009) enfatiza a importância da reconstrução da

identidade profissional do professor a partir do reconhecimento de sua experiência e autonomia. Entretanto, o que se observa é a crescente perda de sentido do trabalho docente, alimentada por políticas de padronização curricular e mecanismos de controle cada vez mais intensos.

Dardot e Laval (2016) aprofundam esse debate ao relacionar a lógica da performatividade ao avanço das racionalidades neoliberais na educação. O professor deixa de ser visto como sujeito criador de práticas pedagógicas e passa a ser avaliado por indicadores de desempenho, metas e rankings. Essa reconfiguração afeta diretamente sua subjetividade e compromete sua saúde física e emocional.

Dunker (2022), por sua vez, chama atenção para os efeitos psíquicos do modelo gerencial que se impõe sobre a escola. O autor argumenta que a transformação da instituição escolar em um espaço de produtividade, metas e eficiência desumaniza as relações e apaga os vínculos afetivos e éticos que fundamentam o trabalho pedagógico. O sofrimento docente, nesse contexto, deixa de ser uma exceção e torna-se estruturante do cotidiano escolar.

É preciso reconhecer que o adoecimento dos professores não se resume a um fenômeno individual, isolado ou patológico no sentido clínico. Trata-se de um processo coletivo, socialmente produzido, que reflete as condições estruturais de exercício da docência. A medicalização da dor, os afastamentos sem acolhimento e a responsabilização moral do educador agravam esse quadro, criando um ciclo de silenciamento e invisibilização.

Ao mesmo tempo, o discurso vocacional e moralizante que acompanha a profissão contribui para a naturalização do sofrimento. Espera-se que o professor "dê conta", que suporte a sobrecarga, que seja resiliente, comprometido e inovador — mesmo diante da ausência de condições mínimas. Esse discurso, ao reforçar a idealização da docência como missão, impede a denúncia das violências cotidianas que atravessam o fazer pedagógico.

A pandemia de COVID-19 agravou ainda mais esse cenário. Com a súbita transposição para o ensino remoto, a precarização do trabalho docente se intensificou: falta de formação para uso das tecnologias, ausência de apoio institucional, pressão por produtividade e isolamento emocional. Muitos professores relataram exaustão, crises de

ansiedade e desânimo diante das exigências desproporcionais impostas pelos sistemas de ensino.

Diante desse contexto, torna-se fundamental analisar as múltiplas dimensões da desvalorização e do adoecimento docente, superando leituras simplistas que culpabilizam o indivíduo. É necessário compreender o trabalho do professor como uma prática social complexa, que envolve relações éticas, políticas e afetivas, e que exige condições dignas para ser realizada de forma plena.

Este capítulo tem como objetivo discutir o processo de desvalorização e adoecimento docente a partir de uma perspectiva crítica, interdisciplinar e situada. Serão examinados os fatores estruturais que produzem sofrimento no cotidiano escolar, as racionalidades políticas que moldam as formas de controle sobre o trabalho do professor e as possibilidades de resistência e cuidado coletivo.

A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica e análise de estudos interdisciplinares sobre trabalho, saúde e educação. A intenção é contribuir para a construção de um olhar mais atento às condições de trabalho docente, fortalecendo as vozes que resistem ao silenciamento e apostam na escola como espaço de transformação e escuta.

É preciso reabrir o debate sobre o sentido do trabalho docente, resgatando sua dimensão humana, coletiva e transformadora. Mais do que denunciar a precarização, este capítulo propõe-se a refletir sobre a urgência de políticas públicas que reconheçam, acolham e valorizem os educadores, reconstruindo, com eles, o sentido da profissão e da própria escola pública.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do trabalho docente como prática social exige uma abordagem que considere os contextos históricos, culturais e institucionais que moldam suas condições e sentidos. O fazer pedagógico não se reduz à transmissão de conteúdos, tampouco à aplicação de técnicas; trata-se de uma atividade relacional, situada e atravessada por múltiplas determinações. Nesse sentido, torna-se necessário discutir os saberes, as pressões e as racionalidades que estruturam a docência na escola contemporânea.

Essa discussão implica reconhecer que o trabalho docente é permeado por tensões entre autonomia e controle, criatividade e prescrição, reflexão e performatividade. As políticas educacionais, ao instituírem currículos, avaliações externas e parâmetros de desempenho, afetam diretamente as possibilidades de exercício profissional crítico e emancipador. Ao mesmo tempo, os professores elaboram estratégias de resistência e reinvenção cotidiana, produzindo sentidos próprios para sua prática.

O quadro a seguir apresenta as principais contribuições dos autores mobilizados neste estudo, destacando como cada um deles oferece elementos para a análise da docência em contextos marcados por racionalidades neoliberais, precarização das condições de trabalho e perda de sentido do fazer pedagógico.

Quadro 1 - Contribuições teóricas para a compreensão do trabalho docente.

Autores	Contribuições
Gatti (2010)	O trabalho docente é uma prática complexa que envolve saberes teóricos, experienciais e pedagógicos; exige reconhecimento das dimensões éticas, políticas e afetivas.
Tardif (2002)	Os saberes docentes são socialmente construídos ao longo da experiência profissional; a docência é marcada por pluralidade de saberes e desconsiderada por reformas educacionais.
Nóvoa (2009)	A valorização profissional depende do reconhecimento da identidade docente; a formação se dá na construção do 'eu profissional'.
Oliveira (2020)	O trabalho docente é atravessado por contradições e lógicas neoliberais; resistência passa pela valorização dos saberes experienciais e ação política.
Dardot e Laval (2016)	O neoliberalismo transforma o professor em gestor de sua performance, impondo metas e responsabilização individual, desmobilizando coletivamente.
Dunker (2022)	A escola-empresa compromete o papel formativo da escola e gera sofrimento psíquico docente; substitui a escuta institucional por controle e metas.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Gatti (2010), o trabalho docente deve ser compreendido como uma prática complexa que integra saberes teóricos, experienciais e pedagógicos em contextos sociais marcados por desigualdades. A autora enfatiza que a docência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou procedimentos, pois envolve dimensões éticas, políticas e afetivas que se manifestam nas interações cotidianas com os

estudantes. Essa perspectiva exige reconhecer o professor como um intelectual transformador, cujo trabalho ultrapassa os muros da escola e impacta a construção da cidadania.

A autora destaca ainda que as atuais políticas educacionais, ao priorizarem avaliações padronizadas e resultados quantificáveis, tendem a simplificar a complexidade do trabalho docente. Essa visão instrumental desconsidera os processos de mediação pedagógica fundamentais para a aprendizagem significativa, pressionando os professores a adotarem práticas aligeiradas e pouco reflexivas. Para a autora, a valorização da profissão docente passa necessariamente pelo reconhecimento da especificidade de seu saber-fazer e pela criação de condições materiais e institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional contínuo (Gatti, 2010).

Tardif (2002) contribui com uma perspectiva fundamental ao afirmar que os saberes docentes são socialmente construídos e se constituem ao longo da experiência profissional, na interação com colegas, alunos, gestores e políticas públicas. A docência, assim, é uma profissão marcada pela pluralidade de saberes: práticos, experienciados, curriculares, disciplinares e institucionais. No entanto, o autor adverte que esses saberes são, muitas vezes, desconsiderados pelas reformas educacionais que impõem modelos homogêneos de ensino.

Figura 1 – Transformações no Trabalho Docente.



Fonte: Elaborado a partir de Tardif (2002), Dardot e Laval (2016) e Dunker (2022).

Nesse contexto, observa-se o predomínio de políticas que desvalorizam a autonomia pedagógica e privilegiam indicadores externos de desempenho, planos de aula padronizados e plataformas tecnológicas impostas de forma vertical. O resultado é a intensificação do trabalho e o empobrecimento da prática docente, uma vez que se esvazia o espaço de criação e reflexão pedagógica.

Para além dos saberes, é preciso considerar os efeitos dessas reformas sobre a subjetividade do professor. Nóvoa (2009) argumenta que o reconhecimento da identidade docente é um elemento fundamental para a valorização da profissão. Ele defende que a formação não se dá apenas por meio de cursos, mas sobretudo por processos de construção do “eu profissional”, mediado pelas experiências vividas e pelas relações com a comunidade escolar.

Para Oliveira (2020), a docência é uma prática marcada por contradições e tensões, especialmente em um cenário de crescentes demandas por eficiência e resultados mensuráveis. A autora destaca que o trabalho docente é atravessado por lógicas neoliberais que, ao mesmo tempo em que ampliam a responsabilização individual dos professores, fragilizam suas condições materiais e simbólicas de exercício profissional. Essa dinâmica exige dos educadores não apenas competências técnicas, mas também uma postura crítica capaz de negociar as expectativas institucionais com as necessidades reais dos estudantes.

Nessa perspectiva, Oliveira (2020) ressalta que a resistência a processos de precarização e desprofissionalização passa pela valorização dos saberes experienciais e coletivos construídos no cotidiano escolar. A autora defende que a reinvenção da docência como prática emancipatória depende da articulação entre reflexão teórica e ação política, de modo a superar visões reducionistas do ensino. Assim, compreender o trabalho docente em sua complexidade implica reconhecê-lo como espaço de luta e possibilidade, onde se confrontam projetos educativos antagônicos.

Contudo, essa identidade tem sido fragilizada pelas políticas de responsabilização e pela cultura da performatividade. Ao reduzir o trabalho do professor a resultados mensuráveis, os sistemas de avaliação em larga escala ignoram a complexidade do cotidiano escolar e geram sentimentos de fracasso, culpa e inadequação profissional. A perda de sentido do trabalho aparece, assim, como uma das principais causas do adoecimento docente.

Esse processo está intimamente ligado ao avanço da racionalidade neoliberal na educação, conforme analisam Dardot e Laval (2016). Os autores explicam que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas uma forma de governo que opera por meio da produção de sujeitos empreendedores, autogeridos e permanentemente avaliáveis. Na escola, essa lógica se expressa na transformação do professor em gestor de sua própria performance.

A imposição de metas, o monitoramento constante e a responsabilização individual compõem um cenário de vigilância subjetiva que mina o sentido coletivo da educação. O ideal de inovação, criatividade e excelência é apropriado pelas instituições como estratégia de competitividade, mas desconectado das condições reais de trabalho nas redes públicas.

Nesse modelo, o fracasso não é interpretado como problema sistêmico, mas como incapacidade individual. O professor doente ou desmotivado é frequentemente silenciado ou afastado, sem que se investiguem as causas estruturais desse sofrimento. A ausência de espaços de escuta e acolhimento agrava a sensação de isolamento e desamparo.

Dunker (2022) amplia essa análise ao propor uma leitura psicanalítica da escola sob a lógica empresarial. Para o autor, a transformação da instituição escolar em uma empresa educativa, regida por resultados, metas e índices, desfigura seu papel formativo e compromete sua função simbólica como espaço de reconhecimento e mediação.

O autor defende que o sofrimento psíquico vivido por professores e estudantes está relacionado à perda de sentido das relações escolares. A ênfase no controle, na eficiência e na produtividade gera um esvaziamento das dimensões afetivas e éticas do processo educativo. A docência, nesse cenário, torna-se uma prática solitária, monitorada e desconectada do desejo de ensinar.

O problema da escola-empresa é que ela substitui o reconhecimento pelo mérito, a cooperação pela concorrência, o saber pelo desempenho e a escuta pela obediência. O sofrimento que daí decorre não é sinal de fracasso pessoal, mas de um modelo que não suporta a complexidade da formação humana (Dunker, 2022, p. 85).

Essa leitura ajuda a romper com a culpabilização individual do professor e a deslocar o debate para o campo das políticas institucionais. Ao entender o sofrimento como produto de uma lógica organizacional, abre-se espaço para pensar alternativas que resgatem a dimensão coletiva e formativa da escola.

A precarização do trabalho docente também deve ser compreendida como parte de um projeto de desmonte do serviço público. A flexibilização dos vínculos, a ausência de carreira e o achatamento salarial tornam a profissão cada vez menos atrativa, sobretudo para os jovens. Essa tendência compromete a qualidade da educação e acentua as desigualdades entre redes e territórios.

Somado a isso, observa-se a crescente medicalização da dor docente. A prescrição de psicotrópicos, os afastamentos recorrentes e a patologização de comportamentos desviam o foco das condições objetivas que produzem o sofrimento. Em vez de escuta, oferece-se o silêncio institucional. Em vez de acolhimento, reforça-se a cobrança por desempenho.

Tardif, ao analisar as condições de trabalho dos professores, alerta para os riscos de um modelo educacional que exige muito e oferece pouco. Segundo ele, o desgaste do professor é tanto físico quanto simbólico: há cansaço corporal, mas também invisibilidade social. O reconhecimento, que deveria ser garantido pela valorização institucional, passa a depender da autoexigência e da idealização da vocação.

Dardot e Laval (2016) acrescentam que essa autoexigência está diretamente ligada à interiorização das normas de desempenho. O professor torna-se o gestor de si mesmo, e a pressão por resultados transforma-se em angústia. Essa subjetivação neoliberal, ao ocupar o lugar da política coletiva, impede a construção de solidariedades e movimentos de resistência.

A escola pública, nesse cenário, sofre com um processo de desumanização. Ao priorizar dados e resultados, ela perde sua função essencial: ser espaço de formação ética, crítica e afetiva. É nesse ponto que a contribuição de Nóvoa se torna central, ao lembrar que não há qualidade na educação sem qualidade na formação e nas condições de trabalho dos seus educadores.

A construção de políticas públicas efetivas de valorização docente requer, portanto, o reconhecimento da complexidade do trabalho pedagógico. É necessário superar a visão de que ensinar é apenas uma habilidade técnica ou uma entrega de conteúdo. Trata-se de uma prática relacional, formativa e profundamente humana.

Por fim, a valorização da docência precisa ser entendida como parte de um projeto coletivo de defesa da escola pública. O combate ao adoecimento docente exige mudanças estruturais: melhoria salarial, estabilidade, formação continuada, tempo para

planejamento, escuta institucional e políticas de cuidado. Sem isso, o professor continuará sendo o principal alvo de uma engrenagem que opera para desgastá-lo e desmobilizá-lo.

METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, fundamentada em revisão bibliográfica de autores nacionais e internacionais que se dedicam ao estudo do trabalho docente, das políticas educacionais e das dimensões subjetivas da profissão. O objetivo central é compreender as condições estruturais e simbólicas que atravessam o exercício da docência na escola pública contemporânea, com especial atenção aos processos de desvalorização profissional e adoecimento dos professores.

O recorte teórico contempla diferentes campos do conhecimento – como a sociologia da educação, a filosofia política, a psicologia institucional e a psicanálise – a fim de construir uma leitura interdisciplinar sobre os fatores que incidem sobre o cotidiano docente. Foram privilegiadas produções acadêmicas que dialogam criticamente com a realidade das redes públicas de ensino, sobretudo no contexto brasileiro, além de marcos legais e dados de instituições como CNTE, ANPEd, INEP, DIEESE e IBGE.

Os critérios de seleção das obras consideraram sua relevância teórica, a atualidade das análises e sua contribuição para o debate sobre as transformações no campo educacional nas últimas duas décadas. Autores como Tardif, Nóvoa, Dardot, Laval e Dunker foram centrais para estruturar o referencial analítico do estudo, por abordarem, em diferentes perspectivas, a relação entre subjetividade, política educacional e sentido do trabalho.

O procedimento metodológico consistiu em identificar os principais argumentos e categorias mobilizadas por esses autores, articulando-os em uma análise crítica das práticas e discursos que envolvem a docência no contexto neoliberal. Foram também incluídas análises secundárias de pesquisas empíricas e documentos oficiais que tratam das condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação.

A metodologia, ao priorizar o diálogo entre teoria e realidade concreta, visa subsidiar uma compreensão mais profunda sobre os mecanismos de produção do

sofrimento docente e apontar caminhos para a construção de políticas públicas e práticas institucionais comprometidas com o cuidado, a valorização e a escuta dos educadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento bibliográfico revelou que o adoecimento docente se configura como um fenômeno recorrente, persistente e multifatorial, diretamente relacionado às condições objetivas e subjetivas de trabalho nas redes públicas de ensino. Diversos estudos apontam que o sofrimento psíquico entre professores não pode ser reduzido a casos isolados, sendo expressão de um modelo educacional que fragiliza vínculos, intensifica demandas e desumaniza práticas pedagógicas.

Entre os principais fatores associados ao adoecimento estão a sobrecarga de trabalho, a polivalência de funções, a indisciplina, o desrespeito institucional, a pressão por resultados e a escassez de tempo para planejamento e formação. Tais elementos se combinam à insegurança profissional e ao enfraquecimento das redes de apoio entre colegas, contribuindo para o isolamento e a sensação de desamparo no exercício docente.

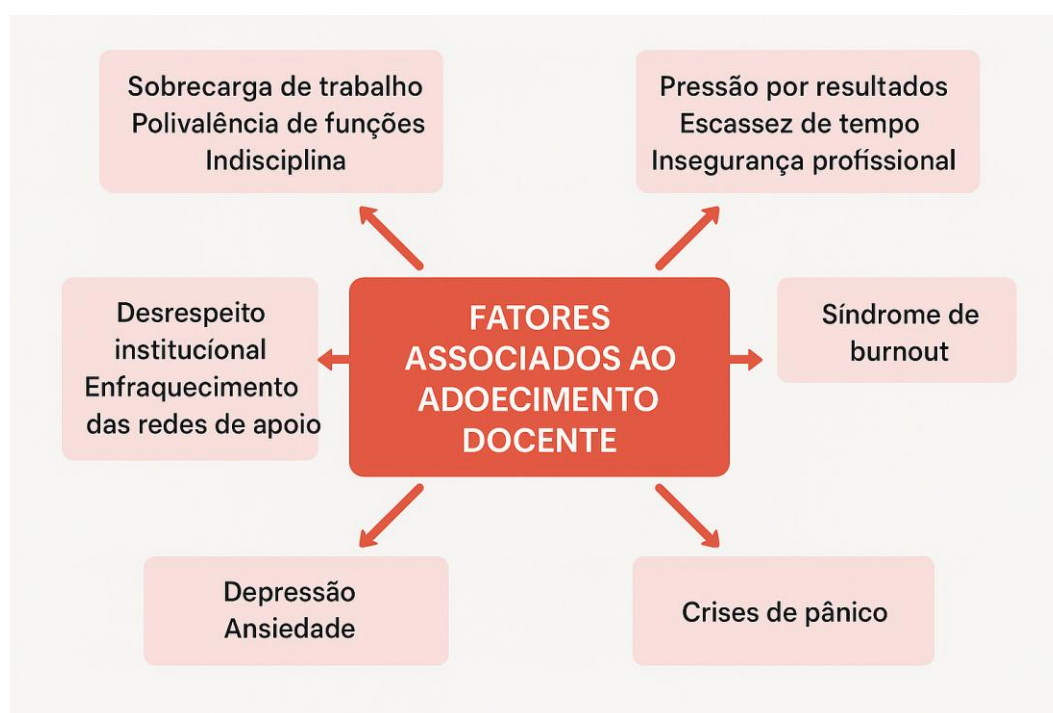
Segundo Oliveira (2020), o adoecimento docente não pode ser compreendido como um problema individual, mas como um sintoma da reestruturação do trabalho educativo sob a lógica neoliberal. A autora argumenta que a precarização das condições laborais, somada à intensificação das demandas burocráticas e à erosão da autonomia profissional, transforma a sala de aula em um espaço de conflito constante entre as necessidades pedagógicas e as exigências de produtividade. Essa dinâmica gera um esgotamento que vai além do físico, atingindo a dimensão identitária do professor, cujo reconhecimento social e profissional se encontra em declínio.

Nesse contexto, Oliveira (2020) ressalta que as políticas educacionais contemporâneas, ao priorizarem metas quantificáveis em detrimento de processos formativos significativos, aprofundam a alienação do trabalho docente. A falta de espaços coletivos para reflexão e cuidado entre pares agrava o sentimento de impotência, fazendo com que muitos educadores internalizem o fracasso como responsabilidade exclusivamente pessoal. Para a autora, a superação desse cenário exige não apenas melhores condições materiais, mas também a reconstrução de uma cultura

escolar que valorize o diálogo, a colaboração e o sentido político da docência como trabalho essencial à sociedade.

A literatura também destaca a relação entre precarização das condições de trabalho e o aumento de afastamentos por motivos de saúde mental. Relatórios da CNTE e do DIEESE indicam que transtornos como depressão, ansiedade generalizada, síndrome de burnout e crises de pânico figuram entre as principais causas de afastamento dos docentes nas redes públicas nos últimos anos.

Figura 2 – Fatores Associados ao Adoecimento Docente.



Fonte: Elaboração própria.

Esse cenário é agravado pela forma como o sofrimento docente é tratado pelas instituições. Em vez de escuta e acolhimento, os profissionais encontram, muitas vezes, uma gestão escolar centrada em metas e resultados, que individualiza a culpa e patologiza o sofrimento. Essa abordagem reforça a invisibilidade dos fatores estruturais que produzem o adoecimento.

Segundo Dejours (2015), o sofrimento no trabalho docente não pode ser compreendido como mera patologia individual, mas como sintoma de uma organização do trabalho que ignora as dimensões subjetivas e coletivas da atividade profissional. O autor demonstra como a gestão por resultados, ao transformar o trabalho em meros

indicadores quantificáveis, rompe os espaços de cooperação e reconhecimento entre pares - elementos fundamentais para a construção de defesas coletivas contra o adoecimento.

Dejours (2015) alerta para o paradoxo das organizações contemporâneas: ao mesmo tempo em que intensificam o controle sobre os trabalhadores através de metas e avaliações individualizadas, negam qualquer responsabilidade sobre os efeitos psicopatológicos dessas mesmas políticas. No contexto escolar, isso se manifesta quando as instituições medicalizam o sofrimento docente (atribuindo-o a fragilidades pessoais), enquanto mantêm intactos os processos organizacionais que geram sobrecarga, desvalorização e perda de sentido no trabalho.

A responsabilização do professor por tudo que “não funciona” na escola intensifica a perda de sentido do trabalho. A lógica performativa imposta pelas avaliações em larga escala e pelas plataformas de monitoramento coloca o docente sob constante vigilância, exigindo resultados mensuráveis, mas desconsiderando a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Ball (2002), esse fenômeno pode ser compreendido como parte do que ele denomina "terror performativo" - um regime de controle que opera através da pressão constante por resultados quantificáveis e da criação de um ambiente de competição e insegurança entre os profissionais da educação. O autor argumenta que essa lógica transforma as escolas em "organizações aprendentes" onde os professores são permanentemente avaliados, comparados e responsabilizados individualmente pelo desempenho dos alunos, independentemente das condições estruturais de trabalho.

Ball (2002) ainda destaca que essa cultura performativa produz subjetividades docentes marcadas pela ansiedade e auto-culpabilização. Os professores, submetidos a um excesso de demandas burocráticas e a sistemas de monitoramento contínuo, desenvolvem estratégias de sobrevivência que muitas vezes entram em conflito com seus ideais pedagógicos. Esse processo, que o autor chama de "esquizofrenia performativa", leva à perda de autonomia e ao esvaziamento do sentido político do trabalho docente, transformando-o em mero cumprimento de protocolos e metas institucionais.

Conforme apontado por Dardot e Laval (2016), essa lógica neoliberal opera por meio da interiorização de normas de produtividade, estimulando uma subjetivação do

tipo empreendedor. O professor é instado a ser inovador, resiliente, multifuncional e eficiente, mesmo sem as condições materiais mínimas para tanto. A consequência é a culpa crônica, a frustração e o esgotamento emocional.

Essa forma de subjetivação não apenas adocece, mas desmobiliza politicamente. Ao naturalizar a autovigilância e silenciar a crítica, o discurso da excelência educacional esvazia a docência como prática coletiva e crítica. O mal-estar, nesse contexto, deixa de ser denunciado e passa a ser vivido como falha pessoal.

Dunker (2022) contribui para essa leitura ao afirmar que a “empresa escola” elimina a escuta institucional e transforma o reconhecimento em mero indicador de desempenho. O laço pedagógico, essencial à formação, é substituído por uma relação funcional, pautada em cumprimento de metas e controle de conduta.

Essa transformação implica também na descaracterização simbólica do ofício docente. O professor deixa de ser reconhecido como sujeito formador e passa a ser visto como executor de protocolos. Isso compromete a autonomia pedagógica e reduz a prática docente a procedimentos repetitivos e burocráticos (Dunker, 2022).

A perda de sentido do trabalho surge como um dos elementos centrais no processo de adoecimento. Quando o que se faz já não encontra vínculo com a vocação formativa, com os valores éticos ou com o reconhecimento institucional, a docência se torna apenas uma tarefa a ser cumprida, frequentemente em estado de alerta e exaustão (Oliveira, 2020).

Apesar desse panorama, a pesquisa revelou que há espaços de resistência. Professores e coletivos têm criado estratégias para preservar a escuta, a solidariedade entre pares e o cuidado mútuo. Práticas de autocuidado, rodas de conversa, formação colaborativa e mediação de conflitos têm emergido como formas de enfrentamento ao sofrimento cotidiano.

Essas iniciativas, ainda que pontuais, demonstram que o adoecimento não é inexorável. Ele pode ser combatido quando há investimento em relações humanas e condições objetivas de trabalho. A escola, mesmo em contextos adversos, pode ser espaço de reconstrução de vínculos e ressignificação da prática docente.

A retomada da dimensão ética e política da profissão é uma das estratégias apontadas pela literatura como caminho para reconstruir o sentido do trabalho. Quando

o professor se reconhece como sujeito de transformação, e não como engrenagem de um sistema de metas, é possível resgatar o projeto coletivo da educação pública.

Também se identificou, nos estudos analisados, a necessidade de reformular os programas de formação continuada. Muitas vezes centrados em normatizações técnicas, esses programas falham em escutar os sujeitos da prática e em reconhecer o sofrimento como parte do cotidiano escolar, não como patologia isolada.

Segundo Dejours (2015), a reconstrução do sentido ético do trabalho docente só é possível através do reconhecimento da dimensão coletiva da atividade profissional. O autor argumenta que quando os professores conseguem se organizar para discutir suas dificuldades e compartilhar estratégias de enfrentamento, resgatam não apenas a dignidade do ofício, mas também sua potência transformadora. Essa "inteligência do trabalho" coletiva permite converter o sofrimento individual em ação política organizada.

Dejours (2015) ainda critica os modelos de formação docente que ignoram a realidade concreta do trabalho nas escolas. Para o autor, programas eficazes de formação continuada devem criar espaços onde os professores possam:

- Analisar coletivamente as situações reais de trabalho;
- Desenvolver estratégias para enfrentar obstáculos institucionais;
- Partilhar soluções criativas nascidas da experiência.

Essa abordagem, que ele denomina "clínica do trabalho", supera a visão patologizante ao mostrar como o sofrimento no trabalho é antes de tudo um sintoma de problemas organizacionais que exigem transformações estruturais.

Ao considerar o adoecimento docente como questão coletiva, torna-se possível problematizar a cultura institucional que sustenta o silenciamento. A saúde do professor depende, em larga medida, da existência de ambientes escolares que acolham, escutem e respeitem a complexidade do seu trabalho.

Essa complexidade envolve não apenas as exigências pedagógicas e burocráticas do cotidiano escolar, mas também as relações interpessoais, os vínculos com a comunidade e as condições materiais de trabalho. Quando essas dimensões são ignoradas pelas políticas institucionais, abre-se espaço para a naturalização do sofrimento e para a responsabilização individual dos docentes por sintomas que são, na verdade, produzidos por lógicas organizacionais excludentes.

Dessa forma, a valorização da docência vai além de salários e estruturas físicas — embora esses elementos sejam fundamentais para tornar o processo de trabalho mais completo e equilibrado. Valorizar implica criar tempo, espaço e legitimidade para a escuta, para o afeto e para a reinvenção cotidiana da prática pedagógica. O cuidado não pode ser um luxo, mas uma política.

Os resultados analisados reforçam que a superação do adoecimento docente depende do enfrentamento das causas estruturais da precarização. Não basta oferecer suporte individual; é preciso reconstruir os sentidos do trabalho coletivo, garantindo autonomia, condições dignas e reconhecimento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que o adoecimento docente está diretamente vinculado às condições estruturais e simbólicas que moldam o exercício da docência nas redes públicas de ensino. Trata-se de um processo social e coletivo, e não de uma experiência meramente individual ou clínica. A intensificação do trabalho, a precarização das relações profissionais, a perda de autonomia pedagógica e a pressão por desempenho são elementos que, combinados, afetam a saúde física, emocional e subjetiva dos professores.

O referencial teórico adotado permitiu compreender que a racionalidade neoliberal, ao adentrar os espaços escolares, transforma a prática docente em atividade performativa e tecnicista. O professor passa a ser avaliado por metas, plataformas e indicadores, e sua experiência, seus saberes e sua subjetividade são invisibilizados. Esse processo de desumanização fragiliza o vínculo com a profissão, esvazia o sentido ético da docência e gera sofrimento cotidiano.

A responsabilização individual, somada à ausência de escuta institucional, reforça a culpabilização do sujeito pelo seu próprio adoecimento. Ao mesmo tempo, discursos moralizantes sustentam a ideia de que ser professor é “missão” ou “vocação”, o que dificulta a denúncia das condições reais de trabalho e bloqueia a possibilidade de reivindicação de direitos. Tal discurso legitima a precariedade ao transformá-la em sacrifício esperado.

Diante desse cenário, torna-se urgente a construção de políticas públicas voltadas à valorização do trabalho docente, que envolvam melhorias salariais,

estabilidade profissional, condições adequadas de trabalho, tempo para planejamento e formação continuada crítica. Também é fundamental a institucionalização de práticas de cuidado e acolhimento, que considerem o sofrimento docente como parte da política educacional e não como falha individual.

As experiências de resistência e solidariedade entre pares revelam que é possível, mesmo diante das adversidades, ressignificar o trabalho docente e reconstruir seus sentidos. O fortalecimento de espaços coletivos de escuta, reflexão e apoio mútuo pode contribuir para reverter o processo de adoecimento e reativar a dimensão ética, política e afetiva da profissão.

Em última instância, pensar a saúde do professor é pensar a qualidade da escola pública. Não há educação emancipadora sem professores valorizados, escutados e reconhecidos como sujeitos de saber e de transformação. Reconstruir o sentido do trabalho docente implica também afirmar o papel da escola como espaço de cuidado, humanidade e reinvenção cotidiana.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censos/censo-escolar>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação no Brasil**. Brasília, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. 9. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Trabalho docente**: condições, salários e adoecimento. São Paulo, 2021.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em nossas instituições educativas. São Paulo: Ubu, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRINCÍPIOS, DIREITO E RECONHECIMENTO

Gleiciane Marques da Silva Rios

Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros

Elza Cristina Schramm Nogueira

Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro

José Adriano Ferreira Silva

Daniela da Silva Ribeiro

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-02

RESUMO

Este capítulo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como campo de afirmação de direitos e de valorização das trajetórias de vida dos sujeitos historicamente excluídos da escola. A partir de um referencial crítico inspirado em Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2006) e Brandão (2002), defende-se que a EJA ultrapassa o caráter compensatório e deve ser entendida como espaço de escuta, acolhimento e reconhecimento dos saberes populares, das múltiplas identidades e das histórias de resistência. O objetivo do capítulo é analisar os fundamentos da EJA como política pública e prática pedagógica, destacando seus princípios legais, éticos e epistemológicos. A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica e análise documental de diretrizes nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, articulada a estudos de base freiriana. Os resultados apontam para a fragilidade estrutural da oferta da EJA, marcada por descontinuidade, precariedade e baixa visibilidade, mas também evidenciam experiências pedagógicas potentes centradas no diálogo, na problematização da realidade e no reconhecimento dos estudantes como sujeitos de saber. Na discussão, argumenta-se que a EJA é um espaço privilegiado de construção de uma educação popular, capaz de integrar currículo, cultura e território. Conclui-se que garantir o direito à EJA é afirmar a escola como lugar de reexistência, cidadania e transformação social.

Palavras-chave: EJA; Direito à educação; Reconhecimento; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um campo específico da educação básica brasileira, marcado por tensões históricas, políticas e sociais. Frequentemente invisibilizada nas políticas públicas e no debate educacional hegemônico, a EJA tem sido relegada a uma posição secundária no sistema de ensino,

mesmo cumprindo um papel fundamental de inclusão social e reconhecimento de direitos de sujeitos historicamente excluídos do espaço escolar.

No Brasil, a EJA está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que a reconhece como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. Essa concepção remete à educação como direito, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e reforçada pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabelece metas específicas para a superação do analfabetismo e ampliação da escolarização de jovens e adultos.

Contudo, a efetivação desse direito esbarra em múltiplos desafios: evasão escolar, descontinuidade de programas, baixa oferta de vagas, falta de formação específica para educadores e ausência de políticas curriculares contextualizadas. Tais obstáculos não apenas dificultam o acesso e a permanência dos estudantes, mas também reforçam a ideia de que a EJA é uma “educação de segunda linha”, limitada a um caráter compensatório e emergencial.

Autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Carlos Rodrigues Brandão contribuíram de forma decisiva para ressignificar a EJA como prática social e política. Para Freire (1996), alfabetizar jovens e adultos é um ato de liberdade, que exige diálogo, respeito à experiência vivida e construção coletiva do conhecimento. Arroyo (2006) acrescenta que os sujeitos da EJA não são “alunos atrasados”, mas portadores de saberes, histórias e trajetórias que desafiam a escola a se reinventar.

A escuta das vozes que compõem a EJA revela um universo de significados e expectativas muitas vezes ignorado pelas práticas escolares tradicionais. Jovens trabalhadores, mães solo, pessoas privadas de liberdade, populações do campo, das periferias urbanas e sujeitos em situação de vulnerabilidade compõem um mosaico social cuja diversidade impõe à escola o dever de reconhecer saberes plurais e construir percursos formativos coerentes com a realidade desses estudantes.

A lógica escolar hegemônica, baseada em currículos rígidos, avaliação classificatória e horários inflexíveis, contrasta com as necessidades e possibilidades dos sujeitos da EJA. A ausência de políticas curriculares específicas, a fragmentação de conteúdos e a descontinuidade das ações governamentais contribuem para o

esvaziamento da proposta pedagógica e para a perpetuação das desigualdades educacionais.

Apesar das dificuldades, há experiências pedagógicas potentes desenvolvidas em diferentes territórios, que articulam currículo, cultura, trabalho e território. Essas práticas se ancoram na pedagogia do diálogo, na valorização da escuta e na construção coletiva do conhecimento, apontando para caminhos possíveis na luta por uma EJA emancipadora e humanizadora.

O reconhecimento da EJA como campo legítimo de produção de saberes implica superar o paradigma da correção da “defasagem idade-série” e adotar uma concepção de educação que acolha trajetórias interrompidas sem culpabilização. Tal perspectiva exige o abandono da ideia de “aluno-problema” e o investimento em políticas públicas que garantam acesso, permanência e qualidade da aprendizagem.

A formação de educadores para a EJA constitui outro ponto central no debate. Muitos professores são alocados nessa modalidade sem preparo específico, o que compromete a qualidade da prática pedagógica e perpetua visões equivocadas sobre os sujeitos atendidos. A ausência de políticas formativas específicas revela o lugar marginal que a EJA ainda ocupa na estrutura educacional.

Este capítulo propõe discutir os princípios que fundamentam a EJA, as disputas em torno do seu reconhecimento como direito e a importância de compreendê-la a partir das trajetórias e experiências dos sujeitos que a compõem. Para isso, será adotada uma abordagem teórico-crítica, com base em revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais e pesquisas na área.

O objetivo é refletir sobre o lugar da EJA na educação básica, seus limites históricos e suas potencialidades enquanto espaço de emancipação e resistência. Reconhecer a EJA como um direito e não como uma concessão é reafirmar o compromisso com uma educação pública que valorize a diversidade, a dignidade e a justiça social.

Em tempos de retrocessos educacionais e desmonte de políticas públicas, afirmar o direito à EJA é também afirmar o direito à memória, à escuta e à esperança. A escola, nesse contexto, precisa se reinventar como espaço de reexistência e construção de sentidos, pautada no diálogo, na inclusão e na valorização da experiência humana.

A EJA COMO DIREITO SOCIAL E REPARAÇÃO HISTÓRICA

A Educação de Jovens e Adultos é reconhecida, no ordenamento jurídico brasileiro, como uma modalidade da educação básica que deve ser garantida pelo Estado àqueles que não tiveram acesso ou permanência na escola na idade considerada “regular”. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, reforçando seu papel como política pública voltada à igualdade de oportunidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) define a EJA como modalidade da educação básica e estabelece, em seu artigo 37, que o ensino deve adequar-se às características dos estudantes, respeitando seus saberes e trajetórias. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), por sua vez, reafirma esse compromisso ao estabelecer metas específicas para a alfabetização e a elevação da escolaridade de jovens e adultos.

No entanto, apesar da existência de diretrizes legais, a efetivação da EJA como direito segue atravessada por assimetrias regionais, ausência de financiamento contínuo e pouca visibilidade política. A fragilidade da oferta e a descontinuidade de programas revelam a contradição entre o direito formal e a negação concreta desse direito a amplos segmentos da população.

Figura 1 – EJA: base legal e desafios.



Fonte: Elaboração própria.

Arroyo (2006) destaca que os sujeitos da EJA não são apenas “excluídos da escola”, mas trabalhadores, mães, avós, migrantes, indígenas, pessoas em privação de liberdade, entre outros, que, mesmo diante de múltiplas barreiras, insistem no direito de aprender. A presença desses sujeitos nas salas de aula da EJA rompe com a linearidade do ciclo escolar e exige um novo olhar sobre o que é educar.

Diante desse cenário, reafirmar a EJA como direito implica reconhecer seus sujeitos como portadores de histórias, saberes e projetos de vida que não se ajustam aos padrões escolares tradicionais. A efetivação dessa modalidade requer políticas públicas estáveis, com financiamento adequado, formação específica para os docentes e currículos flexíveis que dialoguem com as realidades concretas dos educandos. Mais do que um reparo ao passado, a EJA é um compromisso com o presente e com a construção de uma escola democrática, plural e acolhedora. Somente ao assumir essa responsabilidade coletiva será possível garantir o princípio constitucional da igualdade de oportunidades e fortalecer a educação como instrumento de emancipação social.

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DO DIÁLOGO

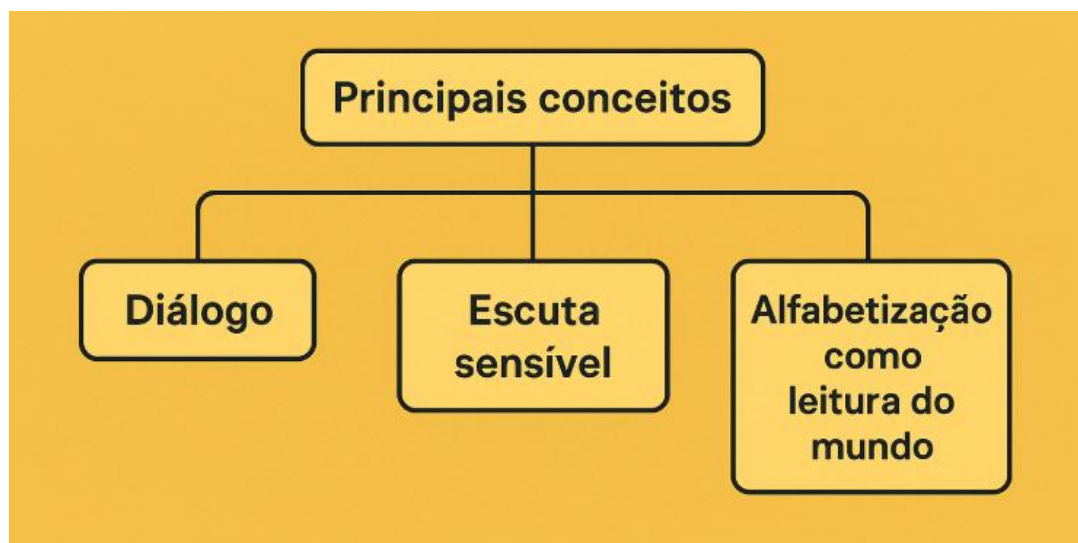
A obra de Paulo Freire constitui um dos principais fundamentos teóricos da EJA. Em seus escritos, Freire afirma que a educação de adultos não pode ser pautada por métodos bancários, nos quais o educador deposita conteúdos prontos no estudante. Ao contrário, a aprendizagem deve ocorrer em diálogo com a realidade do educando, tendo como ponto de partida a experiência vivida e o mundo concreto em que está inserido.

Para Freire (1987), o processo educativo deve ser dialógico e libertador. No contexto da EJA, isso significa que o educador é alguém que aprende com os educandos, estabelecendo uma relação horizontal mediada pela problematização da realidade. Tal concepção compreende a educação como prática política voltada à tomada de consciência dos sujeitos sobre sua condição histórica e social. Assim, alfabetizar adultos é também possibilitar-lhes a leitura crítica do mundo.

Essa perspectiva exige metodologias participativas, conteúdo curricular significativo e uma escuta atenta às demandas dos estudantes. A prática pedagógica freireana deve partir das “palavras geradoras” que emergem do universo cultural do educando, permitindo que ele se reconheça como sujeito histórico. A sala de aula da

EJA, nesse sentido, transforma-se em espaço de reconstrução da dignidade, de afirmação da identidade e de resistência frente às múltiplas formas de exclusão.

Figura 2 – Pedagogia do diálogo freireano.



Fonte: Elaboração própria.

Para Freire (1996), o ato de ensinar não se separa do ato de escutar. A escuta sensível do educador é condição para que o aluno seja reconhecido como sujeito do processo, capaz de intervir em sua realidade e transformá-la. Essa concepção rompe com o modelo hierárquico da educação tradicional e propõe uma pedagogia baseada na dialogicidade, na problematização e na conscientização.

Na EJA, a pedagogia freiriana adquire uma potência particular, pois parte do pressuposto de que os sujeitos carregam consigo uma riqueza de saberes populares, saberes do trabalho, da vida, da luta e da resistência. O conhecimento escolar, nesse sentido, não é superior, mas dialoga com os saberes da experiência e se constrói na relação entre educador e educando.

Freire defende ainda que alfabetizar não é apenas ensinar a ler palavras, mas ensinar a ler o mundo. Em suas palavras:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Ler o mundo é o primeiro passo da leitura da palavra. Por isso, o movimento de alfabetização deve começar com a linguagem do povo e com a experiência concreta de vida dos alfabetizandos, para que se torne significativo e libertador (Freire, 1987, p. 11).

Essa concepção exige que os educadores da EJA abandonem práticas pedagógicas autoritárias e adotem uma postura ética e política de escuta, acolhimento e construção coletiva do saber. A pedagogia do diálogo não é apenas uma estratégia metodológica, mas um posicionamento frente ao mundo.

IDENTIDADE, TRAJETÓRIA E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA

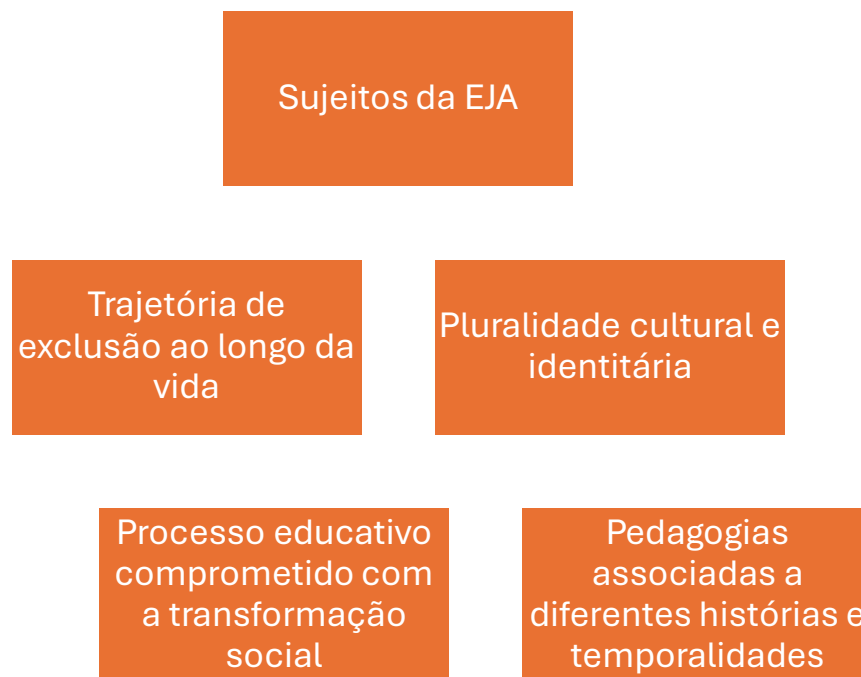
A reflexão sobre os sujeitos da EJA envolve não apenas uma leitura da sua trajetória escolar, mas também de sua condição social, identitária e simbólica. Arroyo (2005) chama atenção para o fato de que os alunos da EJA não podem ser reduzidos à categoria de “atrasados” ou “defasados”, como comumente são tratados pelas políticas oficiais. Eles são sujeitos de luta, que resistem à exclusão e reivindicam o direito de aprender ao longo da vida.

Freire (1987) também recusa qualquer abordagem que reduza os educandos da EJA a uma condição de carência. Para o autor, o processo educativo deve partir do reconhecimento do outro como sujeito histórico, portador de saberes legítimos e de uma visão de mundo construída na vivência concreta da opressão.

No lugar de estratégias pedagógicas que infantilizam ou ignoram essas trajetórias, Freire propõe uma prática dialógica, na qual o educador se coloca ao lado do educando na construção do conhecimento. Assim, a educação de jovens e adultos se transforma em um ato de libertação, no qual a palavra e a escuta são instrumentos de reconstrução da dignidade e da cidadania negada.

O reconhecimento desses sujeitos exige uma pedagogia comprometida com o respeito à pluralidade cultural, étnica, geracional e territorial. Trata-se de romper com a lógica homogeneizadora da escola tradicional, que tenta encaixar todos os estudantes em um mesmo molde, desconsiderando suas histórias e temporalidades.

Figura 3 – Sujeitos da EJA.



Fonte: Elaboração própria.

Brandão (2002) contribui para essa discussão ao afirmar que educar adultos exige, antes de tudo, educar-se com eles. Para o autor, a EJA não deve se limitar à escolarização formal, mas constituir-se como espaço de formação ampliada, no qual os saberes da vida se encontram com os saberes escolares em um processo dialógico e horizontal.

O processo educativo, nesses termos, deve ser construído a partir da escuta atenta das biografias dos estudantes. Seus tempos, suas demandas e seus saberes precisam ser incorporados ao planejamento pedagógico, que deve ser flexível, contextualizado e comprometido com a transformação social.

Freire (1987) enfatiza que educar é um ato político e que a neutralidade pedagógica é uma ficção ideológica. Na EJA, essa afirmação ganha densidade ao evidenciar que o ato educativo deve estar enraizado nas condições concretas de vida dos educandos. Os sujeitos da EJA não chegam à escola como “folhas em branco”, mas como portadores de histórias, dores, saberes e resistências. O educador que ignora essa complexidade reproduz a opressão ao transformar a sala de aula em espaço de silenciamento. A pedagogia freiriana convida o educador a reconhecer nos estudantes da

EJA agentes capazes de intervir em sua realidade, e não apenas beneficiários passivos de uma política pública.

Arroyo (2005), ao dialogar com essa perspectiva, propõe uma ruptura com a concepção de currículo que desconsidera as múltiplas dimensões do sujeito da EJA. Para ele, esses estudantes desafiam a lógica da linearidade escolar e obrigam a escola a se repensar em suas estruturas, tempos e sentidos. A presença desses sujeitos convoca o educador a construir práticas que valorizem a experiência vivida e que recusem a dicotomia entre saber popular e saber acadêmico. O currículo, nessa visão, deixa de ser um roteiro fixo a ser seguido e se torna território de negociação, onde o direito à palavra e à participação dos educandos é condição para a produção de uma educação democrática e humanizadora.

POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) reafirmam que o currículo dessa modalidade deve ser flexível, contextualizado e sensível às necessidades dos estudantes. No entanto, na prática, observa-se a reprodução de currículos rígidos, excessivamente centrados na lógica da educação regular, sem articulação com os saberes dos sujeitos da EJA.

Essa contradição entre o prescrito e o praticado revela um descompasso entre as normativas e a realidade das escolas que ofertam EJA. Em muitos casos, os conteúdos são selecionados a partir de livros didáticos padronizados, desconsiderando as trajetórias, os conhecimentos prévios e os contextos socioculturais dos estudantes. Essa padronização curricular ignora o princípio da contextualização, que deveria ser central na elaboração de propostas pedagógicas voltadas a jovens e adultos com histórias escolares interrompidas e experiências de vida diversas, limitando o potencial emancipador da EJA como espaço de reconstrução de vínculos com o saber.

Figura 4 - Caminhos e desafios para a Valorização da EJA nas Políticas Públicas.



Fonte: Elaboração própria.

A ausência de formação específica para os educadores é um dos fatores que contribui para essa lacuna. Muitos professores são alocados na EJA por ausência de profissionais ou como complemento de carga horária, sem preparação para lidar com as especificidades da modalidade. Isso compromete a qualidade da prática pedagógica e reforça visões equivocadas sobre o perfil dos estudantes.

O PNE (2014–2024) estabelece metas para a formação continuada dos profissionais da educação, mas a EJA segue à margem dessas políticas. Faltam programas consistentes de formação docente com enfoque nos princípios da educação popular, na pedagogia freiriana e nas práticas interdisciplinares e integradas.

A valorização da EJA passa também pelo seu financiamento e institucionalização. Sem políticas públicas estáveis, a modalidade segue marcada por descontinuidade, projetos temporários e ausência de estrutura adequada. O fortalecimento da EJA requer compromisso político com a justiça social, a memória e a escuta dos sujeitos que historicamente foram excluídos da escola.

Essa marginalização da EJA no campo das políticas formativas evidencia um descompasso entre os marcos legais e a realidade vivida nas salas de aula. Muitos educadores enfrentam situações-limite, como a falta de material didático específico, turmas multisseriadas e horários noturnos extenuantes, sem contar com suporte

pedagógico institucionalizado. Nessas condições, torna-se difícil promover práticas que dialoguem com a diversidade dos estudantes, o que reforça o sentimento de imprevisto e invisibilidade no exercício docente.

Além disso, a ausência de avaliações educacionais específicas para a EJA contribui para a invisibilidade da modalidade no planejamento educacional. Os instrumentos de avaliação em larga escala, como o SAEB, não contemplam as particularidades dessa população, o que dificulta a formulação de políticas públicas baseadas em evidências. Como resultado, as necessidades da EJA não entram no radar das prioridades governamentais, limitando o alcance de ações voltadas à sua qualificação e expansão.

Reverter esse quadro implica reconhecer a EJA como espaço legítimo de produção de conhecimento, de fortalecimento da cidadania e de transformação social. Isso exige a construção de um projeto pedagógico específico, que incorpore os princípios da educação popular, valorize a escuta dos sujeitos e rompa com os modelos escolares excludentes. A EJA não pode ser tratada como um apêndice do sistema educacional, mas como uma prioridade que traduz, em sua essência, a luta pelo direito à educação ao longo da vida.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trata-se de um capítulo de natureza qualitativa, com foco na análise crítica de documentos normativos e na revisão bibliográfica especializada sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O objetivo é compreender os fundamentos teóricos e políticos que sustentam essa modalidade, bem como as tensões envolvidas na sua implementação como política pública de garantia de direitos e reconhecimento social.

A análise documental concentra-se em legislações e diretrizes nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) e relatórios da UNESCO e do Ministério da Educação. Tais documentos foram examinados à luz de sua coerência interna, implicações práticas e relação com a perspectiva da educação como direito humano.

No campo da revisão bibliográfica, foram selecionadas obras de referência que discutem a EJA sob o prisma da educação popular, da justiça social e das políticas

públicas. Entre os autores considerados, destacam-se Oliveira (2005), Haddad (2010), Di Pierro (2000) e Gomes (2011), cujas contribuições dialogam com uma abordagem crítica e comprometida com os sujeitos populares. O recorte temporal priorizou publicações das duas últimas décadas, sem desconsiderar autores clássicos do campo.

A seleção das fontes levou em conta a relevância das obras na formação do campo da EJA e sua articulação com práticas pedagógicas emancipatórias. A diversidade de enfoques – sociológicos, políticos, pedagógicos e culturais – buscou garantir uma leitura interdisciplinar e contextualizada, coerente com a complexidade dos sujeitos e das demandas formativas que compõem a modalidade.

A metodologia, assim estruturada, permite identificar as contradições entre o reconhecimento legal da EJA como direito e sua efetivação na realidade escolar. Ao integrar análise normativa e teórica, este capítulo pretende contribuir para o debate sobre o papel da EJA na construção de uma escola pública que valorize a diversidade, a escuta e os saberes dos sujeitos historicamente excluídos do processo educacional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise da literatura e dos documentos legais evidencia que a Educação de Jovens e Adultos permanece historicamente marginalizada no sistema educacional brasileiro. Embora reconhecida como modalidade da educação básica pela LDB, a EJA tem sido sistematicamente tratada como política compensatória e emergencial, voltada à “correção de trajetórias”, e não como direito permanente à aprendizagem ao longo da vida.

Essa invisibilidade se manifesta nas baixas taxas de investimento, na instabilidade de programas governamentais e na fragilidade institucional da oferta. Mesmo em contextos de ampliação do acesso à educação, a EJA continua a ocupar um lugar secundário nas prioridades das políticas públicas, o que compromete sua efetividade e desestimula a permanência dos estudantes.

Os dados mais recentes do INEP e da PNAD Contínua indicam uma expressiva queda nas matrículas da EJA nos últimos anos, sobretudo no ensino fundamental. Essa redução não está associada à diminuição da demanda, mas à dificuldade de acesso, à ausência de políticas ativas de busca escolar e à precariedade das condições de funcionamento das turmas, especialmente nas zonas rurais e periféricas.

Outro fator relevante é o estigma social que ainda recai sobre os estudantes da EJA. Frequentemente, esses sujeitos são vistos pela escola e pela sociedade como “atrasados”, “desmotivados” ou “desinteressados”. Tal leitura ignora as trajetórias de exclusão, trabalho precoce, mobilidade forçada e violência institucional que caracterizam a realidade de boa parte desses estudantes.

Arroyo (2005) alerta para a necessidade de desconstruir a imagem do “aluno defasado” e reconhecer os sujeitos da EJA como portadores de histórias, saberes e lutas. Essa mudança de perspectiva é fundamental para que a escola deixe de ver esses sujeitos como problema e passe a reconhecê-los como legítimos protagonistas do processo educativo.

A composição heterogênea das turmas de EJA é outro desafio que exige abordagem pedagógica diferenciada. Nelas convivem jovens trabalhadores, idosos, mulheres responsáveis por famílias, pessoas com deficiência, migrantes e indivíduos privados de liberdade. Essa diversidade é frequentemente interpretada como dificuldade, mas pode se constituir como potência formativa se for acolhida pedagogicamente.

Nesse sentido, a proposta curricular para a EJA deve considerar os tempos e os saberes dos estudantes, articulando conteúdos escolares às realidades sociais e culturais em que estão inseridos. A reprodução acrítica do currículo da educação regular, sem adaptações, tem contribuído para a evasão e para o esvaziamento do sentido da aprendizagem.

A discussão sobre currículo na EJA envolve também o reconhecimento da experiência como base para o conhecimento. Conforme destaca Freire (1996), é a partir do mundo vivido pelos sujeitos que se constrói o processo educativo. A aprendizagem se torna significativa quando parte da leitura do mundo e se volta para a transformação da realidade.

Nesse contexto, as metodologias ativas, os projetos integradores e a problematização da realidade local surgem como estratégias pedagógicas promissoras. Ao envolver os estudantes em práticas de investigação, mapeamento, entrevistas e produções coletivas, o ensino se articula à vida, e o conhecimento ganha densidade e sentido.

A ausência de formação específica para os educadores da EJA é outro ponto crítico. Muitos professores são designados para atuar nessa modalidade sem formação inicial ou continuada que contemple as particularidades do público atendido. Essa lacuna dificulta a construção de vínculos, o planejamento de atividades contextualizadas e o acolhimento das trajetórias dissonantes.

A formação docente para a EJA deve considerar a escuta sensível, o diálogo intercultural, o reconhecimento das múltiplas temporalidades e a mediação de conflitos. Não se trata apenas de dominar conteúdos disciplinares, mas de compreender os sujeitos como seres históricos, cujas experiências não cabem nos moldes da pedagogia tradicional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000) orientam a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, flexíveis e integradas, baseadas na interdisciplinaridade e na articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. No entanto, essas diretrizes ainda não foram plenamente implementadas nas redes de ensino.

A análise documental revelou que muitas secretarias de educação ainda tratam a EJA como apêndice administrativo, com turmas concentradas no turno noturno, em espaços improvisados, sem infraestrutura adequada ou recursos pedagógicos suficientes. Essa negligência institucional reforça a percepção de que a modalidade é provisória ou de menor importância.

Por outro lado, experiências pedagógicas bem-sucedidas vêm sendo registradas em diferentes contextos, especialmente quando há protagonismo docente, apoio institucional e vínculo com os territórios. Projetos de leitura crítica da mídia, alfabetização com base em narrativas de vida, educação popular no campo e oficinas intergeracionais têm demonstrado a potência transformadora da EJA.

A escuta das experiências concretas dos estudantes permite a construção de um currículo vivo, afetivo e politizado. Quando o conteúdo escolar dialoga com a história de vida dos sujeitos, o processo de aprendizagem se torna instrumento de reescrita da própria trajetória, promovendo autoestima, pertencimento e emancipação.

Outro eixo relevante na análise diz respeito à articulação entre a EJA e as políticas de educação permanente. O reconhecimento da aprendizagem ao longo da

vida, como defendido pela UNESCO, exige a superação da visão linear da trajetória escolar e a valorização das múltiplas formas de aprender, formais e informais.

A intersectorialidade também aparece como horizonte importante. A articulação da EJA com políticas de saúde, assistência social, cultura e trabalho pode ampliar o impacto das ações educativas e responder com mais eficácia às necessidades reais dos sujeitos. Essa abordagem integrada contribui para a construção de um projeto de vida mais amplo.

A avaliação na EJA, por sua vez, demanda outro olhar. A lógica classificatória e meritocrática, ainda hegemônica em muitas escolas, não corresponde à complexidade da aprendizagem nesse contexto. Avaliar na EJA é reconhecer o percurso, a superação e os sentidos atribuídos ao saber, mais do que aferir desempenho padronizado.

As práticas exitosas também indicam a centralidade do vínculo afetivo na permanência dos estudantes. Professores que escutam, acolhem e valorizam os saberes dos alunos têm conseguido reverter quadros de evasão e construir comunidades escolares baseadas na confiança e no respeito mútuo.

A EJA, quando pensada como espaço de escuta e reconhecimento, torna-se um território político-pedagógico de resistência. Mais do que corrigir lacunas, ela afirma que nunca é tarde para aprender e que toda história interrompida tem o direito de ser retomada com dignidade.

Essa concepção exige ruptura com o modelo burocrático de escolarização e investimento em práticas pedagógicas transformadoras, comprometidas com a formação crítica, a cidadania ativa e a justiça social. A escola, nesse contexto, precisa assumir sua função ética de reparação e reexistência.

Em síntese, a discussão desenvolvida neste capítulo reafirma que a EJA não é um favor, mas um direito constitucional. Sua implementação exige políticas públicas estruturadas, formação docente crítica e compromisso institucional com a valorização dos sujeitos historicamente excluídos do processo educativo.

CONCLUSÃO

A análise apresentada ao longo deste capítulo permitiu compreender que a Educação de Jovens e Adultos constitui um campo estratégico na consolidação da educação como direito social no Brasil. No entanto, apesar do reconhecimento legal, a

EJA continua a ser tratada de maneira marginal pelas políticas públicas, com baixa prioridade orçamentária, estruturas precárias e ausência de projetos pedagógicos efetivamente contextualizados.

A invisibilidade que marca a história da EJA reflete não apenas o desinteresse estatal, mas também a permanência de uma cultura escolar que desvaloriza saberes não escolares e trajetórias educativas não lineares. Os sujeitos da EJA são frequentemente percebidos como "alunos fora do tempo", o que reforça estigmas e bloqueia a construção de propostas verdadeiramente inclusivas. O rompimento com essa lógica exige um currículo flexível, uma escuta pedagógica atenta e uma formação docente comprometida com a diversidade e a dignidade humana.

Os dados e reflexões discutidos evidenciam que o êxito da EJA depende da valorização das experiências dos estudantes e da ressignificação da escola como espaço de acolhimento e reencantamento com o saber. A alfabetização, a leitura, a produção textual, o debate e a participação cidadã deve ser articulados às realidades vividas, em uma pedagogia que reconheça os saberes do trabalho, da vida e da resistência.

A formação dos educadores aparece como elemento estruturante na transformação da EJA. Sem políticas específicas de formação continuada e de valorização profissional, torna-se difícil construir práticas coerentes com os princípios da educação popular, da pedagogia do diálogo e do reconhecimento do outro como sujeito. Investir na formação docente é, portanto, investir na qualidade e na permanência dos estudantes.

A EJA também deve ser compreendida como uma política de memória e de reexistência. Ao garantir o direito de estudar àqueles que foram excluídos, a escola repara, ainda que parcialmente, uma história de negação. Mas, para além da compensação, a EJA pode se constituir como espaço de afirmação, de construção de projetos de vida e de reencontro com a própria história.

Defender a EJA é defender a educação como prática da liberdade, como espaço de escuta, de reconstrução de laços sociais e de afirmação de direitos. Sua permanência exige compromisso político, investimento institucional e coragem pedagógica para romper com modelos excludentes e burocráticos. A escola pública, nesse processo, pode se tornar um lugar de reconstrução do humano e de reafirmação da esperança.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.
- DI PIERRO, Maria Clara. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil: avanços e limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 15-35, jan./abr. 2000.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas e educação de jovens e adultos: reflexões desde a diversidade. In: SOARES, Leôncio (org.). **Educação de jovens e adultos: uma agenda para pesquisa e intervenção social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79–94.
- HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos: conceitos, história e políticas públicas**. São Paulo: Global, 2010.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua: educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 01 ago. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 03 ago. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação de jovens e adultos no Brasil: a agenda pública. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 7-27, 2005.

SOARES, Leôncio (org.). **Educação de jovens e adultos**: uma agenda para pesquisa e intervenção social. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação ao longo da vida**: perspectivas e estratégias. Brasília: UNESCO, 2022.

CAPÍTULO III

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA ESCOLAR

Gleiciane Marques da Silva Rios

Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros

Elza Cristina Schramm Nogueira

Daniela da Silva Ribeiro

Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro

José Adriano Ferreira Silva

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-03

RESUMO

Este capítulo examina o papel do professor na mediação das tecnologias digitais no contexto da cultura escolar contemporânea. Considerando a centralidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino-aprendizagem, o capítulo busca compreender como os docentes lidam com os desafios, tensões e possibilidades da cultura digital, marcada por hiperconectividade, sobrecarga informacional e mutações nos modos de aprender. O referencial teórico baseia-se em autores como Moran (2021), Balbi et al. (2023), Santaella (2013) e Kenski (2011), além das diretrizes da BNCC e da BNC-Formação. A metodologia é de caráter qualitativo, ancorada em revisão bibliográfica e análise de documentos normativos. Os resultados apontam que o professor não pode ser reduzido a um operador de plataformas, mas deve ser reconhecido como mediador crítico, capaz de promover aprendizagens com sentido, dialogar com as culturas juvenis e integrar tecnologia e pedagogia com intencionalidade. A discussão destaca que a incorporação das tecnologias na escola não depende apenas da infraestrutura, mas exige políticas de formação docente, valorização profissional e tempo para experimentação. A análise realizada evidencia que a mediação tecnológica, quando orientada por princípios éticos, reflexivos e colaborativos, pode contribuir para uma educação mais democrática, criativa e inclusiva, desde que respeite a complexidade do trabalho docente e as singularidades dos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Mediação docente; Tecnologias digitais; Cultura escolar; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais à educação é uma realidade que desafia práticas pedagógicas tradicionais e transforma profundamente as relações entre docentes, discentes, saberes e tempos escolares. Em um contexto marcado pela digitalização acelerada da vida cotidiana, a presença da cultura digital na escola não é

mais uma escolha, mas uma condição constitutiva da experiência educacional contemporânea.

A pandemia de COVID-19, com a migração emergencial para o ensino remoto, evidenciou não apenas as lacunas estruturais da educação brasileira, mas também o papel insubstituível do professor na mediação dos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias. Ao contrário do que muitos discursos tecnocráticos sugerem, a presença de dispositivos e plataformas não elimina a necessidade de planejamento pedagógico, escuta ativa, avaliação formativa e construção de vínculos entre os sujeitos escolares.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender o papel do professor na cultura digital não como executor de ferramentas ou tutor de plataformas, mas como mediador crítico, ético e reflexivo. A mediação docente é o que confere intencionalidade e sentido à presença das tecnologias no espaço escolar, garantindo que seu uso não se restrinja à reprodução de conteúdos ou à vigilância algorítmica do desempenho discente.

Moran (2021) argumenta que as tecnologias podem ampliar a autonomia e o protagonismo dos estudantes, desde que integradas a metodologias participativas e centradas no aprender a aprender. A chave, segundo o autor, está em repensar o papel do professor como curador de experiências de aprendizagem e facilitador de processos investigativos, colaborativos e interativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) reconhecem a importância das tecnologias digitais no desenvolvimento de competências cognitivas, comunicacionais, socioemocionais e éticas. No entanto, tais documentos ainda abordam a mediação docente de forma genérica, muitas vezes subordinando-a a padrões técnicos de desempenho e à lógica da inovação instrumental.

A reflexão proposta neste capítulo parte da crítica a essa visão utilitarista e tecnicista da tecnologia na educação, buscando resgatar sua dimensão pedagógica, cultural e política. A cultura digital, conforme analisa Santaella (2013), é marcada pela hipertextualidade, pela convergência de mídias, pela circulação de múltiplas linguagens e pela intensificação da comunicação em rede. Compreender essa cultura é condição para uma prática pedagógica contextualizada e dialógica.

Ao considerar os estudantes como sujeitos imersos na cultura digital, com repertórios diversos e práticas tecnológicas próprias, o papel do professor se torna ainda mais relevante. Cabe a ele não apenas ensinar o uso das ferramentas, mas criar espaços de reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos às tecnologias, suas implicações éticas e seus impactos nas formas de viver, aprender e se relacionar.

A escola, nesse processo, deve ser mais do que um espaço de instrução: precisa ser um lugar de experimentação, criação e pensamento. Edgar Morin (2001) lembra que ensinar a pensar é ensinar a navegar em um oceano de incertezas, complexidades e conexões. A mediação tecnológica docente pode favorecer esse percurso, desde que pautada na escuta, na problematização e no diálogo entre saberes escolares e saberes digitais.

Balbi et al. (2023) ressaltam que o simples uso de plataformas ou dispositivos não garante inovação pedagógica. Muitas práticas classificadas como "inovadoras" reproduzem métodos excludentes, transmissivos e fragmentados. A mediação docente crítica é o que diferencia a inovação superficial da transformação significativa.

É preciso, portanto, refletir sobre os limites e as possibilidades das tecnologias digitais na escola pública, especialmente em contextos marcados por desigualdades de acesso, baixa conectividade e ausência de políticas estruturantes. O uso pedagógico das tecnologias não pode ser compreendido fora da realidade concreta em que professores e estudantes estão inseridos.

Este capítulo propõe analisar o papel do professor na mediação tecnológica, com base em autores que discutem educação digital, cultura escolar e práticas pedagógicas emancipatórias. Serão abordados os desafios enfrentados na formação docente, os discursos sobre inovação, os riscos de mercantilização da educação e as potencialidades de uso crítico e criativo das tecnologias.

Fundamenta-se em abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O percurso metodológico concentrou-se na seleção e interpretação de obras teóricas que discutem a cultura digital, a mediação docente, a inovação pedagógica e as políticas públicas de formação de professores, com ênfase em autores como Moran (2021), Santaella (2013), Balbi et al. (2023), Morin (2001), Tardif (2002) e Dardot & Laval (2016). Também foram examinados documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Base Nacional Comum para a Formação

de Professores (BNC-Formação, 2019), a fim de identificar diretrizes e lacunas na incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) à prática docente. A metodologia adotada busca articular a produção teórica com a realidade das escolas públicas brasileiras, reconhecendo os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica em tempos de cultura digital.

Ao final, espera-se contribuir para o debate sobre o uso das TDICs nas escolas públicas, reafirmando que o protagonismo do professor é condição para que as tecnologias ampliem — e não substituam — a dimensão humana, ética e formativa do ato de educar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CULTURA DIGITAL E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

A emergência da cultura digital alterou profundamente os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento, exigindo da escola a revisão de seus paradigmas organizacionais, curriculares e pedagógicos. O acesso a dispositivos móveis, redes sociais e plataformas de informação transformou a forma como os sujeitos aprendem, se comunicam e se relacionam com o mundo, configurando novos desafios à educação.

Santaella (2013) ressalta que essa transformação digital exige uma reconfiguração radical do espaço escolar, que deve transcender sua função tradicional de transmissão de conhecimentos para se tornar um ambiente de mediação crítica e produção colaborativa. A autora destaca que os estudantes contemporâneos desenvolvem, em seus cotidianos digitais, novas formas de cognição distribuída e aprendizagem em rede que desafiam os modelos pedagógicos lineares e sequenciais típicos da escola tradicional. Essa dissonância entre as práticas culturais externas e os modos escolares de ensinar e aprender gera um crescente descompasso que precisa ser enfrentado pedagogicamente.

Quadro 1 – Contribuições Teóricas.

Categoria	Conceito	Referência
Cultura Digital	Ecossistema simbólico marcado pela convergência midiática, interatividade e descentralização das fontes de saber.	Santaella (2013)
Transformação Educacional	Mudança paradigmática na organização curricular e pedagógica da escola diante das novas formas de produção e circulação do conhecimento.	Santaella (2013); Morin (2001)
Competências Digitais	Capacidade de navegar, curar e produzir conhecimento em ambientes digitais de forma crítica, ética e criativa.	Santaella (2013); Lévy (1999)
Inteligência Coletiva	Forma de aprendizagem em rede, colaborativa e distribuída que rompe com o modelo tradicional da escola.	Lévy (1999)
Pensamento Complexo	Abordagem que articula saberes e rompe com a fragmentação disciplinar, favorecendo a aprendizagem integrada.	Morin (2001)
Mediação Docente	Ação intencional do professor que confere sentido pedagógico ao uso das tecnologias na escola.	Santaella (2013)

Fonte: Elaboração própria.

Santaella (2013) define a cultura digital como um ecossistema simbólico marcado pela convergência midiática, pela interatividade e pela descentralização das fontes de conhecimento. Essa nova lógica cultural, distinta da linearidade da cultura escrita tradicional, exige da escola o reconhecimento das múltiplas linguagens e das práticas sociotécnicas que os estudantes desenvolvem fora do espaço escolar.

A escola enfrenta hoje o desafio de superar sua herança Gutenbergiana para se tornar um espaço de mediação crítica nesse novo ecossistema digital. A autora argumenta que isso exige muito mais do que a simples incorporação de tecnologias

digitais na sala de aula - demanda uma reestruturação radical dos processos educativos para desenvolver nos estudantes competências de navegação, curadoria e produção em ambientes informacionais complexos. Essa transformação deve considerar as novas formas de cognição distribuída e colaborativa que emergem das práticas culturais digitais contemporâneas (Santaella, 2013).

Santaella (2013) adverte, porém, que essa transição não pode significar a substituição acrítica dos métodos tradicionais por modismos tecnológicos. A verdadeira educação para a cultura digital deve formar sujeitos capazes de: decodificar as linguagens multimodais dos novos meios; posicionar-se criticamente frente à economia da atenção das plataformas e produzir conhecimento de forma ética e criativa nesses ambientes

No campo educacional, essas transformações não se limitam à introdução de ferramentas tecnológicas, mas implicam em mudanças na própria concepção de ensino e aprendizagem. A transição de uma escola centrada na transmissão de conteúdos para uma escola voltada à construção ativa do conhecimento é condição para que as tecnologias digitais se integrem de forma significativa ao projeto pedagógico.

Lévy (1999) defende que a cibercultura inaugura novas formas de inteligência coletiva e aprendizagem em rede. O conhecimento deixa de ser monopólio das instituições e passa a ser produzido em ambientes colaborativos e distribuídos. Essa lógica desafia a escola a dialogar com práticas de aprendizagem horizontalizadas, participativas e abertas.

A escola, nesse contexto, deve reconhecer que os estudantes já chegam ao ambiente escolar com repertórios tecnológicos próprios, desenvolvidos na interação com a cultura digital. Ignorar esse repertório significa aprofundar a desconexão entre os saberes escolares e os saberes juvenis, o que contribui para o desinteresse, a evasão e a perda de sentido da escola.

A cibercultura não representa apenas uma mudança tecnológica, mas uma verdadeira transformação antropológica na forma como os seres humanos pensam, aprendem e se relacionam. O autor destaca que a inteligência coletiva possibilitada pelas redes digitais cria novas ecologias do saber, onde o conhecimento circula de forma rizomática, não hierárquica e em constante atualização. Nesse cenário, a escola precisa se reinventar como espaço de mediação crítica, capaz de ajudar os estudantes a

navegarem nesse oceano informacional, desenvolvendo competências para filtrar, avaliar e contribuir com a produção coletiva de conhecimento (Lévy, 1999).

Lévy (1999) argumenta ainda que o grande desafio educacional contemporâneo é conciliar a estrutura formal da escola com a fluidez das aprendizagens em rede. Isso exige dos educadores uma postura de humildade epistêmica, reconhecendo que os estudantes são produtores ativos de conhecimento e não apenas receptores passivos. A escola do século XXI deve funcionar como um "terceiro espaço" - entre o formal e o informal - onde os saberes digitais dos jovens possam ser problematizados, ampliados e articulados com os conhecimentos sistematizados, criando pontes entre diferentes formas de conhecer e estar no mundo.

Morin (2001) destaca a necessidade de um pensamento complexo, capaz de articular saberes diversos e enfrentar a fragmentação disciplinar. A cultura digital, ao romper com a linearidade e permitir múltiplos percursos cognitivos, pode favorecer a construção de uma aprendizagem mais integrada, desde que mediada por projetos pedagógicos intencionais e reflexivos.

No entanto, a simples presença das tecnologias não garante inovação ou transformação. A adoção acrítica de dispositivos e plataformas pode resultar em práticas pedagógicas automatizadas, reforçando o controle e a vigilância. É a mediação docente que confere intencionalidade, sentido e direção pedagógica ao uso das tecnologias na escola.

A cultura digital apresenta uma contradição fundamental: ao mesmo tempo que oferece possibilidades inéditas de conexão e integração de saberes, também pode reforçar novas formas de alienação e superficialidade cognitiva. O autor alerta que o excesso de informação não organizada pode levar a uma "inteligência cega", incapaz de contextualizar conhecimentos e estabelecer relações significativas. Por isso, defende que a educação deve formar para a navegação crítica nesse universo complexo, desenvolvendo competências para distinguir o essencial do acessório e construir sínteses criativas a partir da diversidade informacional.

MEDIAÇÃO DOCENTE: CONCEITO, SENTIDOS E PRÁTICAS

O conceito de mediação docente tem ganhado centralidade no debate educacional contemporâneo, sobretudo no contexto da incorporação das tecnologias

digitais às práticas pedagógicas. Diferente da ideia de facilitação ou mera aplicação de recursos, a mediação refere-se à capacidade do professor de articular sujeitos, saberes e linguagens de forma intencional, ética e contextualizada.

Quadro 2 – Mediação Docente: conceito, sentidos e práticas.

Categoria	Descrição	Referência
Mediação Docente	Prática intencional e contextualizada de articulação entre sujeitos, saberes e linguagens.	Moran (2021)
Postura Pedagógica	Atuação reflexiva, adaptativa e ética diante da diversidade dos estudantes e da cultura digital.	Moran (2021)
Curadoria e Planejamento	Seleção consciente de recursos, organização do tempo e proposição de experiências significativas.	Balbi et al. (2023)
Dimensão Ética	Formação crítica frente à desinformação, discursos de ódio e consumo acrítico de mídias.	Balbi et al. (2023)
Práticas Mediadoras	Projetos interdisciplinares, colaboração <i>online</i> , linguagens multimodais e construção coletiva do conhecimento.	Moran (2021); Balbi et al. (2023)

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Moran (2021), a mediação pedagógica exige do docente uma postura ativa, reflexiva e adaptativa diante da diversidade de estilos de aprendizagem, repertórios culturais e práticas tecnológicas dos estudantes. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume o papel de curador de experiências, estimulando a autonomia e o protagonismo discente.

A mediação, nesse sentido, implica escuta, sensibilidade e planejamento. O docente precisa compreender os contextos socioculturais dos estudantes, reconhecer

seus conhecimentos prévios e promover situações de aprendizagem que articulem teoria e prática, escola e mundo, conhecimento e vida cotidiana.

Balbi et al. (2023) argumentam que a mediação docente é o elemento que diferencia o uso pedagógico significativo das tecnologias de uma aplicação meramente técnica ou automatizada. É o professor que interpreta o contexto, seleciona os recursos, organiza os tempos e propõe percursos formativos coerentes com os objetivos educacionais.

A mediação também envolve uma postura ética frente à cultura digital. Em tempos de desinformação, discursos de ódio e consumo acrítico de conteúdos online, o professor tem a responsabilidade de desenvolver a leitura crítica das mídias, o pensamento ético e a formação cidadã dos estudantes.

No contexto escolar, essa mediação se materializa em práticas como a produção de projetos interdisciplinares, o uso de plataformas de colaboração, a integração de linguagens multimodais e a construção coletiva de conhecimentos. Tais práticas requerem planejamento intencional e abertura ao diálogo com os repertórios dos estudantes.

Além disso, a mediação docente não se limita ao uso da tecnologia como recurso. Ela se estende à organização do espaço escolar, ao tipo de relação que se estabelece com os estudantes e à gestão do tempo pedagógico. A mediação é, portanto, uma prática situada, que envolve escolhas políticas e pedagógicas.

Reconhecer a complexidade da mediação docente na cultura digital é fundamental para evitar sua banalização. O professor é o articulador entre os mundos — o mundo da escola e o mundo da vida, o mundo do conhecimento e o mundo das tecnologias — e, como tal, exerce um papel formativo essencial.

INOVAÇÃO, PLATAFORMAS E CRÍTICA À PERFORMATIVIDADE

O discurso da inovação educacional ganhou força nos últimos anos, especialmente com a expansão das tecnologias digitais e das plataformas educacionais. No entanto, muitas vezes, esse discurso está ancorado em uma lógica empresarial que associa inovação à eficiência, produtividade e controle, esvaziando seu sentido pedagógico e social.

Dardot e Laval (2016) alertam que a racionalidade neoliberal tem se infiltrado nas políticas educacionais por meio da linguagem da performance, da mensuração de resultados e da gestão por indicadores. Nesse cenário, as tecnologias são vistas como ferramentas para otimização do ensino, e o professor como gestor de desempenho dos estudantes.

Diante disso, os autores alertam que a racionalidade neoliberal tem se infiltrado nas políticas educacionais por meio da linguagem da performance, da mensuração de resultados e da gestão por indicadores. Nesse cenário, as tecnologias são vistas como ferramentas para otimização do ensino, e o professor como gestor de desempenho dos estudantes.

Essa lógica performativa transforma o papel docente, deslocando-o de sujeito formador para executor de metas. O uso de plataformas digitais padronizadas e controladas por grandes corporações reforça esse processo, ao impor currículos, roteiros e avaliações previamente definidos, limitando a autonomia pedagógica dos educadores.

Quadro 3 – Plataformas e Performatividade.

Categoria	Descrição
Discurso da Inovação	Associado à lógica empresarial de eficiência, produtividade e controle; muitas vezes esvazia o sentido pedagógico da inovação.
Racionalidade Neoliberal (Dardot e Laval, 2016)	Impõe uma lógica de performance, gestão por indicadores e mensuração de resultados; transforma a educação em processo gerencial.
Plataformas Digitais	Padronizam currículos e avaliações, limitando a autonomia docente e reforçando o controle institucional.
Inovação Conservadora (Balbi et al., 2023)	Uso de tecnologias para reproduzir práticas transmissivas; gamificação e <i>rankings</i> que mantêm lógicas tradicionais.
Tecnopopulismo Educacional (Balbi et al., 2023)	Promessas rápidas de transformação via tecnologia que acabam por naturalizar adaptação ao sistema digital.
Efeitos Observados	Substituição do professor por tutoriais, fragmentação do conhecimento, automatização da avaliação.

Sentido Crítico da Inovação	Requer transformação pedagógica real, formação crítica, inclusão e valorização da diversidade.
Resistência Docente	Mediação crítica como forma de tensionar a lógica performativa e resgatar a formação humana como eixo da prática educativa.

Fonte: Elaboração própria.

Balbi et al. (2023) apontam que, sob o pretexto da inovação, muitas práticas digitais apenas reproduzem o ensino tradicional, com roupagem tecnológica. A chamada “gamificação” e os “itinerários digitais” frequentemente mantêm estruturas transmissivas, fragmentadas e centradas na memorização, sem diálogo com a experiência dos sujeitos.

O fenômeno da "inovação conservadora" revela uma contradição fundamental nas políticas educacionais digitais: a incorporação superficial de tecnologias sem a transformação das estruturas pedagógicas subjacentes. Os autores demonstram como muitas plataformas educacionais, mesmo utilizando elementos aparentemente inovadores como *badges*, *rankings* e percursos digitais, perpetuam uma lógica instrucionista que privilegia a reprodução de conteúdos em detrimento da construção colaborativa do conhecimento.

A pesquisa de Balbi et al. (2023) evidencia que esse "tecnopopulismo educacional" - que promete revolucionar o ensino através de soluções tecnológicas rápidas - acaba por:

- I. Naturalizar a adaptação dos sujeitos aos sistemas digitais, em vez de adaptar as tecnologias às necessidades pedagógicas
- II. Reduzir a avaliação a mecanismos automatizados de *feedback* imediato
- III. Substituir a mediação docente por tutoriais padronizados
- IV. Fragmentar o conhecimento em microcompetências desconectadas de contextos significativos

Nesse contexto, é preciso retomar o debate sobre inovação como transformação pedagógica e cultural, e não como simples introdução de recursos digitais. A inovação, para ser significativa, deve estar comprometida com a formação crítica, com a inclusão e com a valorização da diversidade. Dardot e Laval (2016, p. 335) afirmam:

O novo sujeito neoliberal [...] é ao mesmo tempo seu próprio capital humano e seu próprio empreendimento, constantemente solicitado a se avaliar, se otimizar e se reinventar em função de padrões exteriores, cuja lógica o subjuga. A escola torna-se, nesse modelo, espaço de conformação a esses padrões, e o professor um gestor de metas alheias ao sentido do ensinar.

Essa crítica é fundamental para repensar a mediação docente como resistência à lógica da performatividade. O professor, como sujeito ético e político, pode tensionar os usos impostos das tecnologias e criar práticas contra-hegemônicas, que resgatem a centralidade da formação humana.

O desafio está em disputar os sentidos da inovação na escola pública. Inovar não é apenas usar plataformas, mas reinventar o espaço-tempo da aprendizagem, abrir-se ao imprevisível e construir sentidos coletivos para o conhecimento.

A verdadeira inovação educacional exige romper com a lógica instrumental que reduz professores a "gestores de plataformas" e estudantes a "dados de desempenho". Como alertam Dardot e Laval (2016), a armadilha neoliberal reside justamente em naturalizar essa racionalidade empresarial como única forma possível de modernização. Resistir a essa colonização do espaço educativo implica reconhecer que a tecnologia não é neutra: seus usos podem tanto reforçar hierarquias quanto potencializar práticas democráticas, dependendo dos projetos políticos que as orientam. A mediação docente crítica, nesse sentido, torna-se ato político de reinterpretação e ressignificação das ferramentas digitais.

Como apontam Dardot e Laval (2016), a resistência à lógica neoliberal na educação exige que professores e escolas reclamem seu papel como espaços de pensamento crítico, criação coletiva e formação cidadã. A tecnologia, longe de ser um fim em si mesma, deve servir a esse propósito maior – e é justamente na mediação docente, na capacidade de questionar, ressignificar e direcionar criticamente o uso das ferramentas digitais, que reside a possibilidade de uma verdadeira transformação educacional. Assim, mais do que "dominar ferramentas", formar professores para a era digital significa fortalecer sua autonomia pedagógica e política, para que possam, por sua vez, formar estudantes capazes de navegar, questionar e transformar – e não apenas consumir – o mundo digital.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ERA DIGITAL

A formação de professores para o uso crítico das tecnologias digitais é um dos principais gargalos da política educacional brasileira. Muitos docentes relatam insegurança, falta de tempo e ausência de apoio institucional para explorar as possibilidades pedagógicas das TDICs em suas práticas cotidianas.

Quadro 4 – A era digital e a formação de professores.

Conceito	Contribuições Teóricas	Autores
Formação docente e tecnologias	A formação docente ainda enfrenta lacunas para integrar criticamente as TDICs nas práticas escolares.	BNC-Formação (2019)
Saberes da experiência	A formação precisa reconhecer os saberes construídos na prática e promover espaços de reflexão coletiva.	Tardif (2002)
Autonomia e autoria docente	Defesa de uma formação baseada em projetos e experimentação, com protagonismo do professor.	Moran (2021)
Condições institucionais	A formação continuada exige tempo, infraestrutura e reconhecimento institucional para ser efetiva.	Moran (2021)
Ética e cidadania digital	A formação deve tratar de temas como ética digital, privacidade de dados e letramento midiático.	Moran (2021)
Escuta ativa e valorização docente	É preciso respeitar os tempos formativos e promover a troca entre pares, valorizando a escuta dos professores.	Tardif (2002); Moran (2021)
Transformação pedagógica	A mudança na escola depende de práticas intencionais ancoradas em valores democráticos e coletivos.	Tardif (2002); Moran (2021)

Fonte: Elaboração própria.

A BNC-Formação (2019) estabelece competências gerais para o uso das tecnologias digitais na formação inicial e continuada de professores. No entanto, essa prescrição ainda não se traduz em programas formativos consistentes e contextualizados, que dialoguem com a realidade das redes públicas de ensino.

Tardif (2002) lembra que os saberes docentes são construídos na prática, em diálogo com o cotidiano escolar e com os outros sujeitos que compõem a escola. A formação, portanto, precisa reconhecer os saberes da experiência e criar espaços de reflexão coletiva, não apenas de instrução técnica.

Moran (2021) propõe uma formação baseada em projetos, experimentação e colaboração, na qual o professor se torne sujeito de seu desenvolvimento profissional e não mero executor de prescrições. Essa perspectiva valoriza a autonomia, a autoria e a capacidade de inovar de forma situada.

Os programas de formação continuada devem, assim, ir além da instrumentalização. É necessário criar condições institucionais — tempo, infraestrutura, reconhecimento — para que os professores possam refletir sobre suas práticas, testar novas metodologias e aprender com os pares.

Segundo Moran (2021), a formação docente centrada em projetos representa uma ruptura com os modelos tradicionais de capacitação profissional, que frequentemente reduzem os professores à condição de técnicos reprodutores de métodos predefinidos. O autor defende que a verdadeira inovação educacional só emerge quando os educadores assumem o papel de pesquisadores de sua própria prática, experimentando soluções criativas para os desafios concretos de seus contextos escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada deve funcionar como um laboratório vivo de práticas pedagógicas, onde a teoria e a ação se alimentam mutuamente através da reflexão compartilhada.

A formação também deve incluir discussões sobre ética digital, privacidade de dados, cidadania em rede e letramento midiático. Formar professores para a cultura digital implica não apenas ensinar a usar ferramentas, mas compreender as implicações sociais, políticas e pedagógicas das tecnologias.

A escuta ativa dos professores é fundamental nesse processo. Muitos relatam o sentimento de serem pressionados a “inovar” sem que lhes seja dada a oportunidade de elaborar criticamente suas experiências. Respeitar os tempos formativos e promover a

troca entre educadores são caminhos para fortalecer a mediação tecnológica com sentido pedagógico.

Ademais, é essencial que a formação contemple a diversidade de contextos educacionais, reconhecendo que cada escola e cada professor enfrentam desafios específicos no uso das tecnologias. Uma abordagem personalizada, que leve em conta as realidades locais e as necessidades individuais dos docentes, pode potencializar a adoção significativa das ferramentas digitais. A construção de redes colaborativas, tanto presenciais quanto *online*, também favorece o compartilhamento de boas práticas e a superação conjunta de obstáculos, fortalecendo a comunidade educacional em sua jornada de transformação digital.

Investir na formação docente para a era digital é reconhecer que a transformação da escola não virá das tecnologias em si, mas do encontro entre sujeitos formadores e práticas intencionais, ancoradas em valores de justiça, equidade e compromisso com o bem comum.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das contribuições teóricas e das diretrizes educacionais indica que a mediação docente é um fator decisivo para a integração significativa das tecnologias digitais no contexto escolar. A presença de equipamentos e plataformas, por si só, não transforma a prática pedagógica. É a intencionalidade do professor que define se os recursos serão usados de forma crítica, criativa e formativa.~

O fluxograma a seguir (Figura 1) evidencia os principais elementos discutidos na literatura sobre o papel da mediação docente no uso das TDICs no ambiente escolar. A imagem evidencia que a presença de tecnologias, por si só, não garante inovação ou qualidade pedagógica. É a intencionalidade do professor — aliada à formação contínua, ao planejamento coletivo e ao compromisso ético — que determina o sentido educativo dessas ferramentas. Ao mapear palavras-chave como infraestrutura, formação, equidade, letramento digital e protagonismo estudantil, o diagrama aponta para a complexidade dos fatores que atravessam a prática pedagógica na cultura digital, ressaltando a mediação como um ato político e transformador.

Figura 1 - Mediação Docente e Tecnologias Digitais.



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Tardif (2002), muitos professores enfrentam dificuldades para incorporar as TDICs ao cotidiano não apenas por falta de infraestrutura, mas também pela ausência de apoio institucional, formação continuada adequada e tempo de planejamento. Essas limitações comprometem o uso reflexivo das tecnologias, resultando em práticas mecanizadas e pouco conectadas à realidade dos estudantes.

As escolas que avançam nesse processo são aquelas que constroem projetos pedagógicos coletivos, em que as tecnologias se articulam com os objetivos formativos. Nessas experiências, o professor atua como mediador de saberes, promovendo aprendizagens colaborativas e interdisciplinares (Balbi et al., 2023).

Moran (2021) ressalta que a mediação docente também é decisiva na superação da fragmentação curricular. Quando professores propõem atividades interdisciplinares, exploram linguagens multimodais e valorizam o protagonismo estudantil, constroem espaços mais significativos e inclusivos.

A análise documental da BNCC (2018) evidencia abertura normativa para uso transversal das tecnologias. Contudo, a falta de condições estruturais e a pressão por resultados padronizados limitam práticas inovadoras. Esse quadro é agravado por lacunas na BNC-Formação (2019), sobretudo no que diz respeito ao uso crítico e ético das TDICs.

Balbi et al. (2023) demonstram que as experiências analisadas indicam contribuições das tecnologias para o desenvolvimento de competências como

pensamento crítico e resolução de problemas. Todavia, isso só ocorre quando o processo educativo não se reduz à lógica de plataformas prescritivas e algoritmos avaliativos.

Um dos principais riscos, segundo Dardot e Laval (2016), é a associação da inovação à simples adoção de ferramentas digitais corporativas, muitas vezes sem adequação pedagógica. Essa prática esvazia a função social da escola e subordina o trabalho docente a modelos empresariais, reforçando desigualdades.

Há também práticas em que podcasts, blogs, vídeos e redes sociais dialogam com o repertório cultural dos estudantes. Nessas situações, o professor atua como curador e mediador, estimulando a conexão entre saberes escolares e cotidianos (Moran, 2021).

De acordo com Tardif (2002), a pandemia de COVID-19 escancarou tanto a necessidade da mediação docente no digital quanto as desigualdades que dificultam sua efetivação. A sobrecarga docente e a precariedade tecnológica de muitas escolas inviabilizaram estratégias consistentes de ensino remoto.

Mesmo assim, surgiram iniciativas pedagógicas que, apesar das limitações, buscaram manter vínculos, adaptar conteúdos e valorizar aprendizagens contextualizadas. Essas experiências mostram que a mediação não depende apenas de recursos, mas de posturas éticas, criativas e dialógicas (Moran, 2021).

Balbi et al. (2023) destacam ainda que o papel docente é central no combate à desinformação e ao discurso de ódio nas redes digitais. Projetos de letramento midiático e análise crítica desenvolvidos em sala de aula contribuem para a democratização da informação.

A promoção da inclusão e acessibilidade também depende da mediação, já que práticas que consideram diferentes formas de aprendizagem e contextos socioculturais ampliam as oportunidades de participação efetiva (BNC-Formação, 2019).

Conforme Tardif (2002), a mediação tecnológica exige tempo, escuta ativa e planejamento coletivo. Isso significa que não é uma ação individual, mas um esforço de toda a comunidade escolar para construir sentidos compartilhados para a educação digital.

Moran (2021) aponta que o professor, na cultura digital, vai além do transmissor de conteúdos: ele cria pontes entre linguagens, tensiona discursos prontos e constrói, com os estudantes, percursos éticos e reflexivos de aprendizagem.

Por fim, Dardot e Laval (2016) enfatizam que a mediação docente é prática política. Em um cenário de plataformização e vigilância algorítmica, o professor que assume a mediação crítica preserva o sentido público da escola e resiste às imposições tecnocráticas com criatividade e compromisso pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação docente constitui o elo fundamental entre as potencialidades das tecnologias digitais e os processos formativos que ocorrem nas escolas. Embora frequentemente tratadas como soluções prontas para os desafios educacionais, as tecnologias só ganham sentido pedagógico quando integradas a práticas comprometidas com o desenvolvimento humano, o pensamento crítico e a inclusão.

Em tempos de excesso informacional e algoritmos que reforçam bolhas ideológicas, o papel do professor como curador crítico de conteúdos e facilitador do diálogo entre diferentes perspectivas torna-se ainda mais crucial. A tecnologia na escola só cumpre seu potencial transformador quando subordinada a projetos pedagógicos claros, que privilegiem a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que o uso das TDICs na escola depende menos da presença de equipamentos e mais da intencionalidade dos professores, da cultura institucional e das condições de trabalho que lhes são oferecidas. Sem apoio técnico, formação continuada e tempo para planejar, a mediação se fragiliza, limitando as possibilidades de inovação.

Também se verificou que há riscos associados à tecnocracia educacional, à padronização das práticas pedagógicas e à mercantilização do ensino. Quando a mediação docente é substituída por plataformas automatizadas ou reduzida a um papel operacional, perde-se a dimensão ética e relacional do processo educativo.

Por outro lado, práticas baseadas em escuta, autoria, interdisciplinaridade e diálogo com os repertórios culturais dos estudantes têm demonstrado que a mediação crítica pode transformar a cultura escolar e ampliar as formas de aprender. Nesse cenário, o professor se reafirma como sujeito ativo, responsável por construir caminhos pedagógicos que conectam saberes, territórios e experiências.

Conclui-se que repensar o papel do professor na era digital exige mais do que capacitação técnica: implica reconhecer sua centralidade na produção do conhecimento e em processos de formação integral. Investir na valorização da mediação docente é investir na democratização da escola e na resistência a modelos educacionais que negam sua função social.

REFERÊNCIAS

BALBI, Guilherme; LEITE, Viviane; SILVA, Mariana (org.). **Educação, tecnologias e cultura digital**: práticas e reflexões. São Paulo: Cortez, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: MEC/CNE, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 5. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO IV

BULLYING, CYBERBULLYING E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM: PREVENÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO

Gleiciane Marques da Silva Rios

Elza Cristina Schramm Nogueira

Soraia do Rosário Oliveira Ribeiro

José Adriano Ferreira Silva

Elaine Maria Pontes Brito de Medeiros

Daniela da Silva Ribeiro

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-04

RESUMO

O presente capítulo discute os impactos do *bullying* e do *cyberbullying* no processo de aprendizagem e nas dinâmicas escolares, com foco na prevenção e no acolhimento das vítimas. A análise parte da concepção de que as violências simbólicas e interpessoais, ainda que muitas vezes invisibilizadas, afetam profundamente a saúde mental dos estudantes e comprometem seu desempenho, permanência e vínculo com a escola. O referencial teórico inclui autores como Charlot (2000), Abramovay (2012), Dubet (2004) e Vygotsky (1991), além de marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 13.185/2015 (Lei de Combate ao *Bullying*) e as diretrizes da LDB. A metodologia é fundamentada em revisão bibliográfica e análise normativa, articulando dados empíricos e estudos de caso sobre violências escolares. Os resultados evidenciam que o *bullying*, seja presencial ou virtual, compromete o bem-estar, a autoestima e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e que sua banalização reforça culturas de exclusão, discriminação e silenciamento. A discussão aponta a importância da escuta ativa, da mediação de conflitos e da construção de uma cultura de paz na escola, com ênfase em ações pedagógicas interdisciplinares. A reflexão conduz à compreensão de que enfrentar essas violências exige formação docente específica, políticas institucionais de prevenção e envolvimento da comunidade escolar na construção de ambientes acolhedores e respeitosos.

Palavras-chave: Bullying; Aprendizagem; Acolhimento; Cultura escolar.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço formativo e socializador, abriga múltiplas expressões das relações humanas. Entre elas, estão os conflitos interpessoais que, em determinadas condições, assumem formas sistemáticas de agressão, intimidação e exclusão. Nesse contexto, o *bullying* configura-se como uma prática recorrente de violência simbólica ou

física, com impactos diretos sobre o ambiente escolar, a saúde emocional e o processo de aprendizagem dos estudantes.

O *bullying* ultrapassa o campo das brincadeiras ou desentendimentos ocasionais, caracterizando-se pela repetição, intencionalidade e assimetria de poder entre os envolvidos. Seus efeitos atingem não apenas quem sofre a violência, mas também os que a testemunham e os que a praticam, afetando a dinâmica da convivência escolar e gerando marcas duradouras no desenvolvimento socioemocional.

Com o advento das tecnologias digitais, o fenômeno ganhou novas dimensões, dando origem ao chamado *cyberbullying*. Essa modalidade amplia os efeitos da agressão, ao permitir sua disseminação em larga escala, com anonimato e permanência das ofensas nas redes. Assim, o espaço digital torna-se uma extensão do conflito escolar, muitas vezes invisível aos educadores e famílias.

Estudos recentes evidenciam que o *bullying* e o *cyberbullying* impactam negativamente o desempenho acadêmico, a autoestima e o pertencimento escolar. Alunos em situação de violência demonstram maior risco de evasão, dificuldades cognitivas e sintomas como ansiedade, depressão e isolamento. Tais efeitos tornam urgente a construção de estratégias institucionais de prevenção e acolhimento.

Embora a legislação brasileira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 13.185/2015, reconheça a gravidade do *bullying*, sua efetivação nas práticas escolares depende do engajamento de toda a comunidade educativa. A escola precisa deixar de ser apenas reativa e assumir papel ativo na promoção de relações respeitadas, plurais e seguras.

Esse compromisso exige do corpo docente e das equipes pedagógicas a capacidade de identificar as manifestações de violência, escutar os envolvidos e atuar preventivamente com ações educativas e formativas. Ao mesmo tempo, é necessário rever práticas institucionais que, muitas vezes, silenciam ou naturalizam a exclusão, contribuindo para a perpetuação do problema.

Além disso, o enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying* demanda a articulação entre escola, família e sociedade. Programas educativos interdisciplinares, campanhas de sensibilização e a inserção da cultura digital crítica no currículo podem ampliar a consciência coletiva e fomentar uma rede de proteção efetiva para os

estudantes. Ações dessa natureza reforçam a ideia de que a violência não é um problema restrito ao espaço escolar, mas um fenômeno social que requer mobilização conjunta.

Nesse sentido, este capítulo propõe refletir sobre o papel da escola na abordagem do *bullying* e do *cyberbullying*, enfatizando o protagonismo docente na construção de práticas pedagógicas de acolhimento, escuta ativa e promoção da cultura da paz. Pretende-se compreender como essas violências se manifestam no cotidiano escolar e quais os caminhos possíveis para enfrentá-las de forma educativa e democrática.

A partir de uma revisão teórica e análise das diretrizes legais e educacionais, o texto investiga as relações entre violência simbólica, exclusão escolar e sofrimento psíquico, situando o *bullying* como uma questão coletiva e pedagógica. Busca-se, assim, contribuir para o fortalecimento de uma escola comprometida com a justiça relacional, a diversidade e a formação integral dos sujeitos.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A escola, enquanto instituição social estratégica, tem o dever legal e ético de atuar não apenas como ambiente formal de ensino, mas como espaço protetivo e promotor de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estabelecem a obrigação das instituições educacionais de garantir ambientes seguros e inclusivos, livres de todas as formas de violência.

Nesse sentido, o enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying* transcende a esfera disciplinar, configurando-se como uma questão de direitos humanos que exige ações sistêmicas e preventivas. Como apontam Abramovay et al. (2019), escolas que desenvolvem projetos consistentes de mediação de conflitos, educação emocional e cidadania digital apresentam melhores indicadores de convivência e aprendizagem, demonstrando que a qualidade das relações interpessoais é condição fundamental para o pleno desenvolvimento educacional.

Além disso, é necessário considerar que o combate ao *bullying* e ao *cyberbullying* não se limita a práticas pontuais, mas demanda políticas institucionais duradouras que envolvam formação continuada de professores, engajamento das famílias e integração com serviços de saúde e assistência social. A construção de uma cultura escolar de respeito e solidariedade só se efetiva quando sustentada por ações

coletivas e permanentes, que reconhecem a complexidade do fenômeno e a corresponsabilidade dos diversos atores sociais.

Para sistematizar os principais fundamentos teóricos que embasam a compreensão da violência simbólica, do *bullying* e do *cyberbullying* no contexto escolar, elaborou-se o quadro a seguir. Ele organiza os conceitos centrais, autores de referência, eixos de análise e suas contribuições para o enfrentamento dessas violências, articulando os campos da sociologia, pedagogia e direitos humanos.

Quadro 1 - Violência Escolar, *Bullying* e *Cyberbullying*.

Eixos Temáticos	Principais Ideias, Autores e Contribuições
1. Escola como espaço protetivo	A escola deve ser promotora de direitos, conforme o ECA e as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos. Abramovay et al. (2019) mostram que projetos de mediação de conflitos e educação emocional impactam positivamente a convivência e aprendizagem.
1.1 Violência simbólica e exclusão	A escola não é neutra; reproduz exclusões por meio de práticas simbólicas (Bourdieu, 1998). Currículos monoculturais, estigmatização de identidades e desigualdade de capitais culturais são formas dessa violência. <i>Bullying</i> é uma manifestação concreta da violência simbólica (Sposito, 2018; Silva e Oliveira, 2021).
1.2 <i>Cyberbullying</i> e cultura digital	<i>Cyberbullying</i> amplia os efeitos do bullying com anonimato e viralização (Kowalski et al., 2014; Hinduja e Patchin, 2015). A escola deve desenvolver letramento digital crítico e mediação nos ambientes virtuais (Almeida, 2020).
1.3 Impactos emocionais e pedagógicos	Violência escolar afeta autoestima, pertencimento e rendimento (Lopes Neto, 2015). Tanto vítimas quanto agressores vivenciam dificuldades na aprendizagem. Perrenoud (2000) destaca a importância da segurança simbólica e afetiva para aprender.
1.4 Prevenção e acolhimento	Prevenção requer escuta ativa, empatia e mediação cotidiana. Projetos como círculos restaurativos e rodas de conversa promovem pertencimento (Charlot, 2013). A formação docente

deve incluir *bullying* e *cyberbullying* como dimensão ética e pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E EXCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

A escola é frequentemente apresentada como um espaço neutro de convivência, mas abriga relações assimétricas de poder que podem se manifestar em práticas de exclusão. Segundo Abramovay e Rua (2018), o ambiente escolar pode reproduzir dinâmicas sociais mais amplas de discriminação, exclusão e silenciamento de sujeitos que não se adequam à norma hegemônica.

O conceito de violência simbólica, formulado por Bourdieu (1998), ajuda a compreender como certas práticas institucionais naturalizam desigualdades e hierarquias entre os sujeitos. No cotidiano escolar, esse processo pode se dar pela desvalorização de linguagens, culturas e comportamentos divergentes dos padrões esperados.

A violência simbólica na escola se manifesta de forma sutil, mas profundamente danosa, através de mecanismos aparentemente naturais de classificação, avaliação e hierarquização. Bourdieu (1998) demonstra como a instituição escolar, ao apresentar-se como neutra e meritocrática, frequentemente legitima desigualdades ao desconsiderar os diferentes capitais culturais que os estudantes trazem de seus contextos sociais. A imposição de um currículo monocultural, a valorização de determinados padrões linguísticos em detrimento de outros, e a estigmatização de corpos, gêneros e expressões identitárias não hegemônicas são exemplos de como a escola pode operar como dispositivo de reprodução das assimetrias sociais.

Essa violência estrutural se torna particularmente evidente quando analisamos as trajetórias escolares de grupos historicamente marginalizados. Como apontam Abramovay e Rua (2018), estudantes negros, indígenas, LGBTQIAP+, com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social enfrentam barreiras cotidianas que vão desde a invisibilização de suas referências culturais até a culpabilização pelo próprio fracasso escolar. A naturalização desses processos - muitas vezes justificados como "questões pedagógicas" ou "problemas de adaptação" - revela como a violência simbólica atua de

forma mais perversa precisamente por não ser reconhecida como violência, mas sim como parte "normal" do funcionamento institucional.

O *bullying* é uma forma concreta dessa violência simbólica, pois atua através de mecanismos de inferiorização persistente e reiterada, muitas vezes justificados pela cultura institucional. Ao contrário da ideia de “brincadeiras”, trata-se de práticas de dominação que produzem sofrimento e rompem com a função educativa da escola.

Estudantes em situação de vulnerabilidade social, com deficiência, pertencentes a minorias étnico-raciais ou identidades de gênero dissidentes são alvos frequentes de *bullying* escolar. Segundo pesquisa realizada por Silva e Oliveira (2021), esses sujeitos são expostos a múltiplas formas de exclusão que afetam diretamente seu engajamento com a aprendizagem.

O *bullying* escolar, enquanto manifestação da violência simbólica, opera através de um duplo mecanismo de opressão: por um lado, inferioriza determinados grupos sociais e, por outro, naturaliza essa inferiorização como parte legítima das interações escolares. Como demonstra Sposito (2018), essas práticas não são meros conflitos interpessoais, mas expressões de um sistema mais amplo de dominação que encontra na escola um espaço privilegiado de reprodução. A falsa naturalização do *bullying* como "ritual de passagem" ou "brincadeira de criança" mascara seu caráter estrutural e sua função na manutenção de hierarquias sociais.

A interseccionalidade das violências no ambiente escolar revela como o *bullying* atua de forma seletiva e sistemática contra corpos e identidades dissidentes. Pesquisas como a de Silva e Oliveira (2021) evidenciam que estudantes negros, por exemplo, não sofrem apenas agressões pontuais, mas um processo contínuo de racialização que associa suas características físicas e culturais a valores negativos. Da mesma forma, estudantes LGBTQIAP+ enfrentam não apenas episódios isolados de violência, mas uma cultura institucional que frequentemente negligencia ou mesmo legitima a LGBTfobia. Essa dinâmica transforma o *bullying* em um mecanismo de disciplinamento social, que pune aqueles que desafiam as normas hegemônicas de gênero, raça, classe e capacidade.

A violência, portanto, não se limita à agressão física ou verbal, mas está presente em microações cotidianas que negam o direito à pertença, à escuta e à dignidade. Isso torna o enfrentamento do *bullying* uma questão pedagógica e ética. Nessa linha, a

violência, portanto, não se limita à agressão física ou verbal, mas está presente em microações cotidianas que negam o direito à pertença, à escuta e à dignidade. Isso torna o enfrentamento do *bullying* uma questão pedagógica e ética.

Além disso, compreender o *bullying* como prática estruturada e historicamente condicionada permite superar visões reducionistas que responsabilizam apenas os indivíduos envolvidos. Ao reconhecer sua dimensão social, torna-se possível propor intervenções mais amplas, que incluem políticas de inclusão, currículo antidiscriminatório e programas institucionais de formação crítica. Esse deslocamento de perspectiva fortalece a escola como espaço democrático de produção de igualdade e respeito às diferenças.

A EMERGÊNCIA DO *CYBERBULLYING* NA CULTURA DIGITAL

Com a difusão das tecnologias digitais, o *bullying* adquire novas formas e maior alcance. O *cyberbullying*, definido como a prática sistemática de humilhação, ameaça ou exclusão no ambiente virtual, possui características específicas que agravam seus efeitos, como o anonimato, a viralização e a ausência de fronteiras temporais e espaciais.

Segundo Kowalski et al. (2014), o *cyberbullying* pode ocorrer em redes sociais, aplicativos de mensagens, jogos *online* ou fóruns, muitas vezes escapando ao controle dos adultos e à mediação institucional. A violência virtual tende a se manter por mais tempo, ser visualizada por um público maior e gerar sentimento de impotência mais intensos nas vítimas.

Como destacam Hinduja e Patchin (2015), a natureza ubíqua das tecnologias digitais dissolve as fronteiras entre espaço escolar e vida privada, transformando a experiência da violência em um fenômeno constante e inescapável. Enquanto o *bullying* tradicional se limitava ao ambiente físico da escola, o *cyberbullying* invade os espaços íntimos dos jovens através de seus dispositivos móveis, criando uma situação de vigilância e ameaça permanente que exacerba os danos psicológicos.

A arquitetura das plataformas digitais potencializa o impacto do *cyberbullying* através de mecanismos técnicos que favorecem a viralização e a persistência dos conteúdos ofensivos. Kowalski et al. (2014) demonstram como características como o compartilhamento ilimitado, a dificuldade de remoção de conteúdos e a possibilidade de

criação de perfis falsos criam um ecossistema especialmente hostil para as vítimas. Além disso, a lógica algorítmica que governa as redes sociais frequentemente amplifica conteúdos agressivos por seu alto engajamento, criando um círculo vicioso de violência e espetacularização do sofrimento. Essa combinação de fatores exige que as estratégias de enfrentamento ao *cyberbullying* considerem não apenas as dimensões pedagógicas, mas também as estruturas técnicas e econômicas que moldam as interações digitais.

Diferente do *bullying* presencial, o *cyberbullying* desafia as fronteiras da escola, exigindo das instituições educativas uma compreensão ampliada de seu papel frente à cultura digital. Como aponta Almeida (2020), a escola não pode ignorar os efeitos das interações virtuais na vida emocional e acadêmica dos estudantes.

O fenômeno também exige novas competências dos educadores, como o letramento digital crítico e a capacidade de mediar conflitos em ambientes híbridos. A ausência dessa mediação pode fortalecer discursos de ódio, preconceitos e práticas de exclusão baseadas em diferenças identitárias.

Apesar de sua gravidade, o *cyberbullying* ainda é tratado com desinformação ou desresponsabilização por parte das instituições escolares. A responsabilização individual dos estudantes, sem análise do contexto, tende a invisibilizar os fatores estruturais envolvidos.

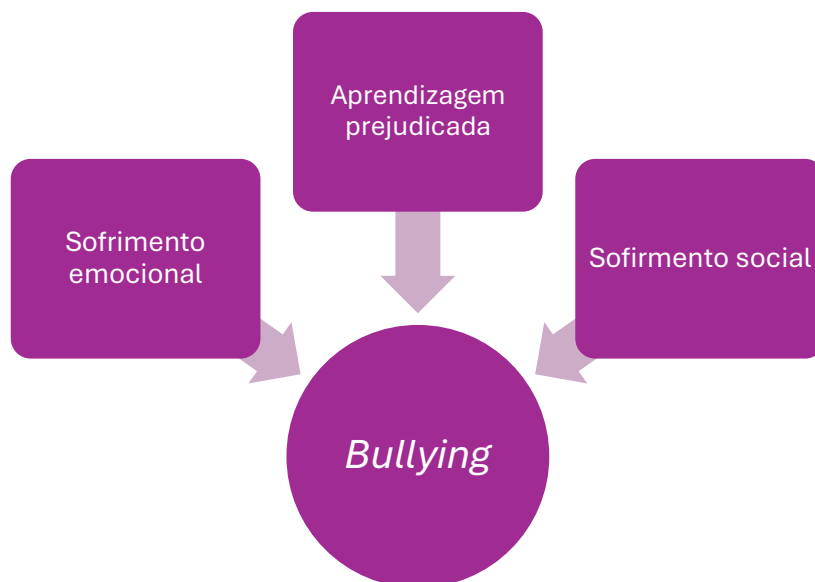
Além desses desafios, é preciso reconhecer que o *cyberbullying* não é um fenômeno isolado, mas parte de um ecossistema digital marcado por desigualdades de acesso, vulnerabilidades socioeconômicas e relações de poder assimétricas. Estudantes em situação de maior fragilidade social estão mais expostos tanto à violência virtual quanto à ausência de apoio institucional adequado, o que evidencia a necessidade de políticas públicas integradas que articulem educação, saúde e proteção social no enfrentamento dessa forma de violência.

IMPACTOS NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Diversos estudos apontam que estudantes vítimas de *bullying* apresentam maior propensão a quadros de ansiedade, depressão, fobia escolar e queda no rendimento acadêmico. De acordo com Lopes Neto (2015), as experiências de violência escolar afetam o senso de pertencimento, a autoestima e a motivação para aprender.

O sofrimento causado pelo *bullying* compromete a concentração, a participação e o vínculo com professores e colegas. A criança ou adolescente vítima tende a se isolar, evitar atividades escolares e apresentar sintomas psicossomáticos, como dores, insônia ou irritabilidade.

Figura 1 – Impacto do *Bullying* nos estudantes.



Fonte: Elaboração própria.

Do ponto de vista pedagógico, esse quadro cria barreiras para a aprendizagem efetiva. O ambiente escolar passa a ser associado ao medo e à exposição pública da fragilidade, gerando resistência ao processo educativo.

Em paralelo, estudantes que praticam o *bullying* também apresentam dificuldades de aprendizagem e socialização. Muitas vezes, essas práticas são manifestações de outras formas de sofrimento ou de modelos de violência vividos fora da escola.

Segundo Perrenoud (2000), o processo educativo só se realiza plenamente em condições de segurança simbólica e afetiva. A convivência escolar precisa ser pensada como dimensão constitutiva da aprendizagem e não como um fator secundário.

A indiferença institucional diante de práticas de *bullying* contribui para a cristalização da violência como norma e, conseqüentemente, para o fracasso escolar de muitos estudantes.

A prevenção do *bullying* demanda mais do que regras disciplinares ou punições pontuais. Requer um trabalho pedagógico contínuo de formação para a convivência,

escuta, empatia e valorização da diversidade. Como destaca Charlot (2013), a escola educa também pelas relações que estabelece e pelos valores que cultiva.

Políticas de combate à violência escolar devem articular ações intersetoriais, envolvendo famílias, profissionais da saúde, conselhos tutelares e órgãos públicos. No entanto, é na escola que se dá a mediação pedagógica e cotidiana que pode transformar essas práticas.

Charlot (2013) afirma que, mais do que transmitir conteúdos, a escola forma sujeitos éticos através das interações cotidianas que promove e dos valores que legitima em sua prática diária. Isso implica transformar toda a comunidade escolar – professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias – em agentes ativos de uma cultura de paz, onde a diferença não seja apenas tolerada, mas valorizada como elemento enriquecedor do processo educativo. Programas bem-sucedidos, como apontam Olweus (2013) e Lisboa (2018), são aqueles que integram três eixos fundamentais: conscientização permanente, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e criação de canais eficazes de denúncia e acolhimento.

A mediação escolar assume papel central nesse processo ao transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem social e emocional. Práticas como círculos restaurativos, assembleias escolares e projetos colaborativos criam espaços democráticos onde os estudantes aprendem a resolver divergências através do diálogo e da negociação coletiva. Como demonstram estudos de Fante (2019), escolas que implementam sistematicamente essas metodologias apresentam redução significativa nos casos de *bullying*, pois trabalham não apenas os sintomas, mas as causas profundas da violência – a dificuldade de lidar com diferenças, a falta de empatia e a ausência de vínculos solidários. Essas iniciativas, quando articuladas a políticas públicas intersetoriais, podem transformar a escola em um verdadeiro laboratório de convivência democrática, onde se aprendem tanto os conteúdos curriculares quanto os valores fundamentais para uma cidadania ativa e respeitosa.

Projetos de intervenção que trabalham com assembleias escolares, círculos restaurativos, mediação de conflitos e rodas de conversa têm se mostrado eficazes na redução de casos de *bullying* e na ampliação dos espaços de fala e pertencimento.

A escuta ativa dos estudantes é um elemento central nas estratégias de acolhimento. Garantir que as vítimas sejam ouvidas, sem julgamento ou revitimização, é parte do processo de reconstrução da confiança na instituição escolar.

Além disso, é necessário desenvolver atividades curriculares que abordem de forma transversal temas como diversidade, direitos humanos, relações de gênero e cidadania digital. Isso contribui para a construção de uma cultura escolar menos punitiva e mais dialógica.

Por fim, a formação inicial e continuada dos professores deve incluir a temática do *bullying* e do *cyberbullying*, não apenas como conteúdo, mas como parte da prática pedagógica crítica e comprometida com o cuidado e a justiça relacional.

Adicionalmente, a integração entre ensino presencial e o uso consciente das tecnologias digitais pode fortalecer as estratégias de prevenção e intervenção. Projetos que envolvem mídias educativas, produções colaborativas em plataformas digitais e debates mediados sobre ética *online* contribuem para que os estudantes desenvolvam competências críticas frente aos riscos do espaço virtual. Dessa forma, a escola amplia sua função de proteção e consolida seu papel como espaço formador de sujeitos conscientes, capazes de construir relações respeitadas tanto no ambiente físico quanto no digital.

METODOLOGIA

Este capítulo baseia-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica e documental de estudos acadêmicos, legislações, diretrizes educacionais e pesquisas institucionais nacionais e internacionais. A escolha por essa abordagem justifica-se pela complexidade do fenômeno do *bullying* e do *cyberbullying*, cujas dimensões sociais, culturais e subjetivas não podem ser captadas por métodos exclusivamente quantitativos.

A seleção do material bibliográfico priorizou obras publicadas nos últimos dez anos, além de textos clássicos que fundamentam a discussão sobre violência simbólica, cultura escolar e desenvolvimento socioemocional. Foram incluídos artigos científicos, capítulos de livros, relatórios de organismos internacionais, como a UNESCO, e legislações pertinentes, como a Lei nº 13.185/2015 e o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA). Também foram consultados documentos de orientação curricular e políticas públicas voltadas à convivência escolar.

O recorte analítico concentrou-se na identificação dos impactos do *bullying* e do *cyberbullying* no processo de ensino-aprendizagem, nas práticas escolares de prevenção e nas estratégias institucionais de acolhimento. Para isso, organizou-se a análise em quatro eixos: violência simbólica e exclusão escolar; a emergência do *cyberbullying*; impactos psicossociais e acadêmicos; e prevenção e mediação pedagógica.

A sistematização dos dados seguiu critérios temáticos e interpretativos, com atenção aos vínculos entre a teoria educacional e as práticas cotidianas. A análise teve como objetivo subsidiar reflexões sobre a atuação docente, a cultura institucional e as possibilidades de transformação das relações escolares a partir de uma perspectiva ética, crítica e inclusiva.

RESULTADOS E ANÁLISE

Para organizar os achados da análise à luz das contribuições teóricas discutidas, apresenta-se a seguir um quadro síntese com os principais impactos do *bullying* e do *cyberbullying* na trajetória escolar e as estratégias de enfrentamento identificadas. O objetivo é articular evidências empíricas com autores e conceitos fundamentais, sistematizando os efeitos da violência entre pares sobre a aprendizagem, o bem-estar emocional e a permanência escolar, bem como as respostas pedagógicas mais eficazes apontadas na literatura.

Quadro 2 - Impactos e Estratégias no Enfrentamento do *Bullying* e *Cyberbullying*.

Categoria	Impactos	Fundamentação Teórica
Impactos do <i>bullying</i>	Quadros de ansiedade, fobia escolar, retraimento social, queda de rendimento. Afeta autoestima e vínculo com a escola.	Lopes Neto (2015); Perrenoud (2000).
<i>Cyberbullying</i> e violência digital	Exposição pública, vergonha, medo constante, danos prolongados. Dificulta o pedido de ajuda.	Kowalski et al. (2014); Hinduja e Patchin (2015); Almeida (2020).

Desigualdade e seletividade da violência	Estudantes negros, LGBTQIA+, com deficiência e de baixa renda são os principais alvos.	Abramovay e Rua (2018); Silva e Oliveira (2021); Sposito (2018).
Reprodução institucional da violência	Naturalização e banalização do <i>bullying</i> por ausência de políticas preventivas e gestão autoritária.	Bourdieu (1998); Charlot (2013).
Práticas de enfrentamento	Assembleias escolares, mediação de conflitos, práticas restaurativas, rodas de conversa.	Charlot (2013); Kowalski et al. (2014).
Formação docente e escuta ativa	Formações que abordam mediação, ética, afetividade e cidadania digital são mais eficazes.	Moran (2021); Tardif (2002).
Protagonismo estudantil e acolhimento	Grêmios, coletivos e redes de apoio favorecem pertencimento e confiança.	Abramovay et al. (2019); Charlot (2013).

Fonte: Elaboração própria.

IMPACTOS DO *BULLYING* E DO *CYBERBULLYING* NA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Os dados analisados apontam que o *bullying* é uma das principais causas de sofrimento psíquico no ambiente escolar. A recorrência das agressões verbais, físicas ou simbólicas compromete a permanência dos estudantes, afetando o desempenho acadêmico, a autoestima e a construção da identidade. A escola, quando silencia ou banaliza essas práticas, contribui para a naturalização da violência e para o afastamento dos sujeitos de sua função educativa (Perrenoud, 2000).

Diversos estudos revelam que crianças e adolescentes vítimas de *bullying* tendem a apresentar quadros de fobia escolar, dificuldades de aprendizagem e retraimento social. A experiência da violência recorrente gera um estado de alerta permanente, que compromete a capacidade de concentração e o engajamento nas atividades pedagógicas. Isso evidencia a importância de repensar o currículo e a cultura institucional a partir da escuta dos estudantes (Charlot, 2013).

No caso do *cyberbullying*, os impactos tendem a ser mais intensos e duradouros. A propagação das agressões por meio das redes digitais amplia o alcance da violência e dificulta a reparação do dano. As vítimas relatam sentimentos de impotência, vergonha e exposição pública, o que acentua o sofrimento e dificulta o pedido de ajuda. A dimensão invisível dessa violência exige que a escola esteja atenta às redes em que os estudantes se comunicam (Hinduja; Patchin, 2015).

Professores e gestores relatam dificuldades para lidar com os conflitos virtuais, muitas vezes por desconhecimento dos meios digitais ou por ausência de protocolos institucionais. Essa lacuna evidencia a necessidade de formação docente contínua que aborde o uso pedagógico das tecnologias e as implicações éticas e sociais do mundo digital na vida estudantil (Almeida, 2020).

Outro dado relevante é que os agressores também demandam atenção pedagógica. Pesquisas indicam que muitos estudantes que praticam *bullying* estão inseridos em contextos familiares violentos, marcados por negligência ou ausência de vínculos afetivos. Dessa forma, a responsabilização deve vir acompanhada de práticas educativas restaurativas, que promovam a reflexão e a transformação das condutas (Fante, 2019).

A indiferença institucional diante das violências praticadas entre pares gera a sensação de impunidade e perpetua a lógica da exclusão. Em escolas com gestão autoritária ou fragmentada, os casos de *bullying* tendem a ser tratados como desvios individuais, sem articulação com políticas preventivas. Isso reforça a necessidade de uma cultura escolar que valorize o cuidado, a mediação e o diálogo como princípios formativos (Abramovay et al., 2019).

Outro ponto evidenciado nos estudos é a associação entre *bullying* e desigualdades estruturais. Estudantes negros, indígenas, com deficiência, LGBTQIA+ ou em situação de vulnerabilidade social são alvos mais frequentes de agressões. A violência entre pares, nesse sentido, reproduz estigmas sociais e reforça a seletividade do fracasso escolar (Silva; Oliveira, 2021).

A relação entre *bullying* e abandono escolar também se mostra significativa. Muitos estudantes desistem da escola não por dificuldades cognitivas, mas por não se sentirem seguros ou respeitados no espaço escolar. Esse dado desafia o discurso

meritocrático e evidencia a dimensão afetiva e relacional da permanência escolar (Sposito, 2018).

O fracasso escolar deve, portanto, ser entendido como processo coletivo, que envolve as interações entre sujeitos, os modos de gestão da escola e o reconhecimento das subjetividades. A violência cotidiana, se ignorada, transforma o espaço de aprendizagem em um espaço de sofrimento, o que compromete a função pública da educação (Charlot, 2013).

Os resultados indicam que a prevenção do *bullying* não se resume a campanhas pontuais ou cartazes informativos. Ela exige mudanças na organização escolar, nas práticas pedagógicas e na formação ética dos sujeitos, em uma perspectiva que articule convivência democrática e justiça educacional (Olweus, 2013; Lisboa, 2018).

Além disso, experiências internacionais demonstram que escolas que adotam políticas consistentes de mediação de conflitos e programas de cidadania digital conseguem reduzir significativamente os índices de violência entre pares. Isso reforça a necessidade de que o enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying* seja tratado como prioridade política e pedagógica, envolvendo não apenas a instituição escolar, mas também famílias, comunidades e órgãos públicos (Kowalski et al., 2014).

ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, MEDIAÇÃO E ACOLHIMENTO

Os relatos de boas práticas identificados na literatura apontam que as estratégias mais eficazes de enfrentamento ao *bullying* são aquelas que integram ações pedagógicas, formativas e institucionais. Projetos que envolvem rodas de conversa, assembleias escolares, oficinas de empatia e produção colaborativa de regras tendem a gerar maior pertencimento e responsabilização coletiva (Charlot, 2013).

A implementação de práticas restaurativas tem ganhado destaque como alternativa ao modelo punitivo. Essas práticas baseiam-se no diálogo, na reparação de danos e na escuta ativa entre as partes envolvidas. Quando bem conduzidas, contribuem para o fortalecimento do vínculo entre educadores e estudantes, criando uma cultura escolar mais inclusiva e menos hierárquica (Fante, 2019).

A formação continuada dos docentes aparece como um elemento central. Muitos professores relatam insegurança para intervir em situações de *bullying*, especialmente quando envolvem preconceitos de raça, gênero ou sexualidade. A formação precisa ir

além do conteúdo legal e incluir discussões sobre ética, afetividade, mediação de conflitos e escuta sensível (Perrenoud, 2000).

A presença de equipes multiprofissionais nas escolas também é apontada como fator de proteção. Psicólogos, assistentes sociais e orientadores educacionais desempenham papel essencial na identificação precoce dos sinais de sofrimento e na elaboração de estratégias intersetoriais de acolhimento (Abramovay et al., 2019).

Do ponto de vista curricular, é necessário tratar o tema de forma transversal e crítica, articulando-o aos direitos humanos, à educação para a paz e à cidadania digital. As disciplinas não devem silenciar diante das violências cotidianas, mas incorporá-las como conteúdos vivos e urgentes do processo formativo (Olweus, 2013; Lisboa, 2018).

Os dados também demonstram que a escuta das famílias é estratégica para o enfrentamento do *bullying*. Em muitos casos, os responsáveis desconhecem a gravidade das situações ou sentem-se desamparados frente à omissão da escola. A aproximação entre comunidade e instituição favorece a construção de estratégias compartilhadas (Silva; Oliveira, 2021).

Experiências escolares que valorizam o protagonismo estudantil, como grêmios, coletivos de mediação ou redes de apoio entre pares, mostram-se eficazes na promoção de ambientes mais acolhedores. Esses espaços favorecem a expressão de vivências, o reconhecimento de diferenças e a construção de relações de confiança (Sposito, 2018).

Nesse viés, experiências escolares que valorizam o protagonismo estudantil, como grêmios, coletivos de mediação ou redes de apoio entre pares, mostram-se eficazes na promoção de ambientes mais acolhedores. Esses espaços favorecem a expressão de vivências, o reconhecimento de diferenças e a construção de relações de confiança (Sposito, 2018).

A produção de materiais pedagógicos sensíveis à diversidade, o uso de tecnologias para fins colaborativos e a criação de canais seguros de denúncia são outras ações citadas como eficazes. Essas práticas contribuem para a transformação da cultura escolar e para a valorização da dignidade dos sujeitos (Almeida, 2020).

Por fim, os estudos sugerem que a escola que reconhece o *bullying* como fenômeno coletivo e estrutural tende a ser mais capaz de enfrentá-lo com responsabilidade. O combate à violência entre pares exige mudanças de atitude, de

valores e de gestão, numa perspectiva que valorize a educação como prática de liberdade e cuidado (Charlot, 2013).

Adicionalmente, a literatura evidencia que os programas mais consistentes são aqueles que articulam a dimensão pedagógica com políticas públicas intersetoriais. O alinhamento entre escola, comunidade e órgãos de proteção social amplia a eficácia das ações preventivas, tornando o enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying* um compromisso compartilhado de toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste capítulo permitiu compreender que o *bullying* e o *cyberbullying* não são eventos isolados ou desvios individuais, mas fenômenos complexos, atravessados por relações de poder, desigualdades sociais e práticas escolares naturalizadas. Quando a violência entre pares se perpetua no ambiente escolar sem enfrentamento adequado, ela compromete profundamente os processos de ensino e aprendizagem e fragiliza o direito à educação.

As evidências indicam que os impactos sobre a trajetória escolar das vítimas são extensos e duradouros, afetando não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde mental, a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes. O sofrimento causado pela violência escolar interfere na constituição subjetiva dos sujeitos e contribui para a evasão e o fracasso escolar, especialmente entre os mais vulneráveis.

Nesse sentido, prevenir e enfrentar o *bullying* demanda ações que extrapolem o campo disciplinar. É necessário construir um projeto pedagógico que valorize a convivência democrática, a escuta, a empatia e o reconhecimento das diferenças. Isso exige a reformulação das práticas institucionais e o fortalecimento das estratégias coletivas de acolhimento, mediação e formação ética.

A escola precisa assumir seu papel como espaço de cuidado, de educação para os afetos e para os vínculos. Investir em formação continuada, mediação de conflitos, escuta ativa e inclusão curricular de temas sensíveis são passos fundamentais para romper com a lógica da omissão e da punição. A transformação da cultura escolar depende de uma escuta comprometida e de uma ação pedagógica sustentada pelo diálogo e pela justiça.

Conclui-se que o enfrentamento do bullying e do *cyberbullying* deve integrar a agenda das políticas educacionais e das práticas pedagógicas cotidianas, com base em uma perspectiva crítica, interdisciplinar e humanizadora. A construção de uma escola democrática e acolhedora passa pelo reconhecimento do sofrimento alheio como responsabilidade comum e pelo compromisso com uma educação que forme sujeitos éticos, solidários e conscientes de sua participação no mundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas que protegem**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: UNESCO, 2019.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Políticas curriculares e subjetivação**: regulando as condutas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 695-712, 2014.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. A escola e o tempo das instituições: por uma psicanálise da formação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 107-132.
- FANTE, C. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas. Campinas: Verus, 2019.
- GONZÁLEZ, Rey Fernando. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento humano**: fundamentos para uma psicologia histórico-cultural. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- HINDUJA, S.; PATCHIN, J. W. **Bullying beyond the schoolyard**: Preventing and responding to cyberbullying. Thousand Oaks: Corwin, 2015.
- KOWALSKI, R. M. et al. Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 6, p. 1012-1027, 2014.

LISBOA, C. **Comportamento agressivo e bullying na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

NUNES, Maria Helena de Oliveira. Violência simbólica na escola: a exclusão dos diferentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 291-304, 2007.

OLIVEIRA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Principium, 2015.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 2013.

ORNELL, Felipe et al. Prevenção do suicídio entre adolescentes: desafios e estratégias escolares. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 17, n. 1, p. 80-89, 2021.

PAIVA, Vitor. Cyberbullying e adolescência: experiências de sofrimento psíquico e estratégias de enfrentamento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, p. e203804, 2021.

PINHEIRO, Patrícia. **Educação para a convivência**: construindo escolas democráticas e inclusivas. Porto Alegre: Mediação, 2022.

SPOSITO, M. P. **Violência e conflitualidade na escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SILVA, A.; OLIVEIRA, B. **Bullying e exclusão escolar**: marcas da diferença. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

SILVA, Rebeca Lopes da. Acolhimento e cultura da paz na escola: práticas restaurativas em contexto educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 42, n. 117, p. 268-287, 2022.

UNESCO. **Relatório global sobre a violência na escola**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 12 jul. 2025.

CAPÍTULO V

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: DIÁLOGOS ESSENCIAIS NO SÉCULO XXI

Gleiciane Marques da Silva Rios

Daniela da Silva Ribeiro

Elza Cristina Schramm Nogueira

José Adriano Ferreira Silva

Magnolia Pontes de Farias

Iracema Barbosa Lemos

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-05

RESUMO

Este capítulo analisa os diálogos entre tecnologia, educação e aprendizagem, com ênfase nas competências digitais e no ensino híbrido como caminhos pedagógicos relevantes no século XXI. Considerando as transformações sociais e culturais impulsionadas pela digitalização da vida cotidiana, o texto parte da premissa de que a integração crítica e pedagógica das tecnologias é fundamental para promover aprendizagens mais significativas, autônomas e conectadas com o mundo contemporâneo. O referencial teórico está ancorado em autores como Moran (2021), Bacich e Moran (2018), Valente (2015) e Gilster (1997), além das diretrizes do DigComp 2.2 (Comissão Europeia, 2022) e da BNCC (2018), que reconhecem as competências digitais como elemento essencial da formação cidadã. A metodologia consiste em revisão bibliográfica qualitativa e análise documental de políticas educacionais nacionais e internacionais. Os resultados demonstram que o ensino híbrido, quando bem estruturado, possibilita a personalização da aprendizagem, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação do protagonismo estudantil. A discussão também evidencia os riscos de exclusão digital, caso não haja políticas públicas de acesso, formação docente e inclusão tecnológica. A partir da discussão teórica, percebe-se que a mediação do professor é indispensável para que a tecnologia não se reduza a instrumento de controle, mas se torne ferramenta de criação, colaboração e emancipação.

Palavras-chave: Competências digitais; Ensino híbrido; Aprendizagem; Cultura digital.

INTRODUÇÃO

Apresença das tecnologias digitais na vida cotidiana provocou transformações profundas nas formas de comunicação, trabalho, lazer e aprendizado. No contexto educacional, essas mudanças desafiam a escola a ressignificar seus métodos, conteúdos e finalidades, em meio a um cenário de rápidas inovações e desigualdades persistentes.

A cultura digital não é mais um elemento externo à escola, mas um componente que a atravessa e redefine suas práticas e seus sentidos.

O século XXI impôs novas exigências à educação, exigindo não apenas o domínio de conteúdos tradicionais, mas também o desenvolvimento de competências digitais, pensamento crítico, criatividade e colaboração. A escola, nesse contexto, é convocada a integrar recursos tecnológicos às estratégias pedagógicas, sem perder de vista os princípios éticos e formativos que a constituem enquanto espaço de formação humana.

Ao mesmo tempo, a integração das tecnologias no ambiente escolar revela tensões históricas não resolvidas, como a precarização do trabalho docente, as desigualdades de acesso e as limitações das políticas públicas em garantir infraestrutura adequada. A inovação tecnológica, por si só, não é sinônimo de melhoria da qualidade da educação, sobretudo quando desconsidera os contextos sociais, econômicos e culturais nos quais as escolas estão inseridas.

Nesse cenário, torna-se necessário refletir sobre como a escola pode incorporar criticamente os recursos digitais, superando a lógica instrumental e assumindo uma postura pedagógica centrada na mediação, no diálogo e na autoria. A tecnologia, quando orientada por finalidades emancipadoras, pode ampliar os horizontes da aprendizagem e favorecer a construção de sujeitos autônomos e criativos.

No entanto, ainda persiste a visão tecnicista que entende a inserção de tecnologias como solução mágica para os problemas da educação. Tal perspectiva ignora os múltiplos fatores que condicionam o sucesso ou o fracasso das inovações educacionais e tende a responsabilizar individualmente professores e estudantes pelos resultados escolares. É necessário, portanto, politizar o debate sobre tecnologia e educação.

A pandemia de COVID-19 intensificou essa discussão ao tornar o ensino remoto uma realidade abrupta para milhões de estudantes e professores. A experiência escancarou tanto o potencial das ferramentas digitais quanto as limitações estruturais do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere à conectividade, formação docente e condições de trabalho. Mais do que nunca, tornou-se evidente a urgência de políticas públicas integradas que articulem tecnologia, equidade e aprendizagem.

A cultura digital também demanda a formação de novas competências éticas e comunicacionais, em um cenário marcado por desinformação, discursos de ódio e excesso de estímulos. Nesse sentido, o letramento digital e a educação midiática emergem como componentes indispensáveis da formação escolar contemporânea, convocando a escola a revisar seus currículos e metodologias.

A presença de plataformas digitais, redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem no cotidiano escolar exige uma reconfiguração do papel do professor, que deixa de ser o único detentor do saber e passa a atuar como mediador, curador de conteúdos e facilitador de experiências significativas. Tal mudança requer investimento em formação continuada, tempo para planejamento e condições adequadas de trabalho.

Para Kenski (2020) e Moran (2021), a formação docente para a cultura digital precisa englobar três dimensões indissociáveis: a técnica (domínio operacional das tecnologias), a pedagógica (integração crítica ao currículo) e a ético-política (análise dos impactos sociais das ferramentas digitais). Essa abordagem triádica permite aos educadores não apenas utilizar as tecnologias, mas principalmente problematizar seus algoritmos, questionar seus modelos de negócio e desenvolver com os estudantes uma postura crítica frente aos fluxos informacionais. Programas formativos que negligenciam qualquer uma dessas dimensões tendem a reproduzir acriticamente as lógicas comerciais das plataformas, em vez de formar cidadãos digitais autônomos e conscientes de seus direitos e responsabilidades no ambiente virtual.

É importante destacar que nem todas as escolas e docentes partem do mesmo ponto no processo de apropriação das tecnologias. As desigualdades regionais, institucionais e sociais influenciam diretamente a forma como a inovação é implementada e percebida. Assim, é preciso reconhecer a heterogeneidade das realidades escolares e evitar modelos únicos ou padronizados de integração digital.

Também é necessário compreender que a resistência às tecnologias não é, em muitos casos, fruto de recusa à modernidade, mas consequência de experiências frustradas, falta de apoio institucional ou ausência de sentido pedagógico. O debate sobre tecnologia na educação deve ser conduzido com escuta, cuidado e valorização dos saberes docentes.

Este capítulo propõe, portanto, discutir os diálogos possíveis entre tecnologia, educação e aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica, interdisciplinar e situada.

A intenção é analisar como as tecnologias podem ser incorporadas de forma pedagógica e democrática, respeitando as singularidades dos sujeitos e das instituições escolares.

Por fim, busca-se refletir sobre os limites e as possibilidades da cultura digital na formação escolar, compreendendo que a tecnologia é também um campo de disputas simbólicas, políticas e ideológicas. A escola do século XXI não pode prescindir do debate sobre as tecnologias, mas deve enfrentá-lo com responsabilidade pedagógica, compromisso ético e horizonte transformador.

METODOLOGIA

Este capítulo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, tendo como foco a análise crítica da relação entre tecnologia, educação e aprendizagem no contexto da cultura digital. A opção por esse delineamento metodológico decorre do objetivo de compreender os sentidos e as implicações pedagógicas das inovações tecnológicas no cotidiano escolar, considerando as diferentes abordagens teóricas e experiências acumuladas nos últimos anos.

A seleção das fontes priorizou obras de autores nacionais e internacionais publicadas nos últimos quinze anos, com destaque para produções que abordam a cultura digital, as competências docentes, os ambientes virtuais de aprendizagem e os impactos da plataformização na escola. Também foram considerados documentos institucionais, como o DigCompEdu (Comissão Europeia, 2022), relatórios do Cetic.br (2023) e estudos de organismos internacionais como a UNESCO, de forma a integrar a produção acadêmica e as diretrizes de políticas públicas.

O levantamento bibliográfico foi sistematizado em eixos analíticos, organizados nos subitens do referencial teórico, com vistas a articular diferentes perspectivas sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais. A análise seguiu o princípio da triangulação interpretativa, na qual os conceitos dos autores são confrontados com os contextos escolares e com os desafios concretos enfrentados por professores e estudantes, buscando promover uma reflexão crítica, situada e propositiva sobre o tema.

CULTURA DIGITAL E NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: COMPETÊNCIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

A cultura digital trouxe profundas alterações na forma como as sociedades produzem, compartilham e acessam informações. Castells (2009) aponta que vivemos em uma sociedade em rede, onde as tecnologias da informação transformam as relações sociais e os modos de organização do trabalho e do conhecimento. Essa reconfiguração afeta diretamente a escola, tradicionalmente baseada na transmissão de conteúdos em espaços fechados e temporalidades rígidas.

Quadro 1 – Cultura digital e educação.

Eixo	Autores	Contribuições	Implicações para a Educação
Sociedade em rede e cultura digital	Castells (2009)	Aponta que vivemos em uma sociedade em rede, onde as TICs transformam relações sociais, trabalho e conhecimento.	Necessidade de a escola se adaptar a novas formas de organização do saber.
Cultura participativa e aprendizagem colaborativa	Jenkins et al. (2009)	Defendem a aprendizagem colaborativa, criativa e descentralizada na cultura digital.	Desafio aos modelos escolares hierarquizados; estímulo à autoria discente.
Nativos digitais e mediação escolar	Prensky (2012)	Descreve estudantes como nativos digitais, mas alerta para a ausência de competência crítica.	Reforça o papel da escola como mediadora crítica das tecnologias.
Pedagogia inovadora e múltiplas linguagens	Behrens (2021)	Defende pedagogia aberta a múltiplas linguagens e suportes digitais.	Currículo deve valorizar autoria e expressão discente.
Competências docentes e formação crítica	Perrenoud (2000)	Enfatiza a complexidade da atuação docente diante das mudanças.	Formação deve ir além do técnico, incluindo reflexão e inovação situada.
Competência digital docente	Comissão Europeia (2022)	Apresenta o referencial DigCompEdu com seis áreas de competência.	Formação deve ser ética, técnica e pedagógica, com foco na inclusão.
Limites e usos políticos da tecnologia	Selwyn (2011)	Critica o discurso tecnofílico e destaca desigualdades e pressões políticas.	Formação deve ser contextualizada e crítica, com condições

			institucionais adequadas.
Formação continuada e planejamento coletivo	Trindade e Goulart (2023)	Defendem escuta institucional, planejamento e formação articulada à prática.	Sem apoio real, tecnologia gera sobrecarga e resistência docente.

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Jenkins et al. (2009), a cultura participativa propiciada pelas mídias digitais estimula formas de aprendizagem colaborativa, criativa e descentralizada. Essa mudança de paradigma desafia os modelos escolares baseados em hierarquias rígidas e propõe novas formas de engajamento dos estudantes na produção de saberes.

A educação, nesse contexto, não pode permanecer alheia à cultura digital. De acordo com Prensky (2012), os estudantes de hoje são nativos digitais, habituados à linguagem dos dispositivos, hipertextos e interatividade. No entanto, essa familiaridade com as tecnologias não se traduz automaticamente em competência crítica, o que reforça o papel mediador da escola.

Para Behrens (2021), a educação no século XXI deve estar ancorada em uma pedagogia inovadora e aberta à pluralidade de linguagens, saberes e suportes. A integração das tecnologias ao currículo deve ser pensada como estratégia de ampliação das formas de expressão, de personalização da aprendizagem e de fortalecimento da autoria discente.

Nesse novo cenário, a educação não pode se limitar à transmissão verticalizada de conteúdos, mas deve se reposicionar como espaço de curadoria crítica, onde estudantes aprendam a navegar, avaliar e produzir conhecimento em ambientes informacionais complexos. A escola contemporânea enfrenta o desafio de conciliar sua função tradicional de sistematização do saber com a necessidade de incorporar as lógicas abertas e colaborativas da cultura digital, criando pontes entre diferentes formas de conhecimento sem abandonar seu papel de promotora do pensamento crítico e reflexivo.

A pedagogia para a era digital, como defendem Jenkins et al. (2009) e Behrens (2021), deve superar a falsa dicotomia entre tecnologia e formação humana. Mais do que simplesmente incorporar ferramentas digitais, é necessário repensar fundamentalmente os processos educativos à luz das novas ecologias do conhecimento.

Isso inclui: desenvolver práticas pedagógicas que aproveitem o potencial colaborativo das redes sem perder de vista a profundidade conceitual; formar para o uso ético e político das tecnologias; e reconhecer os estudantes como coprodutores de conhecimento, não apenas consumidores.

Prensky (2012) alerta que mesmo os "nativos digitais" precisam de mediação qualificada para transformar seu domínio operacional das tecnologias em verdadeira competência crítica - papel que a escola, com sua tradição de sistematização do conhecimento, está singularmente posicionada para exercer. Assim, a presença das tecnologias digitais em sala de aula exige uma nova configuração do trabalho docente.

Para Perrenoud (2000), as competências necessárias ao professor contemporâneo vão além do domínio dos conteúdos e envolvem a capacidade de gerenciar situações complexas, colaborar, refletir e incorporar inovações de forma crítica.

A Comissão Europeia (2022), por meio do referencial DigCompEdu, aponta que a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias deve envolver dimensões técnicas, didáticas e éticas. Não se trata apenas de operar dispositivos, mas de usá-los para favorecer aprendizagens significativas, equidade e inclusão.

Selwyn (2011) alerta, porém, que o discurso entusiástico sobre a tecnologia frequentemente desconsidera as reais condições de trabalho dos professores, as políticas educacionais restritivas e a lógica de responsabilização individual. Assim, a formação docente deve incluir também reflexões sobre os limites e os usos políticos das tecnologias na escola.

Como destaca Perrenoud (2000), o professor contemporâneo precisa desenvolver competências para navegar em um cenário educacional marcado por complexidade e mudanças aceleradas, onde a tecnologia não é apenas ferramenta, mas elemento estruturante de novas ecologias de aprendizagem. Isso inclui a capacidade de: selecionar e adaptar recursos digitais a diferentes contextos educacionais; mediar interações em ambientes híbridos; e promover usos criativos e críticos das tecnologias, sempre orientados por objetivos pedagógicos claros. A formação docente, nessa perspectiva, deve transcender o treinamento instrumental para abarcar a análise reflexiva das práticas e a construção colaborativa de soluções contextualizadas.

O referencial DigCompEdu (Comissão Europeia, 2022) oferece uma visão equilibrada da competência digital docente, evitando tanto o tecnofetichismo quanto a

resistência acrítica. Ao organizar as competências em seis áreas - engajamento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, capacitação discente e promoção da inclusão - o documento reconhece que a tecnologia na educação deve servir a propósitos pedagógicos e éticos maiores.

Para Selwyn (2011), porém, essa formação não pode se limitar a capacitações pontuais, mas deve criar condições sustentáveis para a experimentação e a reflexão crítica, considerando as desigualdades de acesso e as pressões políticas que moldam o uso das tecnologias nas escolas. A verdadeira competência digital docente se manifesta na capacidade de usar as tecnologias de forma intencional e contextualizada, sempre questionando seus impactos sociais e mantendo o foco na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Trindade e Goulart (2023), a efetivação de uma cultura digital escolar exige espaços institucionais de escuta, planejamento coletivo e formação continuada articulada com as demandas reais da prática. Sem essas condições, as inovações tecnológicas tendem a gerar sobrecarga, frustração e resistência entre os educadores.

TECNOLOGIAS, DESIGUALDADES E INCLUSÃO DIGITAL

As tecnologias digitais não chegam de forma homogênea às escolas. De acordo com o Cetic.br (2023), embora haja avanço na conectividade das escolas brasileiras, persistem desigualdades significativas entre regiões, redes e faixas socioeconômicas. Essas disparidades comprometem a equidade no acesso ao conhecimento e à participação digital.

Warschauer (2004) propõe uma abordagem mais ampla de inclusão digital, que não se limite à distribuição de equipamentos, mas considere também a formação, a infraestrutura, a linguagem e o capital cultural. O acesso crítico à tecnologia é tão importante quanto o acesso físico, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Pretto (2021), a mera distribuição de dispositivos sem investimento paralelo em formação docente, manutenção de infraestrutura e desenvolvimento de conteúdos pedagógicos digitais adaptados aos contextos locais acaba por aprofundar as desigualdades educacionais. O estudo do Cetic.br (2023) evidencia que escolas em áreas

periféricas frequentemente recebem equipamentos obsoletos, sem conexão estável ou suporte técnico adequado, criando uma "inclusão precária" que reforça a marginalização digital. Nesse cenário, a proposta de Warschauer (2004) sobre inclusão digital substantiva se torna urgente, exigindo políticas que articulem quatro pilares: infraestrutura tecnológica de qualidade, formação continuada de educadores, produção de conteúdos relevantes e participação ativa das comunidades no desenvolvimento de soluções tecnológicas contextualizadas.

No Brasil, estudos como os de Barbosa et al. (2021) mostram que estudantes de escolas públicas enfrentam obstáculos concretos para acompanhar atividades pedagógicas mediadas por tecnologias, o que se agravou durante o ensino remoto emergencial. A escola, nesse cenário, deve assumir o papel de mediadora de direitos digitais.

Dessa forma, políticas públicas de tecnologia educacional devem articular inclusão, infraestrutura, formação e currículo. A fragmentação dessas ações compromete sua eficácia e aprofunda as desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) se consolidaram como espaços pedagógicos potentes, especialmente após a pandemia. De acordo com Anderson (2019), esses ambientes favorecem a autonomia discente, o *feedback* contínuo e a personalização do percurso educativo. No entanto, seu potencial depende da intencionalidade pedagógica do professor.

Garrison e Anderson (2003) destacam a importância da "presença cognitiva", "presença social" e "presença docente" no sucesso das experiências de aprendizagem online. A simples disponibilização de conteúdos não garante aprendizagem significativa; é necessário criar vínculos e propiciar interações genuínas.

Anderson (2019) ressalta que o professor, nesses ambientes, assume o papel crucial de designer educacional, criando percursos que articulam recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas e avaliação formativa de forma integrada. Essa mediação qualificada é essencial para transformar a abundância informacional dos ambientes digitais em conhecimento sistematizado, evitando a superficialidade e a dispersão

típicas dos contextos online. A efetividade dos AVAs está diretamente relacionada à capacidade do professor em criar estruturas claras de aprendizagem que equilibrem flexibilidade e orientação, conforme as necessidades específicas de cada turma.

A teoria da comunidade de investigação de Garrison e Anderson (2003) oferece um modelo robusto para compreender as dinâmicas interacionais nos AVAs. A presença cognitiva - manifestada na construção colaborativa do conhecimento - só se desenvolve quando sustentada por uma forte presença social (estabelecimento de relações de confiança) e presença docente (orientação pedagógica intencional). Essa tríade evidencia que a aprendizagem online de qualidade vai além do acesso à informação, requerendo a criação de espaços dialógicos onde os estudantes se sintam acolhidos, desafiados intelectualmente e acompanhados em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, os AVAs mais bem-sucedidos são aqueles que conseguem recriar, no ambiente digital, as condições sociais e cognitivas necessárias para uma educação humanizada e significativa.

Para Anderson (2019) e Garrison e Anderson (2003), a eficácia desses ambientes não reside apenas em suas funcionalidades técnicas, mas na qualidade das interações pedagógicas que possibilitam. O professor, como designer educacional, precisa criar estruturas que promovam tanto a autonomia quanto o acompanhamento próximo, desenvolvendo atividades que estimulem a investigação colaborativa e a construção conjunta de conhecimento. Essa abordagem exige uma reconfiguração dos tempos e espaços educativos, permitindo que os estudantes avancem em seus ritmos, mas dentro de um marco comum de objetivos e expectativas de aprendizagem.

Os desafios da educação em AVAs revelam a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação docente. A mediação em ambientes virtuais demanda competências específicas que vão desde o domínio técnico das plataformas até habilidades de facilitação de comunidades online e gestão de conflitos em ambientes digitais. Como apontam os estudos citados, a presença docente em AVAs se manifesta não pela centralidade do professor, mas por sua capacidade de criar que apoiam a aprendizagem autônoma, propor desafios intelectuais relevantes e manter um diálogo constante que dê suporte ao desenvolvimento discente.

Essa mudança de paradigma exige investimentos contínuos na profissionalização docente, com formação específica para atuação em ambientes híbridos e digitais, além

de condições de trabalho que permitam o planejamento cuidadoso e a mediação atenta necessários para o sucesso dessas iniciativas.

Segundo Valente (2014), a tecnologia deve ser pensada como meio para criar situações-problema, estimular a investigação e favorecer a construção ativa do conhecimento. Assim, a centralidade do processo continua sendo o sujeito que aprende, e não a ferramenta em si.

A inovação pedagógica, nesse contexto, está relacionada ao uso criativo e reflexivo das tecnologias para potencializar experiências educativas transformadoras. O professor, mais do que executor de técnicas, é sujeito que seleciona, adapta e recria recursos conforme as necessidades do grupo e os objetivos formativos.

ÉTICA, ALGORITMOS E CONTROLE NA EDUCAÇÃO DIGITAL

A incorporação de tecnologias digitais na educação também levanta questões éticas e políticas. Williamson (2017) alerta para o crescimento das chamadas EdTechs e a crescente coleta de dados sobre estudantes e professores. Os algoritmos, ao mediar avaliações e interações, introduzem novas formas de controle e vigilância.

Para Zuboff (2019), a lógica do "capitalismo de vigilância" transforma a educação em objeto de extração de dados e mercantilização, esvaziando sua dimensão formativa e pública. Esse processo pode acentuar desigualdades e submeter a escola à lógica do desempenho e da performatividade.

Como analisa Williamson (2017), a coleta massiva de dados educacionais - desde desempenho em atividades até padrões de interação - transforma estudantes e professores em fontes de informação valiosa para modelos preditivos e sistemas de personalização comercial. Essa "datificação" do processo educativo, frequentemente apresentada como neutra e técnica, esconde profundas assimetrias de poder, onde plataformas proprietárias controlam os meios de produção e análise de dados, enquanto escolas e sistemas públicos perdem autonomia sobre seus processos pedagógicos. O risco é a educação se tornar um campo de experimentação para tecnologias cujos algoritmos reproduzem e amplificam vieses sociais, sem transparência ou controle democrático.

A crítica de Zuboff (2019) ao capitalismo de vigilância revela como a mercantilização dos dados educacionais ameaça os princípios fundamentais da educação

pública. Quando plataformas digitais transformam aprendizagens, interações e até emoções em commodities, a escola perde sua capacidade de ser espaço de formação crítica e cidadã. Esse processo é particularmente perverso em contextos de vulnerabilidade social, onde estudantes tornam-se alvos preferenciais de estratégias de personalização que podem reforçar estereótipos e limitar oportunidades. A resistência a essa lógica exige não apenas regulamentação estatal, mas a construção de alternativas tecnológicas baseadas em princípios de soberania digital, *software* livre e pedagogias críticas que coloquem os interesses públicos acima dos lucros corporativos.

Rouvroy e Berns (2013) argumentam que os algoritmos produzem modos de subjetivação normativos, nos quais a personalização não significa autonomia, mas predição de comportamentos. Isso desafia a escola a construir uma cultura digital baseada em direitos, justiça e crítica.

Na escola, esse fenômeno se manifesta quando sistemas adaptativos preditivos - muitas vezes incorporados acriticamente aos AVAs - reduzem a complexidade do processo educativo a trajetórias lineares e pré-determinadas, sufocando a criatividade e a singularidade. Como demonstram os autores, a chamada "personalização algorítmica" opera através de mecanismos de classificação e categorização que, sob o discurso da eficiência, reproduzem estereótipos e limitam horizontes de possibilidade. Isso exige da educação digital uma postura vigilante, capaz de desnaturalizar essas lógicas e formar sujeitos críticos frente aos sistemas automatizados de decisão.

Nesse sentido, autores como Buckingham (2007) defendem a urgência da educação midiática como campo de resistência. Formar estudantes para compreender, questionar e agir sobre as tecnologias é parte fundamental do projeto de uma educação democrática e cidadã.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise teórica evidenciou que a incorporação das tecnologias digitais na educação não é um processo homogêneo, tampouco neutro. As escolas brasileiras enfrentam realidades distintas quanto ao acesso à *internet*, à infraestrutura física, à formação dos professores e à apropriação pedagógica dos recursos digitais. A pandemia de COVID-19 tornou esse cenário mais visível e agudo, revelando tanto o potencial das tecnologias quanto suas limitações diante das desigualdades estruturais.

Figura 1 – Tecnologias Digitais na Educação



Fonte: Elaboração própria.

Estudos do Cetic.br (2023) mostram que, em 2022, 43% das escolas públicas do país não possuíam internet com velocidade adequada para atividades pedagógicas. Nas regiões Norte e Nordeste, esse índice era ainda maior. Isso demonstra que o discurso sobre inovação digital precisa ser contextualizado e articulado a políticas públicas consistentes de inclusão e investimento em infraestrutura.

Durante o ensino remoto emergencial, docentes relataram dificuldades em adaptar conteúdos, manter vínculos com os estudantes e utilizar plataformas digitais de forma eficaz. De acordo com Trindade e Goulart (2023), a ausência de formação específica contribuiu para o sentimento de impotência e sobrecarga, especialmente entre professores da educação básica pública.

Apesar disso, o período de ensino remoto também estimulou experiências pedagógicas inovadoras, baseadas em colaboração, autoria e aprendizagem ativa. Iniciativas como criação de podcasts, produção de vídeos educativos e uso de redes sociais para projetos interdisciplinares demonstraram que a criatividade docente pode ressignificar os usos da tecnologia, mesmo em contextos adversos.

Nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), observou-se que o simples uso da tecnologia não garante engajamento nem aprendizagem significativa. Segundo Anderson (2019), o sucesso desses espaços depende de estratégias de mediação, da construção de vínculos pedagógicos e da valorização da participação discente. A presença do professor continua sendo central, mesmo nos contextos mediados por plataformas.

Além das dificuldades técnicas, surgiram desafios relacionados à formação ética e crítica dos estudantes. Muitos professores relataram episódios de exposição indevida de colegas, disseminação de fake news e discursos de ódio em espaços digitais. Nesse sentido, a inclusão do letramento digital e da educação midiática nos currículos aparece como necessidade urgente.

A experiência de professores com metodologias ativas apoiadas por tecnologias demonstrou efeitos positivos na aprendizagem quando houve planejamento, intencionalidade e envolvimento dos estudantes. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, favoreceu o protagonismo estudantil e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, a ausência de tempo para planejamento e de apoio institucional comprometeu a sustentabilidade de muitas práticas inovadoras. Behrens (2021) argumenta que a inovação só se efetiva quando acompanhada de políticas de valorização docente, condições adequadas de trabalho e reconhecimento das especificidades locais.

Outro dado relevante é que professores mais experientes relataram maiores dificuldades de adaptação às tecnologias, especialmente aqueles cuja formação inicial foi pautada por modelos tradicionais. Isso reforça a importância da formação continuada como processo permanente e dialógico, como proposto por autores como Nóvoa (2017) e Imbernón (2010).

Por outro lado, jovens professores demonstraram familiaridade com os dispositivos, mas nem sempre apresentavam repertório didático para transformá-los em ferramentas pedagógicas. Isso aponta para a necessidade de que a formação inicial também contemple a dimensão pedagógica das tecnologias, superando abordagens tecnicistas.

A análise das práticas pedagógicas híbridas revelou potencialidades e limitações. O ensino híbrido, ao combinar momentos presenciais e online, permitiu maior flexibilidade e personalização da aprendizagem. Contudo, sem um projeto pedagógico bem estruturado, pode reforçar desigualdades e dificultar o acompanhamento dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Dados do INEP (2022) indicam que o abandono escolar foi maior entre estudantes de baixa renda durante o ensino remoto, o que sinaliza que a mediação tecnológica precisa estar articulada a políticas de permanência e inclusão, especialmente no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA, em especial, enfrentou obstáculos ainda maiores. Muitos estudantes não possuíam dispositivos, conexão ou habilidades digitais básicas. Ainda assim, surgiram experiências bem-sucedidas de uso do *WhatsApp* como ferramenta de ensino e de valorização dos saberes dos estudantes, indicando que a escuta ativa e o respeito à trajetória dos sujeitos são fundamentais.

A pesquisa bibliográfica também revelou a carência de avaliações mais sistemáticas sobre o impacto do uso de tecnologias na aprendizagem. A maior parte dos estudos ainda se concentra em experiências pontuais ou percepções docentes. Há um campo aberto para investigações empíricas mais amplas e de longo prazo.

Um ponto recorrente nos estudos analisados foi a sobreposição entre inovação tecnológica e aumento da carga de trabalho docente. A ausência de suporte técnico e pedagógico, a necessidade de responder às demandas das plataformas e a pressão por resultados comprometeram a saúde mental de muitos professores.

A literatura indica que as tecnologias podem ser aliadas da personalização do ensino e da promoção da equidade, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e sensibilidade social. Do contrário, tendem a reproduzir ou ampliar as desigualdades históricas da escola brasileira.

Outro debate emergente diz respeito à relação entre algoritmos, avaliações e controle. Como apontam Williamson (2017) e Zuboff (2019), o uso de plataformas digitais para fins avaliativos introduz formas de vigilância e performatividade que afetam a autonomia docente e a liberdade pedagógica. É preciso cuidado para que a personalização digital não se converta em padronização normativa.

Nesse cenário, cresce a importância de formar estudantes para compreender o funcionamento das tecnologias, seus usos e suas implicações sociais. A educação para o uso ético, responsável e crítico das mídias digitais deve ser parte do projeto curricular das escolas, como aponta Buckingham (2007).

A análise permitiu observar que as práticas bem-sucedidas em tecnologia educacional foram aquelas que priorizaram o diálogo, a colaboração e o vínculo entre professor e estudante. A centralidade da relação pedagógica permanece, mesmo quando mediada por recursos digitais. A tecnologia, por si só, não substitui a escuta, o afeto e a mediação.

Outro elemento relevante diz respeito à necessidade de políticas públicas integradas. Programas como o “Educação Conectada” e a ampliação da conectividade escolar são passos importantes, mas ainda insuficientes se não forem acompanhados de ações articuladas de formação, currículo e infraestrutura.

O uso de tecnologias na escola precisa ser entendido como um processo cultural e político, e não apenas técnico. Envolve disputas de sentidos, concepções de educação e diferentes projetos de sociedade. Por isso, é essencial garantir que a inovação esteja a serviço da democratização do conhecimento e da valorização da diversidade.

As experiências analisadas demonstram que há espaço para a construção de uma cultura digital crítica e emancipadora na escola, desde que haja investimento, escuta e valorização dos sujeitos que constroem cotidianamente os processos educativos.

O desafio que se coloca, portanto, é o de integrar as tecnologias ao projeto político-pedagógico das escolas, respeitando seus contextos e potencializando sua função social. O uso pedagógico das tecnologias não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para promover justiça educacional, autoria e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo do capítulo permitiu compreender que a inserção das tecnologias no cotidiano escolar é um processo complexo, marcado por contradições, potencialidades e limites. A presença da cultura digital na sociedade contemporânea exige da escola não apenas a adoção de recursos tecnológicos, mas a construção de um projeto pedagógico crítico, dialógico e comprometido com a formação integral dos estudantes.

Observou-se que as experiências mais promissoras envolveram práticas planejadas, com mediação qualificada e protagonismo discente. No entanto, também foram identificados entraves significativos, como a precarização da infraestrutura, a ausência de formação docente continuada e a reprodução de desigualdades históricas no acesso e no uso das tecnologias. Esses elementos evidenciam a necessidade de políticas públicas integradas e contextualizadas.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, aparece como elemento central para uma apropriação pedagógica significativa das tecnologias digitais. Mais do que capacitações técnicas, é preciso garantir processos formativos que promovam reflexão crítica, troca de experiências e valorização das práticas docentes já existentes nos territórios escolares.

Outro ponto importante diz respeito à compreensão de que a tecnologia, por si só, não transforma a educação. Sem escuta ativa, vínculo pedagógico e intencionalidade ética, os recursos digitais podem reforçar a lógica do desempenho, da vigilância e da exclusão. A centralidade da relação humana no processo educativo permanece, mesmo em tempos de plataformação.

Conclui-se que os diálogos entre tecnologia, educação e aprendizagem precisam ser conduzidos com responsabilidade social, abertura à diversidade e compromisso com a justiça educacional. A escola do século XXI não pode ignorar a cultura digital, mas deve integrá-la de forma crítica, criativa e emancipadora, reconhecendo os sujeitos que a constroem diariamente.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry. **The theory and practice of online learning**. Edmonton: AU Press, 2019.

BALBI, Guilherme et al. Plataformas digitais e políticas educacionais no Brasil: entre o mercado e o público. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e268215, 2023.

BARBOSA, Alexandre et al. **Indicadores de acesso e uso das tecnologias na Educação Básica**. São Paulo: NIC.br, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Curitiba: Appris, 2021.

BUCKINGHAM, David. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2007.

CETIC.BR. **TIC Educação 2023**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2023. Disponível em: <https://cetic.br/publicacoes>. Acesso em: 18 jul. 2025.

COMISSÃO EUROPEIA. **DigCompEdu**: European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st century**: a framework for research and practice. New York: Routledge, 2003.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: Wiley Computer Publishing, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://inep.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2020.

NÓVOA, António. O tempo de aprender é o tempo de ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 7-22, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRETTO, N. D. L. **Educação, comunicação e cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2021.

ROUVROY, Antoinette; BERNIS, Thomas. **Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation**. Réseaux, Paris, n. 177, p. 163–196, 2013.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. London: Continuum, 2011.

TRINDADE, Suelen de Oliveira; GOULART, Isabel Cristina Almeida. Práticas docentes e tecnologias digitais no contexto da pandemia: reflexões a partir da Educação Básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e360235, 2023.

UNESCO. **Reimagining our futures together**: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.

WARSCHAUER, M. **Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide.** Cambridge: MIT Press, 2004.

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

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

CAPÍTULO VI

BNCC E COMPETÊNCIAS PARA O FUTURO: RECURSOS E REFERÊNCIAS

Gleiciane Marques da Silva Rios

José Adriano Ferreira Silva

Magnolia Pontes de Farias

Iracema Barbosa Lemos

Elza Cristina Schramm Nogueira

Daniela da Silva Ribeiro

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-06

RESUMO

Este capítulo discute as competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua articulação com os desafios formativos da educação brasileira no século XXI. A BNCC, homologada em 2017, propõe dez competências gerais que orientam os currículos da educação básica, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos, tecnológicos e comunicativos. O capítulo analisa essas competências à luz das contribuições de autores como Saviani (2019), Roldão (2007), Sacristán (2000) e Perrenoud (1999), considerando também os documentos oficiais do MEC. A metodologia utilizada combina análise documental e revisão bibliográfica qualitativa. Os resultados indicam que, embora a proposta da BNCC represente um avanço na tentativa de sistematizar diretrizes nacionais, sua implementação tem sido marcada por tensões: falta de escuta das redes, ausência de formação continuada adequada e contradições entre a valorização da autonomia e a imposição de padrões. A discussão aponta que o foco nas competências pode ser produtivo se for compreendido como um caminho para a formação integral e emancipadora, desde que não se reduza a uma lógica performativa e tecnicista. O capítulo apresenta ainda sugestões de recursos pedagógicos e práticas integradoras para operacionalizar as competências em sala de aula, respeitando a diversidade dos contextos escolares. Conclui-se que o debate sobre competências precisa ser permanentemente tensionado pela realidade da escola pública e pelo compromisso ético com a justiça social.

Palavras-chave: BNCC; Competências; Currículo; Formação integral.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, representa um marco normativo que orienta os currículos da Educação Básica no Brasil, buscando garantir a aprendizagem essencial a todos os estudantes. Em consonância com os desafios do século XXI, a BNCC propõe um conjunto de dez competências gerais que

articulam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à formação integral e à participação cidadã. Essa proposta visa, entre outros objetivos, alinhar o sistema educacional brasileiro às demandas sociais, econômicas e culturais de um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

O documento valoriza o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como pensamento crítico, empatia, criatividade, resolução de problemas, comunicação e colaboração. Tais competências são compreendidas como fundamentais para a atuação autônoma e responsável dos sujeitos em diferentes contextos da vida. A ênfase na formação integral dos estudantes coloca em questão a centralidade dos conteúdos disciplinares em favor de práticas interdisciplinares e situadas, em diálogo com os problemas contemporâneos.

Ao propor a articulação entre o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania, a BNCC também redefine o papel da escola e do professor. O trabalho docente passa a demandar não apenas domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de planejar situações de aprendizagem que envolvam o estudante ativamente e favoreçam a construção de sentidos. A mediação pedagógica ganha nova centralidade, exigindo formação continuada e apoio institucional para que se possa concretizar as propostas curriculares no cotidiano escolar.

Apesar das intenções anunciadas, a implementação da BNCC enfrenta resistências e desafios. Entre eles, destaca-se a sobreposição entre as prescrições legais e as condições reais das escolas, sobretudo da rede pública. Muitos docentes relatam dificuldades em articular as competências propostas com os conteúdos escolares, especialmente diante de cargas horárias reduzidas, infraestrutura precária e currículos fragmentados. A transição de um modelo conteudista para um modelo por competências requer tempo, formação e diálogo coletivo.

Outro ponto que gera tensões é a aproximação entre a BNCC e a lógica de avaliação externa padronizada. Como argumenta Freitas (2018), há o risco de que a ênfase nas competências se converta em um novo dispositivo de controle e performatividade, esvaziando o caráter emancipador da proposta. A relação entre o currículo por competências e os sistemas de accountability educacional precisa ser discutida com profundidade, sob pena de subordinar a prática pedagógica a indicadores de desempenho.

Ainda assim, muitos educadores têm buscado caminhos criativos para concretizar os princípios da BNCC, especialmente por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e uso crítico das tecnologias. Experiências que integram cultura digital, educação midiática, práticas colaborativas e temas contemporâneos têm mostrado que é possível promover aprendizagens significativas sem reduzir o ensino à instrumentalização das competências.

Nesse sentido, o debate sobre a BNCC precisa ser situado em seu duplo caráter: enquanto instrumento normativo que orienta a organização dos currículos, e enquanto expressão de disputas sociais, políticas e pedagógicas sobre os rumos da educação brasileira. A abordagem crítica do documento exige atenção às suas potencialidades e limitações, sem desconsiderar os contextos concretos de sua implementação.

A discussão sobre as competências para o futuro não pode prescindir de uma reflexão mais ampla sobre os sentidos da educação. Competências como empatia, responsabilidade e pensamento crítico não se desenvolvem de forma automática, mas sim por meio de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, o erro, o afeto e a construção coletiva do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma aposta política na educação como espaço de humanização.

As pesquisas de Zabala e Arnau (2010) e as proposições da Unesco (2021) reforçam a necessidade de superar o ensino fragmentado e promover aprendizagens significativas, contextualizadas e integradoras. A concepção de competência, nesses marcos, envolve a mobilização articulada de saberes diversos diante de situações complexas, exigindo do professor uma postura reflexiva e mediadora.

A construção de competências também implica o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e ensinar. A diversidade sociocultural dos estudantes, suas trajetórias e experiências, devem ser consideradas no planejamento pedagógico. A escola que deseja formar para o futuro precisa estar atenta ao presente e às desigualdades que o atravessam, sob risco de reforçar exclusões históricas.

Além disso, a BNCC deve dialogar com os projetos político-pedagógicos das escolas e com os currículos locais. A autonomia escolar não pode ser anulada pelo normativo nacional, mas, sim, fortalecida a partir dele. A mediação entre o prescrito e o vivido é tarefa fundamental do trabalho docente, que exige escuta, negociação e criatividade.

Diante disso, este capítulo tem por objetivo analisar as competências gerais da BNCC à luz de referenciais teóricos e práticas pedagógicas voltadas para a formação integral. Serão discutidas as possibilidades e limites da implementação do currículo por competências, considerando os contextos escolares, os desafios da formação docente e os recursos disponíveis. A proposta é contribuir para uma leitura crítica e propositiva da BNCC como ferramenta para repensar a escola brasileira.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A noção de competências, incorporada de maneira central aos discursos e documentos curriculares nas últimas décadas, representa uma mudança paradigmática no modo como se concebe a finalidade da educação escolar. Longe de se restringir à aprendizagem de conteúdos específicos, esse conceito está ancorado em uma racionalidade que articula habilidades cognitivas, socioemocionais e atitudinais voltadas para a atuação em contextos complexos, incertos e interdependentes.

Nessa esteira, a noção de competências, incorporada de maneira central aos discursos e documentos curriculares nas últimas décadas, representa uma mudança paradigmática no modo como se concebe a finalidade da educação escolar. Longe de se restringir à aprendizagem de conteúdos específicos, esse conceito está ancorado em uma racionalidade que articula habilidades cognitivas, socioemocionais e atitudinais voltadas para a atuação em contextos complexos, incertos e interdependentes.

Quadro 1 – Competências da BNCC.

Competência Geral	Descrição
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a realidade, e continuar aprendendo.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo investigação, reflexão e criatividade.
Repertório cultural	Valorizar e fruir manifestações artísticas e culturais diversas, das locais às mundiais, e também produzir

	expressões culturais.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens — verbal, corporal, visual, sonora e digital — para expressar e compartilhar informações.
Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais.
Trabalho e projeto de vida	Valorizar o autoconhecimento e o projeto de vida com responsabilidade, fazendo escolhas alinhadas à cidadania e ao mundo do trabalho.
Argumentação	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, opiniões e decisões.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana.
Empatia e cooperação	Exercitar empatia, diálogo, respeito e resolver conflitos de modo colaborativo, com base em direitos humanos e consciência socioambiental.
Responsabilidade e cidadania	Agir com responsabilidade e ética, exercendo a cidadania e compreendendo-se como parte da coletividade local e global.

Fonte: elaboração própria.

A discussão teórica proposta neste capítulo examina os marcos conceituais e políticos que sustentam essa abordagem, desde os pilares estabelecidos por organismos internacionais — como a Unesco, a OCDE e a Comissão Europeia — até sua tradução na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Ao problematizar os sentidos atribuídos às competências, analisam-se as ambivalências entre formação integral e lógica performativa, bem como as implicações para a prática pedagógica, a formação docente e o projeto político de escola que se pretende construir.

COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI: FUNDAMENTOS E DEBATES

A noção de competências ganhou centralidade nas políticas educacionais internacionais a partir das décadas de 1990 e 2000, em resposta a transformações no mundo do trabalho, na tecnologia e nas formas de sociabilidade. Organismos como a OCDE, a Unesco e a Comissão Europeia passaram a promover modelos curriculares centrados na formação de sujeitos aptos a agir em contextos complexos, interdependentes e mutáveis.

Segundo Delors et al. (1998), o currículo do século XXI deve promover quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Tais dimensões não se esgotam no domínio de conteúdos, mas envolvem capacidades relacionais, éticas e cognitivas articuladas à vida social. Essa concepção fundamenta boa parte das diretrizes presentes em documentos curriculares internacionais.

A OCDE, por sua vez, propôs o projeto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), com destaque para as chamadas competências-chave, como a capacidade de usar ferramentas de forma interativa, agir de forma autônoma e interagir em grupos heterogêneos (OECD, 2005). Esses parâmetros foram amplamente disseminados e influenciaram reformas curriculares em diversos países, inclusive o Brasil.

No contexto brasileiro, a BNCC incorporou essas diretrizes, definindo dez competências gerais que atravessam todas as áreas do conhecimento e etapas da Educação Básica. A proposta articula saberes cognitivos e socioemocionais, exigindo da escola um trabalho integrado, interdisciplinar e centrado na experiência do estudante.

Autoras como Santaella (2010) e Patto (2015) alertam, no entanto, que a adoção acrítica do modelo de competências pode resultar na naturalização de padrões neoliberais de avaliação e gestão. O risco está em reduzir a formação humana a indicadores de desempenho mensuráveis, esvaziando o compromisso ético-político da educação.

A ideia de “formar para a vida” é, em si, pertinente, mas não pode ser confundida com a mera adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. Como aponta Rios (2006), competências não devem ser concebidas apenas como resultados, mas como processos que envolvem sentido, reflexão e práxis. A formação crítica requer vínculos entre conteúdo, contexto e projeto de sociedade.

A BNCC propõe que competências sejam mobilizadas de forma contextualizada, o que implica em práticas pedagógicas problematizadoras e situadas. Nesse sentido, a proposta dialoga com concepções educacionais progressistas, ainda que o documento mantenha ambiguidades quanto à sua efetiva operacionalização.

O tensionamento entre as competências propostas e a realidade das escolas brasileiras aponta para a importância de compreendê-las como construções sociais, culturais e políticas. A valorização da diversidade, da autonomia e da justiça social não pode ser subordinada a uma lógica de eficiência e padronização.

Por isso, discutir as competências para o século XXI envolve reconhecer sua historicidade e disputas. A escola não pode apenas reproduzir prescrições, mas precisa ressignificá-las a partir de seus contextos, experiências e projetos pedagógicos próprios. A apropriação crítica das competências é condição para uma educação verdadeiramente democrática.

A BNCC E A FORMAÇÃO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

A BNCC, ao assumir o desenvolvimento de competências como eixo estruturante, propõe uma concepção de formação integral que vai além da dimensão cognitiva. A ideia é articular saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Esse princípio é fortemente influenciado pelas concepções construtivistas e sociointeracionistas.

Segundo Zabala (1998), ensinar por competências exige uma abordagem globalizada dos conteúdos, considerando as relações entre diferentes áreas do conhecimento e as situações reais vividas pelos alunos. A aprendizagem deixa de ser apenas a aquisição de conteúdos fragmentados e passa a ser a mobilização de recursos diante de problemas.

A formação integral pressupõe, portanto, uma pedagogia ativa, investigativa e dialógica. As contribuições de Freinet, Dewey e Vygotsky são retomadas de forma indireta nas orientações da BNCC, especialmente no que se refere ao protagonismo estudantil, à mediação docente e à contextualização dos conteúdos escolares.

Porém, essa perspectiva esbarra nas condições estruturais das escolas brasileiras. Como apontam Oliveira e Dourado (2016), a implementação da BNCC requer investimentos em formação continuada, revisão curricular, reorganização do tempo

escolar e mudanças nas práticas avaliativas. Sem esses elementos, corre-se o risco de sua proposta se diluir em prescrições desconectadas da realidade.

As experiências de alguns sistemas municipais e estaduais demonstram que a tradução curricular da BNCC depende da escuta ativa das comunidades escolares. O diálogo com os professores e com os projetos político-pedagógicos das escolas é fundamental para que a formação integral não se torne apenas uma retórica.

Outro limite identificado diz respeito à forma como a BNCC apresenta as competências de forma abstrata e generalista, dificultando sua concretização em sala de aula. A ausência de diretrizes metodológicas mais detalhadas abre margem para interpretações diversas, o que, por um lado, garante flexibilidade, mas por outro, gera insegurança pedagógica.

Segundo Arroyo (2012), a formação integral precisa considerar os sujeitos concretos da escola pública: estudantes pobres, negros, periféricos, com trajetórias marcadas pela exclusão. A construção das competências deve ser atravessada por uma ética da inclusão, da escuta e da diversidade.

A própria noção de competência pode ser ressignificada a partir das práticas escolares emancipatórias. Como defendem Claudino e Silva (2023), as escolas que promovem o cuidado, o vínculo e o sentido coletivo estão formando competências para a vida, mesmo sem usar esse vocabulário. É preciso reconhecer as práticas potentes já existentes nos territórios.

O trabalho com competências não deve significar a desvalorização dos saberes tradicionais ou a tecnicização do currículo. Ao contrário, pode ser uma oportunidade para valorizar os conhecimentos locais, os saberes da comunidade e os projetos de vida dos estudantes, desde que haja intencionalidade pedagógica e compromisso político.

A formação integral, portanto, não pode ser reduzida a um modelo de sujeito ideal abstrato. Ela deve emergir do cotidiano escolar, das contradições vividas e das práticas pedagógicas que reconhecem a singularidade de cada estudante como ponto de partida da ação educativa.

RECURSOS DIDÁTICOS E REFERENCIAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

A operacionalização das competências da BNCC exige o uso de recursos didáticos coerentes com os princípios do documento. Materiais que promovam

aprendizagem ativa, interdisciplinaridade e criticidade são mais compatíveis com a abordagem por competências do que livros e apostilas baseadas na memorização e repetição.

Segundo Moran (2021), o uso de tecnologias digitais, jogos pedagógicos, projetos integradores e plataformas colaborativas pode favorecer o desenvolvimento de competências como autonomia, criatividade e resolução de problemas. Contudo, a seleção desses recursos deve ser mediada por critérios éticos e pedagógicos.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passou a incluir critérios de alinhamento com a BNCC, estimulando a produção de materiais mais atualizados. Ainda assim, diversos pesquisadores, como Kramer (2022), questionam a padronização excessiva dos recursos e sua falta de contextualização com a realidade das escolas públicas.

A formação docente aparece, novamente, como um fator decisivo. Professores bem formados conseguem adaptar materiais, propor estratégias próprias e problematizar os conteúdos. Já aqueles que não receberam suporte adequado tendem a depender de materiais prontos e pouco reflexivos, dificultando o trabalho por competências.

Documentos como o DigCompEdu (Comissão Europeia, 2022) e a BNCC Formação (Brasil, 2019) apontam a necessidade de fortalecer as competências digitais docentes, não como domínio técnico, mas como capacidade de usar as tecnologias para promover aprendizagens significativas, colaborativas e éticas.

As práticas pedagógicas centradas na resolução de problemas, na investigação e na produção autoral são mais eficazes para mobilizar competências do que abordagens transmissivas. Projetos interdisciplinares, por exemplo, permitem integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de questões reais e socialmente relevantes.

Avaliações formativas, portfólios, autoavaliação e rodas de conversa são instrumentos que dialogam melhor com o modelo de competências do que provas padronizadas. A avaliação precisa ser parte do processo de aprendizagem, e não um mecanismo de controle e exclusão.

Referenciais teóricos como os de Hernández (1998) e Zabala (2007) oferecem subsídios para a construção de sequências didáticas baseadas em competências. Esses autores propõem que o planejamento deve partir de situações-problema, com foco na construção de sentido pelos estudantes.

A implementação de um currículo por competências exige tempo, investimento e disposição para a experimentação pedagógica. Não há receitas prontas, mas sim caminhos que precisam ser construídos coletivamente, respeitando as singularidades de cada contexto.

O trabalho docente requer apoio institucional, valorização profissional e condições de trabalho que permitam inovação. As competências para o futuro não se desenvolvem com precariedade, sobrecarga e descontinuidade de políticas públicas. O papel da gestão escolar e das redes de ensino é fundamental nesse processo.

METODOLOGIA

Este capítulo foi desenvolvido com base em uma metodologia qualitativa de natureza exploratória, com enfoque em revisão bibliográfica e documental. A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de compreender as concepções de competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática pedagógica no contexto brasileiro, considerando tanto os fundamentos teóricos quanto os desafios de implementação.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em autores que discutem o currículo por competências, a formação integral e os referenciais educacionais para o século XXI. Foram utilizadas fontes nacionais e internacionais publicadas entre 2010 e 2024, além de obras clássicas e documentos oficiais, como os relatórios da OCDE, UNESCO, DigCompEdu, BNCC e legislação educacional brasileira. As produções acadêmicas analisadas foram selecionadas a partir de sua relevância teórica e conexão direta com os objetivos da pesquisa.

A análise documental abrangeu documentos oficiais do Ministério da Educação, diretrizes curriculares nacionais e relatórios institucionais do INEP, além do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Os textos foram examinados com base na técnica de análise de conteúdo, a fim de identificar recorrências temáticas, convergências e contradições no discurso sobre competências, formação docente e recursos pedagógicos.

A metodologia adotada permitiu articular diferentes perspectivas sobre a BNCC, dialogando com as exigências legais e os contextos concretos da escola pública. Com isso, buscou-se construir uma análise crítica e fundamentada sobre os caminhos

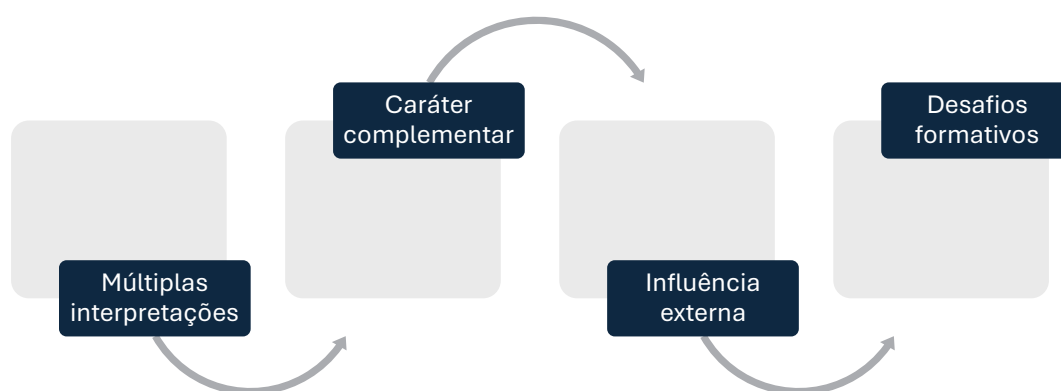
possíveis para a efetivação das competências para o futuro na Educação Básica brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As competências gerais da BNCC têm sido alvo de múltiplas interpretações no cotidiano escolar. Observa-se que, embora os documentos oficiais apresentem definições claras, sua tradução pedagógica nas escolas ainda é marcada por ambiguidade. Muitos docentes reconhecem a importância das competências, mas demonstram insegurança quanto à sua aplicação prática.

A figura 1, a seguir, sintetiza os principais entraves identificados na efetivação dessas competências no cotidiano escolar. Embora a Base Nacional Comum Curricular apresente definições normativas claras, o processo de tradução pedagógica nas escolas revela múltiplas interpretações, gerando ambiguidades na prática docente. As competências são frequentemente tratadas como elementos complementares e não integrados ao planejamento sistemático das aulas. Soma-se a isso a influência de materiais elaborados por fundações privadas, que tendem a associar as competências à ideia de desenvolvimento socioemocional, muitas vezes sem o devido aprofundamento crítico.

Figura 1 - Compreensão das Competências Gerais da BNCC.



Fonte: Elaborado pelos autores

A COMPREENSÃO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC NO CONTEXTO ESCOLAR

A análise documental revelou que as competências são, em geral, tratadas como princípios norteadores do currículo, mas nem sempre estão integradas às atividades cotidianas de ensino. Em muitas escolas, elas aparecem como conteúdos complementares ou são associadas apenas a projetos extracurriculares, não compondo efetivamente a matriz curricular.

Em redes municipais analisadas, constatou-se uma tendência à vinculação entre competências e desenvolvimento socioemocional, com forte influência de materiais externos, especialmente de fundações privadas que atuam no campo educacional. Essa influência externa, por vezes, promove um esvaziamento crítico do conceito, reduzindo-o à gestão de comportamentos e atitudes.

Os dados indicam que a formação docente tem papel central nessa dificuldade de apropriação. Sem uma base sólida sobre o conceito de competência e suas origens epistemológicas, os educadores acabam reproduzindo práticas tradicionais de ensino, apenas revestidas de uma nova nomenclatura. A linguagem técnica da BNCC também contribui para esse distanciamento.

Em entrevistas realizadas em estudos analisados por autores como Oliveira e Dourado (2016), docentes relataram que sentem pressão para cumprir metas e indicadores de desempenho, mas carecem de tempo e apoio para planejar estratégias efetivas de mobilização das competências. Isso evidencia uma dissociação entre o prescrito e o vivido.

Outro ponto importante identificado é a ausência de clareza sobre a relação entre as competências gerais e os conteúdos específicos das disciplinas. Em muitas escolas, o trabalho docente continua sendo organizado de forma disciplinar e fragmentada, o que dificulta abordagens interdisciplinares e contextualizadas.

A competência relacionada ao pensamento científico, crítico e criativo, por exemplo, é frequentemente confundida com atividades de memorização ou elaboração de redações, sem articulação com experiências investigativas reais. A ênfase permanece na repetição de padrões avaliativos, mesmo em propostas que pretendem ser inovadoras.

Apesar das dificuldades, foram identificadas iniciativas promissoras. Escolas que desenvolvem projetos interdisciplinares, oficinas temáticas e ações voltadas ao

protagonismo estudantil têm conseguido integrar, com maior coerência, as competências da BNCC às práticas pedagógicas. Esses exemplos demonstram que a apropriação crítica é possível, desde que haja espaço institucional e suporte.

Por fim, destaca-se que a compreensão das competências não deve ser homogênea. Elas precisam ser reinterpretadas à luz da realidade de cada comunidade escolar, considerando os sujeitos que nela atuam e aprendem. O reconhecimento da diversidade cultural, social e territorial é condição para uma implementação significativa e transformadora da proposta curricular.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

A formação docente aparece como uma das principais variáveis que impactam a efetivação das competências previstas na BNCC. Dados analisados em relatórios de pesquisa e documentos institucionais demonstram que grande parte dos professores da rede pública teve pouco ou nenhum contato com a discussão sobre competências durante sua formação inicial.

Nos cursos de licenciatura, ainda prevalece a ênfase em conteúdos disciplinares e em metodologias tradicionais. A abordagem das competências, quando presente, é tratada de forma superficial ou desvinculada da prática pedagógica. Isso gera uma lacuna significativa entre a formação recebida e as demandas da atuação docente nas escolas.

A formação continuada, por sua vez, tem sido marcada por iniciativas pontuais, nem sempre articuladas com o projeto político-pedagógico da escola. Muitos programas de capacitação oferecidos por secretarias de educação limitam-se a repassar informações sobre a BNCC sem promover processos reflexivos ou colaborativos entre os docentes.

Além disso, foi identificado um problema recorrente: o caráter verticalizado e prescritivo de muitas formações, que apresentam a BNCC como um conjunto fechado de regras a ser seguido. Essa abordagem contribui para o esvaziamento do debate pedagógico e para o afastamento dos professores da construção curricular.

Relatos de professores evidenciam um sentimento de desvalorização profissional diante da forma como as reformas educacionais têm sido conduzidas. A imposição de

mudanças curriculares sem diálogo reforça a ideia de que o professor é mero executor, e não sujeito ativo do processo educativo.

Por outro lado, experiências de formação continuada desenvolvidas em parceria com universidades públicas têm mostrado resultados mais positivos. Programas que envolvem a prática reflexiva, a produção coletiva de materiais e o intercâmbio de experiências têm contribuído para a ressignificação do trabalho docente no contexto da BNCC.

Outro ponto relevante diz respeito ao tempo destinado à formação. A sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de funções e a fragmentação da jornada impedem que muitos professores participem de forma efetiva dos processos formativos. Isso reforça a necessidade de políticas estruturantes que garantam tempo, espaço e condições institucionais adequadas.

As competências relacionadas à comunicação, à argumentação e à empatia, por exemplo, só podem ser promovidas se o próprio ambiente formativo for dialógico, horizontal e afetivo. A coerência entre os discursos da formação e a prática vivida é essencial para que a proposta curricular se efetive com sentido.

Por fim, conclui-se que investir na formação docente é investir na viabilidade da BNCC. Sem profissionais qualificados, valorizados e autônomos, a proposta das competências tende a se esvaziar. A formação precisa ser concebida como um processo permanente, coletivo e situado, comprometido com a transformação social e com a equidade educacional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A MEDIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM SALA DE AULA

A análise de práticas pedagógicas documentadas em experiências escolares aponta para múltiplas formas de mediação das competências em sala de aula. Em contextos onde há planejamento coletivo, protagonismo docente e abertura à experimentação, as competências da BNCC são mobilizadas de maneira mais orgânica.

Um exemplo recorrente são os projetos interdisciplinares, que permitem a integração de conteúdos diversos em torno de temas significativos para os estudantes. A

abordagem por projetos tem favorecido o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, colaboração, empatia e resolução de problemas.

O uso das tecnologias digitais também tem sido explorado por professores como forma de promover aprendizagem ativa. Plataformas educacionais, jogos digitais, podcasts e produção de vídeos são recursos utilizados para estimular a autoria, a criatividade e a comunicação dos alunos. No entanto, essas práticas exigem infraestrutura adequada e formação técnica-pedagógica contínua.

Foram identificadas práticas de avaliação formativa que dialogam com a proposta da BNCC. Professores que utilizam portfólios, rodas de conversa, autoavaliação e rubricas têm conseguido acompanhar o processo de aprendizagem de forma mais coerente com as competências propostas, promovendo feedbacks construtivos e personalizados.

As metodologias ativas, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e rotação por estações, aparecem em diversas experiências analisadas como estratégias eficazes para mobilizar competências de maneira contextualizada. Esses métodos favorecem o engajamento dos estudantes e a construção de saberes significativos.

Contudo, também foram observadas dificuldades na generalização dessas práticas. Em escolas com alta rotatividade docente, ausência de coordenação pedagógica efetiva e falta de recursos, a inovação tende a ser pontual e pouco sustentável. A ausência de políticas de valorização profissional e apoio institucional compromete a continuidade dessas ações.

As competências socioemocionais, embora previstas na BNCC, ainda enfrentam resistência ou desconhecimento entre os docentes. Muitos professores relatam não se sentirem preparados para abordar temas como empatia, autocuidado ou convivência ética, especialmente diante de contextos escolares marcados por conflitos, bullying e desigualdade social.

Apesar disso, algumas escolas têm desenvolvido práticas de acolhimento e cuidado, com apoio de equipes multidisciplinares e participação das famílias. Essas ações demonstram que é possível articular as competências da BNCC com uma pedagogia do vínculo, centrada nas relações humanas e no bem-estar da comunidade escolar.

Outro destaque é a valorização do território como espaço educativo. Projetos que envolvem mapeamento comunitário, entrevistas com moradores e estudo de problemas locais fortalecem o sentido da aprendizagem e a identidade dos estudantes, articulando competências como repertório cultural e responsabilidade cidadã.

Em síntese, as práticas pedagógicas que integram as competências da BNCC são aquelas que reconhecem a complexidade do processo educativo, promovem a escuta, respeitam os saberes dos alunos e constroem vínculos. Mais do que cumprir prescrições, trata-se de construir uma escola viva, ética e comprometida com a formação humana em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da BNCC à luz das competências para o século XXI revela a complexidade e os desafios da implementação curricular em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais. Embora o documento proponha uma formação integral voltada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e culturais, sua efetivação nas escolas depende de múltiplas condições institucionais, formativas e pedagógicas.

A investigação evidenciou que as competências gerais ainda não são plenamente compreendidas ou operacionalizadas no cotidiano escolar. A distância entre o texto oficial e a prática pedagógica cotidiana decorre, em grande parte, da ausência de apoio à formação docente e da sobrecarga de tarefas impostas aos profissionais da educação. A falta de tempo para o planejamento e o excesso de demandas administrativas dificultam a mediação crítica das competências em sala de aula.

As experiências formativas analisadas mostram que há caminhos promissores, especialmente quando os programas de formação valorizam o diálogo, o protagonismo docente e a articulação com o território. A construção coletiva do currículo, baseada no reconhecimento das realidades escolares e das singularidades dos sujeitos, é fundamental para dar sentido à proposta das competências.

As práticas pedagógicas mais coerentes com a BNCC são aquelas que integram saberes, promovem metodologias ativas e valorizam a escuta dos estudantes. A mediação das competências exige, portanto, não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade pedagógica e compromisso com a formação humana.

O estudo também evidencia que a efetivação da BNCC depende de políticas públicas estruturantes, capazes de garantir condições materiais, tempo de formação, valorização docente e apoio à inovação pedagógica. Sem esses elementos, a proposta curricular corre o risco de se tornar mais um dispositivo normativo sem incidência real nas práticas escolares.

Conclui-se que discutir as competências para o futuro exige refletir sobre o presente da escola pública brasileira. A implementação crítica e situada da BNCC pode contribuir para a construção de uma educação democrática, plural e comprometida com a transformação social, desde que respeite os sujeitos envolvidos e valorize o trabalho docente como eixo estruturante do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: a constituição da docência**. Campinas: Papirus, 2010.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Américo; TREVISANI, Fernando José. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BALBI, Guilherme do Carmo et al. Competências para o século XXI e cultura digital: desafios para o ensino básico. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e267579, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da BNCC**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: MEC/FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pnld>. Acesso em: 10 jul. 2025.

COSTA, Maria da Graça Moreira da. Competências e currículo: contribuições para a reflexão crítica. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 177–202, 2020.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior: democratização, qualidade e regulamentos**. São Paulo: Cortez, 2005.

DUBET, François. **A escola dos sonhos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista USP**, n. 89, p. 16–27, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2002.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de Monitoramento do PNE 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15–33.

OCDE. **Future of Education and Skills 2030**. OECD Learning Compass 2030. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional e reformas curriculares no Brasil: o processo de construção da BNCC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 609–627, 2016.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Sara Raposo. Currículo por competências: tendências internacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 64, p. 91–106, 2014.

PAIVA, Vanice Sargentini Martins. Formação continuada de professores e implementação da BNCC: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 80, p. 45–60, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. **Reimaginar os futuros da educação: um novo contrato social**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_por. Acesso em: 10 jul. 2025.

VILARINHO, Lílian do Valle. Currículo e subjetividade: entre competências e governamentalidade. **Educação em Revista**, v. 34, e200043, 2018.

CAPÍTULO VII

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: AVANÇOS, DESAFIOS E O CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Gleiciane Marques da Silva Rios

Iracema Barbosa Lemos

Elza Cristina Schramm Nogueira

José Adriano Ferreira Silva

Daniela da Silva Ribeiro

Magnolia Pontes de Farias

DOI-INDIVIDUAL: 10.47538/AC-2025.66-07

RESUMO

O presente capítulo analisa as políticas públicas voltadas à formação docente no Brasil, considerando os avanços normativos e os desafios persistentes para a consolidação de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Partindo de marcos legais como a LDB (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação, 2019), o texto dialoga com autores como Nóvoa (2009), Gatti (2010), Cury (2002) e Dourado (2017) para compreender a tensão entre a regulamentação estatal e a complexidade da prática docente. A metodologia utilizada é baseada em revisão bibliográfica e análise documental, com enfoque qualitativo. Os resultados apontam que, apesar do reconhecimento da importância da formação docente nos textos legais, persistem lacunas estruturais como a fragmentação entre teoria e prática, a desvalorização da formação continuada e a ausência de políticas de valorização articuladas. A discussão destaca que a profissionalização docente exige investimentos permanentes, reconhecimento das especificidades do magistério e espaços coletivos de reflexão e produção de saberes. Em vez de um modelo tecnicista e prescritivo, defende-se a formação como processo crítico, ético e situado. Afirma-se, assim, que transformar a realidade da educação brasileira passa necessariamente pela construção de políticas públicas que reconheçam o professor como sujeito ativo na elaboração de sua trajetória formativa e na reinvenção da escola.

Palavras-chave: Formação docente; Políticas públicas; PNE; BNC-Formação.

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido historicamente um dos pilares centrais da qualidade da educação, ocupando lugar de destaque nas discussões sobre as políticas públicas educacionais no Brasil. Desde a promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, o reconhecimento da docência como atividade essencial à garantia do direito à

educação ampliou a compreensão sobre a necessidade de políticas que assegurem uma formação sólida, contínua e crítica dos profissionais da educação.

Ao longo das últimas décadas, diversas iniciativas governamentais foram implementadas com o intuito de estruturar políticas de formação inicial e continuada, como o PARFOR, o PNAIC, a Plataforma Freire, os programas de residência pedagógica e os cursos de especialização promovidos em parceria com universidades públicas. Essas políticas, entretanto, enfrentaram descontinuidades, restrições orçamentárias e mudanças de orientação que fragilizaram sua permanência.

Nesse cenário, observa-se que a formação docente no Brasil permanece marcada por tensões estruturais entre o discurso oficial e as condições concretas de implementação. A fragmentação dos programas, a ausência de articulação entre os entes federados e a pouca valorização do tempo de estudo e planejamento no cotidiano escolar dificultam a consolidação de uma política nacional de formação eficaz.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, atualizadas em 2019, reafirmam a necessidade de uma formação ancorada na prática, na reflexão crítica e na articulação entre teoria e realidade educacional. No entanto, o documento também tem sido alvo de críticas por parte da comunidade acadêmica, especialmente por reforçar modelos tecnicistas e alinhar-se a concepções prescritivas de competência docente.

Além disso, o contexto de reformas curriculares impulsionadas pela BNCC e pelas avaliações externas de larga escala influenciou diretamente a lógica dos cursos de formação, exigindo dos professores domínio sobre padrões nacionais que muitas vezes não dialogam com as realidades locais e os projetos pedagógicos das escolas.

Outro aspecto central para se compreender a atual política de formação docente é a crescente plataformização da educação, com a oferta de cursos massivos e padronizados em ambientes digitais, muitas vezes desvinculados do contexto escolar. Essa lógica tem colocado em xeque o papel das universidades públicas e da pesquisa na constituição de percursos formativos mais críticos e comprometidos com a transformação social.

A precarização das condições de trabalho também impacta diretamente os processos formativos, na medida em que a sobrecarga docente, os baixos salários e a instabilidade contratual desestimulam a continuidade dos estudos e comprometem a

qualidade do ensino. Não é possível dissociar as políticas de formação da valorização profissional.

Dessa forma, compreender os avanços e os limites das políticas públicas de formação docente requer uma análise que articule marcos legais, diretrizes curriculares, programas governamentais e as vozes dos professores que atuam na educação básica, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

Este capítulo busca contribuir com essa análise ao examinar a trajetória das políticas de formação docente no Brasil, identificando suas conquistas, lacunas e contradições. A proposta é valorizar a dimensão crítica da formação como instrumento de resistência e fortalecimento do trabalho docente.

Ao refletir sobre a formação como processo permanente, situado e coletivo, o texto parte da concepção de que formar professores implica formar sujeitos históricos capazes de intervir na realidade e construir projetos pedagógicos emancipatórios, em consonância com os princípios de uma escola democrática.

Os objetivos principais do capítulo são: apresentar o percurso histórico das políticas públicas de formação docente; discutir os principais marcos legais e programas governamentais; analisar os impactos das reformas recentes sobre os cursos de licenciatura e formação continuada; e refletir sobre alternativas possíveis para uma formação docente mais justa, crítica e transformadora.

A metodologia adotada envolve revisão bibliográfica e análise documental, com foco em documentos oficiais, diretrizes curriculares e literatura especializada da área da educação. Foram selecionadas obras de referência no campo da formação docente e da política educacional, bem como documentos como a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (2014–2024), a Base Nacional Comum para a Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais. A análise teve como foco compreender os sentidos atribuídos à formação docente nas políticas públicas, seus desdobramentos práticos e os tensionamentos com as condições de trabalho e valorização do magistério. O critério de seleção priorizou fontes que dialogam com a realidade educacional brasileira, sem abrir mão de uma perspectiva crítica ancorada em autores da sociologia da educação, da pedagogia crítica e da análise de políticas públicas.

A discussão teórica é sustentada por autores que abordam a política educacional, a formação docente e a valorização profissional, estabelecendo conexões com os demais capítulos da obra.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICA EDUCACIONAL: BASES CONCEITUAIS

A formação de professores é um dos eixos estruturantes da política educacional, pois define as bases sobre as quais se organiza o trabalho docente e, consequentemente, a qualidade do ensino ofertado. A concepção de formação está intimamente relacionada ao modelo de sociedade e de educação que se pretende consolidar.

Para Nóvoa (2009), formar professores é mais do que transmitir conteúdos: é constituir sujeitos profissionais reflexivos, capazes de analisar criticamente sua própria prática, de compreender os contextos sociais, culturais e institucionais em que atuam e de se engajar em processos permanentes de aprendizagem e colaboração. A formação docente, nesse sentido, não se restringe ao domínio técnico ou metodológico, mas envolve a construção de uma identidade profissional que articula conhecimento, ética e compromisso com a transformação da realidade escolar.

Quadro 1 – Contribuições teóricas.

Eixos teóricos	Conceitos Principais	Autores/Referências
Formação docente como prática social e política	Formar professores é constituir sujeitos críticos, reflexivos, comprometidos com o contexto social e educacional.	Nóvoa (2009); Saviani (2009); Gatti (2010)
Saberes docentes e construção do conhecimento	A prática docente resulta da articulação entre teoria e experiência; os saberes são situados e históricos.	Tardif (2014); Gauthier (2006); Imbernón (2011)
Regulação e performatividade	As políticas educacionais têm oscilado entre valorização profissional e lógica neoliberal, afetando a autonomia docente.	Ball (2005); Gatti (2010)
Normas e diretrizes da formação	A formação docente é regulada por marcos legais como a LDB, DCNs e a BNC-Formação.	BRASIL (1996, 2019); Pimenta e Lima (2012)

Desafios da formação inicial e continuada	Fragmentação curricular, distanciamento entre universidade e escola, e baixa valorização da formação contínua.	Libâneo (2020); Dourado (2017); CNE (2015)
Condições de trabalho e identidade docente	A sobrecarga e a precarização impactam a formação e o desenvolvimento profissional docente.	Libâneo (2020); Gatti (2010); INEP/MEC
Políticas integradas e colaborativas	Experiências interinstitucionais de formação continuada valorizam saberes locais e práticas inovadoras.	Imbernón (2011); Dourado (2017); MEC (Relatórios)

Fonte: Elaboração própria.

Essa compreensão se distancia das abordagens tecnicistas, que tratam a formação como mera capacitação para aplicar métodos e currículos previamente definidos. Contrapondo-se a isso, autores como Tardif (2014) e Gauthier (2006) ressaltam a importância do saber da experiência docente, entendendo que o conhecimento do professor é construído no entrelaçamento da teoria com a prática cotidiana da sala de aula.

A política de formação docente, portanto, não pode ser reduzida a programas pontuais ou instrumentos normativos. Ela deve ser pensada como uma política pública articulada com os objetivos educacionais mais amplos, como a equidade, a justiça social e o direito à aprendizagem. Nesse sentido, a formação deve ser contínua, situada e orientada para a transformação das práticas pedagógicas e das condições de trabalho.

Saviani (2009) contribui para essa discussão ao destacar que a formação docente deve articular-se com os princípios da pedagogia histórico-crítica, na qual o conhecimento é construído a partir da realidade concreta dos sujeitos. Esse enfoque valoriza a dimensão política do ato educativo e reconhece a docência como prática social que exige compromisso ético e político.

A produção de políticas públicas voltadas à formação docente, no entanto, tem oscilado entre projetos de valorização profissional e medidas de controle e padronização. Ball (2005) alerta para os efeitos da performatividade e da lógica

neoliberal nas reformas educacionais, que tendem a reduzir a autonomia dos professores e esvaziar o conteúdo crítico dos programas formativos.

A construção de uma política efetiva de formação docente exige, assim, o reconhecimento das diferentes dimensões que compõem a identidade profissional dos professores, incluindo suas histórias, práticas e contextos de atuação. Como aponta Gatti (2010), a valorização da docência passa pela escuta ativa dos educadores e pela inclusão de suas experiências nos processos formativos.

A compreensão da formação como processo coletivo também está presente em autores como Imbernón (2011), para quem a aprendizagem profissional ocorre em redes de colaboração, onde os saberes se constroem por meio do diálogo, da reflexão e da problematização da prática. Isso exige políticas que criem tempo e espaço para o encontro entre os docentes.

A formação docente deve ser entendida como um direito do profissional da educação e não apenas como uma exigência legal. Essa perspectiva está presente na Constituição Federal de 1988 e reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece como meta a garantia de formação adequada para todos os professores da educação básica.

MARCOS LEGAIS E DIRETRIZES NACIONAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O percurso normativo da formação docente no Brasil revela avanços importantes, mas também contradições e disputas. A LDB n. 9.394/1996 estabeleceu como requisito mínimo para a docência na educação básica a formação em nível superior, em curso de licenciatura, e também a formação continuada como parte integrante da carreira docente.

A partir da LDB, foram formuladas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura e para a formação continuada. As primeiras DCNs, aprovadas em 2002, defendiam uma formação ampla, humanística e contextualizada. Já as versões mais recentes, especialmente as aprovadas em 2015 e 2019, apresentam uma guinada em direção a modelos mais prescritivos, alinhados à BNCC.

Segundo Pimenta e Lima (2012), as DCNs devem ser compreendidas como dispositivos orientadores da formação, mas que não devem sufocar a autonomia das instituições formadoras. O risco de engessamento da formação é acentuado quando há

imposição de matrizes curriculares centradas em competências técnicas e desarticuladas da realidade escolar.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), instituída em 2019, acentuou esse movimento de alinhamento entre formação inicial e BNCC. Embora traga diretrizes importantes, a BNC tem sido alvo de críticas por parte da academia, por restringir a pluralidade de abordagens e promover uma formação voltada à padronização e ao cumprimento de metas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por estabelecer essas diretrizes, tem enfrentado pressões de diferentes setores sociais, refletindo os embates ideológicos que atravessam a política educacional brasileira. Essa instabilidade afeta diretamente os cursos de formação, que precisam se adaptar constantemente às novas exigências legais.

Os programas nacionais voltados à formação de professores, como o PARFOR, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o PIBID e a Residência Pedagógica, expressam tentativas de articulação entre universidade e escola. Tais programas, no entanto, sofrem com descontinuidade, cortes de verba e baixa institucionalização, como evidenciam os relatórios do INEP e do MEC.

A literatura aponta que há uma lacuna entre a formulação das diretrizes nacionais e a realidade vivida nas escolas públicas, sobretudo em territórios vulnerabilizados. Segundo Dourado (2017), as políticas de formação precisam considerar as desigualdades territoriais e garantir financiamento adequado e continuado.

Outro marco importante é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que define metas específicas para a formação docente, como a elevação da escolaridade dos professores e o estímulo à formação continuada. A baixa taxa de cumprimento dessas metas indica a necessidade de maior articulação federativa e de políticas estruturantes.

Além dos dispositivos normativos, a legislação educacional também reafirma a importância da formação ética e política dos docentes. A Resolução CNE/CP n. 1/2015, por exemplo, destaca a função social da docência e a necessidade de preparar professores para atuar em contextos de diversidade e desigualdade.

Por fim, o arcabouço normativo da formação docente aponta para a centralidade da política pública como mediadora entre os direitos dos profissionais da educação e os

deveres do Estado. A formação docente não pode ser vista como responsabilidade individual, mas como um compromisso coletivo de toda a sociedade.

TENSÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A articulação entre formação inicial e continuada é um dos grandes desafios das políticas educacionais no Brasil. Muitas vezes tratadas de forma desconectada, essas duas dimensões deveriam compor um percurso formativo contínuo e coerente, que acompanhasse o professor ao longo de sua carreira.

A formação inicial, em muitos cursos de licenciatura, ainda apresenta uma organização curricular fragmentada, com pouca integração entre os conhecimentos pedagógicos e as práticas escolares. Isso leva a um distanciamento entre a universidade e a escola, dificultando a inserção dos futuros docentes no cotidiano educacional.

Por outro lado, a formação continuada tem sido ofertada majoritariamente em formato remoto, padronizado e pouco dialogado com as necessidades reais dos professores. Como observa Libâneo (2020), muitas ações formativas são pautadas em uma lógica de cumprimento de carga horária, sem promover efetivamente o desenvolvimento profissional dos docentes.

As condições de trabalho interferem diretamente na possibilidade de os professores participarem de forma qualificada das atividades formativas. A ausência de políticas de valorização docente, os baixos salários, a falta de tempo para o estudo e o acúmulo de funções contribuem para o esvaziamento da formação.

Além disso, há um descompasso entre as exigências das políticas curriculares e as possibilidades reais de atuação dos professores. A responsabilização individual por resultados e o uso de avaliações externas como medida de desempenho têm produzido um ambiente de insegurança profissional, que afeta a motivação para a formação.

O papel da gestão escolar também é relevante nesse processo. A promoção de uma cultura formativa no interior das escolas depende de lideranças comprometidas com o desenvolvimento docente, capazes de articular tempos, espaços e metodologias para a formação no cotidiano escolar.

As experiências exitosas em formação contínua geralmente ocorrem em redes municipais que articulam universidades, escolas e órgãos gestores. Essas redes

promovem formações colaborativas, pesquisa-ação e processos de escuta dos professores, valorizando saberes locais e práticas pedagógicas inovadoras.

O fortalecimento da identidade docente passa, portanto, por políticas que reconheçam a profissão como atividade intelectual complexa, que requer estudo contínuo, reflexão crítica e diálogo com os pares. Isso implica romper com modelos de formação meramente conteudistas e centrados em competências instrumentais.

A pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais as fragilidades da formação docente no Brasil. A necessidade de adaptação ao ensino remoto expôs lacunas na preparação tecnológica dos professores, mas também demonstrou sua capacidade de resiliência e criatividade diante da adversidade. Essa experiência deve ser incorporada criticamente às políticas de formação.

Conclui-se que o enfrentamento das tensões entre formação e trabalho docente exige um projeto político de valorização do magistério, que una investimento público, escuta qualificada e reconhecimento da complexidade do fazer docente. A formação não pode ser isolada das condições concretas em que os professores atuam.

DISCUSSÃO

O quadro teórico a seguir sintetiza os principais autores, conceitos e eixos analíticos mobilizados na discussão sobre a formação docente e sua relação com as políticas públicas educacionais. Sua função é organizar os referenciais utilizados ao longo do capítulo, facilitando a visualização das diferentes abordagens e das contribuições teóricas que sustentam a análise. A estrutura do quadro permite compreender como se articulam elementos como formação inicial e continuada, condições de trabalho, diretrizes legais e disputas ideológicas presentes no campo da educação.

Quadro 2 – Formação Docente e Política Educacional.

Categoria Conceitual	Autores Principais	Contribuições para a Formação Docente
Formação como processo ético-político e social	Nóvoa (2009), Saviani (2009)	Defendem a formação para além da técnica, centrada na reflexão, ética e compromisso com a realidade.

Saberes da experiência docente	Tardif (2014), Gauthier (2006)	Valorizam o conhecimento construído na prática e o entrelaçamento entre teoria e experiência.
Formação contínua e colaborativa	Imbernón (2011), Gatti (2010)	A formação ocorre em redes de troca, exige tempo, espaço e mediação institucional.
Crítica às reformas tecnicistas e performativas	Ball (2005), Libâneo (2020)	Denunciam a lógica neoliberal, a padronização e a responsabilização individual como esvaziamento da formação.
Diretrizes e marcos legais	LDB, DCNs, BNC-Formação, PNE, Res. CNE/CP 1/2015	Normativos estruturam a política formativa, mas também refletem disputas e controvérsias ideológicas.
Articulação entre formação e condições de trabalho	Dourado (2017), dados do INEP e PNAD	Mostram que sem valorização, infraestrutura e apoio, a formação docente se fragiliza.
Formação docente como direito	Constituição Federal (1988), PNE (2014–2024)	Reafirmam a obrigação estatal de garantir formação de qualidade, associada ao direito à educação.

Fonte: Elaboração própria.

IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO INICIAL

As políticas públicas de formação inicial no Brasil têm refletido avanços normativos e iniciativas voltadas à profissionalização docente, mas enfrentam obstáculos estruturais relacionados à fragmentação curricular e à articulação precária entre universidade e escola. Apesar da LDB ter estabelecido a exigência da licenciatura como formação mínima, a multiplicidade de projetos pedagógicos ainda revela uma heterogeneidade que dificulta a consolidação de um perfil docente crítico e reflexivo.

A implantação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-Formação), em 2019, trouxe mudanças significativas ao vincular de forma direta os cursos de licenciatura à BNCC da Educação Básica. Tal vínculo tem sido objeto de controvérsias no meio acadêmico, pois limita a autonomia das universidades e reforça uma formação voltada à instrumentalização docente, em detrimento da formação crítica e contextualizada.

Nos cursos de licenciatura, verifica-se uma tendência à compartimentalização dos saberes, dificultando a construção de um currículo integrador que articule os conhecimentos pedagógicos, específicos e das práticas escolares. Essa fragmentação contribui para uma formação distante da realidade das escolas públicas, sobretudo das redes localizadas em territórios vulneráveis.

A distância entre teoria e prática é um dos pontos críticos apontados por professores em formação e formadores. A ausência de estágios supervisionados consistentes, bem como a carência de práticas de observação e inserção no cotidiano escolar, fragiliza o processo de identificação com a profissão e reduzem a eficácia dos cursos de formação.

Os programas institucionais como o PIBID e a Residência Pedagógica têm buscado reverter essa tendência, proporcionando experiências mais significativas aos licenciandos. No entanto, a descontinuidade de políticas e a redução de investimentos comprometem sua permanência e alcance nas instituições formadoras.

Outro entrave identificado refere-se à precarização da infraestrutura dos cursos de licenciatura, especialmente nas instituições públicas. A carência de bibliotecas atualizadas, laboratórios pedagógicos e acesso à tecnologia compromete a qualidade da formação oferecida, limitando a atualização didático-metodológica dos futuros docentes.

A análise de dados do INEP mostra que, apesar do aumento do número de ingressantes em cursos de licenciatura na última década, a taxa de evasão permanece alta, especialmente nas áreas de Física, Química e Matemática. Isso revela um problema de permanência que vai além da oferta de vagas e exige políticas mais amplas de apoio estudantil.

A formação inicial também sofre os efeitos das desigualdades regionais. Estados do Norte e Nordeste apresentam os maiores índices de docentes sem formação adequada, conforme os dados da PNAD Educação 2024. Essa disparidade compromete a equidade educacional e evidencia a necessidade de ações coordenadas entre União, estados e municípios.

As universidades enfrentam a pressão por adequar seus currículos às diretrizes legais, ao mesmo tempo em que são desafiadas a preservar uma formação crítica, comprometida com os princípios democráticos e sociais da educação pública. Esse

cenário reforça a urgência de ampliar os espaços de debate sobre os sentidos da formação docente no contexto atual.

A consolidação de uma política nacional de formação inicial requer o fortalecimento das instituições públicas de ensino superior, o financiamento adequado e a valorização do papel social das licenciaturas. Sem isso, as diretrizes formais tendem a se esvaziar diante das contradições materiais que atravessam o cotidiano das escolas e das universidades.

DESAFIOS E LIMITES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REDES PÚBLICAS

A formação continuada, apesar de ser um direito assegurado em documentos legais como o PNE, enfrenta inúmeros desafios na sua efetivação. Os professores das redes públicas frequentemente relatam que as ações formativas ocorrem em horários inadequados, desconectadas de suas demandas e sem articulação com suas práticas reais.

Programas como o PNAIC e as formações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) demonstraram, em experiências pontuais, o potencial das ações continuadas quando bem articuladas com o cotidiano escolar. No entanto, a falta de continuidade e a ausência de avaliação crítica impedem que tais ações produzam mudanças estruturais nas práticas pedagógicas.

Muitas secretarias municipais e estaduais de educação optam por formações generalistas, com temáticas amplas e pouca aplicabilidade prática. Essa abordagem fragiliza o vínculo entre a política formativa e o projeto pedagógico das escolas, limitando a apropriação dos conteúdos pelos professores.

O desprestígio da formação continuada também se expressa nas condições materiais oferecidas. Salas superlotadas, ausência de recursos didáticos e infraestrutura tecnológica limitada dificultam o desenvolvimento de oficinas e práticas colaborativas que poderiam ser potencializadas pelas formações.

Há ainda um aspecto subjetivo que impacta a efetividade da formação: o cansaço e a sobrecarga laboral dos docentes. O acúmulo de turmas, a pressão por resultados e o trabalho extraclasse comprometem a disposição dos profissionais em participar de cursos, mesmo quando bem planejados e ofertados de forma acessível.

Um dos caminhos apontados por pesquisadores é a promoção de comunidades de aprendizagem e redes colaborativas entre escolas e universidades. Essas experiências favorecem a construção de saberes situados, fortalecem o pertencimento docente e promovem o reconhecimento das práticas escolares como fontes legítimas de conhecimento.

As parcerias interinstitucionais, como aquelas realizadas no âmbito da CAPES e das universidades estaduais, demonstram maior efetividade quando há diálogo permanente entre formadores e professores da rede. A escuta ativa e a coautoria de percursos formativos contribuem para que a formação seja percebida como útil e respeitosa das singularidades locais.

A carência de políticas específicas para os professores da EJA, da Educação do Campo e da Educação Especial é um indicador das desigualdades internas que também atravessam as ações formativas. A ausência de atenção às especificidades desses segmentos contribui para a reprodução de práticas pedagógicas excludentes.

Os dados do Censo Escolar de 2023 indicam que menos de 20% dos professores participaram de ações formativas em temáticas relacionadas à inclusão, educação antirracista ou uso de tecnologias. Esse dado sinaliza a distância entre o discurso legal e a efetivação de formações que respondam às urgências sociais.

A superação desses limites demanda a construção de políticas de formação continuada que sejam integradas aos planos de carreira, reconheçam o tempo de estudo como parte da jornada de trabalho e valorizem os saberes docentes, inclusive como critério para progressão funcional.

CAMINHOS PARA UMA POLÍTICA FORMATIVA TRANSFORMADORA

A construção de uma política nacional de formação docente transformadora pressupõe o rompimento com modelos baseados apenas em cumprimento de carga horária e certificação. É necessário um projeto formativo que articule a valorização profissional, a justiça social e o compromisso com uma escola pública de qualidade.

Essa política deve reconhecer a formação como um processo contínuo, construído no interior das escolas, em articulação com os contextos locais e regionais. Tal concepção valoriza os saberes da prática, promove a reflexão coletiva e fortalece a autonomia pedagógica dos professores.

É urgente garantir condições objetivas para que a formação ocorra: tempo dentro da carga horária, espaços adequados, apoio institucional e recursos tecnológicos. A ausência desses fatores compromete qualquer intento formativo, por mais inovador que seja.

A política também precisa enfrentar a desigualdade na distribuição de oportunidades formativas entre as redes, regiões e segmentos educacionais. Ações afirmativas, editais específicos e programas voltados para territórios periféricos são estratégias importantes para reduzir essa disparidade.

O fortalecimento dos fóruns permanentes de formação docente, previstos no Decreto nº 8.752/2016, é um caminho institucional para consolidar instâncias deliberativas e representativas nos estados e municípios, permitindo maior controle social e participação dos educadores.

Outro elemento central é a articulação entre formação inicial e continuada. Projetos como residência pedagógica, iniciação à docência e extensão universitária devem ser retomados e ampliados, promovendo a continuidade da formação ao longo da trajetória docente.

As avaliações institucionais devem considerar critérios qualitativos na análise das formações, indo além de indicadores numéricos de participação. A escuta dos professores e a documentação das práticas são instrumentos fundamentais para reorientar as políticas e garantir sua efetividade.

O investimento público é condição indispensável para viabilizar uma política de formação comprometida com a transformação social. A ampliação do financiamento da educação básica, especialmente no que se refere à formação e valorização docente, deve ser prioridade no orçamento educacional.

A formação docente deve promover a consciência crítica e o engajamento dos professores na defesa da escola pública, democrática e inclusiva. Esse compromisso ético-político deve atravessar os currículos, as práticas formativas e a própria atuação dos formadores.

Por fim, reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimento, com trajetória, desejos e saberes próprios, é o primeiro passo para reverter o ciclo de desvalorização e precarização. A formação, quando centrada na escuta e no diálogo, pode se tornar instrumento de emancipação e transformação coletiva.

CONCLUSÃO

O percurso desenvolvido neste capítulo evidencia que as políticas públicas de formação docente no Brasil carregam tensões entre diretrizes normativas e condições reais de implementação. A formação inicial, ainda que pautada por documentos como a LDB e a BNC-Formação, enfrenta limites impostos por currículos fragmentados, infraestrutura precária e distanciamento da realidade escolar, especialmente nas redes públicas e nas regiões mais vulneráveis.

No campo da formação continuada, observa-se um cenário de iniciativas desarticuladas, pouco aderentes ao cotidiano dos professores e frequentemente desvalorizadas pelas redes de ensino. A ausência de planejamento sistêmico, de investimentos contínuos e de estratégias que considerem as especificidades das modalidades e territórios escolares fragiliza o impacto das ações formativas no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Os dados analisados confirmam que o desafio não reside apenas na existência de políticas, mas na sua concretude: garantir tempo, espaços, financiamento e valorização simbólica e material da formação docente. O esvaziamento dessas condições compromete a eficácia das diretrizes legais e perpetua a desvalorização da carreira docente no Brasil.

A construção de uma política formativa transformadora exige o fortalecimento do diálogo entre instituições formadoras, redes de ensino e professores. O reconhecimento da docência como prática social e intelectual deve orientar políticas integradas, capazes de articular formação inicial e continuada em perspectiva crítica, democrática e emancipatória.

A valorização do professor passa pela escuta de suas vozes, pela consideração de seus saberes e pelo compromisso com uma educação pública de qualidade social. A formação, nesse contexto, deve ser entendida como direito, como processo permanente e como instrumento de transformação coletiva da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BALDAN, Josiane. **Políticas públicas de formação de professores e o direito à educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: 2014–2024.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 10 maio 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino superior na história da educação brasileira.** São Paulo: UNESP, 2007.

FORMOSINHO, João. **A formação de professores e a escola reflexiva.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da profissionalidade docente no Brasil: impasses e desafios.** São Paulo: Cortez, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: identidade e profissionalização docente. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2018. p. 377–396.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas públicas e formação docente: entre a regulação e a emancipação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Formação docente e políticas públicas: o lugar do professor na agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 267–284, 2013.

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

UNESCO. **Docentes na América Latina: nova visão da profissão e formação.** Brasília: UNESCO, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2015.

VIEIRA, Lígia Martha Coimbra da Costa. A política nacional de formação de professores no Brasil: trajetórias e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 219–235, 2021.

ZANELLA, Luiz C. Formação de professores: entre políticas de responsabilização e valorização docente. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, e122673, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA EDUCAÇÃO QUE RESISTE, INCLUI E TRANSFORMA

A escola contemporânea, como espaço plural e em constante reinvenção, exige de todos nós um olhar atento e comprometido com as lutas que a atravessam. Os desafios discutidos ao longo deste *e-book* — desde a desvalorização docente até as complexidades da inclusão digital — não são meros obstáculos, mas oportunidades para repensarmos coletivamente o projeto educativo que queremos construir. Que estas páginas sirvam como convite à reflexão e à ação, reforçando que a educação pública é, antes de tudo, um ato político de resistência.

Os professores, protagonistas indispensáveis nesse processo, merecem mais do que reconhecimento teórico: exigem condições concretas de trabalho, políticas de cuidado e formação continuada que respeitem seus saberes e singularidades. Se a docência é, como discutido, uma prática ética e afetiva, então sua valorização deve ser prioridade inegociável. Que os debates aqui apresentados ecoem em salas de aula, reuniões pedagógicas e espaços de decisão, lembrando que educar é um ato de coragem e esperança.

A Educação de Jovens e Adultos, as tecnologias digitais, o enfrentamento da violência escolar e a implementação crítica da BNCC são temas que revelam a urgência de uma pedagogia antirracista, inclusiva e dialógica. Não há fórmulas prontas, mas há caminhos possíveis — e é neles que devemos investir, sempre com os pés no chão da realidade e os olhos no horizonte da transformação. Que as experiências compartilhadas aqui inspirem práticas que recusem a padronização e celebrem a diversidade.

A mediação docente, seja no mundo digital ou nos conflitos do cotidiano, permanece insubstituível. Tecnologias não substituem professores; antes, demandam seu papel crítico e criativo para que as ferramentas digitais sirvam à emancipação, não à reprodução de desigualdades. Da mesma forma, o acolhimento de estudantes em situações de bullying ou exclusão reforça que a escola é, também, espaço de escuta e reparação.

As políticas públicas, por sua vez, precisam ser lidas com lupa crítica: documentos como a BNCC e a BNC-Formação são importantes, mas só ganham vida quando interpretados à luz das necessidades locais e dos saberes docentes. A formação

inicial e continuada deve preparar educadores não para obedecer a modelos, mas para questioná-los, adaptá-los e recriá-los com autonomia.

Nesse sentido, a esperança pedagógica — tema que encerra esta obra — não é mero otimismo ingênuo, mas firmeza diante das adversidades. Cansaço e sofrimento existem, mas não têm a última palavra. A educação que defendemos é aquela que, mesmo sob pressão, insiste em humanizar, incluir e democratizar. Uma educação que não desiste de seus sujeitos.

Que este e-book provoque a continuidade do diálogo a partir de provocações para suas próprias práticas e, sobretudo, a certeza de que a mudança é possível quando construída coletivamente. Que as palavras aqui escritas reverberem em ações concretas.



ISBN: 978-6-55321-055-4



9

786553

210554