

# USO SOCIAL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO:

espaços contextos,  
experiências, práticas  
e aprendizagens

Organizadoras

Francisca Vilani de Souza

Vânia Maria de Souza

Marta Maria dos Santos Cipriano

Tércia Morgana de Souza Almeida

**Uso social das tecnologias na educação:  
espaços contextos, experiências, práticas  
e aprendizagens**



**Francisca Vilani de Souza**  
**Vânia Maria de Souza**  
**Marta Maria dos Santos Cipriano**  
**Tércia Morgana de Souza Almeida**  
(Organizadoras)

**Uso social das tecnologias na educação:**  
espaços contextos, experiências, práticas  
e aprendizagens

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Francisca Vilani de Souza; Vânia Maria de Souza; Marta Maria dos Santos Cipriano; Tércia Morgana de Souza Almeida [Orgs.]**

**Uso social das tecnologias na educação: espaços contextos, experiências, práticas e aprendizados.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 211p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1706-2 [Digital]**

1. Uso social das tecnologias. 2. Tecnologias digitais da comunicação e informação. 3. Práticas de ensino. 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## APRESENTAÇÃO

Pensar a EDUCAÇÃO é se conectar com diversos saberes. Pois ela é flexível, híbrida,

digital, ativa e diversificada. Tendo em vista que os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, organizados, intencionais e não intencionais. Logo, são diferentes caminhos de aprendizagem que podemos escolher a partir do pessoal.

O aluno e o professor como protagonistas, desenvolvem uma ação participativa e reflexiva nas diferentes etapas do processo, experimentando, criando, e compartilhando espaços, tempos, atividades e tecnologias que compõem esse processo ativo. E, assim nesse processo dinâmico produzimos esse E-book intitulado: **USO SOCIAL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS CONTEXTOS, EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E APRENDIZAGENS**. São dez textos que discorrem sobre pensamentos, práticas e fazeres.

O capítulo 01 traz informações sobre as mudanças que a pandemia trouxe para o processo de ensino-aprendizagem na Faculdade de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. O capítulo 02 destaca os desafios para a utilização das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo um relato da prática docente. O capítulo 03 destaca a formação do leitor crítico-reflexivo: um desafio para os professores de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

No capítulo 04 é enfatizado o uso da tecnologia como ferramenta facilitadora na alfabetização e letramento das séries iniciais. O capítulo 05 discute a tecnologia educacional como ferramenta de inclusão. O capítulo 06 traz uma contribuição sobre a tecnologia e os desafios da inclusão na educação especial. O capítulo 07 faz uma reflexão sobre A consciência ideológica e as mudanças sociais. Enquanto o capítulo 08 sinaliza avanços e desafios na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) na educação. O capítulo 09 discute a

diversidade cultural nas sociedades contemporâneas. E o capítulo 10 enfatiza a influência da cultura midiática na formação da identidade social do estudante do Ensino Médio.

Portanto, essa leitura promoverá reflexões e discussões independente da área de atuação, a qual que permitirá aos leitores pensar diferente, analisar, criticar, discordar. E assim, reforçar a possibilidade de autonomia de cada um. Os textos apresentados aqui constituem-se produtos de pesquisas desenvolvidas por alunos do curso de Mestrado em Ciências da Educação de diferentes espaços geográficos, cujas responsabilidades de escrita e análises são dos autores.

Queremos proporcionar a cada leitor, uma experiência de estudo, aprendizagem e reflexão. E destacar a importância da construção de conhecimentos, numa perspectiva contemporânea.

As organizadoras.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 01</b>	<b>11</b>
<b>AS MUDANÇAS QUE A PANDEMIA TROUXE PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN</b>	
Gutemberg Nunes Wecley Cirilo Wanderley	
<b>CAPÍTULO 02</b>	<b>27</b>
<b>DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): RELATOS DA PRÁTICA DOCENTE</b>	
Ana Paula da Silva Costa Elisangela Lima Souza da Silva Glícia Kandyce da Silva Bezerra Hélia Maria de Oliveira Freitas	
<b>CAPÍTULO 03</b>	<b>41</b>
<b>A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-REFLEXIVO: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE</b>	
Adriana de Araújo Coutinho	
<b>CAPÍTULO 04</b>	<b>61</b>
<b>O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS SÉRIES INICIAIS</b>	
Edilane Porto Tavares Costa Glória Câmara de Matos Janilson Xavier de Mesquita Maria Ilza Medeiros de Oliveira Costa	

<b>CAPÍTULO 05</b>	<b>81</b>
<b>TECNOLOGIA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM MOSSORÓ – RN</b>	
Flávio Galdino de Moura Lourenço Jefferson Ravadiérison da Silva Luzia Rebouças Ferreira de Mendonça Miguel Vicente de Souza Neto Francisca Vilani de Souza	
<b>CAPÍTULO 06</b>	<b>95</b>
<b>TECNOLOGIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS</b>	
Kalina Lúcia de Oliveira Melo Marilda Maria de Sousa Roberta Gomes Oliveira Costa Tâmara Rochelle Martins	
<b>CAPÍTULO 07</b>	<b>113</b>
<b>REFLEXÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA IDEOLÓGICA E A PROMOÇÃO DE MUDANÇAS SOCIAIS</b>	
Ana Rita Lopes dos Santos Arrais Jeanne Patrícia Ribeiro Lima Jefferson Silva Costa	
<b>CAPÍTULO 08</b>	<b>125</b>
<b>AVANÇOS E DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN</b>	
Augusta Rafaela Filgueira Alves Alcione Rodrigues Pereira da Silva Erione Penha da Silva Maria de Fátima Filgueira	

<b>CAPÍTULO 09</b>	<b>145</b>
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS</b>	
Antônio Nilson Perreira Garros Maria da Paixão Lopes Silva	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>159</b>
<b>A INFLUÊNCIA DA CULTURA MUDIÁTICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO EDUCACIONAL PAULO FREIRE, EM TIMBIRAS-MA</b>	
Claudiney de Sousa França Costa Francisco Gonçalves Cachina Júnior Orlando de Lima Monteiro Reginalton de Oliveira Lima	
<b>CAPÍTULO 11</b>	<b>173</b>
<b>TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS</b>	
Adalmir Oliveira Bezerra Evilla Millena Oliveira da Silva Flávio Emanuel Freitas Oliveira	
<b>CAPÍTULO 12</b>	<b>193</b>
<b>UMA ANÁLISE DO PROGRAMA REUNI ENQUANTO PROGRAMA DE POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	
Claudiney de Sousa França Costa Francisco Gonçalves Cachina Júnior Orlando de Lima Monteiro Ana Rita Lopes dos Santos Arrais	
<b>ORGANIZADORAS</b>	<b>209</b>



**CAPÍTULO 01**  
**AS MUDANÇAS QUE A PANDEMIA TROUXE PARA O**  
**PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FACULDADE**  
**DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO**  
**GRANDE DO NORTE -UERN**

Gutemberg Nunes<sup>1</sup>  
Weclsley Cirilo Wanderley<sup>2</sup>

**RESUMO**

Esse estudo tem como objetivo investigar como ocorreu o uso das tecnologias no período de pandemia na Faculdade de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O corpus da pesquisa foi constituído por 10 professores e 06 alunos. O instrumento de coleta de dados foi questionário com cinco perguntas abertas. É uma pesquisa qualitativa. O aporte teórico está fundamentado em MORAN (2004), BRASIL Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n. 29.524, de 17 de março de 2020, FUERN. Portaria n. 346/2020-GP/FUERN. Entre os principais aspectos investigados estão em Como a pandemia afetou as práticas pedagógicas e a relação entre professores e alunos, quais ferramentas tecnológicas foram adotadas para garantir a continuidade do semestre durante o *lockdown*, se as tecnologias implementadas durante a pandemia continuaram sendo utilizadas no período pós-pandêmico, a avaliação dos professores e alunos sobre o impacto das aulas remotas no ensino durante a pandemia, se todos os alunos tiveram acesso igualitário aos recursos tecnológicos durante as aulas remotas. Os resultados indicam que a pandemia proporcionou uma oportunidade para repensar a educação, destacando a importância de políticas inclusivas que garantam o acesso equitativo a recursos tecnológicos. Observou-se que, apesar das dificuldades, o uso de

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE / e-mail gunus660@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação World University Ecumenical – WUE/ e-mail weclsley.wanderley@gmail.com

tecnologias durante a pandemia trouxe avanços significativos, com alguns métodos e ferramentas continuando a ser utilizados no período pós-pandêmico. Houve, contudo, desafios relacionados ao acesso desigual aos recursos, o que evidenciou a necessidade de aprimorar políticas para uma inclusão digital mais ampla e sustentável.

**Palavras-chave:** Tecnologias, Pandemia, Ensino remoto, Educação.

## INTRODUÇÃO

Viver em uma sociedade na qual os avanços da tecnologia são recebidos com entusiasmo pela população mundial, desenvolvimento esse que revoluciona, diariamente, as instituições sociais e a forma como elas afetam a vida do indivíduo. Entende-se a educação, portanto, como um dos espaços mais influenciados pelo desenvolvimento tecnológico atual, essencialmente após a recente pandemia do COVID-19 – que impediu a manutenção das aulas presenciais no Brasil e no mundo, refletindo as novas invenções e, por consequência, as necessidades e as dificuldades geradas por elas. Como aponta os dados do Censo Escolar 2020:

Com a necessidade da implementação de iniciativas baseadas em tecnologia para minimizar os impactos negativos dos processos de ensino e aprendizagem, as aulas a distância, a conexão por internet, o uso de computadores e a oferta de equipamentos tecnológicos em geral passaram a ser ainda mais urgentes.

Nesse sentido, embora as salas de aula, durante o período Pré-pandêmico, já contemplassem alguns recursos digitais, essa não era a realidade hegemônica, principalmente porque as instituições públicas não detinham os investimentos necessários para essa implementação. Porém, em 06 de fevereiro 2020, foi instituída a Lei 13.979/2020, que trata de medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, de importância internacional, decorrente do coronavírus (COVID-19). O estado do Rio Grande do Norte baixou o Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020, o qual,

no primeiro momento, suspendeu as atividades escolares estaduais, em todos os níveis, por 15 dias.

No caso na UERN, a portaria nº 346/2020-GP/FUERN suspendeu todas as programações acadêmicas por 30 dias. Diante desse cenário, o mundo precisou se adaptar à uma nova forma de interação social, haja vista o alto poder de contágio do SARS-CoV-2, gerando a necessidade de uma metodologia nova a fim de amenizar o impacto do isolamento social na aprendizagem dos estudantes, como aponta Arruda (2020, p.266):

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. [...]. Ela também pode envolver mais iniciativas EaD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de material.

Programas e aplicativos criados anteriormente para reuniões, como o Moodle, Google Classroom, Google Meet e Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, serviram como ferramentas digitais fundamentais para os professores conseguissem manter suas práticas da maneira mais viável possível. Entretanto, ter as ferramentas não era o suficiente, precisava-se também criar metodologias eficientes, a fim de tornar as inovações no ensino de fácil acesso, compreensão de uso, interativas e atrativas, uma vez que a produtividade dos alunos reduziu drasticamente após o isolamento. Com as aulas remotas, o estudante assistia as aulas em casa, vulneráveis aos estímulos domésticos e de conforto, os quais desviam o foco dos estudos.

Nesse sentido, o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), permitiu a interação e a comunicação dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de possibilitar o armazenamento de conteúdo, a entrega de tarefas, a realização de atividades avaliativas, a criação de fóruns e a divulgação de notícias e informações, desse modo, funcionando de maneira eficiente para métodos de aprendizagem, relação ativa do

aluno com o conteúdo, e na aprendizagem coletiva, troca e compartilhamento de informações entre os alunos. Como destaca Moran (2007, p.128):

Esses ambientes virtuais incorporam cada vez mais recursos de comunicação em tempo real e *off-line*, de publicação de materiais impressos, vídeos, etc., bem como recursos de edição *on-line*: professores e alunos podem compartilhar ideias, modificar textos, comentá-los; podem travar discussões organizadas por tópicos (*off-line*) e discussões ao vivo, com som, imagem e texto.

A experiência da educação remota, durante a pandemia, evidenciou a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação dos sistemas educacionais e dos profissionais da educação, uma vez que a emergência sanitária exigiu a rápida implementação de novas metodologias e o uso intensivo de tecnologias digitais. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino promovam a inovação e a experimentação de novas práticas, buscando atender às necessidades dos estudantes em um mundo cada vez mais digital e conectado.

Entretanto, ter as ferramentas não é o suficiente, precisava-se também criar metodologias que fizessem essas novas formas de ensino serem de fácil acesso, compreensão de uso, interativas e atrativas, uma vez que os alunos não estão mais em um ambiente feito para sua concentração. Eles estão em suas casas, vulneráveis a qualquer tipo de estímulo que os fazer perder o foco e concentração nos estudos, tais como barulho, local confortável, luminosidade ou falta dela e outros instrumentos eletrônicos, para citar alguns.

Nesse sentido, o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), permitiram a interação e a comunicação dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de possibilitar o armazenamento de conteúdo, a entrega de tarefas, a realização de atividades avaliativas, a criação de fóruns e a divulgação de notícias e informações. Desse modo, funcionando bem para métodos de aprendizagem ativa – com foco na relação

ativa do aluno com o conteúdo – e na aprendizagem coletiva – com foco na troca e compartilhamento de informações entre os alunos.

A experiência da educação remota durante a pandemia demonstrou a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação tanto dos sistemas educacionais quanto dos profissionais da educação. A emergência sanitária exigiu a rápida implementação de novas metodologias e o uso intensivo de tecnologias digitais.

Aos poucos, a escola se tornará mais flexível, aberta e inovadora. Será mais criativa e menos cheia de imposições e obrigações. Diminuirá sensivelmente a obrigação de todos terem de aprender as mesmas coisas, no mesmo espaço, ao mesmo tempo e da mesma forma (Moran 2007, p.195).

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino promovam a inovação e a experimentação de novas práticas, buscando sempre atender às necessidades dos estudantes em um mundo cada vez mais digital e conectado.

## **METODOLOGIA**

O estudo em questão apresenta uma análise pertinente sobre a transição do ensino presencial para o ambiente virtual na Faculdade de Ciências da Saúde – FACS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, durante o período crítico da pandemia de Covid-19. Ao utilizar uma abordagem qualitativa, a pesquisa se propõe a captar as vivências e percepções de um grupo diversificado composto por professores titulares de várias especialidades, alunos e técnicos administrativos.

O *corpus* da amostragem foi de 12% do total de 82 professores, (total de 10 professores), 20% do total de 30 alunos, (que corresponde 06 alunos da época da pandemia) que estavam iniciando os primeiros períodos e que hoje já estão no internato, rodando em diversos setores como ambulatório, laboratório, hospitais, UBS, saúde da família. A amostra composta por

professores e alunos a pesquisa realizada entre os dias 9 a 16 de setembro de 2024, dentro do ambiente da faculdade.

A mudança de regência de aula, impulsionada pelo isolamento social, trouxe desafios significativos para todos os envolvidos. Os professores, por exemplo, enfrentaram a necessidade de adaptar suas metodologias, muitas vezes precisando dominar novas tecnologias e ferramentas digitais que não eram parte de seu cotidiano educacional. Essa adaptação requereu um esforço extra, tanto na criação de materiais didáticos adequados para o ambiente virtual quanto na manutenção do engajamento dos alunos em um cenário de ensino remoto.

Os alunos, por sua vez, vivenciaram uma realidade marcada por uma nova dinâmica de aprendizado. A falta de interação física pode ter impactado sua motivação e o processo de aprendizagem, levando à necessidade de uma autodisciplina maior e ao enfrentamento de dificuldades relacionadas à conectividade e ao acesso a dispositivos adequados. Além disso, muitos relataram sentimentos de isolamento e saudade da interação social que o ambiente escolar proporcionava.

Os técnicos administrativos também desempenharam um papel crucial nesse processo de transição, pois foram responsáveis por suporte logístico e técnico, garantindo que as plataformas digitais funcionassem adequadamente e que tanto professores quanto alunos tivessem acesso às ferramentas necessárias. A colaboração entre esses três grupos foi fundamental para a adaptação ao novo modelo educacional.

As experiências relatadas por todos os participantes da pesquisa oferecem uma visão abrangente das complexidades envolvidas na educação durante uma crise global. A troca de experiências e a reflexão sobre esse período histórico podem servir como base para futuras inovações e melhorias no ensino, destacando a importância de estar preparado para a imprevisibilidade e a necessidade de abordagens flexíveis no cenário educacional. Em suma, o estudo não apenas documenta a adaptação ao ensino

remoto, mas também ressalta a resiliência e a capacidade de inovação de todos os envolvidos no processo educativo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa aborda de maneira ampla a utilização de meios digitais e tecnológicos durante o período pandêmico, destacando o papel fundamental dessas ferramentas para garantir a continuidade do ensino, que sugere que as mudanças no uso de tecnologia podem continuar a influenciar o futuro do ensino na UERN, destacando a necessidade de flexibilidade e inovação no processo de ensino-aprendizagem.

### **ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA: DIFICULDADES E REINVENÇÕES**

Conforme exposto anteriormente o escopo deste artigo, foram elaborados e aplicados questionários com questões subjetivas com professores e alunos, com o intuito de estabelecer um panorama das dificuldades do ensino remoto durante a pandemia. Os resultados serão apresentados em tópicos tendo como parâmetros as questões mais comuns apresentadas aos entrevistados.

Os voluntários foram questionados sobre mudanças que a pandemia trouxe para o processo de ensino/aprendizagem na Faculdade de Ciências da Saúde – FACS.

#### **Quadro nº 01- mudanças trazidas pela pandemia**

(...) Com a pandemia de Covid-19, instituições globais de saúde recomendaram a adoção de medidas restritivas, como o fechamento de unidades de ensino. As instituições educativas tiveram que se adaptar ao ensino remoto emergencial de forma abrupta devido ao isolamento social e à quarentena, evidenciando o maior desafio do momento até então: perpetuar o conhecimento diante da transformação da sala de aula. A FACS conseguiu se adequar aos novos modelos de ensino, porém percebe-se a redução do aproveitamento no processo ensino-aprendizagem durante esse período, apesar dos esforços das equipes docente e técnica (...)

Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores -2024.

Diante desse cenário, a revolução na sala de aula impactou, diretamente, a atuação do corpo docente da Faculdade de Medicina, uma vez que os professores foram responsáveis pela compra dos equipamentos tecnológicos e pela capacitação das novas ferramentas. Eles destacaram também a preocupação com o cenário exclusivamente virtual diante da necessidade da formação prática do aluno de medicina.

Em contrapartida, o alunado, acostumado com a manipulação diária dos meios de comunicação, não encontrou problemas relacionados à utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, porém a transição, mesmo facilitada pela adaptação tecnológica, gerou dificuldades voltadas, principalmente, à falta de concentração e produtividade diante da nova realidade apresentada. Atualmente, apesar do fim do período de pandemia, os efeitos dessa fase refletem nos obstáculos encontrados pelos alunos do internato (discentes novatos durante a pandemia) da faculdade, essencialmente associados ao baixo nível de aproveitamento (notas) e à adaptação à “normalidade”, anteriormente não vivenciada por eles.

Essa mudança percebeu-se bem mais difícil para os docentes, pois como protagonistas ficaram com custos financeiros (adquirir equipamentos) e laborais (aprender e utilizar as novas ferramentas) dessa adaptação. Muitos professores também destacaram a preocupação com o cenário exclusivamente virtual a uma profissão que exige uma formação prática. Estando bem mais integrados ao mundo tecnológico, parece que o alunado (que tinham as condições propícias, ou seja, equipamentos e internet) teve uma passagem mais fácil, mas não menos complicada, eles destacaram muito a dificuldade de prestar atenção nas aulas, que exigiam ações menos teóricas e mais práticas como anatomia, e a pela ausência da convivência social. Todavia, de volta à normalidade, percebe-se uma maior dificuldade dos discentes, especialmente para os que estavam nos primeiros semestres e tinham ingressado durante o período pandêmico, em se adaptar a “normalidade”. Sair do ambiente onde a habilidade de encontrar a informação era

suficiente para o método de avaliação tradicional que exige se apoderar das informações foi muito difícil para muitos alunos, sendo nítida a redução no aproveitamento (notas), exigindo uma nova etapa de adaptação, que somente agora está caminhando para a conclusão. Portanto,

(...) a educação híbrida é um processo que integra o presencial e o virtual, mas que vai além da simples soma dos dois. Requer uma transformação profunda das práticas pedagógicas, pois envolve novas metodologias e uma mudança de papel dos professores e alunos. (MORAN, 2015).

Quadro nº 02 - recursos tecnológicos utilizados para garantir a continuidade do semestre durante o “lockdown”

(...) Neste quesito, as respostas de alunos e professores foram bem parecidas. A instituição utilizou metodologias digitais inovadoras para garantir o andamento do semestre letivo, dentre elas estratégias de ensino exploradas a partir das plataformas digitais, Google Meet, laboratório virtual, avaliações em formulários, redes sociais, lives e outras. Aprendizagem baseada em problemas (PBL), Sala de aula invertida, gamificação, estudo de caso, realização de eventos on-line também são exemplos de ferramentas ofertadas aos professores e alunos. Durante todos os semestres letivos, foram oferecidos os 67 (sessenta e sete) componentes curriculares, desde o 1º período até o 12º período (...)

Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores -2024.

Sob essa perspectiva, após a fase de mudanças e revoluções intensas, a continuidade das ferramentas de ensino remoto é uma exigência do mundo atual, entretanto poucos instrumentos permaneceram em uso. Isso porque a estrutura da Universidade não se adequou à nova realidade, as conexões de redes sem fio não funcionam, por exemplo, e representam um desafio para os professores no usufruto eficiente das estratégias digitais de ensino. Ainda assim, os alunos, por sua vez, conseguiram manter as próprias metodologias de aprendizagem, como o uso de computadores e “tablets” na transcrição das aulas presenciais, substituindo, portanto, os clássicos cadernos físicos de sala.

Nesses termos, passada essas fases das mudanças, sendo a mais significativa foi se apoderar de novas ferramentas tecnológicas para a diversificação das metodologias de ensino, embora poucas permaneçam sendo utilizadas, pois a estrutura da universidade não se adaptou. Utilizar um laboratório virtual em sala com uma internet muito instável é mais do que desafiador. Mesmo assim é nítida a mudança na forma de conduzir a aula na qual pelo menos 90% dos alunos (se não for 100%) já não usam cadernos e canetas e com seus tablets ou computadores e pacotes de internet.

Gamificação abrange a utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Sob o ponto de vista emocional, a gamificação é compreendida como um processo de melhoria de serviços, objetos ou ambientes, com base em experiências de elementos de jogos e comportamento dos indivíduos. Os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional ao indivíduo, contribuindo para o engajamento do sujeito nos mais variados aspectos e ambientes (Busarello, 2016, p. 16).

#### Quadro nº 03 - recursos tecnológicos continuam sendo usados pós-pandemia

(...) O retorno às aulas presenciais não impediu completamente a utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Algumas ferramentas importantes são: Google Meet, postagens via Instagram, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), sala de aula invertida, gamificação, estudo de caso, o uso do “canvas” para produção de slides, alguns laboratórios virtuais, entre outros(...)

Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores -2024.

Como afirma Moran (2007, p.9) “As mudanças que estão acontecendo são de tal magnitude que implicam reinventar a educação, em todos os níveis, de todas as formas.”

#### Quadro nº 04 - impacto das aulas remotas durante a pandemia

(...) Embora muitos alunos tenham avaliado positivamente diversos aspectos do ensino remoto durante a pandemia, alguns expressaram insatisfação com a modalidade, destacando vários desafios que prejudicaram seu aprendizado, por exemplo a sensação de ineficácia das avaliações propostas no ensino

remoto. Muitos enfrentaram dificuldades técnicas, como a instabilidade da conexão à internet, o que afetou a qualidade das aulas e a continuidade do processo de aprendizagem. Além disso, interrupções frequentes atrapalharam a compreensão dos conteúdos e a participação nas discussões (...)

Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores - 2024.

O formato remoto levou muitos estudantes a acreditarem que era possível assistir às aulas enquanto realizavam outras atividades, como descansar, navegar na internet, dirigir, entre outras. Essa multitarefa, no entanto, reduziu a atenção dedicada ao aprendizado e resultou em um aproveitamento inferior ao esperado. A ausência de interações presenciais e discussões em sala pode ter contribuído para essa percepção de superficialidade nas provas e atividades. Um dos problemas mais mencionados foi a dificuldade em manter a concentração durante as aulas remotas. O ambiente domiciliar e a facilidade de acesso a outras distrações, como redes sociais e tarefas pessoais, aumentaram a dispersão, o que comprometeu o aproveitamento, validando refletir sobre a fala de Moran (2004, p.28):

Quando alunos e professores estão conectados, surgem novas oportunidades de interação, antes simplesmente impensáveis. O que vale a pena fazer quando estamos em sala de aula e quando estamos só conectados? Como combinar, integrar, gerenciar a interação presencial e a virtual? Como 'dar aula' quando alunos estão distantes geograficamente e podem estar conectados virtualmente?

A inviabilidade de aplicar aulas práticas de maneira eficiente foi outro ponto de crítica. Especialmente em cursos que exigem atividades laboratoriais ou simulações presenciais, a adaptação para o formato virtual mostrou-se desafiadora e, muitas vezes, insuficiente.

Com o passar do tempo, essa dispersão acumulada se converteu em exaustão, dificultando a adaptação dos alunos ao ritmo de estudos tanto durante o ensino remoto, quanto na retomada das atividades presenciais. O esgotamento mental, gerado pelo formato remoto, e as dificuldades de manter uma

rotina de estudos eficaz trouxeram desafios para a transição pós-pandemia. Assim, embora as aulas à distância tenham sido uma solução necessária naquele momento e contribuiu para a continuidade do calendário acadêmico, ficou evidente que, após a fase crítica, o aproveitamento dos alunos sofreu quedas significativas, gerando impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro nº 05 - Os alunos tiveram as mesmas condicionalidades no uso das tecnologias nas aulas remotas

(...) Como em qualquer situação, não há condições iguais em relação ao aprendizado, sob nenhuma circunstância, a questão da desigualdade no acesso ao ensino remoto ficou ainda mais evidente durante a pandemia, especialmente em instituições como a UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte), que acolhe alunos de diversas classes socioeconômicas, incluindo uma porcentagem significativa de estudantes de baixa renda. A disparidade no acesso aos recursos tecnológicos foi um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes e pelos docentes, resultando em um aprendizado desigual e em dificuldades que afetaram a experiência de ensino como um todo (...)

Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores -2024.

Mesmo em cursos em que os alunos geralmente têm mais recursos, como o curso de medicina de uma universidade, a desigualdade ainda foi um fator crítico. Entre os principais pontos que evidenciam essa realidade estão a desigualdade no acesso à tecnologia, muitos alunos, especialmente aqueles de classes socioeconômicas desfavorecidas, não tinham acesso adequado a computadores, tablets ou internet de alta velocidade. Isso criou uma barreira no uso pleno das plataformas digitais e das metodologias de ensino remoto, o que resultou em uma lacuna no aprendizado entre os que tinham acesso facilitado às tecnologias e aqueles que não tinham.

Além da questão tecnológica, houve uma dificuldade adicional, relacionada ao ambiente de estudo. Alguns alunos se sentiam constrangidos em ligar suas câmeras, não apenas pela qualidade dos dispositivos (microfones e câmeras inferiores), mas também pela necessidade de expor suas realidades. Para muitos,

isso variava de ambientes confortáveis a situações que causavam desconforto e até vergonha, o que influenciava diretamente na sua participação e envolvimento nas aulas.

Quanto mais avançadas as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. São muitas informações, visões, novidades. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista, e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis (Moran, 2007, p.220).

A falta de uniformidade na qualidade de microfones, câmeras e, principalmente, na velocidade da internet interferiu diretamente na dinâmica das aulas. Atrasos nas transmissões, falhas na comunicação e interrupções geraram distrações constantes, prejudicando o fluxo de ensino e aprendizado. Isso criou uma situação em que, mesmo com o esforço dos professores, a desigualdade no acesso às ferramentas tecnológicas produziu resultados variáveis entre os alunos.

Esses desafios destacam a necessidade de políticas e iniciativas que garantam a igualdade no acesso à educação digital, como a oferta de dispositivos tecnológicos, melhores condições de conectividade e suporte para alunos que enfrentam essas barreiras socioeconômicas. Embora as tecnologias tenham sido uma solução emergencial para a continuidade das aulas, ficou claro que, quando não são oferecidas de maneira equitativa, acabam ampliando as desigualdades já presentes no sistema educacional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme proposto, essa breve discussão teve o objetivo de refletir o contexto da educação durante o período de pandemia de coronavírus, traz uma reflexão profunda sobre os desafios enfrentados por professores e alunos durante o período, com ênfase na necessidade de adaptações e na complexidade do ensino remoto. A crise evidenciou a vulnerabilidade das instituições de ensino e do Estado em garantir acesso equitativo à educação de qualidade.

Os professores, antes vistos como mediadores do conhecimento, tiveram suas funções ampliadas, exigindo novas habilidades, como produção de conteúdo digital e edição de vídeos. Já os alunos, por sua vez, enfrentaram dificuldades de adaptação ao novo formato, muitas vezes sem o apoio adequado, seja pela falta de infraestrutura tecnológica ou pela ausência de suporte familiar. É importante ressaltar que o ensino nunca mais voltará a ser o que era antes. De fato, a pandemia forçou uma reinvenção na forma de ensinar e aprender, exigindo maior organização e disciplina dos alunos e a adaptação de professores a novas ferramentas e metodologias.

Além disso, o vínculo entre alunos e instituições de ensino, fundamental durante o período de distanciamento social, foi uma estratégia essencial para minimizar a evasão. O esforço coletivo de adaptar metodologias, garantir infraestrutura e oferecer apoio socioemocional se mostrou crucial para enfrentar os impactos da pandemia.

Por fim, a pandemia também trouxe uma oportunidade de (re)imaginar, (re) inventar, (re) pensar a educação, colocando em foco a necessidade de políticas inclusivas que garantam acesso equitativo e que incorporem essas transformações no longo prazo. O futuro da educação, portanto, deve ser pautado pela busca por inovação, inclusão e a promoção de um ambiente mais preparado para enfrentar crises como a vivida.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19, Em Rede - **Revista de Educação a Distância**, v.7, n°1, p.257-275, 15 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável

pelo surto de 2019. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em: 15 set. 2024.

BUSARELLO, Raul Inácio. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: **Pimenta Cultural**, 2016.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – FUERN. **Portaria n. 346/2020-GP/FUERN**. Estabelece, no âmbito da FUERN, orientações acadêmicas e administrativas quanto às medidas de proteção e prevenção para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19). Gabinete do Presidente. Disponível em: <https://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/03/Portaria-346-2020-GPFUERN.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

MORAN, J. M. Desafios que a educação a distância traz para o presencial. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v.5 n<sup>o</sup>1, 2004.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus Editora, 2007

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto n. 29.524, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: [https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200318&iddoc=677489](https://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&iddoc=677489). Acesso em: 15 set. 2024.



## CAPÍTULO 02

# DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): RELATOS DA PRÁTICA DOCENTE

Ana Paula da Silva Costa<sup>1</sup>  
Elisangela Lima Souza da Silva<sup>2</sup>  
Glícia Kandyce da Silva Bezerra<sup>3</sup>  
Hélia Maria de Oliveira Freitas<sup>4</sup>

### RESUMO

A referida pesquisa aborda em suas entrelinhas teóricas a discussão sobre os desafios da utilização das tecnologias na educação de jovens e adultos (EJA), a partir do relato de experiências de um professor dessa modalidade no ensino público de Mossoró/RN. Para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida a contento, definiu-se como objetivo geral “analisar os desafios enfrentados pelos educadores para a utilização das tecnologias no processo de formação de alunos da EJA, em uma escola pública da zona urbana de Mossoró”. Quanto a metodologia, foi realizado inicialmente um levantamento teórico com autores que discutem o tema, tais como: Chagas (2020), Soares (2001), Santos (2013), dentre outros igualmente contributivos. Em seguida, foi aplicado um questionário de pesquisa com uma professora da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede estadual de ensino de Mossoró/RN. Ao final do trabalho, foi apontado que o sucesso na utilização das tecnologias educacionais na EJA depende da sobreposição de práticas, recursos pedagógicos e da interlocução entre todos os indivíduos que retroalimentam o processo de

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE; anapualauz126@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE; limaelisangela251@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE; gliciakandyce@hotmail.com

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE; heliamofreitas@gmail.com

ensino e aprendizagem. Porém, em virtude da precariedade da instituição de ensino da professora que respondeu o questionário, nem sempre esse processo ocorre como se almeja. Além disso, a pesquisa também evidenciou que o acesso as tecnologias da educação no ensino público são mais complexas em virtude das próprias condições estruturais do sistema de ensino brasileiro na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Jovens e adultos. Tecnologias. Prática docente.

## INTRODUÇÃO

A referida produção acadêmica aborda em suas entrelinhas a discussão sobre os desafios da utilização das tecnologias na educação de jovens e adultos (EJA), a partir do relato de experiências de um professor dessa modalidade no ensino público de Mossoró/RN. Sabe-se que a EJA passou por muitas transformações nos anos mais recentes, fruto de uma ampla política pública que objetiva garantir condições mínimas de acesso aos direitos fundamentais e cidadania a milhares de sujeitos analfabetos no país. Contudo, é preciso reconhecer que esse processo não ocorre como deveria. Ainda hoje professores e alunos da educação de jovens e adultos não dispõem de condições adequadas de formação e acesso aos recursos tecnológicos em sala de aula.

Considerando isso, destaca-se que o problema de pesquisa se encontra definido por meio da seguinte pergunta: quais os desafios enfrentados pelos professores da educação de jovens e adultos para efetivar o processo de escolarização por meio das tecnologias educacionais? É na busca por encontrar resposta para esse problema específico e outros que porventura tenham surgindo durante as análises, que as discussões estiveram centradas.

A justifica para a escolha desse objeto de estudo se dá por motivos diversos. A princípio, decorre das aproximações que os autores desta pesquisa possuem em relação à temática. Além disso, destaca-se que a relevância do trabalho se materializa em virtude de saber que a temática do analfabetismo e da educação de jovens

e adultos ainda suscita diversos debates e reflexões nos dias atuais. E sendo assim, motivo de questionamentos críticos. Sabe-se que a EJA não conseguiu superar a questão do analfabetismo e do não-acesso ao ensino regular com qualidade.

Quanto ao objetivo geral da pesquisa “analisar os desafios enfrentados pelos educadores para a utilização das tecnologias no processo de formação de alunos da EJA, no município de Mossoró”. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, foi escolhida uma metodologia que desse conta da realidade. Assim, metodologicamente, o trabalho consiste em uma revisão teórica inicial baseada em autores que discutem o tema, tais como Chagas (2020), Soares (2001), Santos (2013). Em seguida, foi aplicado um questionário com uma professora da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede estadual de ensino de Mossoró/RN, objetivando elencar informações sobre a utilização das tecnologias na EJA.

Com relação a estrutura, a pesquisa divide-se em três partes. A primeira consiste em uma revisão da literatura sobre os desafios do processo de escolarização de jovens e adultos no sistema público de ensino. A segunda parte consiste na discussão da abordagem metodológica da pesquisa. Por fim, a última parte do texto trata dos resultados e discussões da pesquisa.

## **1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA PÚBLICA: PERCEPÇÕES TEÓRICAS**

A educação pública ao longo da história tem sido marcada pela falta de eficácia e coordenação na execução das ações educacionais. Ainda que se evite generalizações, é preciso reconhecer que o sistema público é repleto de desafios e problemas institucionais. Mesmo com avanços na profissionalização do ensino básico e em diversas modalidades de formação, ainda há muito a ser feito. Especialmente quando se reflete que as deficiências estruturais afetam quase todos os campos/eixos da educação formal: métodos de ensino, estrutura das escolas, capacitação dos

professores, ajustes curriculares e metodológicos, além de outras questões que dificultam o acesso à formação dos estudantes.

No contexto da educação de adultos e jovens, é possível observar que os desafios se manifestam em uma escala ainda maior, devido aos obstáculos que têm afetado essa modalidade ao longo do tempo. A falta de preparo de parte das instituições de ensino para acompanhar a aprendizagem desses indivíduos revela a gravidade da situação. Tanto nas áreas urbanas quanto rurais, a educação de adultos e jovens enfrenta diariamente um agravamento significativo, refletido no fechamento de vários programas, como evidenciado nos levantamentos sobre a educação básica no país (CHAGAS, 2020).

Os benefícios positivos gerados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) são evidentes, tanto na vida dos estudantes quanto em seus laços sociais. Ainda assim, essa modalidade de ensino enfrenta desafios semelhantes aos das demais modalidades da educação. A falta de estrutura adequada para a realização das atividades escolares, a escassez de professores capacitados para lidar com a realidade dos alunos, a ausência de materiais didáticos e métodos de ensino, e a falta de estímulo para que os alunos com mais idade permaneçam na escola, são algumas das principais questões a serem enfrentadas. Essas condições precárias, têm impactado negativamente a implementação de programas essenciais e afetado a capacidade do Estado em lidar com a problemática do analfabetismo (SOARES, 2001).

Na rotina escolar, diversos desafios influenciam a efetivação das atividades educacionais na educação de jovens e adultos. De acordo com Feliciano, Ferreira e Delgado (2018), a diversidade cultural e as interações entre pessoas de diferentes idades já surgem como obstáculos para os educadores. Além disso, há dificuldades relacionadas ao ambiente e ao histórico dos alunos: o cansaço, a falta de capacitação dos professores para atuar na EJA, a escassez de tempo dos estudantes para se dedicarem aos estudos e as metodologias pouco atrativas têm um impacto direto nesse processo de formação:

Os desafios vivenciados pelo sujeito iletrado no decorrer de sua vida favorecem o retorno a escola, tornando-se este um dos caminhos favoráveis da inclusão, entretanto, muitas vezes, os alunos não possuem estímulos e nem tempo para estudarem, além de outros aspectos que dificultam seu desenvolvimento. A escola precisa oportunizar a essa clientela recursos favoráveis ao desenvolvimento como cidadãos críticos, atuantes na coletividade, pois, a aprendizagem da leitura e escrita proporciona a inclusão das pessoas na malha social em ascensão a bens culturais e, quando adquirem novos conhecimentos conquistam a autonomia. A urgência da inclusão social na maioria das vezes recai sobre trabalhadores que, assistidos pela EJA, dispõem de pouca ou nenhuma qualificação profissional (FELICIANO; FERREIRA; DELGADO, 2018, p. 13).

Sob o aspecto educacional, é fundamental destacar que o êxito nas práticas de ensino para a EJA está intrinsecamente ligado a diversos elementos. A instituição de ensino em si deve contar com um plano pedagógico adequado à realidade complexa de vida desses indivíduos, evitando assim reproduzir modelos de ensino que foram criados para outras modalidades. Um exemplo disso pode ser observado em instituições de Educação de Jovens e Adultos localizadas em áreas rurais, as quais necessitam se ajustar para realizar uma avaliação precisa dos alunos atendidos e, a partir dessa avaliação, adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com as circunstâncias de vida dos habitantes do campo.

Ao analisar a situação mencionada anteriormente, é possível constatar que os grupos populacionais fora do ambiente escolar enfrentam uma série de obstáculos logo no início de sua experiência educacional. Problemas no aprendizado, convivência conturbada com colegas e professores, repetência, discriminação devido ao analfabetismo, são alguns dos desafios comuns na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que frequentemente levam ao abandono escolar. Além disso, há ainda a necessidade de equilibrar o trabalho cotidiano com a participação nas aulas, que geralmente ocorrem à noite. Tudo isso, sem dúvida, acaba desestimulando-os devido à rotina exaustiva a que estão submetidos (SANTOS, 2013).

Na análise dos principais obstáculos enfrentados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alencar e Fonseca (2021) identificam

desafios que se repetem de forma recorrente em diversas instituições. Entre os mais mencionados pelos autores, estão: a dificuldade de conciliar trabalho e estudo; o desgaste físico e mental provocado pelo labor intenso; a responsabilidade da manutenção do lar, que impacta na disponibilidade de tempo para os estudos; a ausência de cuidadores para os filhos enquanto os pais estão na escola; a localização das instituições em regiões periféricas com altos índices de violência e criminalidade; a falta de transporte adequado para o deslocamento dos alunos.

A infraestrutura escolar é um aspecto fundamental a ser considerado. Muitas escolas operam de maneira precária, sem garantir o mínimo de conforto necessário para que os estudantes se sintam acolhidos durante as aulas. Além disso, a maioria dos professores enfrenta uma rotina exaustiva, e a falta de estrutura adequada na escola para dar suporte aos alunos acaba influenciando negativamente na taxa de abandono escolar. Essas questões, de caráter pessoal e institucional, combinadas, acabam contribuindo para a perpetuação do ciclo de desigualdades.

Não menos relevante nessa problemática é a orientação das atividades por um professor capacitado, algo que nem sempre acontece devido ao fato de que geralmente os professores da educação regular são responsáveis por mediar os conhecimentos com esse público. Isso, porém, resultou na perpetuação de métodos de ensino e aprendizagem baseados exclusivamente na leitura e escrita. É responsabilidade do educador da Educação de Jovens e Adultos se capacitar, buscar maneiras viáveis de se aprofundar na realidade desse aluno, seja através da linguagem própria desses indivíduos ou por meio de atividades que promovam uma aproximação entre eles, culminando na formação de sujeitos críticos em relação à sua própria realidade (FERREIRA; RODRIGUES, 2016).

De acordo com Alencar e Fonseca (2016), a relação educativa entre professor e aluno pode ter influência primordial no processo de formação na educação de jovens e adultos. E quando se fala em relação, não se está considerando apenas a questão do diálogo

formal entre dois sujeitos separados pela profissionalização. Na realidade, o professor também aprende enquanto ensina a esses alunos, pois muitas das vivências adquiridas em sala de aula são formas de representação de saberes. O educador da EJA não pode em nenhuma hipótese conceber essa relação como um processo que é reproduzido em outras modalidades da educação. A EJA possui as suas especificidades e elas precisam ser levadas em consideração no ato de educar.

Diante dos vários obstáculos mencionados anteriormente, é evidente que em muitas ocasiões o professor não está plenamente capacitado para lidar com as perguntas, indecisões e falta de motivação que frequentemente afetam os estudantes da educação de jovens e adultos. O que o torna único é justamente o fato de que a sua rotina de trabalho e experiências de vida tornam a frequência escolar algo a ser considerado diariamente. Nesse sentido, a palavra estímulo assume uma importância fundamental, pois é através da sua busca que o percurso educativo de muitos alunos poderá ser permeado por tanto fracassos quanto sucessos.

Frente aos obstáculos enfrentados no dia a dia, a educação de jovens e adultos está passando por transformações significativas. Isso se reflete na redução contínua dos índices de analfabetismo a cada ano. A implementação de iniciativas locais se destaca como uma das estratégias para fortalecer a cooperação entre as escolas, estabelecendo metas e compromissos a serem alcançados ao longo desse processo. Apesar de ainda haver espaço para melhorias, é inegável que a EJA representa uma das políticas mais importantes para o avanço socio-educacional da sociedade.

A partir das informações apresentadas, é possível notar que a cidadania desempenha um papel fundamental nas atividades educacionais voltadas para os jovens e adultos. Por meio de práticas que levam em consideração a realidade dos estudantes, esses sujeitos sociais têm adquirido habilidades para entender e valorizar sua própria identidade, o que lhes permite desenvolver estratégias autônomas de forma eficaz. O processo de educação

tem sido essencial para a efetivação de muitas demandas e direitos sociais desse grupo ao longo das últimas décadas.

## 2 METODOLOGIA

A definição do tipo de pesquisa é um procedimento complexo, porém essencial para que o pesquisador consiga descrever de forma fiel um problema social ou uma realidade que pode ser investigada. Por esse motivo, foi realizado um esforço para estabelecer um tipo de pesquisa apropriado para o estudo, que se concentra na análise da educação dos jovens e adultos e sua relação com as tecnologias escolares nos dias de hoje. Como se trata de um campo de estudo profundamente ligado à sociedade, foram adotadas estratégias que permitissem uma análise aprofundada e baseada em particularidades do objeto de estudo. Foi dessa forma que a metodologia passou a ser desenvolvida ao longo da pesquisa.

Quanto a abordagem, destaca-se que a pesquisa se caracteriza como qualitativa. As pesquisas qualitativas abrangem práticas, atividades e investigações que podem ser consideradas como particularizadas do ponto de vista social e educacional. Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como de natureza exploratória. Entende-se como pesquisa exploratória um tipo de investigação científica que tem por intuito identificar os elementos que influenciam um determinado fenômeno social, o qual no caso em tela se relaciona a educação de jovens e adultos (MINAYO, 2009).

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa baseada na revisão de literatura e no levantamento de informações empíricas. Para isso, foram realizados levantamentos teóricos a partir de autores que discutem o tema, tais como: Chagas (2020), Soares (2001), Santos (2013), dentre outros. Em seguida, foi aplicado um questionário online com uma professora da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede estadual de ensino de Mossoró/RN. Este, foi elaborado por meio do *Google Forms* e disponibilizado em um aplicativo de telefonia móvel.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: RELATOS DA PRÁTICA DOCENTE COM AS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS**

O levantamento de informações com uma educadora da EJA permitiu traçar um diagnóstico importante acerca da compreensão do processo de formação dos alunos. Dentre os pontos que foram abordados no questionário, destacam-se os referidos a seguir: relatos sobre as condições de ensino e aprendizagem na escola pública; acesso aos recursos de tecnologias adaptados a essa modalidade, estrutura física do espaço de ensino; impactos da formação escolar na vida social e no acesso a cidadania; assim como outras condicionantes importantes que se relacionam a esse processo destacado na abordagem empírica.

No que concerne as informações empíricas, a pesquisa objetivou inicialmente identificar se a professora entrevistada possuía formação específica para atuar junto ao público da EJA. Ainda que se considere que todos os professores da escola possuam uma vasta experiência como educadores, já que são profissionais de carreira do magistério, vinculados a rede pública de ensino, é preciso considerar que para que possam realizar um trabalho de excelência é preciso que disponham de um currículo específico. Apesar do público da EJA demandar conteúdos e saberes vinculados a formação inicial, as especificidades do histórico de vida desses sujeitos obriga os profissionais do ensino a se capacitarem. Assim, constatou-se que a professora possui apenas formações complementares, sem graduação ou pós-graduação no campo da EJA.

Um segundo questionamento feito a educadora buscou traçar se a escola disponibiliza recursos de tecnologias para que ela desenvolva as suas práticas docentes com o público da EJA. A falta de material didático-pedagógico tem sido retratada como um problema recorrente nas análises teóricas e práticas que retratam essa modalidade da educação. Não há como viabilizar um ensino pleno a esses alunos se os professores não tiveram materiais,

recursos e equipamentos tecnológicos adaptados à realidade dos alunos. A professora forneceu a seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 01

Quadro nº 01 – Recursos tecnológicos disponibilizados

A escola é bastante precária nessa questão das tecnologias educacionais e de recursos modernos. Até mesmo materiais de expediente muitos professores têm dificuldade para ter acesso. A gente faz o que pode e todos tentam colaborar da melhor maneira. Mas falta que o poder público invista mais para que o professor tenha condições de realizar o trabalho na EJA (PROFESSORA A).

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024).

Os recursos são uma espécie de adaptação transitória daquilo que está previsto na matriz curricular. Assim, por mais que a instituição de ensino que oferta a EJA tenha um projeto político e pedagógico voltado para a emancipação desses sujeitos, e que seu currículo preveja mediações profissionais para instituir uma aprendizagem efetiva, sem a disponibilidade dos recursos de tecnologias, a ação educacional do professor estará fadada a superficialidade e ao fracasso. Por isso, deve-se pensar a política de fomento a educação de jovens e adultos em seu sentido lato, isto é, trazendo à tona um conjunto de ações e métodos que devem ser utilizados para a sua efetivação na vida dos alunos.

Com base no que foi destacado pelo autor na citação anterior, acredita-se que a aprendizagem do aluno da educação de jovens e adultos resulta da sobreposição de fatores profissionais e institucionais. No aspecto institucional estão incorporados atributos como: a inclusão escolar; a disponibilidade de recursos e metodologias inovadoras para essa modalidade; as políticas de incentivo a permanência do aluno da EJA na escola; a estrutura adaptada ao seu nível de percepção cognitiva; dentre outras. No fator escolar, destaca-se a questão da disponibilidade das tecnologias e qualificação específica para que possam utilizá-las com esse público:

O professor de educação de Jovens e Adultos deve se utilizar de estratégias diversificadas para trabalhar diferentes atividades diariamente em sala de aula; a utilização de materiais e tecnologias educativas que estão relacionados com a vivência e realidade destes; desenvolver projetos que estimulem a permanência na escola, e ainda, que os professores devem buscar formação específica continuada para o desenvolvimento e aprimoramento da sua leitura para assim estimular seus alunos. Frente a essas considerações, compreendemos que a tendência pedagógica da problematização é fundamental para a transformação social no processo de trabalho com alunos da EJA, uma vez que aprender é ousar em percorrer novos caminhos com a finalidade de promover a vida com dignidade (SILVA; QUEIROZ; MONTEIRO, 2015, p. 10).

Um outro questionamento feito aos educadores buscou identificar os recursos de tecnologias mais problemáticos ou que estão indisponíveis na escola. A falta de estrutura nas escolas da educação de jovens e adultos é um problema bastante antigo no ensino público, haja vista que essa modalidade tem um histórico de hierarquização em relação a outros níveis e modalidades do ensino. Para que pudesse funcionar de maneira adequada, a EJA deveria dispor de uma boa qualidade de infraestrutura. O relato da professora identificou os seguintes itens mais problemáticos: falta laboratórios de computação; ausência de recursos de tecnologias como lousas digitais e salas de interação audiovisuais; e principalmente falta de internet de qualidade.

Portanto, seria fundamental que os alunos e professores dispusessem de uma internet de qualidade, o que geralmente tende a ser um desafio, já que muitas escolas que atendem a esse público estão precarizadas. Os alunos da EJA que frequentam a escola já possuem um desgaste natural de suas atividades sociais, como por exemplo do trabalho e dos afazeres do lar. Assim, ao invés de se depararem com um espaço educacional acolhedor, que lhes proporcionem uma nova experiência do ponto de vista formativo, muitos deles são impactados pela ausência de condições mínimas de escolarização. Assim, acabam tendo que frequentar a escola com um esforço redobrado, tendo em vista as dificuldades existentes em seu cotidiano escolar.

Um último questionamento feito a professora colabora com essa pesquisa buscou identificar se, em virtude da falta de recursos e metodologias tecnológicas, o processo de formação dos alunos da EJA estaria comprometido. Ainda que se considere as dificuldades existentes na formação dos alunos da EJA do campo, a profissional do ensino pesquisada considera que há inúmeros impactos positivos. Apontou que o fato de os alunos continuarem assíduos nas aulas já demonstra que existe um avanço importante. A professora acredita ainda que a Educação de Jovens e Adultos é apenas um ponto de partida para muitas outras conquistas. Mesmo com as dificuldades existentes (como a falta de recursos tecnológicos adaptados à realidade do aluno da EJA), há um esforço dos educadores para manter as conquistas alcançadas.

De todo modo, os relatos da professora testificam que a mudança nas condições de vida dos alunos deveria ser plena, mas ainda se encontra fragilizada em virtude do Estado não oferecer condições mínimas para que eles, a partir da construção do saber na escola, possam se autopromover socialmente. Na prática, a fala da professora retrata a maneira como a formação educacional no campo da educação de jovens e adultos ainda requer outras conquistas. Fato é que os professores tentam contribuir da maneira que podem e com os recursos que os mesmos tem disponíveis nas instituições do ensino público.

A avaliação que se faz dos relatos da profissional docente através do questionário é que a Educação de Jovens e Adultos tem propiciado uma melhoria estrutural nos índices de formação dos alunos, mas como qualquer outra política pública, precisa de adequações (como por exemplo no tocante aos recursos tecnológicos). Os relatos dados pela docente permitiram, de certa maneira, ter um panorama geral da EJA, no tocante aos avanços e dificuldades. Esses relatos poderão servir de base para que outras pesquisas sejam desenvolvidas a posterior, ampliando a compreensão acerca do tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa revelaram que o avanço da educação de jovens e adultos enfrenta obstáculos significativos devido aos desafios que têm marcado essa modalidade ao longo do tempo. A falta de estrutura das escolas para auxiliar no desenvolvimento desses alunos revela a complexidade da situação. A EJA é uma modalidade de ensino que precisa de maiores investimentos, traduzindo-se em uma mudança ampla e irrestrita na vida dos alunos que dependem da formação para poder galgar novos rumos em direção a cidadania.

O questionário aplicado com a professora da EJA revelou ao final da pesquisa que a falta de estrutura adequada para as atividades escolares e ausência de recursos de tecnologia como por exemplo a internet impactam significativamente a formação. Além disso, a carência de formação e capacitação de professores alinhados com a realidade dos alunos, a escassez de materiais didáticos e metodologias, e a falta de estímulo para a continuidade dos estudos por parte dos estudantes com mais idade, são algumas das questões urgentes a serem rediscutidas. Essas condições precárias têm dificultado a implementação de programas essenciais e afetado a capacidade do Estado em lidar com o desafio do analfabetismo.

Dessa maneira, foi evidenciado que na rotina escolar, há uma série de desafios que influenciam o desenvolvimento das atividades educacionais voltadas para a educação de adultos e jovens. A falta de recursos e metodologias adaptados à realidade desses sujeitos já se configura como um entrave para as práticas professores. Ademais, existem obstáculos relacionados ao ambiente escolar e a vida dos alunos: a falta de capacitação específica para os educadores atuarem nessa modalidade de ensino, a escassez de tempo dos estudantes para se dedicarem aos estudos e as metodologias pouco atrativas têm um impacto significativo nessa formação desse público.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Wanderson Ramon Cardoso de; FONSECA, Douglas Silva. **Desafios no Ensino-Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Araguaína - TO**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

CHAGAS, Viviane Ramos da Silva. **A EJA no Brasil**: reflexões sobre seu histórico. In: VII Congresso Nacional de Educação, Maceió/AL, out. 2020.

FELICIANO, Creuza Bonono; FERREIRA, Denilza Oliveira Costa. DELGADO, Omar Carrasco. **O perfil e os desafios enfrentados pelos alunos da educação de jovens e adultos - EJA**. 2018. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/o-perfil-e-os-desafiosenfrentados-pelos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja.pdf>>. Acesso em: 17 de set. 2024.

FERREIRA, Valdivina Alves. RODRIGUES, Marcilene Ferreira. Educação de jovens e adultos: modalidade de ensino e direito educacional. **RBP**AE - v. 32, n. 2, mai./ago. 2016.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Carla Marusa Pereira. **Formação dos profissionais da EJA**: docência como prática eficaz. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SILVA, S. P; QUEIROZ, A. M; MONTEIRO, V. B. **O papel dos professores da EJA**: perspectivas e desafios. V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB. João Pessoa: UEPB, 2015.

## CAPÍTULO 03

# A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-REFLEXIVO: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONTEMPORANEIDADE

Adriana de Araújo Coutinho<sup>1</sup>

### RESUMO

A formação do leitor crítico-reflexivo na contemporaneidade implica na construção do sujeito consciente do seu papel enquanto indivíduo e cidadão de um mundo globalizado. Sob essa ótica, o papel da escola é contribuir com a construção de uma habilidade leitora que capacite o aluno para se tornar hábil em analisar a relevância e o tipo de consequência resultantes das múltiplas ofertas e possibilidades que surgem em seu caminho nesse mundo líquido, repleto de influências interpessoais e de manipulações midiáticas. Nesse sentido, cabe à escola, portanto, o papel de preparar o aluno para dar conta de abraçar para si apenas aquilo que, de fato, contribui para sua evolução pessoal, e converge com seus valores éticos, morais, humanos e individuais. O presente artigo constitui parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo geral investigar a relevância da abordagem bakhtiniana de leitura como ato dialógico e socio-historicamente situado; e como os específicos: discutir as problemáticas subjacentes à formação do leitor contemporâneo; e analisar o impacto de práticas de leitura descompromissadas com a formação do leitor crítico-reflexivo na escola. Nessa perspectiva, discorreremos sobre a complexidade que envolve as práticas de leitura na contemporaneidade. Por conseguinte, apresentamos a relevância do ensino-aprendizagem do texto como enunciado concreto e socio-historicamente situado. É uma pesquisa bibliográfica e tem como base teórica Bakhtin;(2011) (2016) e, por fim, explicitamos a perspectiva de linguagem adotada pelos documentos oficiais PCNs (1997) e BNCC (2018) – para o eixo leitura; por ocasião, mencionamos a ausência de um projeto de governo que viabilize a concretização de tais pressupostos. Este estudo

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística (UFRN) e Doutoranda em Ciências da Educação World University Ecumenical. E-mail [adrianadearaujocoutinho@gmail.com](mailto:adrianadearaujocoutinho@gmail.com)

tem como fundamento basilar as concepções de leitura de acordo com Bakhtin e o círculo; e com Freire. Ademais, ancora este trabalho os preceitos de “modernidade líquida”, segundo Bauman ( 2014); e de ideologia hegemônica, de acordo com Gramsci.

**Palavras-chave:** Formação do Leitor Contemporâneo; Leitura e Bakhtin. Leitura e BNCC.

## INTRODUÇÃO

A leitura é um conhecimento imprescindível para que o indivíduo consiga se integrar ao ambiente social. Ela está presente em todas as práticas sociais - desde a mais trivial a mais complexa. A partir dessa premissa - de certo modo tão primária - não seria exagero afirmar que a sua vivência, quando exercida de forma competente, se caracteriza como uma arma poderosa para o ser humano.

Em contrapartida, lidar com as experiências leitoras de maneira imatura pode representar um grande perigo para a vida das pessoas, uma vez que, em ambientes sociais letrados e complexos, o leitor ingênuo enfrentará muitas dificuldades para exercer a sua cidadania de forma plena e perspicaz.

Ademais, a improficiência em leitura torna as pessoas bastante vulneráveis às manipulações dos diversos grupos dominantes interessados em atingir seus objetivos políticos, religiosos, econômicos, ideológicos etc. Assim, defender a formação do leitor crítico-reflexivo, na escola, faz parte de um dever ético-profissional, cujo objetivo maior é proporcionar ao aluno-sujeito-leitor um conhecimento que lhe dê condições de ter ciência do seu lugar no mundo.

Esse nível de leitura possibilita-lhe um olhar mais atento, “desconfiado” e seletivo diante dos enunciados. Sob essa ótica, a escola cumpre o seu papel social na formação do leitor, uma vez que, fornece-lhe embasamento para posicionar-se de forma perspicaz, em relação aos discursos com os quais dialoga.

Na contemporaneidade, o leitor proficiente deve ter ciência de dois aspectos fundamentais, os quais subjazem os textos: as questões sociais e as questões político-ideológicas. Nesse sentido, as pesquisas em Linguística Aplicada têm evoluído e conclamam a escola à adesão a práticas pedagógicas de ensino de leitura crítica-reflexiva socio-historicamente situadas.

Antes, a concepção de leitura centrava-se em uma atividade de deleite, pela qual o leitor de muitos livros – em sua maioria canônicos - era tido como pessoa culta e distinta, o leitor pós-moderno é o sujeito globalizado e consumidor de textos multissemióticos, amplamente diversificados e mestiços. No caso brasileiro, a mistura de raças, culturas, aspectos sociais e econômicos dos alunos demanda um olhar analítico sobre o quão distintos podem ser o universo desses sujeitos e o perfil das suas leituras. Contudo, independente de tais diferenças, a questão central que permeia o currículo escolar e que, ao mesmo tempo, singulariza essa diversidade de sujeitos-leitores no sentido do papel que a escola precisa cumprir em relação à leitura, é a formação do leitor crítico-reflexivo dos mais variados textos que fazem parte do universo deles.

Mediante tal posicionamento, compreende-se a formação do leitor contemporâneo por uma perspectiva que vai além do ensino limitado à compreensão do tema do texto ou da sua estrutura. Nesse sentido, as práticas leitoras contribuem para uma percepção crítico-reflexiva, por parte do aluno, na medida em que o orientam a observar, nos discursos, sentidos produzidos a partir de aspectos contextuais, e o orientam a uma responsividade ativa.

O leitor responsivo-ativo é aquele que não apenas compreende aquilo que o texto diz, mas é capaz de dialogar com ele. E, assim, reflete sobre as ideias apresentadas, para, a partir daí formular seu posicionamento. De modo que, mediante essa reflexão, ele se posiciona, acrescentando informações, divergindo delas, concordando ou fazendo-lhes críticas. Logo, esse diálogo proporciona uma autonomia para a transformação do sujeito, a qual só é possível de existir em práticas de leituras dialógicas; uma

vez que, ao interagir com a rede de vozes sociais, o aluno constrói novos sentidos em consonância com sua autoconsciência.

Culturalmente, as aulas de Língua Portuguesa, em muitas escolas brasileiras, – falando mais especificamente da leitura – se dão apenas no nível de entendimento da materialidade do texto. Essas práticas desconsideram as produções de sentido que ocorrem a partir de: contextos sócio-históricos de produção/recepção dos enunciados e nas vozes dos autores e dos leitores dos textos. Doravante, a partir da repercussão positiva de práticas de ensino baseadas nos conceitos bakhtinianos de gêneros discursivos, os documentos oficiais – PCNs e BNCC – têm adotado tal concepção de ensino como a mais adequada para a formação do leitor crítico-reflexivo.

Quanto a essas questões teóricas sobre o ensino-aprendizagem de leitura, somos cientes das dificuldades que, muitas vezes, nós – professores - enfrentamos, ao tentar utilizar práticas de ensino mais adequadas ao leitor contemporâneo. Dentre esses obstáculos, pode-se citar: a imposição de um currículo engessado, o qual o professor não tem autonomia para adequar à realidade de suas turmas; disponibilidade de pouco tempo para o planejamento; materiais didáticos escassos; cursos de formação - oferecidos pelas redes de ensino - inadequados para atender às necessidades reais dos educadores e dos educandos; descontinuidade de projetos educacionais relevantes; desvalorização do trabalho docente, materializada, factualmente, por longas jornadas de trabalho e baixos salários; escolas desestruturadas; além de faculdades de licenciatura, cujas teoria e prática são desvinculadas. Enfim, o exercício da docência no Brasil ainda está longe do ideal almejado.

Não obstante todos esses problemas enfrentados por professores e alunos “no chão da escola”, algumas pequenas conquistas podem ser perceptíveis; e, boa parte delas, são fruto das ações individuais de docentes, cujas posturas profissionais revelam: comprometimento, objetivos bem definidos em sua prática pedagógica e determinação. Sob essa ótica mais realística, é possível acreditar na conquista de

resultados positivos, no que diz respeito ao ensino de leitura crítica-reflexiva na contemporaneidade.

Dito isso, não queremos, de forma alguma, isentar o Estado de suas responsabilidades com a educação básica nesse país. Muito pelo contrário, enfatizamos a necessidade de ela ter a sua qualidade universalizada, por meio da execução de projetos governamentais eficazes; uma vez que, até o momento, os resultados positivos constituem práticas isoladas, os quais advêm do esforço de alguns professores, cujo trabalho, muitas vezes, excede ao que lhes compete.

Assim, como dizia o grande educador brasileiro, Paulo Freire, “é preciso esperar” e ir à luta; visto que, a melhoria da educação no Brasil, está intrinsecamente relacionada à redução da desigualdade social e a ascensão da classe trabalhadora. Sob essa ótica, o ensino de leitura crítica-reflexiva, na contemporaneidade, cumpre um importante papel para o sujeito-leitor, em diversos aspectos de sua vida: na capacidade de autorreflexão; de consciência da própria identidade; assim como também, na percepção do lugar o qual esse sujeito ocupa, em um país onde a desigualdade social ainda mantém pessoas reféns da extrema pobreza.

Em consonância com esses pressupostos, pretende-se responder o seguinte questionamento: em que medida os conceitos bakhtinianos, para o ensino de leitura, podem contribuir para a formação de leitores proficientes no Ensino Básico? Nesse sentido, busca-se como objetivo-geral: investigar a relevância da abordagem bakhtiniana de leitura como ato dialógico e socio-historicamente situado; e como os específicos: discutir as problemáticas subjacentes à formação do leitor contemporâneo; e analisar o impacto de práticas de leitura descompromissadas com a formação do leitor crítico-reflexivo na escola.

Com esse intuito, será realizado um extenso levantamento bibliográfico de natureza qualitativa, visando fundamentar os nossos posicionamentos a partir de alguns estudos acadêmicos mais recentes, em torno da questão que fundamenta este trabalho.

## 1 QUESTÕES QUE IMPLICAM A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA CONTEMPORANEIDADE

A formação do leitor crítico-reflexivo, na contemporaneidade, demanda compreender a complexidade que envolve a construção do conhecimento; já que vivemos em um mundo globalizado, cuja busca por informações se dá, geralmente, em ambientes digitais, onde os textos são disponibilizados automaticamente, de forma pré-selecionada e artificial, por meio de algoritmos.

Sob essa ótica, é possível ter ciência da necessidade de formar leitores perspicazes, os quais estejam preparados para separar os textos relevantes, daqueles que não lhes sejam úteis. Ademais, é imprescindível que esses sujeitos-leitores tenham condições de dialogar com tais enunciados, percebendo seus valores axiológicos e se posicionando, em relação a eles, de maneira proficiente.

Nesse sentido, a vasta quantidade de textos a qual o indivíduo pós-moderno tem acesso muitas vezes de “maneira despretensiosa” e num simples deslizar de tela -, não pode ser considerada representativa para a formação do sujeito-leitor-crítico-reflexivo, caso esse sujeito ainda não possua uma formação adequada, que lhe proporcione condições de perceber o tipo de ideologia e as intenções subjacentes a tais “discursos corriqueiros” e “aparentemente inofensivos”.

Assim, talvez seja mais válido concluir que: somos contemporâneos de uma era de fácil acesso à informação; contudo - de maneira paradoxal -, também presenciamos a involução do conhecimento. E, nesse contexto, a educação vivencia a chamada “crise identitária”, em que muitas das teorias pedagógicas são questionadas, em virtude da ineficácia delas, quanto à possibilidade de contribuir, de forma positiva, para a construção do conhecimento do aluno pós-moderno.

Mediante esse contexto, é notório que o atual modelo de educação ainda permanece paralisado em uma concepção modernista instrumental de ensino, viabilizada por parâmetros

tecnicistas, em detrimento da formação de sujeitos reflexivos e críticos. Ademais, o ensino-aprendizagem de leitura, na pós-modernidade, não demanda apenas uma compreensão teórica, relacionada a técnicas pedagógicas; mas, trata-se de uma prática que precisa aliar essas teorias, a concepções de sujeitos e a questões culturais, econômicas e sócio-histórico-ideológicas; uma vez que o aluno-sujeito-leitor também é um produto desse meio social pós-moderno, ainda tão indefinido e instável.

Desse modo, educação e realidade precisam estar interligadas, visto que a pós-modernidade desafia os educadores contemporâneos a percebê-la como “uma arte em que o pensar por parte de seus agentes está em xeque constantemente, em função do mundo em que vivem e da instabilidade de suas próprias existências” (PAGNI, p. 584). Sob essa ótica, se faz necessário entender um pouco que realidade pós-moderna é essa, na qual os sujeitos são constituídos por identidades tão volúveis. Segundo Bauman, a ruptura com tudo o que era sólido surge da necessidade de “substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável” (BAUMAN, 2014, p.10).

De forma mais explícita, tratava-se, principalmente, de instaurar uma economia global mais livre de vínculos trabalhistas e de deveres éticos. Desse modo, o “dinheiro” ou a “economia” torna-se uma estrutura predominante a tal ponto que “essa ordem veio a dominar a totalidade da vida humana porque o que quer que pudesse ter acontecido nessa vida tornou-se irrelevante e ineficaz no que diz respeito à implacável e contínua reprodução dessa ordem” (BAUMAN, 2014, p.11)

Nesse contexto de um mundo globalizado e líquido, os desafios da escola para a formação do leitor crítico-reflexivo se deparam com o problema da identidade fluida dos alunos, cujos interesses – muitas vezes – são volúveis, indefinidos, ou incompatíveis com o tipo de formação que a escola oferece a eles. De acordo com Bauman (2014, p.43):

Em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais “bem-informados”?

Na verdade, a partir do momento histórico em que o homem começou a usar a leitura e a escrita como meio de comunicação, “é justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação signífica” (BAKTIN/VOLOCHINOV, 2017, p.99). Assim, mesmo que sejamos contemporâneos de um mundo de valores líquidos (BAUMAN, 2010), a perspectiva bakhtiniana de leitura consegue dar conta da construção de sentido de forma mais aproximada possível da mensagem transmitida pelos enunciados diversos, por tratar a questão da linguagem numa perspectiva das ideologias subjacentes aos discursos; além de reconhecer a produção de sentido desses a partir da perspectiva dialógica, estabelecendo uma relação entre os posicionamentos dos interlocutores e o lugar de fala deles.

Para Bakhtin, todos os enunciados são dialógicos, visto que respondem, em maior ou menor grau, a outros enunciados com os quais dialoga; todos esses discursos também são reconhecidamente ideológicos, já que a palavra é, na perspectiva bakhtiniana o maior veículo de transmissão dos valores histórico-culturais. E, assim, sendo os sujeitos parte dessa sociedade, não há como desvincular seus discursos dos valores axiológicos, construídos em suas vivências no seio social.

Outrossim, o filósofo da linguagem, ainda atribui muita relevância à construção de sentido que se dá a partir do lugar de fala dos interlocutores. Desse modo, a teoria enunciativa do discurso se mostra relevante a uma prática pedagógica, cujo propósito venha a contribuir com uma formação de leitores que não apenas reproduzam os dizeres do texto em questão, “mas que compreendam as vozes sociais que nele circulam, o que dizem e o que deixam de dizer, aderindo ou não aos discursos semioticamente expressos” (OLIVEIRA, 2017, p.13).

## 2 AS CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE BAKHTIN PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-REFLEXIVO

Mikhail Bakhtin é um filósofo russo, do século XX, que deixou como grande legado alguns conceitos revolucionários no campo dos estudos da filosofia da linguagem. No Brasil, os pressupostos bakhtinianos ganharam bastante dimensão a partir da década de oitenta, quando começaram a ser pesquisados nas universidades, em diversos cursos da área das ciências humanas.

Entretanto, foi na área da linguística que essa teoria – de base crítica – mais se destacou. Nesse sentido, Bakhtin esteve na contramão dos preceitos das linguísticas gerais, em voga no século XIX, - para as quais não havia relação entre o falante e os outros participantes da comunicação discursiva -. Ao conceber novos conceitos nessa área, a teoria bakhtiniana define o texto como um discurso sócio historicamente situado, cuja produção ocorre em resposta a outros enunciados anteriores, com os quais o leitor dialoga. Nesse sentido, o autor diz que:

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião, sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado (BAKHTIN. 2011, p. 300).

Para Bakhtin, a resposta aos enunciados, com os quais o leitor dialoga, pode ser oral ou silenciosa. No entanto, nenhuma leitura permanece sem a análise valorativa do leitor; uma vez que, no próprio ato de ler, ele constrói sua concepção sobre as ideias expressas no texto. Desse modo, mesmo que a sua resposta imediata não seja oralizada, ela passa a fazer parte do subconsciente do sujeito-leitor, o qual poderá concordar com as ideias do texto lido; discordar delas; acrescentar alguma

informação complementar; ser empático ao discurso proferido ali; ou, até mesmo, discriminar a opinião do seu autor. Ou seja, a leitura é uma relação dialógica, por meio da qual o leitor se torna um respondente a outros discursos já proferidos.

Contudo, quanto à responsividade silenciosa, o filósofo da educação afirma que a compreensão passiva do enunciado é bastante provisória, visto que, em algum momento da vida do leitor, a resposta às ideias, contidas no texto lido, surgirá nos discursos dele, ou em suas atitudes; já que “a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A leitura proficiente, está intrinsecamente relacionada a aspectos contextuais envolvidos na “formação do horizonte valorativo do grupo social” (VOLOCHINOV, 2017, p.237) do qual o enunciado faz parte. E, desse modo, não dispensa o estudo das ideologias, já que elas estão presentes em todos os campos (religioso, acadêmico, esportivo, cultural etc.) da vida em sociedade.

Segundo Faraco (2009), na concepção do Círculo de Bakhtin, não existe enunciado neutro; qualquer enunciado é ideológico em dois sentidos: no âmbito social e individual, visto que “Um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social. É claro que todas essas ênfases sociais dos temas ideológicos penetram também na consciência individual que, como sabemos, é totalmente ideológica” (VOLOCHINOV, 2017, p.111). Para Bakhtin, “a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Nesse sentido, pode-se ressaltar a essência ideológica da leitura, na concepção bakhtiniana, visto que, de acordo com Bakhtin, o sujeito-leitor não se limita a compreender aquilo que está expresso na superfície dos enunciados; para ele, a leitura é um ato dialógico, no qual o leitor é o sujeito responsivo-ativo a ideias e

valores subjacentes a estrutura dos textos. Assim, de acordo com Cavalcanti,

assumir a leitura como construção de sentidos significa assumir uma dada concepção de língua, de texto e, também, de leitor (e produtor de textos). Se se concebe a língua como código, não há como falar em construção de sentidos. Isso porque em uma língua-código os sentidos já estariam prontos, “esperando’ o leitor para recuperá-los. O papel desse último, como se vê, é reduzido a de um mero decodificador de mensagens (CAVALCANTI, 2010, p.13).

De forma contrária a uma língua-código, a concepção dialógica vislumbra a linguagem como um construto eminentemente social, cujos sentidos se definem a partir da análise de vários elementos do contexto; em primeiro momento, pode-se citar a leitura das vozes sociais (posicionamentos ideológicos), que constituem os discursos. Brait (2013, p. 204) diz que, para Bakhtin, “palavra é discurso. Mas palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas.”

Nessa perspectiva, a leitura proficiente e crítica demanda bastante maturidade e conhecimento de mundo, por parte do leitor, para compreender as intenções implícitas nos enunciados; uma vez que, por meio das palavras, as pessoas refletem e refratam (interpretam) a realidade de acordo com seus posicionamentos ideológicos. Assim, para dar conta da leitura das vozes sociais, presentes nos discursos, Cavalcanti (2010) enfatiza a importância da leitura dos implícitos. Para a autora, trata-se de uma leitura significativa, não a melhor ou a “correta”, “mas aquela que permite olhar os textos para além do que manifestam de forma explícita em sua superfície. Isso porque a maior parte dos sentidos que podem ser atribuídos a um texto está submersa, no nível implícito” (CAVALCANTI, 2010, p.13).

Esse implícito, de que fala Cavalcanti (2010), para Bakhtin diz respeito aos signos ideológicos; sendo a palavra, o maior canal de transmissão das ideologias materializadas neles. Sobre isto, o autor

afirma: “Existe um vínculo com o uso ideológico e classista da linguagem, o problema das funções da linguagem, do significado contextual” (BAKHTIN, 2016, p.145).

Em diálogo com esse pensamento bakhtiniano, pode-se citar a afirmação de Freire, em Gadotti (2006, p.72), sobre as práticas de leitura na escola. Ao explicar a sua concepção de leitura, o grande educador brasileiro afirma que não basta, ao aluno, “saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Ou seja, é preciso ensinar aos alunos a compreenderem os papéis sociais e os valores axiológicos representados nos enunciados. Uma vez que

em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas etc. (BAKHTIN, 2011, p.294)

Esse tipo de leitura, Bakhtin chama de leitura das vozes sociais. Sendo o lugar de fala dos agentes do diálogo um elemento imprescindível para a percepção de alguns sentidos implícitos no texto. Ou seja, pode-se afirmar que a posição representada por esses agentes, enquanto atores sociais (patrão, empregado, pai, filho, sindicalista, político etc.), e os interesses que eles representam (classe trabalhadora, empresa, partido político etc.) são fatores, na maioria das vezes, determinantes das ideologias, as quais eles transmitem, via linguagem. Assim, essas relações devem ser percebidas pelo leitor proficiente.

### **3 A TEORIA BAKHTINIANA PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS, NO EIXO LEITURA, E AUSENTE DOS PROJETOS DE GOVERNO**

Partindo da compreensão de que os valores sociais representativos de status, em cada cultura, são transmitidos como “verdades absolutas e incontestáveis”, a escola precisa estar preparada para ser o espaço de debate e de questionamentos desses valores, visto que os enunciados refletem e refratam (interpretam) a realidade social, vislumbrando ratificar os interesses de quem os produz, ou dos grupos os quais representa. Ou seja, no interior de cada sociedade tanto há discursos favoráveis a manutenção do status quo (centrípetos), quanto há enunciados de protestos, cuja finalidade vislumbra a conquista de mudanças (centrífugos). Desse modo,

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para a qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração (FREIRE, 2009, p.9).

De acordo com Holanda (2016, p.60), o ensino da Língua Portuguesa, atualmente, é marcado por “dois movimentos: um querendo estabilizar a ação de ensinar por meio da norma culta e o outro desestabilizar o ensino mais voltado para a interação”. Para uma melhor compreensão de toda essa polêmica, se faz necessário entender um pouco da história que envolve as práticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil e os movimentos que se formam, em prol das mudanças de alguns conceitos pedagógicos historicamente arraigados.

Nesse sentido, os projetos políticos brasileiros, para o ensino, foram fundamentados em três diferentes concepções - associacionista de aprendizagem, psicogenética e histórico-cultural. Dentre essas, apenas a histórico-cultural, defendida pelo grande educador Paulo Freire, apresentava uma proposta desvinculada dos conceitos da classe dominante (Becalli e

Schwartz, 2015). Assim, podemos citá-la como a única voltada para a formação de leitores críticos-reflexivos. Contudo, apesar de essa visão histórico-crítica ter se tornado um marco no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, ela só passou a se fazer presente nos documentos oficiais a partir de 1997, com a publicação dos PCNs (1997). De acordo com o documento,

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1997, p. 24).

Portanto, a concepção de linguagem na perspectiva freireana advoga pela educação como prática para a liberdade. Segundo o autor, “o que a pós-modernidade progressista nos coloca é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista” (FREIRE, 2001, p.19). Nessa perspectiva, tanto Freire quanto Bakhtin compreendem que a produção de sentido dos enunciados se dá na interação entre sujeitos socio- historicamente situados.

Daí, compreende-se a relevância da formação crítico-reflexiva dos sujeitos-alunos-leitores, uma vez que a complexidade que envolve os valores axiológicos, em uma sociedade multissemiótica e globalizada, demanda, desses sujeitos, a percepção das lutas de classes e dos embates entre as forças centrípetas e centrífugas, presentes em enunciados que circulam, “corriqueiramente”, no meio social. Nesse sentido, compreende-se, portanto, que a língua é a principal forma de transmissão dos valores cristalizados na sociedade.

Assim, quando a escola consegue dar conta da formação de leitores mais conscientes do lugar que ocupam no mundo, e atuantes na defesa da garantia dos seus direitos, ela está cumprindo seu papel institucional, cuja finalidade, também, é proporcionar a todos condições mais igualitárias de inserção na vida profissional e social.

Entretanto, apesar de os documentos oficiais, em seus pressupostos sobre o eixo leitura, já reconhecerem a ineficácia de um ensino prescritivo da língua materna, é notório que não há nenhum projeto, a nível nacional, cujas ações viabilizem tais práticas como processo de interação, assim como orienta os referidos documentos. Ademais, quanto a essa situação, mesmo em uma análise bem superficial, é possível concluir que, nas últimas décadas, parece haver uma crença, no país, de que é possível melhorar os índices no ensino da Língua Portuguesa unicamente por meio da publicação de documentos oficiais, haja vista PCNs (1997) e BNCC (2018); os quais deveriam servir de parâmetros nacional.

Nesse sentido, Geraldi (2015) afirma:

Para aqueles que estão do outro lado, defendendo que a melhoria da qualidade da educação depende crucialmente de um trabalho de longo prazo na formação continuada de professores, com acompanhamento mais próximo das escolas e com melhoria nas condições concretas do exercício profissional (incluindo a existência de salas de professores em tempo integral em suas escolas), valorizando a autonomia relativa do professor, é sempre salutar saber que as concepções da “matriz” estão mudando, e foram elas que orientaram as avaliações que vimos sofrendo desde os anos 1990, portanto há 25 anos. Já não seria sem tempo de termos melhores resultados? Ninguém imagina que talvez os procedimentos da mudança não sejam a formulação de documentos atrás de documentos oficiais? Quem os formula não aprende nada em 25 anos a propósito do modo de caminhar para melhorar a qualidade da educação? (GERALDI, 2015, p. 394).

Desse modo, percebe-se uma total indiferença, por parte dos gestores públicos, em viabilizar as condições necessárias para que os professores e as escolas consigam concretizar as devidas mudanças, visto que a estrutura das escolas permanece a mesma, e os docentes continuam enfrentando, sozinhos, todas as dificuldades, as quais se constituem como óbices às práticas condizentes com o ensino de língua portuguesa, por meio dos gêneros discursivos, conforme abordam os referidos documentos oficiais.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura crítico-reflexiva é imprescindível à formação do indivíduo contemporâneo, uma vez que o prepara para exercer a cidadania de forma plena e perspicaz, tornando-o hábil para analisar os discursos e construir o sentido deles a partir da rede dialógica da qual fazem parte. Sob essa ótica, a escola se apresenta como um dos espaços mais propícios para confrontar as ideologias hegemônicas, as quais têm como propósito a manipulação das “massas”, com finalidades capitalistas exploratórias.

Ademais, a sociedade contemporânea é profundamente marcada pelas influências de textos multissemióticos, cuja apreciação geralmente tem ocorrido de forma desassociada dos seus contextos de produção, circulação e consumo. Assim, um dos principais papéis da escola, mediante essa problemática, é proporcionar um ensino-aprendizagem de leitura socio-historicamente situada, a fim de possibilitar aos sujeitos-alunos-leitores uma compreensão ampla e real dos enunciados com os quais esses indivíduos dialogam.

Defender a formação do leitor por esses parâmetros, implica ter ciência de que a linguagem é o principal agente transmissor das ideologias; além dela ser o maior instrumento de manipulação veiculado pelas mídias dominante. Assim, a escola não pode se isentar do papel que lhe cabe: mediar um ensino de leitura dialógica, a qual possibilite a responsividade ativa, por parte dos alunos-sujeitos-leitores.

Outrossim, há de se levar em consideração que é esse o tipo de leitura a qual os documentos oficiais – PCNs (1997) e BNCC (2018) orientam para as práticas em sala de aula. Entretanto, inúmeras dificuldades estruturais na educação desse país representam óbices à execução de um ensino de acordo com essa perspectiva. Diante disso, é imprescindível que os professores, ao lado da classe trabalhadora, façam o possível para mitigar as consequências

negativas que, em grande parte, advêm da negligência governamental para com a educação popular.

Para tanto, educação e realidade precisam caminhar juntas, uma vez que vivemos em um mundo líquido, cuja dinâmica nos impõe uma constante reavaliação de tudo aquilo que diz respeito à vida em sociedade e aos valores ideológicos predominantes nos discursos veiculados. Sob essa ótica, a escola se constitui como espaço de luta entre as forças centrípetas (representadas pelos valores burgueses dominantes) e as forças centrífugas (representadas pelos ideais da classe trabalhadora).

Nessa luta, somos partidários de uma escola cujo protagonismo se volte para a transformação dos valores vigentes; e, no mesmo sentido, trabalhe em prol da formação de sujeitos críticos-reflexivos. Por essa perspectiva, acreditamos que é possível contribuir, portanto, para a evolução do ensino de leitura, de modo que os alunos possam se tornar sujeitos cientes de sua identidade; percebam aquilo que há de nocivo, para eles, nos valores burgueses hegemônicos; e sejam capazes de abraçar as lutas pela garantia de direitos os quais lhes devem ser assegurados enquanto cidadãos brasileiros.

Por conseguinte, é imprescindível reafirmar as contribuições de Bakhtin para a formação do leitor crítico-reflexivo, já que essa perspectiva propõe um estudo do enunciado enquanto discurso sócio historicamente situado e ideológico. E, desse modo, atende à necessidade de formação crítico-reflexiva dos sujeitos-alunos-leitores, preparando-os para o enfrentamento da cultura hegemônica e excludente, a qual se utiliza da linguagem como principal mecanismo de validação das ideologias mantenedoras do conservadorismo elitista.

De modo contrário, ao se perpetuar uma cultura de práticas pedagógicas de cunho exclusivamente informativo e dissociada dos sentidos que os enunciados apresentam a partir dos seus contextos de produção, circulação e consumo, contribui-se para a formação de leitores ingênuos e sucessíveis a todos os tipos de manipulações impostas pela mídia dominante. Por esse viés, é

perceptível que somos contemporâneos de uma sociedade cujo acesso à informação descontextualizada se democratiza cada vez mais. E tudo isso é muito perigoso, em virtude de esse tipo de formação, em várias culturas, ter sido utilizado com objetivo de alienar o povo e mantê-lo sobre a égide do opressor.

Desse modo, o interesse em combater as práticas de leitura fundamentadas em objetivos exclusivamente informativos contribui para evitar a involução do conhecimento, já que as pessoas que obtêm esse tipo de “saber” são movidos por crenças irrealis, as quais se fundamentam em informações descontextualizadas.

Além disso, somos contemporâneos de um período em que tudo é fluido. Desse modo, escola, professores e alunos devem estar constantemente reavaliando suas práticas e adequando-as as necessidades do momento. Desse modo, é imprescindível que a escola contemporânea se mantenha como espaço em que as ações dos sujeitos nela envolvidos sejam impulsionados por uma finalidade maior: a formação com foco no exercício da cidadania. Contudo, uma prática nesse sentido só é possível em escolas que estimulam a autorreflexão, a busca pela consciência da identidade e da percepção do lugar que os sujeitos ocupam no mundo.

Para tanto, a leitura dialógica é o caminho mais viável. E, apesar de essa orientação estar contida nos documentos oficiais, ela não se faz presente em nenhum projeto de desenvolvimento da educação a nível nacional, o qual vise, de fato, efetivá-la enquanto prática comum ao ensino de leitura nas escolas de nível básico. Mediante o exposto, compreendemos que o nosso maior problema educacional resulta da ausência de projetos governamentais cujos objetivos sejam a execução dos pressupostos teóricos, orientadores do eixo leitura, presentes nos documentos oficiais.

Entretanto, para aqueles que ocupam “o chão das escolas” foi possível perceber, ao longo dessas décadas, que as ações necessárias à execução das teorias, presentes nesses documentos, não ocorreram na mesma proporção em que eles vêm sendo publicados; ou seja, evidentemente, não houve nenhum avanço

significativo no ensino-aprendizagem de leitura no Brasil por falta de ações do governo que tivesse como foco esse objetivo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo bezerra. 6<sup>o</sup>ed. São Paulo: Martins fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra. 1<sup>a</sup> Ed. São Paulo: 34, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BECALLI, Fernanda Zanetti e SCHWARTZ, Cleonara Maria. *O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos*. R. Educ. Públ. Cuiabá, v.24, n.55, p. 13-32, jan./abr. 2015.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. Beth Brait, (org.),5. ed., 1<sup>a</sup> reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 1997.
- BUSNARDO, Joanne e BRAGA, Denise Bertoli. *Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia*. Ilha do Desterro. Florianópolis nº 38 p.091-114 jan./jun. 2000.
- CAVALCANTI, Juranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: autores associados/Cortez, 2009.
- FREIRE, P. *Política e Educação: ensaios*/Paulo Freire, - 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *PAULO FREIRE: uma biobibliografia*. Moacir Gadotti, (Org.) Cortez, 1996.

GERALDI, J. *O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

HOLANDA, Janete Abreu. *A atuação de forças centrípeta e centrífuga nos discursos sobre o ensino da Língua Portuguesa*. REVELLI v.8 n.3. outubro /2016. p. 51 - 63. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Práticas de letramento e ensino de línguas na educação básica.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. *Política linguística, cidadania e ensino de Língua Portuguesa*. Linguagens & Cidadania, v. 19, jan./dez., 2017.

PAGNI, Pedro Ângelo. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos “desafios” lyotardianos à Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n .3, p.567-587, set./dez. 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

**CAPÍTULO 04**  
**O USO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA**  
**FACILITADORA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**  
**DAS SÉRIES INICIAIS**

Edilane Porto Tavares Costa<sup>1</sup>

Glória Câmara de Matos<sup>2</sup>

Janilson Xavier de Mesquita<sup>3</sup>

Maria Ilza Medeiros de Oliveira Costa<sup>4</sup>

**RESUMO**

Este estudo tem como objetivo analisar o uso de tecnologias como ferramenta facilitadora na alfabetização e letramento nas séries iniciais. Esse trabalho pretende oferecer uma contribuição aos educadores, especialmente aos profissionais desse nível de ensino, a fim de tornar o aprendizado mais dinâmico e adequado às necessidades dos alunos. Afinal, em que consiste alfabetizar e letrar? E como a tecnologia pode se tornar uma facilitadora nesse processo? Dentre os suportes teóricos que apoiaram nessa discussão, destacam-se Lazzari (2012), Cagliari (2009), Vogt (2020) e outros estudiosos da área de educação e informática. Como metodologia foi realizado um levantamento de dados com 11 (onze) docentes de escolas estaduais de Mossoró/RN que ofertam o Ensino Fundamental – anos iniciais, para diagnosticar o uso que os professores fazem das tecnologias em sala de aula. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o formulário do *Google Forms*. Como principais resultados ressaltam-se os desafios enfrentados pelos profissionais, seja pela falta de acesso, dificuldades para manuseio das tecnologias, e claro,

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE – edilaneportocosta@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE – gloriaealdivete@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE – janilsonxavier38@gmail.com

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE – mariaailza35@hotmail.com

em sua maioria pela jornada de trabalho excessiva. De todo modo, os docentes destacaram que as tecnologias podem sim impactar significativamente no processo de alfabetização e letramento, desde que seja bem direcionado.

**Palavras-chaves:** Alfabetização, letramento, TICs, TDICs, anos iniciais.

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem passado por um processo de transformação estrutural a fim de adapta-se ao novo modelo sociedade, a “Sociedade da Informação” (Castells, 2004) e “Sociedade do Conhecimento” (Hargreaves, 2003). Essa nova interação entre organização social e tecnologia, requer indivíduos com competências e habilidades para realizar determinadas atividades. E a escola não é uma exceção, essa era de certa forma obriga a escola a rever suas práticas e urgente se inserir neste novo modelo virtual afim de não ficar isolada, “desconectada” (Athayde, 2011).

Comumente encontramos em nossas salas de aula crianças que acessam todo o tipo de informação quando querem (Vogt, 2020), isso porque o primeiro contato com a língua escrita não se faz (apenas na escola – grifo nosso), mas em todo lugar em que ela permeia (Martins *et al.* 2019). E por isso torna-se necessário que aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem levem em consideração estes aspectos ao planejar suas práticas pedagógicas.

Essa nova conjuntura não passa despercebida pelas crianças, especialmente no processo de alfabetização, etapa em que “essas influências precisam ser levadas em consideração para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” Martins *et al.* (2019). Por isso a necessidade de um olhar especial dos educadores a essas mudanças, para que possam tornar o aprendizado mais dinâmico e adequado às necessidades dos alunos. Estar numa sala de alfabetização requer ter muita disponibilidade para ouvir o que não é falado, ver o que não está escrito e acreditar que ali estão capazes de aprender (Lazzari, 2012).

Esse trabalho justifica-se à medida em que se entende que na Era da Informação<sup>5</sup>, a tecnologia adentrou os espaços educacionais e vem se mostrando uma ferramenta fundamental para o alfabetizar e letrar crianças e jovens. A partir desse contexto, este estudo visa responder à seguinte questão: Como a tecnologia pode se tornar uma facilitadora no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais?

Para respondê-la nessa pesquisa que tem como objetivo analisar o uso de tecnologias como ferramenta facilitadora no processo de alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais. E como objetivos específicos: refletir sobre as principais características dos contextos de atuação profissional dos professores; identificar as tecnologias educacionais disponíveis para o apoio à alfabetização e letramento nas séries iniciais; e compreender de que maneira o uso da tecnologia contribui para a alfabetização e letramento.

Para uma melhor sistematização das ideias trabalhadas nesse estudo, além deste capítulo introdutório que discorre sobre o tema, justifica sua escola e pontua brevemente sobre os objetivos que se pretende alcançar, o presente estudo foi organizado em mais três seções. A segunda seção contempla uma revisão de literatura, passando por alguns autores que serviram de apoio para a discussão do uso das TDICs no processo de letramento e alfabetização dos alunos.

A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos pensados para a sistematização de dados, bem como a realização deste trabalho. Na quarta seção discorreremos sobre os dados coletados durante a pesquisa, dialogando com estudiosos da área, buscando demonstrar como as tecnologias (ou ausência delas) perpetuam-se na relação de ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Também chamada de Era Digital, é um termo constantemente empregado para caracterizar os avanços tecnológicos decorrentes da Terceira Revolução Industrial e que refletiram, conseqüentemente, na transformação do espaço e sociedade.

## 1 TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como já mencionado, tem adentrado o ambiente escolar e interferido o processo de ensino e aprendizagem. Cobrando que os sujeitos dominem

um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de ajudar o mais rápido possível os alunos a exercer melhor a cidadania neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (Xavier, 2007).

O autor comenta ainda, que os profissionais de educação precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes nos diversos espaços educacionais, para lidar com os desafios que estão colocados: alfabetizar em uma perspectiva do letramento e letrar digitalmente. Por isso, iniciaremos essa seção teórica conceituando dois termos que vão aparecer com frequência neste trabalho: alfabetização (digital) e letramento (digital).

De acordo com Cagliari (2009) “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura (...) ler e escrever são atos linguísticos; no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa de linguistas em projetos educacionais”. Ainda sob a concepção deste autor.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtivo o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (Cagliari, 2009).

Em resumo, o ato de alfabetizar desde o início esteve ligado ao sistema ao aprendizado inicial da leitura e escrita, tratando-se de

um processo que se inicia antes mesmo do ingresso do aluno na escola e percorre um longo caminho de hipóteses a respeito do sistema convencional, o alfabético (Lazzari, 2012). Pensando agora o termo letramento, alguns estudiosos esclarecem que “o letramento procede à alfabetização, sendo necessário o sujeito estar alfabetizado para começar o seu letramento” (Lazzari, 2012).

Para especialistas como Magda Soares, o letramento diz respeito ao uso que os sujeitos fazem da leitura e escrita nos diferentes contextos sociais, na qual amplia-se o conceito de alfabetizar, reconhecendo, pois, a existência social, cultural, política, econômica, cognitiva, e linguística do grupo social que o discente faz parte. Para uma melhor compreensão, Soares (2004) define letramento:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas; seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004).

Mesmo com suas particularidades, e sabendo que alguns autores tratam os termos de forma dissociada, temos que “conciliar esses dois processos, pois a ação pedagógica mais adequada é aquela que os contempla de maneira articulada e simultânea (Lazzari, 2012). Como destaca-se anteriormente, a abordagem pedagógica que subsidia esse estudo tem por base o uso das tecnologias a outras atividades educativas que fazem parte do processo de alfabetização e letramento dos alunos, e por isso nos comprometemos em esclarecer essas expressões integradas ao prefixo “digital”.

Frade (2014) destaca que a alfabetização digital “tem sido usada para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e

escrever no computador e em outros dispositivos digitais”. A autora complementa que

Os instrumentos digitais trazem novas formas de produção, transmissão, circulação e divulgação dos escritos. No caso da alfabetização digital, se entrecruzam o uso do instrumento de registro, os usos sociais da escrita, os sistemas de representação (letras, sinais gráficos, ícones, cores, sonoridades, imagens fixas e em movimento) no mesmo suporte – e estas formas interferem mutuamente no gesto de escrever e no pensamento sobre o funcionamento da escrita. (Frade, 2014).

Agora tratando-se do letramento digital, este “tem relação com o ato de ler e produzir textos em ambientes como e-mails, redes sociais, internet, plataformas de jogos online e suportes digitais como tablets, computadores, celulares, videogames e as práticas sociais que envolvem essa demanda” (Vogt, 2020). Posto isso, podemos ter uma clareza melhor quanto aos termos: alfabetizar e letrar o que facilitará nossas próximas discussões, a partir de uma outra perspectiva: a digital.

Antes de adentrarmos ao universo propriamente digital, é necessária uma compreensão, ainda que sucinta, sobre o que é a Tecnologia. Para os autores Souza, Moita e Carvalho (2011), a tecnologia pode ser entendida como “o corpo de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, construção e uso de equipamentos em um determinado tipo de atividade”. Atividades essas que podem ser incluídas na educação, isto é, nas escolas.

Sabendo que esse trabalho discorre sobre o uso e a relevância das tecnologias na situação de alfabetização e letramento dos alunos, e que desde muito cedo, as crianças estão imersas num contexto digital, interagindo com textos escritos e visuais na palma da sua mão, trazemos como mais uma forma de contribuição, a diferença entre as TDICs e TICs. De acordo com, Souza *et al* (2023).

as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) são entendidas como um conjunto de tecnologias digitais que permeiam os processos de informação e comunicação entre os indivíduos e sua origem

está intimamente ligada ao desenvolvimento da comunicação, a necessidade de informação, que foi sendo aperfeiçoada pelo ser humano com o passar do tempo (Souza *et al.*, 2023).

Em síntese, e para que melhor se perceba a distinção entre TICS e TDICS, utilizar-se aqui o exemplo das lousas disponíveis atualmente em alguns ambientes educacionais: a lousa analógica (quadro negro) e a lousa digital. O primeiro é uma tecnologia, no caso, trata-se de uma TIC. No caso da segunda, a lousa digital, esta é uma TDIC, isso por que através da tecnologia digital (TD) a mesma possui a navegação da internet, além do acesso a um vasto banco de dados repleto de programas educacionais.

Diante do contexto abordado até o momento, Ferreiro (1999) nos diz ser indispensável refletir então sobre as diferentes metodologias já utilizadas, tendo em conta que a criança, segundo esse mesmo autor, “percebe a escrita como um conjunto de formas arbitrárias, dispostas linearmente, que não representam os aspectos figurais do objeto”. Ainda na perspectiva do estudioso, sabendo que a leitura e escrita não são indissociáveis, por meio do universo das tecnologias, é possível oferecer melhores condições para que os alunos se apropriem da linguagem e suas funções sociais, incluindo as novas formas de letramento (Ferreiro, 1999).

Conforme Moreira (2014), a utilização de jogos, aplicativos e *softwares* educativos na construção de sequências didáticas ou mesmo de materiais educativos no que se refere à aquisição da escrita e da leitura, contribuem para o processo de alfabetização infantil. Ainda assim, cabe a ressalva de que “as TICs por si só não farão nenhum tipo de transformação educacional. Será necessário que os professores sejam capazes de analisar as necessidades de seus alunos e elaborem situações favoráveis de ensino e aprendizagem” (Lazzari, 2012).

Sabe -se inclusive, em uma turma de alfabetização, especialmente no início, surge as inquietações de que rumo seguir, quais estratégias pedagógicas adotar para lidar com o conhecimento já trazido pelos alunos, considerando a

especificidade de cada contexto social, cultural e familiar. A respeito das dificuldades de aprendizagem, não existe uma única causa, Lazzari (2012) por exemplo, alega que há muitos fatores a serem considerados para que esses estudantes possam ser alfabetizados, e conseqüentemente letrados.

Entre eles, podemos citar as turmas muito numerosas, a formação inadequada dos professores, a falta de planejamento, a utilização de métodos ultrapassados, a falta de material didático, a inexistência de bibliotecas nas escolas, a falta ou pouca leitura dos alunos e dos professores. A existência dos laboratórios de informática sem profissional específico para atender aos professores e alunos (Lazzari, 2012).

Urge que a sala de aula seja um ambiente alfabetizar, e contemple os estímulos necessários e que sirvam de referência para aprendizagem dos alunos. Como menciona Lazzari (2012) considerando que hoje os alunos de hoje têm acesso aos mais diversos recursos visuais, como podemos obrigar que estes fiquem sentados em uma sala de aula, por várias horas, apenas realizando atividades de repetição de maneira mecanizada? Complementamos ainda, que essa sala deve ser alfabetizadora não só para as crianças, mas para o próprio professor, esse profissional precisa também se sente estimulado a estar e fazer diferente nesse cenário.

## **METODOLOGIA**

Para Demo (1987), a “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”, segundo o autor a realidade não se desvenda na superfície e mais “importante que botar defeito metodológico em tudo, é fazer a pesquisa”. A metodologia é o instrumento para chegar até o resultado de hipóteses. Por isso a necessidade de realizar um levantamento de dados e informações consistentes.

Pensando nisso, o presente estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório para obtenção dos dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “o objetivo dos

investigadores qualitativos é o de expandir, e não o de limitar a compreensão”. Para Moreira (2011) essa abordagem é muito utilizada como metodologia das pesquisas em educação e é a que melhor exprime a complexidade e a dinâmica dos fenômenos sociais e humanos.

Toda pesquisa tem seus objetivos, e no caso das pesquisas exploratórias, essas têm “como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-los mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 1946). A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: 1. Levantamento bibliográfico; 2. entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e 3. análise de exemplos que estimulem a compreensão (SELLTIZ *et al.*, 1967).

Seguindo a linha dos autores, a pesquisa foi realizada com 11 (onze) professores de escolas estaduais de Mossoró/RN que ofertam as anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores responderam um formulário *online* composto por 5 (cinco) perguntas que pretende responder ao objetivo geral dessa pesquisa que é analisar o uso de tecnologias como ferramenta facilitadora na alfabetização e letramento nas séries iniciais.

E como objetivos específicos conhecer o contexto de atuação desses profissionais, identificar as tecnologias educacionais utilizadas pelos professores, e compreender na perspectiva dos sujeitos como estes entendem o uso de tecnologias educacionais no processo de alfabetização e letramento. O questionário foi aplicado por meio do *Google Forms*, levando em consideração que se trata de uma plataforma gratuita e de grande potencial para o processo de tabulação e análise quantitativa dos dados. A tabulação dos dados se deu por meio da categorização das respostas para assim ilustrar os resultados encontrados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se um levantamento quantitativo a respeito do conhecimento de letramento digital dos professores, isto é, como

eles compreendem o uso de tecnologias no processo de alfabetização e letramento, bem como dos recursos tecnológicos utilizados por esses profissionais em sala, e por fim o contexto de atuação desses professores das instituições que possuíam turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao todo, o questionário obteve um total de 11 (onze) respostas. Cabe ressaltar que os respondentes são docentes de escolas estaduais do município de Mossoró/RN. No decorrer da análise ao se referir a esses por Professor 1, Professor 2, e assim sucessivamente até o Professor 11, evitando que os sujeitos sejam expostos. Ressalta-se ainda que as perguntas do questionário não foram classificadas como “obrigatória”, ou seja, os professores poderiam “não responder” aquela indagação e passar para próximo.

Inicialmente, foi feito o seguinte questionamento aos professores: *“Vivemos em uma sociedade tecnológica onde as crianças já dominam variadas plataformas digitais. Como isso tem se mostrado positivo nas suas aulas com o uso das plataformas? Justifique.”* Dos 11 (onze) docentes que participaram da pesquisa, apenas (90,91%) responderam a essa pergunta, as respostas dos professores demonstram que a maioria enxerga potencialidades no uso dos recursos tecnológicos em suas aulas.

De acordo com o **Professor 1** *“devemos ter em mente, que cada aluno é único, então seu modo de aprendizado vai ser diferente para cada um e as plataformas de ensino, podem ajudar nesse ponto”,* em consonância, o **Professor 3** diz que *“as plataformas digitais trazem muitos ganhos para as aulas quando precisamos realizar pesquisas e acessar sugestões de conteúdos dos livros”.*

Conforme Beirão (2018) o uso de TDICs como ferramenta pedagógica para o processo de alfabetização e letramento é de grande valor, uma vez que se apresenta como recurso atrativo e interativo. Confirmando essa tese, o **Professor 5** relata que *“o advento das TICs otimizou seu trabalho, especialmente pela possibilidade de realizar atividades em tempo real”.* Sem contar que *“são formas mais atrativas para compreender os conteúdos trabalhados na sala de aula, além de chamar a atenção dos alunos”* (**Professor 7**).

Na segunda pergunta os professores tinham que dizer “*Quais os recursos tecnológicos utilizam para alfabetizar na perspectiva de letramento*”? Os dados coletados, demonstram que (63,63%) dos professores utilizam jogos como recursos para o planejamento de sala de aula alfabetizadora. Para autora Tresoldi (2019), os jogos digitais aparecem como uma possibilidade valiosa e eficaz para o trabalho em classe, e que o “jogo atua como um meio dos alunos superarem suas dificuldades, facilitando a concentração e interação”.

Além dos jogos, os professores que responderam à questão, citaram entre outros recursos: a *música* (9%); *youtube* (9%); *notebook e computador* (18,18%); *projetos/datashow* (18,18%); *smartphone* (9%); e *vídeos* (27,7%). Como podemos perceber, além dos jogos, outro recurso bastante utilizado entre os professores, são os *vídeos*. Em seus estudos, Sato (2015) realizou uma proposta envolvendo a criação de vídeos digitais a fim de verificar a possibilidade da utilização de uma atividade, que inicialmente é vista como entretenimento, agora como possibilidade de aprendizagem. Isso por que para autora, ainda existe uma lacuna entre o uso das tecnologias para fins de diversão e aqueles utilizados em prol do ensino.

Outro dado interessante em relação a essa pergunta, foi que um dos docentes alegou não utilizar nenhum recurso digital em suas aulas. Todavia, através das outras perguntas, o **professor 4** disse que mesmo não fazendo uso da tecnologia para alfabetização, “*considera importante*”. Essa afirmação revela uma contradição, indicando que, embora o docente reconheça o valor da tecnologia para o processo de alfabetização, ele ainda enfrenta barreiras para sua aplicação prática.

Na terceira questão, os professores foram indagados sobre “*como enxergam o uso da tecnologia na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental*”. Dos 11 (onze) professores que responderam a essa pergunta, (90%) apreciam o uso da tecnologia em suas aulas, como forma de auxílio a fim de tornar o aprendizado mais significativo. O **Professor 1** respondeu da seguinte forma

*Sabemos que a tecnologia auxilia e torna o aprendizado mais interativo, lúdico e atrativo para as crianças. Facilita o aprendizado, que passa a ser personalizado, e ajuda professores e professoras a criar seus planos de aula. utilizando ferramentas como o uso de tablets, computadores e da 'Maleta Digital' torna tudo mais divertido (**professor 1**).*

Meneses e Linhares (2022), buscam em sua pesquisa *Projeto aula digital: as TIC na prática pedagógica do ensino fundamental*, informações sobre o uso da Maleta Digital com professores do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Aracaju. A maleta é composta por um notebook, trinta e quatro tabletes, um miniprojeto, no break, filtro de linha, concentrar de carga, roteador (intranet), tela de projeção, cadeados, cabo USB fêmea e pendrive (Meneses e Linhares, 2022). No resultado de sua pesquisa os autores concluem que o uso feito pelos professores, das Tecnologias Digitais, apontam, na sua maioria, como forma de complementar, reforçar o conteúdo de sala. Para estudiosos como Lévy (1999):

Não se trata aqui apenas de usar a qualquer preço as tecnologias, mas acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que recoloca profundamente em causa as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educativos tradicionais e notadamente os papéis de professor e aluno (Lévy, 1999).

Nesse sentido, Meneses e Linhares (2022) chamam atenção sobre o incorporar tecnologias na educação, e que esta não deve ser vista apenas como meio, suporte ou complemento do ensino aprendizagem ou despertar o interesse dos alunos, como muitos pesquisadores tem declarado. Para os autores, a finalidade deve ser de proporcionar aos estudantes ambientes que incentivem a construção do conhecimento **com** e **sobre** o uso das tecnologias com autonomia e criticidade.

Ainda na terceira questão, o **Professor 2** traz a presença de um termo muito importante para o tema em questão: nativos digitais. O docente considera positivo o uso da tecnologia na aprendizagem

da leitura e da escrita, “pois os alunos são nativos digitais, além desse uso tornar menos enfadonho e atrativo as aulas”. Na perspectiva de Oliveira (2018) “os alunos são nativos digitais<sup>6</sup>, são protagonistas em atividades práticas individuais ou em grupo e com excelente interação entre eles”. É inevitável, nessa nova organização social, que sua apropriação da leitura e da escrita sejam diferentes das gerações anteriores.

Ainda pensando sobre essas questões, o **Professor 3** traz em sua reposta outras considerações específicas quanto a utilização das TICs para o trabalho da leitura e escrita, para ele

*Tem suas vantagens e desvantagens, vantagem no sentido que a tecnologia faz parte do mundo da criança então torna a aprendizagem da leitura e da escrita interessante e desvantagem pois a tecnologia está muitas vezes afastando as crianças dos livros, dificultando a escrita manuscrita, o interesse por atividades manuais (professor 3).*

Portanto, destaca-se da mesma forma como Vogt (2020) que a alfabetização digital é um processo que caminha junto ao da alfabetização propriamente dita e chega até o ambiente educacional como recurso facilitador para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita de uma geração que nasce imersa na tecnologia digital. E isso não significa dizer que devemos desconsiderar seus anseios, pelo contrário, o docente deve levar em conta a “aprendizagem da criança por meio de suas hipóteses, em que é proposto um planejamento e avaliações baseadas nas reais necessidades” do sujeito (Martins *et al.* 2019).

Outros relatos feitos pelos professores em resposta a terceira questão foi que mesmo reconhecendo o trabalho significativo que pode ser realizado através das tecnologias, isso só seria positivo se “*todos tivessem acesso as mídias digitais*” (**professor 9**) e “*nas escolas ainda não possui esses recursos disponíveis*” (**professor 10**). Vogt (2020) faz um chamamento muito importante as desigualdades sociais e

---

<sup>6</sup> O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

econômicas que ficaram cada vez mais escancaradas no período pandêmico do COVID-19, vivido mundialmente. Sobre isso, a autora diz que grande parte das crianças das camadas populares não tem acesso às tecnologias digitais, seja no lar ou nas escolas, e para suprir toda demanda, os educadores tiveram que se “capacitar e buscar conhecer o novo, interagir com o desconhecido, dar chance ao recurso que não está sendo visto como potencial”.

Na quarta pergunta, os docentes foram indagados se *“O uso de tecnologias educacionais no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais pode ter um impacto significativo, saciado como uma ferramenta facilitadora? Justifique.”* Todos os professores que participaram da pesquisa, nesse caso, os 11 (onze) participantes responderam que *“sim”* ao uso das tecnologias como ferramenta facilitadora no processo de ensino.

O **Professor 1**, inclusive, faz um lembrete fundamental: as tecnologias podem suscitar uma ferramenta facilitadora na educação *“desde que seja bem direcionado de uma forma saudável e significativa para a vida do dos alunos”*. Mais uma vez, Vogt (2020) nos auxilia com suas ideias, segundo a autora *“para de fato exercer um trabalho efetivo pelos caminhos da alfabetização devemos nos dedicar ao estudo constante que garantirá nossa atualização como profissionais”*, ao mesmo tempo que nos torne capaz de pensar melhores estratégias para nossos alunos com base no que temos presentes nas raízes da história da alfabetização em conformidade ao que vem sendo apresentado atualmente.

O **Professor 7**, completa dizendo que *“é uma ferramenta que soma durante o processo, que deixa os alunos mais envolvidos e motivados em aprender, diferente do tradicional”*, em concordância o **Professor 4** parafraseia *“tudo que puder agregar é válido e bem-vindo.”* Para Vogt (2020) os *“alunos estão caracterizados como uma geração que se utiliza dos recursos digitais desde muito cedo e que possuem uma afinidade com esses artefatos logo nos primeiros anos de vida.* Botelho (2013) reforça que *“ativando-se a conexão entre espaço escolar e práticas digitais, numa perspectiva de *continuum*, conclui-*

se que os seres digitais estariam mais habilitados para os desafios do mundo pós-moderno”.

Na quinta e última pergunta, os professores foram questionados sobre *“Quais são as principais dificuldades encontradas por eles para participarem de formações continuadas.”* Dando início a análise com o **Professor 1**, este diz que mesmo sabendo *“ao certo que as formações servem para sensibilizar os professores a necessidade de mudança em sua postura profissional”*, não poderia deixar de apontar os aspectos negativos quanto à participação nessas formações, como *“a falta de valorização, de condições adequadas de trabalho, a falta de tempo, um horário adequado e a incapacidade de realizar algo com qualidade e consistência.”*

Essas mesmas considerações são encontradas na reposta dos outros professores, cerca de (73%) dos docentes alegam a incompatibilidade com o tempo, o **Professor 3**, por exemplo, diz que *“devido muitas atividades na escola até aos sábados”* não tem disponibilidade para outros afazeres complementares. O mesmo fato é comentado pelo **Professor 10** e **Professor 11**, respectivamente: *“falta de tempo e a grande quantidade de demandas que temos que conciliar”*; *“geralmente o tempo, visto que como professor tenho que ministrar aulas, elaborar e corrigir provas e etc.”*

Mesmo que a formação dos professores seja parte fundamental para o movimento de inclusão digital em sala de aula, e sua formação para o uso de tecnologias na educação básica esteja prevista na legislação educacional, a maioria dos docentes não dispõe de tempo para apropriar-se desses conhecimentos. Em uma pesquisa realizada por Faria e Rachid (2015).

Pôde-se observar que os professores consideram o valor pago pela hora-aula muito baixo, o que explica o fato de muitos deles buscarem vínculos com mais de uma escola e de terem uma jornada de muitas horas. Como consequência, muitos professores vivenciam conflitos entre as responsabilidades de trabalho e pessoal-familiares e podem estar enfrentando dificuldades para seu aperfeiçoamento profissional, preparação de aulas e correção de provas, o que certamente tem reflexos na qualidade do ensino (FARIA e RACHID, 2015).

Portanto, fica claro a problemática entre a jornada de trabalho desses profissionais e suas outras demandas, essa relação sem dúvida, interfere na qualidade de seu trabalho. Queremos profissionais com qualificação, mas ao mesmo tempo não dispomos de propostas para que estes consigam forma-se com dignidade. Não basta sugerir o uso das tecnologias na educação, é preciso reaver as condições necessárias para que isso ocorra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destaca -se que o objetivo geral e específicos delimitados para esse trabalho, foram alcançados, ou seja, através desse estudo foi possível analisar o uso de tecnologias como ferramenta facilitadora no processo de alfabetização e letramento dos alunos nas séries e iniciais, a partir da percepção dos docentes, bem como refletir sobre os contextos de atuação destes, ao mesmo tempo que elencamos os recursos digitais mais utilizados em sala de aula pelos professores participantes da pesquisa, e sem esquecer a que medida essa ferramenta contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Através das leituras e análises, podemos visualizar novas práticas educativas, especialmente durante a alfabetização, fazendo o uso das TICs ou TDICs. Isso por que, como se esclareceu durante o texto, foi que os recém-batizados de “nativos digitais” apresentam uma relação intensa com esse novo universo permeado pela Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Todavia, ainda que as tecnologias proporcionem um leque de possibilidades a serem trabalhadas, precisamos ter em mente outras condições necessárias ao uso da mesma: seja por professores capacitados, uma infraestrutura adequada, incluindo, recursos disponibilizados pela própria e escola, e claro não podemos esquecer dos alentos feito pelos professores: a dupla (por vezes, tripla) jornada de trabalho enfrentado por esses trabalhos. É necessário um olhar atento e afetivo para toda essas questões.

## REFERÊNCIAS

ATHAYDE, Vanya da Silva de. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação como instrumento facilitador da alfabetização**. 2011.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Flávia Girado. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização**. 2013. 292 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**.

FARIA, G.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. Revista da FAE. Curitiba, Paraná, 2015. Disponível em: Acesso em 29 de setembro de 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, Artmed, 1999

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização digital. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

Gil, Antônio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. 2003.

LAZZARI, Solange Marlise Estima. **O Uso das TICS contribuindo para o processo de alfabetização e letramento**. 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineuda Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Danielle de Almeida Moreira Candelária et al. **Alfabetização e novas tecnologias, uma análise crítica sobre uma sequência didática aplicada a séries iniciais**. Revista carioca de ciência, tecnologia e educação, v. 4, n. 2, p. 71-85, 2019.

MENESES, Adriana Santos de Jesus; LINHARES, Ronaldo Nunes. PROJETO AULA DIGITAL: AS TDIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27004-27004, 2022.

MOREIRA, M. A. Metodologia de Pesquisa em Ensino. São Paulo: LF, 2011.

MOREIRA, W. Q. B. B. **Análise de software educativo para alfabetização de crianças**. 157 f. Dissertação apresentada ao curso de mestrado profissional em computação aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2014.

SATO, Milena Aparecida Vendramini. **Tecnologias digitais da informação e comunicação: explorando as possibilidades pedagógicas da produção de vídeos**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2015. Acesso em: 29 de setembro de 2024.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos**. Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

SOUSA, R. P. de; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. Disponível em: . Acesso em: 27 de mar. de 2023.

SOUZA, Ana Júlia Ferreira; FERNANDES, Lara Maria de França; OLIVEIRA, Victor Leonardo Dias; ARAÚJO, José Magnaldo de Moura; DANTAS, Carlos Fran Ferreira. **TDICS, AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E AS PESQUISAS NACIONAIS: uma revisão bibliográfica**. In: MOURA, Karidja Kalliany Carlos de Freitas (org.). **Educação e Felicidade: da poética do ser à arte de viver**. IV

Congresso Nacional de Ciência e Educação. Faculdade Católica do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN: FCRN, 2023.

TRESOLDI, Marilei dos Santos. **O uso de jogos na alfabetização auxiliando o processo de aprendizagem**. 2019. 45 f. Monografia (Especialização) - Curso de 59 Especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sapucaia do Sul, 2019. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

VOGT, Francieli Bruckchem Peixoto. **Alfabetização & letramento digitais: um estudo sobre as contribuições para a alfabetização e o letramento em tempos de cultura digital**. 2020.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 133-142, 2007.



## CAPÍTULO 05

# TECNOLOGIA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM MOSSORÓ – RN

Flávio Galdino de Moura Lourenço<sup>1</sup>

Jefferson Ravadiérison da Silva<sup>2</sup>

Luzia Rebouças Ferreira de Mendonça<sup>3</sup>

Miguel Vicente de Souza Neto<sup>4</sup>

Francisca Vilani de Souza<sup>5</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o impacto das tecnologias educacionais em uma escola do campo e compreender como esses recursos podem promover a inclusão de alunos, com foco nas particularidades e desafios enfrentados pelas instituições localizadas em áreas rurais. Portanto, procura responder a seguinte pergunta: como as tecnologias digitais podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos e acessíveis aos estudantes? O estudo foi realizado em escola do campo da rede municipal localizada em uma comunidade rural na região oeste no município de Mossoró, RN. Os

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia UFRN (2008), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UVA (2012), mestrando em Ciências da Educação Word University Ecumenical /WUE. e-mail galdinomoura@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Licenciado em Pedagogia – UnP (2021), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional UNIFIP (2023), mestrando em Ciências da Educação Word University Ecumenical /WUE. e-mail jravadierison@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia – FAEPI (2014), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e Educação Infantil, Mestranda em Ciências da Educação Word University Ecumenical /WUE. e-mail luziareboucas13@gmail.com

<sup>4</sup> Licenciado em Geografia – UERN (2014) e Pedagogia – Uniplena (2022), especialista em recreação infantil IBRA, mestrando em Ciências da Educação Word University Ecumenical /WUE. e-mail miguel-vicente1@hotmail.com

<sup>5</sup> Dra. em Ciências da Educação. Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER professoravilani@gmail.com

sujeitos voluntários que fazem parte do *corpus* da pesquisa são oito professoras que atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado abordando as percepções das professoras e as principais barreiras enfrentadas no contexto educacional da escola do campo. O estudo é fundamentado em Freire (2011), Kenski (2012), Moran (2015) e Alves (2022), que discutem a educação crítica, e Papert (1980, 1994), que aborda o uso da tecnologia como facilitadora do aprendizado. Os resultados indicam que, embora a tecnologia tenha potencial inclusivo, desafios como a falta de infraestrutura e a insuficiência de formação docente ainda impedem a efetividade dessas ferramentas. O estudo conclui que o aumento do investimento em capacitação de professores e em melhorias na infraestrutura tecnológica é essencial para promover o uso inclusivo da tecnologia educacional nas escolas do campo. Os resultados das respostas das professoras corroboram as perspectivas de autores já mencionados, que defendem a importância da tecnologia educacional para a inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão; Tecnologia Educacional; Escola do Campo; Necessidades Educativas Especiais.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um tema central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente no Brasil, onde o desafio de incluir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem é intensificado por desigualdades regionais e estruturais. Nesse contexto, as tecnologias educacionais emergem como ferramentas capazes de mediar o ensino e oferecer oportunidades para o desenvolvimento de metodologias mais inclusivas. No entanto, a aplicação eficaz dessas tecnologias depende de uma série de fatores, como infraestrutura adequada, formação dos professores e o contexto socioeconômico da comunidade escolar.

Este estudo tem como objetivo investigar o impacto das tecnologias educacionais em uma escola do campo e compreender

como esses recursos podem promover a inclusão de alunos, com foco nas particularidades e desafios enfrentados pelas instituições localizadas em áreas rurais. A justificativa para esta pesquisa reside na importância de se discutir formas de ampliar o acesso à educação de qualidade e inclusiva por meio de inovações tecnológicas, considerando a realidade específica das escolas rurais.

Com base na literatura, exploraremos conceitos de inclusão e tecnologia educacional, ancorando o debate em autores como Freire (2011), que discute a educação crítica e a importância do contexto do aluno no processo pedagógico, e Seymour Papert, (1980), (1984) que aborda a importância das tecnologias como ferramentas que facilitam a construção do conhecimento. A metodologia é de natureza qualitativa, utilizando um estudo de caso em uma escola do campo, com aplicação de questionários aos professores e análise de dados para responder ao problema de pesquisa: como as tecnologias educacionais podem atuar como ferramentas de inclusão em escolas rurais?

## **2 PEDAGOGIA DA INCLUSÃO E DIVERSIDADE**

A pedagogia da inclusão, ao buscar a superação de barreiras e a criação de oportunidades para todos os estudantes, encontra na tecnologia um aliado fundamental. *Softwares* de leitura de tela, recursos audiovisuais e plataformas de aprendizagem adaptativas são apenas alguns exemplos de como a tecnologia pode auxiliar na adaptação de materiais e atividades, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais acessível para estudantes com diferentes necessidades.

Ao personalizar o ensino e oferecer recursos variados, a tecnologia contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, onde todos possam desenvolver seu potencial máximo. O papel do professor nesse contexto é fundamental, pois ele atua como mediador e facilitador, utilizando a tecnologia como ferramenta para personalizar o ensino e atender às necessidades individuais de cada aluno (Preti, 2016).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante o direito à educação e à informação para todos, incluindo pessoas com deficiência. A acessibilidade digital, nesse contexto, torna-se um aspecto fundamental para garantir a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes. (BRASIL, 2015). As tecnologias assistivas, como preconiza a Associação da Indústria de Tecnologia Assistiva (*Assistive Technology Industry Association*) desempenham um papel crucial ao oferecer recursos personalizados que atendem às diversas necessidades dos alunos. *Softwares* de leitura de tela, sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, teclados alternativos e *softwares* de reconhecimento de voz são apenas alguns exemplos de ferramentas que facilitam a compreensão, a interação e a produção de conhecimentos para estudantes com deficiência visual, auditiva, motora ou intelectual.

Ao proporcionar essas ferramentas, as tecnologias assistivas contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais justos e equitativos, onde cada estudante possa desenvolver seu potencial ao máximo. No entanto, a implementação das tecnologias assistivas exige a formação adequada dos professores, a adaptação das práticas pedagógicas, a acessibilidade física dos espaços escolares e a aquisição de equipamentos adequados, para que os alunos possam utilizar essas ferramentas de forma eficaz e autônoma.

Além disso, é fundamental considerar as diferentes culturas e contextos, garantindo que as tecnologias assistivas sejam culturalmente relevantes e adequadas às necessidades específicas de cada estudante. Somente assim, poderemos construir uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e crescer.

A educação inclusiva, conforme Mantoan (2003), visa não apenas a integração de todos os alunos no ambiente escolar, mas a garantia de que todos tenham oportunidades reais de participação efetiva e aprendizado. Para isso, a tecnologia educacional tem se destacado como uma ferramenta capaz de promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades diversas dos estudantes. A autora enfatiza

que a inclusão não se limita à presença física de alunos com deficiência ou outras necessidades específicas na sala de aula, mas demanda uma transformação nas práticas e na cultura escolar.

Quando se pensa no contexto rural, como o das escolas do campo, a inclusão adquire contornos específicos. Belloni (2009) ressalta que, em áreas rurais, a carência de infraestrutura básica — como acesso à internet de qualidade e tecnologias digitais — representa um desafio significativo para a implementação de práticas inclusivas mediadas por tecnologias. No entanto, ele também destaca que, quando bem utilizadas, as tecnologias podem ser uma ponte para superar as barreiras de acesso ao conhecimento, oferecendo possibilidades de ensino mais personalizadas e dinâmicas.

Autores como Kenski (2012) reforçam a importância de entender a tecnologia não apenas como um meio, mas como uma possibilidade de transformação pedagógica. A autora discute a necessidade de formação continuada para professores, especialmente em escolas com recursos limitados, como as escolas do campo, para que possam utilizar de forma eficaz os recursos tecnológicos disponíveis. Nesse sentido, a tecnologia só será verdadeiramente inclusiva se houver um investimento consistente na capacitação dos educadores e na adaptação das ferramentas ao contexto e à realidade dos alunos.

Além disso, Moran (2015) explora a ideia de que a tecnologia não deve ser encarada apenas como um recurso adicional, mas como um elemento central para repensar e transformar a prática educativa. Moran argumenta que, quando utilizadas de forma crítica e reflexiva, as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e promover a inclusão de alunos que, de outra forma, estariam excluídos dos processos de ensino-aprendizagem.

A diversidade de ferramentas e recursos digitais disponíveis para a educação tem o potencial de transformar a forma como aprendemos. Plataformas de aprendizagem, recursos digitais, aplicativos e softwares oferecem alternativas para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. A realidade virtual e a realidade aumentada, por sua vez, ampliam

ainda mais o potencial da educação, proporcionando experiências imersivas que superam barreiras físicas e cognitivas, permitindo que todos os alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, como defendem Prensky (2001) e Siemens (2004).

A era digital revolucionou a educação, colocando à disposição uma vasta gama de ferramentas e recursos que transformam a forma como ensinamos e aprendemos. Plataformas de aprendizagem, recursos digitais, aplicativos e *softwares* permitem criar ambientes de aprendizagem flexíveis e dinâmicos, que se adaptam às necessidades e aos interesses dos estudantes. A realidade virtual e a realidade aumentada, por sua vez, abrem novas possibilidades para a experimentação e a descoberta, tornando o aprendizado mais divertido e significativo. Essa transformação digital tem o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento e de preparar os estudantes para os desafios do século XXI, como argumenta Papert (1980).

A desigualdade digital e a falta de preparo dos professores para integrar as ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas são obstáculos a serem superados, de acordo com Silva e Costa (2021), a implementação de tecnologias digitais nas escolas do campo enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada e a capacitação insuficiente dos professores. No entanto, os autores destacam que, quando bem implementadas, essas tecnologias podem atuar como ferramentas transformadoras, facilitando o processo de inclusão educacional e melhorando a qualidade do ensino

A formação contínua dos docentes é fundamental para garantir que a tecnologia seja utilizada de forma eficaz e que os alunos possam desenvolver as competências necessárias para o século XXI. A longo prazo, a expectativa é que a tecnologia educacional se torne cada vez mais acessível e personalizada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A integração da tecnologia na educação tem o potencial de transformar a forma de aprender e ensinar.

No entanto, a desigualdade digital e a falta de recursos em muitas escolas impedem que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades. É fundamental que a implementação da tecnologia seja acompanhada por políticas públicas que garantam a inclusão digital e a formação adequada dos professores. Ao superar esses desafios, a tecnologia pode ser um poderoso aliado na promoção da equidade educacional, oferecendo recursos personalizados e experiências de aprendizagem mais engajadoras.

### **3 METODOLOGIA**

Este estudo foi realizado em uma escola do campo situada na região oeste da zona rural de Mossoró - RN, com o objetivo de investigar como as tecnologias educacionais estão sendo utilizadas para promover a inclusão de alunos com diferentes necessidades educativas. A metodologia empregada foi qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com as professoras da instituição, além de um questionário aplicado para identificar as percepções dos educadores sobre o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

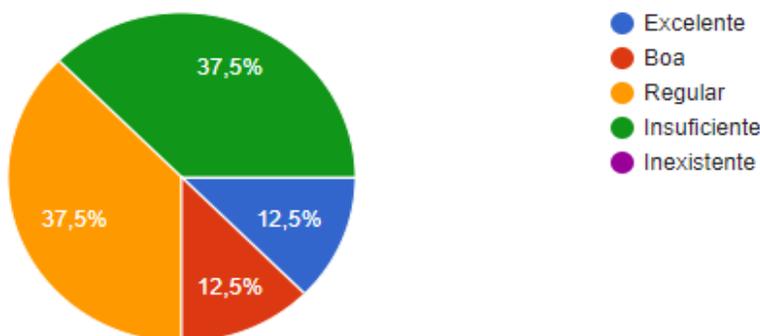
Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras que atuam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental como também da educação infantil, todas com mais de cinco anos de experiência no contexto educacional rural. O questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, foi elaborado para captar as impressões das professoras sobre a utilização de tecnologias digitais, as barreiras enfrentadas e as possibilidades que as ferramentas tecnológicas oferecem para a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Os dados coletados foram analisados, conforme a literatura estudada, buscando identificar padrões, recorrências e significados nas respostas das professoras.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As professoras demonstram uma percepção geral de que a infraestrutura tecnológica disponível em suas escolas é insuficiente para atender plenamente às demandas da educação inclusiva. A maioria classificou essa infraestrutura como 'regular' ou 'insuficiente', o que aponta para a carência de equipamentos e acesso a tecnologias adequadas. Isso é particularmente relevante no contexto das escolas do campo, onde a escassez de recursos tecnológicos tende a ser ainda mais acentuada.

Gráfico nº 01 – Infraestrutura tecnológica da escola.

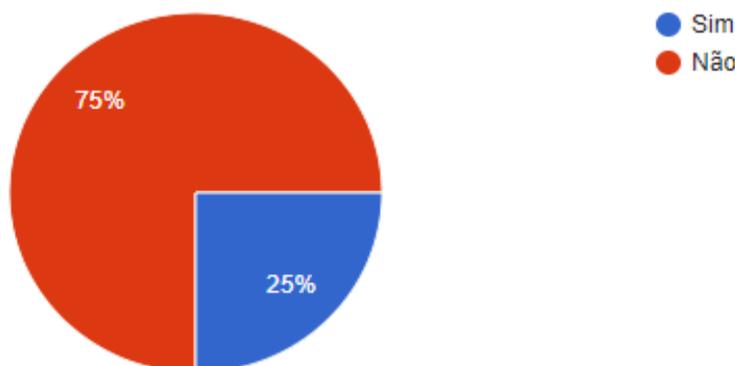


Fonte: Questionários aplicados pelos pesquisadores 2024.

Essa barreira é consistente com estudos que apontam que a inclusão de tecnologias educacionais em escolas rurais enfrenta maiores obstáculos, como a falta de investimento e de manutenção de equipamentos (Oliveira & Almeida, 2021). A ausência de recursos adequados compromete o uso contínuo de tecnologias assistivas e ferramentas digitais, fundamentais para o processo de inclusão de alunos com deficiência.

Outro ponto recorrente nas respostas das professoras foi a necessidade de formação para o uso eficaz de tecnologias educacionais voltadas à inclusão. Algumas professoras relataram ter participado de formações esporádicas, mas muitas afirmaram que essas capacitações são insuficientes ou inexistentes.

Gráfico nº 02 - Participação de formação voltadas para uso de tecnologias educacionais



Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores 2024.

A falta de formação contínua prejudica a habilidade dos professores em aplicar tecnologias de maneira efetiva no processo pedagógico, principalmente no contexto da educação especial. Segundo Medeiros *et al.* (2020), a formação docente é um dos principais fatores que influenciam o sucesso da implementação de tecnologias assistivas em sala de aula. Sem o devido suporte e capacitação, as tecnologias disponíveis correm o risco de serem subutilizadas ou mal-empregadas.

Todas as professoras reconheceram a importância das tecnologias educacionais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). As respostas destacam que a tecnologia pode ajudar a diminuir as barreiras de comunicação e participação desses alunos, tornando o processo de aprendizagem mais acessível. A literatura acadêmica corrobora essa visão, sugerindo que as tecnologias educacionais, quando bem implementadas, podem promover maior autonomia para os alunos com deficiência (Sousa & Pereira, 2019). Essas ferramentas ampliam o acesso ao currículo e possibilitam uma educação mais equitativa.

As professoras também sugeriram diversas adaptações para melhorar a eficácia das tecnologias educacionais na inclusão dos alunos. Entre as sugestões, destacam-se a necessidade de mais

investimentos em infraestrutura, maior oferta de softwares inclusivos, como leitores de tela, e a capacitação contínua dos docentes.

Essas sugestões refletem a necessidade de uma abordagem mais abrangente para a inclusão tecnológica nas escolas do campo. Além de melhorias nos recursos disponíveis, é crucial que os profissionais de educação recebam suporte e formação adequados para lidar com as tecnologias de maneira eficaz.

As professoras acreditam que as tecnologias possuem grande potencial para promover uma educação mais inclusiva no contexto rural. Elas destacam que, além de atrair a atenção dos alunos, as tecnologias facilitam o processo de aprendizagem e permitem uma maior interação entre os alunos com deficiência e seus colegas, promovendo a inclusão.

No contexto das escolas do campo, onde as barreiras ao acesso à educação inclusiva podem ser ainda maiores, as tecnologias educacionais oferecem uma oportunidade valiosa para equalizar as condições de ensino.

Gráfico nº 03 – adaptações necessárias



Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores 2024.

Algumas barreiras encontradas no cotidiano escolar dificultam a eficácia da inclusão, conforme Mantoan (2003) argumenta que a inclusão escolar não se resume à inserção física de alunos com deficiência, mas sim a uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. A autora enfatiza a necessidade de capacitação de professores para lidar com a diversidade nas salas de aula, o que está de acordo com os dados do gráfico, que aponta essa capacitação como a adaptação fora mencionada. Ela também destaca que, para uma inclusão eficaz, é essencial contar com recursos financeiros e ambientes adaptados, o que reflete a visão da autora sobre a importância de uma abordagem sistêmica para garantir a inclusão (MANTOAN, 2003).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apresentada demonstra que as tecnologias educacionais possuem um potencial significativo para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente no contexto das escolas rurais. No entanto, apesar desse potencial, persistem desafios consideráveis que impedem a plena eficácia dessas ferramentas. Entre os principais obstáculos estão a falta de infraestrutura adequada e a insuficiência de formação docente, fatores que limitam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados indicam que, embora as professoras reconheçam a importância das tecnologias para a inclusão, muitas ainda enfrentam dificuldades para utilizá-las de maneira eficaz devido à falta de capacitação contínua e à escassez de recursos tecnológicos. Assim, para que a inclusão digital e educacional seja efetiva, é necessário um investimento maior em infraestrutura tecnológica e em programas de formação docente específicos.

Portanto, o estudo conclui que as tecnologias educacionais, quando utilizadas de maneira adequada e com o suporte necessário, podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais equitativo e inclusivo. No entanto, para que essa

transformação ocorra, é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a acessibilidade digital, o fornecimento de equipamentos adequados e a capacitação contínua dos professores, especialmente nas escolas do campo, onde as barreiras ao acesso à educação são mais pronunciadas. Somente com esses avanços será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Mariana. Tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 3, p. 457-478, 2022.
- BELLONI, Maria Lúcia. Educação à distância. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 24 out. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.
- OLIVEIRA, Rafael; ALMEIDA, Júlia. A inclusão digital nas escolas do campo: desafios e potencialidades. *Revista de Educação Rural*, v. 7, n. 1, p. 35-52, 2021.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, 1980.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, Lucas; COSTA, Adriana. O uso de tecnologias digitais em escolas do campo: inclusão e desafios pedagógicos. *Revista Educação e Sociedade*, v. 42, n. 4, p. 219-238, 2021.



## CAPÍTULO 06

# TECNOLOGIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Kalina Lúcia de Oliveira Melo<sup>1</sup>  
Marilda Maria de Sousa<sup>2</sup>  
Roberta Gomes Oliveira Costa<sup>3</sup>  
Tâmara Rochelle Martins<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo tem o objetivo identificar se os professores auxiliares da Educação Especial utilizam as tecnologias para tornar a aula mais inclusiva. A educação especial visa atender às necessidades de alunos com deficiência, promovendo inclusão e aprendizagem efetiva. O uso de tecnologias assistivas e recursos digitais têm se mostrado uma ferramenta valiosa nesse contexto, oferecendo soluções que facilitam o acesso ao conhecimento. Este artigo discute as práticas atuais, os benefícios e os desafios da integração tecnológica na educação especial. A inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional é um objetivo fundamental das políticas educacionais contemporâneas. A legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estabelece a necessidade de promover ambientes escolares acessíveis. O uso de tecnologias assistivas e recursos digitais podem potencializar o aprendizado e promover a autonomia desses estudantes. Sendo assim foi analisado como as tecnologias têm sido aplicadas na educação especial e quais são os impactos observados. Exemplos de instituições que implementaram com sucesso tecnologias assistivas na educação especial mostram a eficácia dessas práticas. A base

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE e-mail kalinaoliveiramelo@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE e-mail marildalua@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical WUE e-mail roberta\_gomes20@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE e-mail tamaramartins\_@hotmail.com

teórica está fundamentada em Schirmer (2008) *et al*, Costa (2007), Mantoan (2003) entre outros. É uma pesquisa qualitativa. O *locus* de pesquisa foram duas escolas públicas estaduais. Uma na cidade de Mossoró e outra na cidade de Angicos. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado através do *Google Forms*, com perguntas abertas ou discursivas. Participaram seis docentes que trabalham diretamente na educação especial. Revelou-se que alunos com deficiência melhoraram seu desempenho acadêmico e social após a introdução de *softwares* interativos e dispositivos de comunicação. A integração de tecnologias na educação especial apresenta um potencial significativo para melhorar a qualidade do ensino e promover a inclusão. No entanto, é fundamental que haja investimento em capacitação de professores e em infraestrutura, além de políticas públicas que garantam a acessibilidade aos alunos. O futuro da educação especial depende da capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às novas realidades tecnológicas. É necessário um esforço conjunto de educadores, gestores e sociedade para superar os desafios e explorar as oportunidades que as tecnologias oferecem.

**Palavras-chave:** Educação Especial, tecnologia, Inclusão.

## 1 INTRODUÇÃO

A tecnologia é um dos recursos que vem se tornando cada vez mais utilizado nesse século. Fazer uso da tecnologia, implica estar envolvido com ferramentas que proporcionam uma liberdade de poder trabalhar com metodologias e estratégias de ensino dentro de um ambiente escolar. A tecnologia precisa trabalhar junto com a inclusão, para que aconteça progresso onde ela é adotada. Infelizmente, pode-se observar que há desafios na inclusão quando se fala em tecnologia. Desafios que ainda existem em todos os ambientes educacionais e que precisam ser discutidos para um melhoramento nesta área.

O objetivo desse estudo é identificar se os professores auxiliares da Educação Especial utilizam as tecnologias para tornar a aula mais inclusiva e analisar as barreiras existentes na educação.

Os desafios pelos quais os profissionais da educação passam cotidianamente são muitos, desde a falta de estrutura nas instituições, há falta de investimento dos entes públicos: alguns entes no intuito de “economizar” colocam discentes cursando ainda primeiro e segundo semestre nas universidades para “cuidar” dos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), Como esses discentes ainda não estão capacitados acabam sentindo-se frustrados e muitos desistem até mesmo da profissão, por sentir-se incapaz.

Observa-se que é negado às condições mínimas para que a inclusão de fato aconteça. Com salas de aula superlotadas, o uso das tecnologias veio trazer uma luz, uma nova esperança na sala de aula facilitando o ensino aprendizagem desses alunos, quando o professor dispõe dos seus próprios meios tecnológicos, gerando oportunidade para que o ensino/aprendizagem floresça. Constatase assim uma evolução, ainda que mínima.

Através de alguns autores como Schirmer (2008) *et al*, Costa (2007), Mantoan (2003) entre outros, pode-se ter uma visão mais direcionada sobre a tecnologia e as formas como estão sendo trabalhadas em sala. Cada autor apresenta pontos de vista que contribuem para uma reflexão sobre o andamento da educação de forma a acrescentar saberes aos docentes que trabalham com a educação inclusiva.

## **2 TECNOLOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR**

A tecnologia tem se mostrado uma ferramenta crucial para a promoção da inclusão educacional, principalmente no contexto da educação especial. Segundo Mendes (2020), o uso de dispositivos digitais permite a adaptação de conteúdos pedagógicos para atender às necessidades de estudantes com diferentes tipos de deficiência, como visual, auditiva e motora. A autora afirma que recursos como leitores de tela, *softwares* de comunicação aumentativa e aplicativos de voz tornam o processo de aprendizagem mais acessível e participativo. No Brasil, a Lei

Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) reforça o direito à educação inclusiva, prevendo a utilização de tecnologias assistivas para garantir a acessibilidade de todos os estudantes.

Lima e Souza (2021) apontam que a legislação, embora importante, ainda encontra desafios na sua implementação, especialmente em escolas públicas, onde muitas vezes faltam recursos e capacitação dos profissionais para a utilização eficaz dessas tecnologias. Essa situação cria um cenário desigual entre escolas públicas e privadas, dificultando a plena inclusão. Além disso, o estudo de Costa e Silva (2022) destaca que a formação de professores é um dos principais entraves para o uso eficiente da tecnologia na inclusão.

Muitos docentes relatam dificuldade em lidar com as ferramentas tecnológicas e adaptar as atividades pedagógicas para alunos com necessidades especiais. O autor sugere que programas de formação continuada sejam desenvolvidos para capacitar os profissionais da educação, permitindo que eles possam incorporar a tecnologia de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas. Outro desafio significativo envolve a própria infraestrutura tecnológica das escolas. Segundo Martins *et al.* (2021), muitas instituições de ensino carecem de equipamentos adequados e acesso à internet de qualidade, o que impede a implementação de estratégias inclusivas baseadas em tecnologia. Esse fator é agravado em regiões mais periféricas e áreas rurais, onde o acesso a esses recursos é ainda mais limitado, criando uma barreira para a efetivação da inclusão. Por outro lado, o uso da tecnologia no processo de inclusão tem mostrado resultados positivos em diversas experiências pedagógicas.

Segundo Ribeiro e Almeida (2020), o uso de plataformas educacionais adaptativas, que ajustam o conteúdo de acordo com o nível de compreensão e necessidade de cada aluno, tem sido eficiente para melhorar o desempenho acadêmico de estudantes com deficiência. Essas ferramentas, ao proporcionarem uma educação mais personalizada, ajudam a diminuir as lacunas educacionais e promover uma aprendizagem mais equitativa.

Apesar desses avanços, a tecnologia por si só não é suficiente para resolver os problemas de exclusão educacional.

Oliveira e Fernandes (2023) argumentam que a inclusão depende também de uma mudança nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos educadores. A tecnologia deve ser vista como um meio para facilitar a inclusão, mas é necessário que as escolas adotem uma postura inclusiva, promovendo o respeito à diversidade e a adaptação curricular para atender às necessidades específicas de cada aluno. Finalmente, a literatura recente também discute o papel das políticas públicas no incentivo ao uso de tecnologias inclusivas. Silva *et al.* (2023) ressaltam que, sem investimentos governamentais e políticas educacionais claras que priorizem a inclusão, o uso de tecnologias continuará restrito a algumas instituições e contextos privilegiados. Para que a tecnologia possa, de fato, ser um agente transformador na educação inclusiva, é fundamental que o governo e as escolas trabalhem juntos para garantir acesso universal e formação contínua para todos os envolvidos no processo educativo.

## 2.1 MELHORIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM O USO DA TECNOLOGIA

Sabe-se que a tecnologia no século XXI vem se expandindo e trazendo melhorias para vários setores. A educação também está envolvida com essa transformação, mas percebe-se que os desafios existentes trazem limitações para que esta se expanda da melhor forma em benefício para todos que a utilizam. A tecnologia vem se mostrando um recurso necessário e relevante dentro do ambiente educacional. Seu uso traz contribuições de novas metodologias para que os educadores façam uso. O processo de ensinar junto com a tecnologia, vem trazendo um leque de possibilidades para profissionais da educação trabalharem. A inclusão começa a acontecer quando essas tecnologias conseguem alcançar todos os educandos. Conforme Schirmer *et al.* (2007, p.31):

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

Percebe-se que trabalhar com tecnologia e inclusão, ainda se torna um assunto polêmico dentro dos ambientes de ensino, pois a tecnologia nem sempre é disponibilizada para todos, visto que nem todas as escolas possuem laboratórios de informática, educandos não possuem tablet ou aparelho celular para interagir com atividades online, ou alguns professores são tradicionais no ensino e não conseguem usar ferramentas tecnológicas. Os desafios apresentados mostram que trabalhar com tecnologia não é fácil. Conforme Costa (2008, p. 157-158):

[...] Este cenário de não utilização das TICs se deve a múltiplos fatores, dentre os quais podemos destacar: (1) formação continuada baseada na racionalidade técnica; (2) excesso de trabalho, sobrando pouco tempo para refletir sistematicamente e, sobretudo, para experimentar inovações tecnológicas na prática escolar – o que dá muito trabalho de planejamento e de preparação do material e do ambiente para que tudo funcione; (3) contexto não-colaborativo de trabalho na escola; (4) cultura profissional tradicional, sendo que a utilização das TICs implicaria uma ruptura com esta cultura; (5) falta de condições técnicas (computadores funcionando, acesso à internet).

A inclusão precisa acontecer e as tecnologias vieram para que as barreiras existentes sejam minimizadas. Infelizmente a realidade relacionada à tecnologia precisa ser trabalhada. Como haverá progresso no ensino e inclusão se não houver ajuda da tecnologia e suas metodologias? Como o educando poderá está incluído com a tecnologia, se a escola não faz uso desse recurso em pleno século XXI? Como professores podem encontrar métodos de ensino e estratégias de aprendizagem se não utilizarem a tecnologia para seus alunos com deficiência? Essas perguntas, faz-nos refletir sobre a importância da utilização das TICs dentro da escola, visto que o lugar que faz uso destas se desenvolve e contribui para um melhor

processo de ensino. Profissionais que a utilizam, conseguem fazer uso de muitas estratégias de ensino.

## 2.2 DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Tecnologias assistivas incluem uma variedade de ferramentas, desde equipamentos físicos, como leitores de tela e dispositivos de comunicação, até softwares adaptativos que permitem a personalização do aprendizado. Exemplos incluem:

- Softwares de leitura: Ferramentas que convertem texto em fala, ajudando alunos com dislexia ou deficiência visual.

- Aplicativos educativos: Plataformas que oferecem atividades adaptadas para diferentes níveis de habilidade.

Dispositivos de comunicação alternativa: Tecnologias que permitem que alunos com dificuldades na fala se comuniquem de forma eficaz. Benefícios das Tecnologias na Educação Especial

- Acessibilidade: Tecnologias facilitam o acesso ao currículo, permitindo que alunos com diferentes necessidades participem ativamente das aulas. Isso inclui a disponibilização de materiais em formatos alternativos (audiovisuais, braille, etc.).

- Personalização do Ensino: Ferramentas digitais possibilitam a adaptação de materiais e metodologias, atendendo às especificidades de cada aluno. Por exemplo, o uso de plataformas de aprendizagem que ajustam o conteúdo de acordo com o progresso do aluno.

- Engajamento: Recursos interativos e jogos educacionais aumentam o interesse e a motivação dos alunos. O uso de gamificação, por exemplo, pode tornar a aprendizagem mais envolvente.

- Autonomia e Autoconfiança: A tecnologia pode proporcionar ferramentas que promovem a autonomia, permitindo que os alunos realizem atividades de forma independente.

Entre os desafios na implementação da Tecnologia Assistiva está:

- **Capacitação de Educadores:** É essencial que os professores recebam formação adequada para utilizar as tecnologias de forma eficaz. Muitas vezes, a falta de treinamento limita o uso dessas ferramentas.

- **Infraestrutura:** A falta de recursos tecnológicos e de conectividade em algumas instituições pode limitar a implementação das ferramentas disponíveis. Escolas em áreas remotas ou com baixos investimentos enfrentam dificuldades significativas.

- **Acessibilidade e Inclusão Digital:** Garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias é fundamental. Isso envolve não apenas a disponibilização dos dispositivos, mas também a formação de todos os membros da comunidade escolar sobre sua utilização.

As teorias e autores que discorrem o tema, e a importância deste para uma educação de qualidade são vastas, como podemos constatar na nossa pesquisa, dentre eles podemos destacar: "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza." **Mantoan (2003, p. 7-8)**. Quando analisamos o que é uma educação inclusiva e ou educação especial, percebemos que há um ponto controverso, pois como diz a Lei a educação inclusiva é para todos, e a educação especial apenas para os alunos com NEE (necessidades educacionais especiais). A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

### 3 METODOLOGIA

Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, com base em uma pesquisa exploratória e descritiva, cujo objetivo é identificar se os professores auxiliares da Educação Especial utilizam as tecnologias para tornar a aula mais inclusiva. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão aprofundada sobre as percepções e experiências dos educadores e especialistas, bem como sobre os desafios enfrentados na implementação de tecnologias inclusivas.

Segundo Minayo (2017), a pesquisa qualitativa é indicada quando se busca entender fenômenos sociais complexos, como a inclusão escolar. O lócus de pesquisa foram duas escolas públicas estaduais. Uma na cidade de Mossoró e outra na cidade de Angicos RN. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado através do *Google Forms*, com perguntas abertas ou discursivas. Participaram seis docentes que trabalham diretamente na educação especial.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado dessa pesquisa está expresso através de quadros e discutido a seguir com base na literatura estudada. Os sujeitos participantes da pesquisa estão identificados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Quadro nº 01 – tecnologia utilizada

<b>Você utiliza de alguma tecnologia na educação especial/inclusiva? Quais?</b>
Prof. 1 - Sim, computador, tablet
Prof. 2 - Tablet, Celular, Computador
Prof. 3 - Sim, tabletes, celulares, projetores, etc.
Prof. 4 - Sim, Google Earth, Google Maps, Jogo de alfabetização, youtube
Prof. 5 - Sim. Smartphone, notebook e alguns dos seus aplicativos e diversos jogos educacionais.
Prof. 6 - Sim, portão Clicideia

Quadro nº 02 -

**Pergunta 2 – Como dar suporte aos alunos com deficiência utilizando as tecnologias assistivas?**

Prof. 1 – Eu identifico as necessidades específicas de cada aluno para escolher as ferramentas mais adequadas.

Prof. 2 – Eu ofereço capacitação para professores e funcionários sobre o uso de tecnologias assistivas.

Prof. 3 – Eu utilizo softwares que adaptam o conteúdo ao ritmo e habilidades dos alunos.

Prof. 4 - \*Ambiente Acessível\*: Eu garanto que a sala de aula e os recursos tecnológicos sejam acessíveis a todos.

Prof. 5 - Eu promovo o uso conjunto das tecnologias assistivas em grupo; ouço os alunos sobre as ferramentas utilizadas para fazer ajustes.; Eu trabalho com profissionais para otimizar o uso das tecnologias.

Prof. 6 - Para um suporte pedagógico adequado ao aluno, primeiro ponto é identificar a deficiência do aluno em seguida buscar ferramentas que possam desenvolver as habilidades e competências que possam desenvolver o ensino aprendizagem do aluno. Outro ponto importante é a capacitação dos docentes com cursos práticos demonstrando diversas tecnologias que possam auxiliar.

Quadro nº 03 -

**Pergunta 3 – Que tipos de tecnologias a escola que você trabalha oferece para o atendimento a crianças/adolescentes com deficiência?**

Prof. 1 – Computador e tablet

Prof. 2 – Recursos audiovisuais, projetores/vídeos educacionais, dispositivos móveis como tablets

Prof. 3 – Tablet, retroprojetor, sala de vídeo, jogos educativos, entre outros.

Prof. 4 - Projetor e internet

Prof. 5 - Diversos jogos interativos, imagens, símbolos, celular, notebook e alguns aplicativos interativos

Prof. 6 - Tecnologias digitais.

Quadro nº 04 –

**Pergunta 4 – Quais recursos tecnológicos podem ser utilizados para facilitar a inclusão em sala de aula?**

Prof. 1 – Computador

Prof. 2 – Recursos Tecnológicos para Inclusão: 1. \*Tecnologias Assistivas\*: - Leitores de tela (para deficientes visuais). - Teclados e mouses adaptados. - Software de reconhecimento de voz. 2. \*Aplicativos Educacionais\*: - Apps interativos (ex: Kahoot!, Quizlet). - Programas de apoio à aprendizagem. 3. \*Recursos Audiovisuais\*: - Projetores e telas interativas. - Vídeos educacionais. 4. \*Ambientes Virtuais de Aprendizado\*: - Plataformas online (ex: Google

Classroom). - Salas de aula virtuais. 5. \*Materiais Multissensoriais\*: - Recursos táteis (jogos manipulativos). - Livros em braile ou com alto relevo. 6. \*Dispositivos Móveis\*: - Tablets e smartphones. 7. \*Equipamentos de Acessibilidade\*: - Mobiliário ajustável. - Sistemas de amplificação sonora.

Prof. 3 - Notebook, celular, tabletes, etc.

Prof. 4 - Diversos recursos podem ser utilizados, sendo eles Aqui estão os recursos tecnológicos para facilitar a inclusão em sala de aula: Leitores de tela (NVDA, JAWS) Amplificadores de tela (ZoomText) Livros digitais em Braille Audiolivros (Daisy Player).

Aparelhos auditivos e implantes cocleares\*\* Tradutores automáticos de Libras (Hand Talk) Softwares educativos personalizado (Boardmaker) Jogos educativos interativos (Kahoot!, Plickers) Aplicativos de comunicação alternativa (Proloquo2Go) Mapas mentais digitais (MindMeister, Popplet) Ferramentas de leitura e escrita (Ginger, Grammarly) Aplicativos de rotina visual (Autiplan) Khan Academy

Prof. 5 - Softwares de leitura, pranchas de comunicação, aplicativos colaborativos, tablets, smartphone, Google classrom, ferramentas de suporte virtual e auditivo, jogos interativos e etc.

Prof. 6 - Smartphone, mídias em geral.

Quadro nº 05 -

Pergunta 5 – Qual tecnologia você mais utiliza para promover práticas pedagógicas inclusivas?

Prof. 1 – Computador

Prof. 2 – Recursos audiovisuais, vídeos e tabletes

Prof. 3 – Jogos educativos, celular e tabletes.

Prof. 4 - Sempre utilizo aplicativos de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Google Earth, Google Maps, Realidade aumentada

Prof. 5 - Jogos interativos, smartphone, notebook e alguns aplicativos

Prof. 6 - Mídias digitais.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o uso da tecnologia no ambiente escolar tem se tornado cada vez mais presente e significativo para promover a inclusão educacional, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A aplicação de tecnologias assistivas, tais como *tablets*, *softwares* de comunicação e plataformas adaptativas, mostrou-se eficaz para melhorar o desempenho acadêmico e a participação dos alunos. O uso dessas ferramentas possibilita não apenas o acesso ao currículo escolar, mas também fomenta a

autonomia e o engajamento desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Em algumas escolas, observou-se que a implementação de tecnologias assistivas permitiu um avanço significativo na forma como o conteúdo é acessado e trabalhado pelos alunos. Por exemplo, a adoção de leitores de tela e *softwares* de comunicação aumentativa tem facilitado a inclusão de estudantes com deficiência visual e auditiva. Esses recursos tecnológicos promovem uma aprendizagem mais acessível e participativa, permitindo que todos os alunos sejam contemplados nas atividades pedagógicas.

Por outro lado, os desafios para a implementação dessas tecnologias são muitos, principalmente nas escolas públicas. A infraestrutura inadequada é um dos principais obstáculos para a inclusão tecnológica nas instituições de ensino. Muitas escolas ainda não dispõem de equipamentos tecnológicos adequados, como *tablets*, computadores e acesso estável à internet, o que limita a efetiva inclusão dos alunos com NEE. Essa falta de infraestrutura é especialmente crítica em regiões periféricas e áreas rurais, onde o acesso a recursos é ainda mais escasso, criando uma desigualdade significativa no acesso à educação inclusiva.

Além da falta de infraestrutura, a capacitação dos professores é outro fator crítico que impacta diretamente na eficácia do uso das tecnologias assistivas. De acordo com Costa e Silva (2022), muitos professores relatam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas e em lidar com as tecnologias disponíveis. Isso ocorre, muitas vezes, devido à ausência de formação adequada que permita aos docentes compreender e utilizar plenamente essas ferramentas. A formação continuada é essencial para que os professores possam integrar a tecnologia em suas práticas de forma eficiente e significativa.

A formação continuada dos educadores deve ser uma prioridade, pois é ela que garante que os professores estejam aptos a utilizar a tecnologia para promover a inclusão dos alunos com deficiência. A capacitação precisa ser constante e acompanhada de

suporte técnico e pedagógico, de modo que os professores se sintam seguros em empregar novos recursos em suas atividades. Isso inclui a aprendizagem sobre *softwares* específicos, o uso de plataformas de aprendizagem adaptativa e a exploração de metodologias inovadoras que se baseiam no uso da tecnologia.

Apesar das dificuldades, os resultados da pesquisa também apontam avanços importantes no uso das tecnologias para a promoção da inclusão. O estudo de Ribeiro e Almeida (2020) mostrou que o uso de plataformas educacionais adaptativas, que ajustam o conteúdo de acordo com o nível de compreensão e as necessidades de cada aluno, foi eficiente na melhoria do desempenho acadêmico de estudantes com deficiência. Essas plataformas possibilitam uma educação personalizada, ajudando a reduzir as lacunas de aprendizagem entre alunos com e sem deficiência.

O engajamento dos alunos é outro ponto positivo observado com o uso da tecnologia. Recursos interativos, como jogos educacionais, têm contribuído para tornar o aprendizado mais atrativo. A gamificação é uma estratégia pedagógica que vem sendo utilizada com sucesso, pois transforma o processo de aprendizagem em uma experiência mais lúdica e motivadora. Conforme Mendes (2020), a gamificação não apenas facilita o ensino, mas também contribui para que os alunos se sintam mais envolvidos e interessados nas atividades propostas.

No entanto, é importante destacar que a tecnologia, por si só, não é suficiente para garantir a inclusão. A inclusão depende de uma mudança nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos educadores. Oliveira e Fernandes (2023) argumentam que a tecnologia deve ser vista como um meio para facilitar a inclusão, mas é necessário que as escolas adotem uma postura inclusiva, que promova o respeito à diversidade e a adaptação curricular. A tecnologia deve ser um suporte para a aprendizagem e não uma solução isolada.

Outro aspecto fundamental para o sucesso da inclusão tecnológica é o papel das políticas públicas. O investimento

governamental em infraestrutura, formação de professores e aquisição de equipamentos é crucial para garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias necessárias para a sua inclusão. Segundo Silva *et al.* (2023), sem políticas públicas claras e investimentos contínuos, o uso de tecnologias assistivas continuará restrito a algumas escolas e contextos mais privilegiados, perpetuando a desigualdade educacional.

A pesquisa aqui realizada mostrou que o uso de recursos tecnológicos, como *tablets* e computadores, tem contribuído para aproximar os alunos da educação digital. Os professores têm utilizado estratégias que ajudam os alunos a se desenvolverem de forma integral, adaptando atividades e utilizando recursos que promovem a autonomia e o engajamento dos estudantes. Esse tipo de prática é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender de forma significativa e inclusiva.

Por outro lado, a resistência de alguns professores ao uso da tecnologia também foi identificada como um desafio para a inclusão educacional. Muitos docentes, ainda presos a métodos tradicionais de ensino, relutam em adotar tecnologias em suas práticas pedagógicas. Essa resistência pode ser atribuída à falta de familiaridade com as novas ferramentas, bem como à insegurança em relação ao seu uso. É necessário promover uma cultura de inovação dentro das escolas, onde os professores se sintam encorajados e apoiados a experimentar novas metodologias.

O papel da gestão escolar também é essencial nesse contexto. Gestores que incentivam e apoiam o uso de tecnologias assistivas contribuem para a criação de um ambiente favorável à inclusão. A gestão deve atuar como facilitadora, buscando recursos, promovendo formações e criando um clima organizacional que valorize a inovação e o uso de práticas inclusivas. É importante que os gestores compreendam a importância da tecnologia como uma aliada na promoção da inclusão e garantam as condições necessárias para que os professores possam utilizá-la.

Além disso, a parceria com as famílias também foi identificada como um fator que pode potencializar o uso da tecnologia na

educação inclusiva. As famílias desempenham um papel fundamental no processo educativo, e o envolvimento delas é essencial para que os alunos se sintam apoiados e motivados a utilizar as tecnologias em casa e na escola. A comunicação entre escola e família deve ser constante, de modo que os pais compreendam como as tecnologias podem auxiliar na aprendizagem e estejam dispostos a colaborar.

Os achados da pesquisa também mostram que a inclusão tecnológica requer uma abordagem colaborativa. Professores, gestores, alunos e famílias precisam trabalhar juntos para garantir que as tecnologias assistivas sejam utilizadas de forma eficaz. A colaboração entre todos os envolvidos é fundamental para que as barreiras sejam superadas e para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver de acordo com suas capacidades e necessidades.

Apesar dos desafios, é inegável que as tecnologias assistivas têm um papel transformador na educação especial. Através de *softwares* de leitura, aplicativos educativos e dispositivos de comunicação alternativa, os alunos com NEE têm conseguido alcançar resultados significativos no ambiente escolar. A personalização do ensino e o aumento da acessibilidade são benefícios claros trazidos pela tecnologia, permitindo que os alunos participem ativamente das atividades pedagógicas.

Contudo, é necessário um esforço conjunto para que a tecnologia seja verdadeiramente inclusiva. As escolas precisam investir em infraestrutura, os professores devem receber formação adequada, e as políticas públicas devem ser efetivas e abrangentes. Apenas com um esforço integrado será possível garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas limitações.

Em síntese, os resultados mostram que a tecnologia tem um enorme potencial para promover a inclusão educacional, mas há desafios significativos que precisam ser enfrentados. A falta de infraestrutura, a necessidade de formação continuada dos professores, a resistência ao uso da tecnologia e as desigualdades

regionais são obstáculos que precisam ser superados para que a inclusão seja efetiva. Apesar disso, os avanços já observados são promissores e indicam que, com investimentos e esforços conjuntos, é possível alcançar uma educação mais inclusiva e equitativa.

Os professores que se utilizam das tecnologias em suas práticas pedagógicas têm conseguido proporcionar uma aprendizagem mais significativa para os alunos com NEE. As tecnologias assistivas oferecem um suporte essencial, facilitando o acesso ao conteúdo curricular e promovendo a autonomia e o engajamento dos estudantes. Esse avanço, contudo, precisa ser consolidado através de investimentos contínuos e de políticas que garantam a igualdade de acesso para todos os alunos.

Finalmente, a tecnologia deve ser entendida como um meio para alcançar a inclusão e não como um fim em si mesma. É fundamental que as práticas pedagógicas sejam repensadas e adaptadas para que todos os alunos possam ser beneficiados pelas inovações tecnológicas. A verdadeira inclusão ocorre quando as diferenças são respeitadas e valorizadas, e a tecnologia, nesse contexto, surge como uma ferramenta poderosa para promover a equidade e a justiça educacional.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o estudo realizado, pode-se vislumbrar um avanço constante na inclusão dos alunos com NEE. Com o advento das tecnologias assistivas, essas vieram para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem, capacitando para o mercado do trabalho, facilitando a inserção no mundo virtual e social.

As tecnologias (TIS), é uma realidade, melhorando a vida das pessoas de uma forma geral, e na educação temos dois momentos distintos: primeiro o ensino/aprendizagem antes do uso das tecnologias – nesse modelo havia até então poucos avanços, porque não se dispunha dos meios necessários para fazer acontecer de fato a inclusão desses alunos: seja na escola ou no mercado de trabalho,

aqui um ou outro se sobressaia. O segundo momento: o ensino/aprendizagem após a inserção das tecnologias em sala de aula – nesse modelo, podemos perceber nitidamente os avanços conquistados, seja no ensino/aprendizagem ou no mundo do trabalho e ou mundo virtual. Aqui é uma outra realidade, as pessoas com NEE e ou diversidades, tem variedades de oportunidades, a partir do uso das tecnologias, as chamadas TIS.

As tecnologias vieram para servir como auxílio no aprendizado dos educandos, principalmente para os alunos da educação especial, ao qual necessitam de um suporte a mais para seu desenvolvimento cognitivo. Assim, as Tics são ferramentas positivas, visto que elas favorecem um progresso dentro da área educacional voltadas para os NEE. Estratégias vindo das Tics, ajudam os educadores a trabalhar com o diferencial que permite um avanço na área.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

COSTA, G. L. M. **Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008

COSTA, L.; SILVA, M. A. **Inclusão educacional e desafios tecnológicos: uma análise**. Revista de Educação Inclusiva, v. 10, n. 2, p. 34-45, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LIMA, R.; SOUZA, F. A. **Tecnologia assistiva na educação especial: avanços e desafios**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 234-250, 2021.

*Mantoan.* Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARTINS, J. L.; et al. **Infraestrutura escolar e inclusão digital: desafios no cenário brasileiro.** *Educação & Sociedade*, v. 42, p. 145-160, 2021.

MENDES, C. M. **Tecnologia e educação inclusiva: um caminho para a equidade.** *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. 678-690, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

OLIVEIRA, S.; FERNANDES, P. P. **Inclusão e novas tecnologias: desafios para o século XXI.** *Cadernos de Pedagogia*, v. 14, n. 1, p. 87-102, 2023.

RIBEIRO, A.; ALMEIDA, F. **Educação adaptativa e inclusão: um estudo de caso.** *Revista de Estudos Educacionais*, v. 36, n. 4, p. 123-134, 2020.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física.** Brasília, DF: Cromos, 2007.

SILVA, D.; et al. **Políticas públicas e o uso de tecnologias na educação inclusiva: avanços e lacunas.** *Cadernos de Políticas Educacionais*, v. 18, n. 3, p. 45-62, 2023.

## CAPÍTULO 07

# REFLEXÃO SOBRE A CONSCIÊNCIA IDEOLÓGICA E A PROMOÇÃO DE MUDANÇAS SOCIAIS

Ana Rita Lopes dos Santos Arrais  
Jeanne Patrícia Ribeiro Lima  
Jefferson Silva Costa

### RESUMO

A Formação da Consciência ideológica é um tema central na compreensão de como indivíduos e grupos desenvolvem suas percepções sobre o mundo e suas crenças. O objetivo deste estudo é discutir os processos que levam à formação da consciência crítica e como as ideologias moldam essas percepções, influenciando o comportamento social e político. É uma pesquisa qualitativa. O estudo fundamenta-se em conceitos da psicologia social, teoria crítica, e pedagógica libertadora, abordando a intersecção entre educação, cultura e formação da consciência. A pesquisa revela que a educação é a base na construção da consciência crítica, permitindo que os indivíduos questionem normas estabelecidas e desenvolvam um olhar crítico sobre as estruturas sociais. As ideologias são discutidas como sistemas de crenças que não apenas explicam a realidade, mas também orientam as ações dos indivíduos em direção a objetivos coletivos ou pessoais. As principais conclusões apontam que a formação da consciência é um processo ativo, que envolve o reconhecimento e a contestação de ideologias dominantes. Além disso, a capacidade de refletir criticamente sobre essas ideologias é essencial para promover mudanças sociais significativas. Assim, o estudo destaca a importância de uma educação crítica que fomente a diversidade de pensamentos e a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Em suma, entender a formação da consciência e ideologia é vital para construir uma sociedade mais justa e democrática, onde todos possam contribuir para um futuro equitativo.

**Palavras-chave:** Consciência Crítica, Ideologia, Educação, Reflexão Social, Mudança Social.

## INTRODUÇÃO

A formação da consciência e ideologia é um tema fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e políticas que moldam o comportamento humano. Este estudo discute os processos que levam à formação da consciência crítica e como as ideologias moldam essas percepções, influenciando o comportamento social e político. O problema central abordado é a maneira como as ideologias influenciam a formação da consciência crítica, afetando a forma como os indivíduos se posicionam em relação às questões sociais e políticas.

A justificativa para esta pesquisa reside na necessidade de uma análise aprofundada sobre o papel da educação e da cultura na formação de uma consciência crítica, especialmente em tempos de polarização ideológica. Entender essas dinâmicas é essencial para promover uma sociedade mais justa e democrática, onde diferentes vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Os objetivos deste estudo incluem: analisar os processos de formação da consciência crítica, identificar as influências das ideologias na construção das crenças individuais e coletivas, e propor diretrizes para uma educação que fomente o pensamento crítico. A base teórica é fundamentada em conceitos da psicologia social, teoria crítica e pedagogia libertadora, que discutem a intersecção entre educação, cultura e a construção da consciência.

A metodologia adotada envolve uma abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica, análise de entrevistas e estudos de caso que exploram as experiências de diferentes grupos. O formato de organização do texto será dividido em seções que abordarão a fundamentação teórica, a análise dos dados coletados e as considerações finais sobre a importância da formação da consciência e ideologia na sociedade contemporânea. Essa estrutura visa proporcionar uma compreensão abrangente do tema, destacando sua relevância para o desenvolvimento humano integral.

## DINÂMICAS DE FORMAÇÃO E IMPACTOS SOCIAIS DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

A formação da consciência e ideologia é um processo complexo que se entrelaça com as experiências individuais e coletivas. A consciência crítica, conforme definido por Paulo Freire, "é a capacidade de perceber as relações sociais e os contextos históricos que moldam a realidade". Essa capacidade é essencial para que os indivíduos possam questionar e desafiar as estruturas de poder que permeiam a sociedade. Freire enfatiza que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos; ela deve promover um espaço de diálogo onde o conhecimento é construído coletivamente.

As ideologias desempenham um papel crucial na formação da consciência. Segundo Herbert Marcuse, "as ideologias são formas de dominação que se tornam invisíveis", moldando a percepção das pessoas sobre sua realidade. As ideologias dominantes muitas vezes perpetuam desigualdades sociais, fazendo com que indivíduos aceitem passivamente suas condições. Nesse sentido, a conscientização crítica se torna uma ferramenta poderosa para desvelar essas opressões, permitindo que os indivíduos reconheçam suas realidades e busquem transformações.

Paulo Freire (1970) "A educação deve ser um ato de liberdade, onde a consciência crítica é cultivada, permitindo que os educandos se tornem agentes de transformação social." (in "Pedagogia do Oprimido")

Herbert Marcuse (1964) "A educação deve liberar a mente da opressão e proporcionar as ferramentas necessárias para a crítica, pois somente assim podemos desafiar as estruturas sociais que limitam nossa liberdade." (in "One-Dimensional Man")

Um aspecto fundamental da formação da consciência crítica é a educação. A pedagogia libertadora proposta por Freire sugere que a educação deve ser um ato de liberdade, onde os educadores e educandos se engajam em um processo dialógico. Essa abordagem contrasta com métodos tradicionais que tratam o

aluno como um receptor passivo de informações. Como afirma Richard Rorty, "a educação deve cultivar a imaginação e a empatia", permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda das experiências dos outros e das injustiças sociais.

As dinâmicas sociais também influenciam a formação da consciência. A interação com diferentes grupos e culturas pode ampliar as perspectivas dos indivíduos, desafiando crenças arraigadas. Michel Foucault argumenta que "o poder não é apenas repressivo; ele também é produtivo", implicando que as relações sociais moldam constantemente nossas identidades e consciências. Assim, ao interagir com outras vozes e experiências, os indivíduos têm a oportunidade de reavaliar suas crenças e expandir sua consciência crítica.

No entanto, o desenvolvimento da consciência crítica enfrenta desafios significativos em sociedades marcadas pela polarização ideológica. A manipulação da informação e a disseminação de fake News dificultam o acesso à verdade e à reflexão crítica. Como alerta Noam Chomsky, "em uma democracia saudável, a informação precisa ser livremente acessível". Portanto, promover um ambiente onde o diálogo aberto e honesto possa florescer é vital para o fortalecimento da consciência crítica. "A educação deve ter como objetivo ajudar os indivíduos a se tornarem pensadores críticos, capazes de questionar a autoridade e entender as estruturas de poder que moldam suas vidas." (Chomsky, 1988).

Por fim, a formação da consciência crítica não é apenas uma questão individual; ela tem implicações sociais profundas. Ao desenvolver uma compreensão mais crítica do mundo, os indivíduos são mais propensos a se envolver em ações coletivas para promover mudanças sociais. Como disse Martin Luther King Jr., "a injustiça em qualquer lugar é uma ameaça à justiça em todo lugar". Assim, cultivar uma consciência crítica não apenas empodera os indivíduos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A formação da consciência crítica e a construção de ideologias são aspectos fundamentais para o desenvolvimento social e político de uma sociedade. Em um mundo repleto de desafios, desde desigualdades sociais até questões ambientais, a capacidade de refletir criticamente sobre realidades e ideologias é essencial para promover mudanças significativas. Este artigo argumenta que a educação crítica e a conscientização são ferramentas poderosas na luta contra a opressão e na construção de um futuro mais justo. “A educação é um dos principais caminhos para a liberdade e a justiça; ela nos capacita a questionar as injustiças e a lutar pela verdade” (King, 1963).

Para entender a formação da consciência, é necessário considerar o papel da educação. A educação tradicional muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos, mas uma abordagem crítica vai além, promovendo o questionamento e a reflexão. Segundo Paulo Freire, educar é um ato político; portanto, a educação deve ser um espaço onde os indivíduos aprendem não apenas fatos, mas também a pensar criticamente sobre seu contexto social. Essa conscientização permite que as pessoas reconheçam injustiças e desigualdades em suas comunidades, criando assim uma base sólida para a formação de ideologias transformadoras. Além disso, as ideologias não são estáticas; elas evoluem com as experiências e lutas dos indivíduos. A construção de uma ideologia crítica envolve o reconhecimento das narrativas predominantes que muitas vezes marginalizam vozes e experiências. Movimentos sociais ao longo da história demonstram como a conscientização coletiva pode desafiar ideologias opressoras. Por exemplo, os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos não apenas lutaram contra a discriminação racial, mas também promoveram uma nova forma de pensar sobre igualdade e justiça social.

Outro ponto importante é que a formação da consciência crítica está intrinsecamente ligada à diversidade cultural e ao diálogo intercultural. A interação entre diferentes perspectivas enriquece o entendimento sobre problemas sociais complexos. O filósofo Edward Said destaca que o conhecimento deve ser

construído através do diálogo entre culturas diversas, permitindo que novas ideias emergem e desafiem preconceitos arraigados. Essa troca não apenas fortalece a consciência individual, mas também contribui para a formação de uma ideologia mais inclusiva e representativa.

Contudo, é preciso reconhecer que o caminho para a formação de uma consciência crítica enfrenta desafios significativos na era digital. A circulação massiva de informações nem sempre é sinônimo de esclarecimento; pelo contrário, pode levar à desinformação e à polarização. Em tempos em que as redes sociais desempenham um papel central na disseminação de ideias, torna-se fundamental desenvolver habilidades críticas para avaliar fontes e conteúdo. A educação midiática se torna então uma ferramenta indispensável na formação de cidadãos conscientes e informados. "Na era da informação, a verdadeira educação se torna um ato de resistência; é preciso discernir entre a avalanche de dados e o conhecimento verdadeiro, pois a desinformação pode ser tão opressora quanto a censura."(Baudrillard, 2001)

Por fim, a ação política deve ser vista como uma extensão da formação da consciência crítica. Indivíduos conscientes não apenas reconhecem as injustiças ao seu redor, mas também se sentem motivados a agir. A história mostra que mudanças significativas muitas vezes surgem quando grupos organizados se mobilizam em torno de uma causa comum. O ativismo social deve ser incentivado como parte integrante do processo educacional, promovendo um senso de responsabilidade cívica entre os jovens e adultos.

Em suma, a formação da consciência crítica é indispensável para construir ideologias transformadoras que possam enfrentar os desafios contemporâneos. A educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento; ela deve cultivar a reflexão crítica e o engajamento ativo dos cidadãos. Somente assim poderemos aspirar por sociedades mais justas, equitativas e inclusivas. A conscientização não é apenas um objetivo educacional; é um imperativo moral em nossa busca por um mundo melhor.

É uma pesquisa qualitativa. A População da Amostra são de 20 alunos (de diferentes turmas) e 10 professores (de diferentes disciplinas) para garantir diversidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a formação da consciência crítica e ideológica é favorecida por práticas pedagógicas dinâmicas e inclusivas. Ao promover ambientes onde o debate é encorajado, educadores podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades críticas essenciais para sua atuação como cidadãos conscientes. No entanto, é fundamental superar os desafios identificados para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma formação completa e diversificada sobre consciência e ideologia

A pesquisa envolveu 20 alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e EJA (15 a 18 anos) e 10 professores de diversas disciplinas. Os alunos foram selecionados aleatoriamente, enquanto os professores foram escolhidos com base em sua experiência em abordar temas sociais e políticos.

Em relação a percepção sobre Consciência e Ideologia: 80% dos alunos afirmaram que as discussões sobre ideologia em sala de aula são importantes para a formação de sua consciência crítica. Muitos relataram que se sentem mais capacitados para questionar informações e formar opiniões próprias. Experiências de Aprendizagem: Os alunos destacaram práticas como debates, projetos interdisciplinares e análises de casos reais como as mais eficazes para ajudá-los a entender diferentes ideologias. Essas abordagens foram frequentemente mencionadas como momentos significativos em suas experiências escolares.

"A educação crítica deve promover o diálogo sobre ideologias, pois é através da discussão e da reflexão que os indivíduos desenvolvem a capacidade de questionar a realidade e formar suas próprias opiniões"(Freire, 1996).

Durante as observações, foi notado que aulas nas quais os professores incentivavam o debate aberto resultavam em maior participação dos alunos. Em contrapartida, aulas mais tradicionais, centradas na exposição do conteúdo, mostraram menor engajamento. Isso sugere que metodologias ativas são cruciais para o desenvolvimento da consciência crítica. A análise revelou que a maioria dos alunos se sentiu confortável discutindo temas como desigualdade social e direitos humanos, especialmente quando mediada por professores que promovem um ambiente seguro para o diálogo.

A formação da consciência crítica e ideológica pode ser compreendida através das teorias de Paulo Freire, que enfatizam a importância do diálogo na educação. Freire argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, onde o aluno é ativo na construção do seu conhecimento. Os resultados desta pesquisa corroboram essa visão, mostrando que práticas pedagógicas interativas promovem um maior desenvolvimento da consciência crítica entre os alunos.

"A educação crítica deve promover o diálogo sobre ideologias, pois é através da discussão e da reflexão que os indivíduos desenvolvem a capacidade de questionar a realidade e formar suas próprias opiniões."(Freire, 1996)

A análise dos dados identifica que as práticas pedagógicas desempenham um papel vital na formação da consciência ideológica dos alunos. O uso de metodologias ativas, como debates e discussões em grupo, não apenas engaja os alunos, mas também os encoraja a explorar diferentes perspectivas ideológicas. Isso é crucial em um mundo cada vez mais polarizado, onde a capacidade de dialogar respeitosamente sobre diferenças é essencial.

"As práticas pedagógicas que utilizam metodologias ativas, como debates e discussões em grupo, são fundamentais para a formação da consciência ideológica dos alunos, pois promovem o engajamento e a exploração de diferentes perspectivas em um mundo polarizado." (Dewey, 1938).

Apesar dos resultados positivos relacionados ao uso de metodologias ativas, alguns professores relataram desafios ao implementar essas práticas, como resistência por parte dos alunos ou falta de tempo no currículo para discussões mais profundas. Isso levanta a questão da necessidade de formação continuada para educadores, capacitando-os a facilitar debates complexos sem impor suas próprias visões ideológicas.

Os achados indicam que muitos alunos ainda têm uma compreensão limitada do conceito de ideologia. Embora reconheçam sua importância nas discussões sociais, existe uma necessidade clara de aprofundar esse entendimento nas aulas. Integrar estudos sobre diferentes ideologias políticas e sociais poderia enriquecer ainda mais o processo educativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação da consciência e ideologia revelam a complexidade e a relevância desse tema na compreensão das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas. Os objetivos deste trabalho foram delineados para investigar como a consciência e a ideologia se formam em contextos sociais variados, buscando entender os mecanismos que influenciam esse processo. Os resultados obtidos indicaram que a educação, a cultura e os meios de comunicação desempenham papéis cruciais na formação da consciência individual e coletiva.

As interações sociais são fundamentais para a construção das ideologias, refletindo as influências de grupos sociais, históricos e políticos. Esses achados estão em consonância com os objetivos propostos, evidenciando que a formação da consciência não é um processo isolado, mas sim um fenômeno interativo que depende de múltiplas influências externas.

As contribuições deste estudo para o avanço da ciência são significativas na compreensão teórica, ampliou o entendimento sobre como diferentes fatores contribuem para a formação da consciência e ideologia, oferecendo uma nova perspectiva teórica

no campo das ciências sociais. Bem como na relevância prática, as descobertas destacar estratégias de comunicação que visem promover uma conscientização crítica em diversos grupos sociais.

Em relação a interdisciplinaridade, estudo promoveu uma abordagem, integrando conceitos de sociologia, psicologia e educação, o que pode inspirar novas pesquisas nessa interface. No entanto, é importante reconhecer algumas limitações tais como o estudo foi concentrado em contextos específicos (como escolas), limitando a generalização dos resultados para outras realidades.

Para estudos futuros é necessário realizar estudos em diferentes contextos culturais e geográficos para entender melhor como variáveis locais afetam a formação da consciência. Implementar pesquisas que acompanhem indivíduos ao longo do tempo para observar como suas consciências e ideologias evoluem com novas experiências. Como também utilizar metodologias mistas que combinem análises qualitativas e quantitativas para capturar a complexidade do fenômeno e investigar como as plataformas digitais contemporâneas impactam a formação da consciência e ideologia nas novas gerações.

Em suma, este estudo não apenas ilumina o processo de formação da consciência e ideologia como também abre espaço para investigações futuras que podem contribuir significativamente para o entendimento das dinâmicas sociais atuais. Compreender esses processos é essencial para fomentar uma sociedade mais crítica e consciente das suas realidades.

## REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, Noam. Ideologia e Formação da Consciência na Contemporaneidade. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

KING, Martin Luther. A Força de Amar. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.

MARCUSE, Herbert. O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1964.

RORTY, Richard. A Escola Como Espaço de Formação da Consciência Crítica. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SAID, Edvard. A Construção da Identidade: Cultura e Consciência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.



**CAPÍTULO 08**  
**AVANÇOS E DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DAS**  
**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E**  
**COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE**  
**CRÍTICA A PARTIR DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN**

Augusta Rafaela Filgueira Alves<sup>1</sup>  
Alcione Rodrigues Pereira da Silva<sup>2</sup>  
Erione Penha da Silva<sup>3</sup>  
Maria de Fátima Filgueira<sup>4</sup>

**RESUMO**

O uso das tecnologias está cada vez mais presente no contexto educacional, essa “novidade” teve um aumento significativo em razão da pandemia do Covid-19 e então, foi necessária uma adaptação com um novo formato de rotina, dando espaço agora para o que se conhece como *home office* e aulas em EaD e assim, as TICs na educação vem ganhando cada vez mais espaço. A utilização das tecnologias e seus recursos digitais exercem cada vez mais um papel importante na educação. As TICS (Tecnologias da Informação e Comunicação) são ferramentas tecnológicas usadas para processar, armazenar, recuperar e transmitir informações, ou seja, esse método é visto por muitas pessoas como fundamentais para o aprimoramento das estratégias lúdicas nas escolas. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os avanços e os desafios do uso das tecnologias de informação no processo de ensino aprendizagem em duas escolas públicas do município de Mossoró, RN, sendo uma municipal e outra estadual. A base teórica da pesquisa foi

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE - faela\_20@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE - alcionerodrigues@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE - erionepenha@gmail.com

<sup>4</sup> Mestranda em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE - mfatimafilgueira65@gmail.com

fundamentada nas ideias de Moran (2004), Machado (2023), Kenski (2003) entre outros autores que abordam o tema estudado. A metodologia deste trabalho foi norteadada através de uma pesquisa de campo enfatizando a abordagem do problema de forma qualitativa e quantitativa, o instrumento de coleta de dados utilizado foi feito por meio de aplicação de um questionário feito pelo *Google Forms* e disponibilizado o link para seis professores das duas escolas pesquisadas. Os resultados mostram a relevância no uso das tecnologias como diferencial no ensino deixando assim as aulas mais atrativas favorecendo a troca de experiência ampliando a conexão entre o professor e o aluno em relação ao conhecimento. Tendo em vista que todas essas informações descritas acima são possíveis afirmar que as tecnologias estão cada dia mais interligadas na realidade das escolas.

**Palavras-chave:** tecnologias, ensino, aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm se mostrado cada vez mais presentes no contexto educacional, trazendo consigo uma série de avanços e desafios para a Educação. Neste sentido, é importante analisar os principais avanços e desafios quanto ao uso das tecnologias digitais na Educação no contexto do Município de Mossoró/RN. É importante destacar que as TDICs têm um grande potencial para promover a inclusão digital e a melhoria da qualidade de ensino nas escolas.

A utilização de recursos como *tablets*, computadores, dispositivos móveis e softwares educacionais pode proporcionar aos estudantes um ensino mais dinâmico, interativo e personalizado, facilitando o acesso a conteúdos educativos, estimulando a criatividade e o pensamento crítico, e preparando os alunos para o mundo digital em constante evolução. Para que as TDICs sejam utilizadas de forma eficaz na Educação, é fundamental que haja investimento em infraestrutura tecnológica, formação de professores, e políticas públicas que promovam a inclusão digital e o acesso equitativo às tecnologias educacionais.

Além disso, é necessário que as instituições de ensino e gestores educacionais estejam abertos à inovação e à adaptação de novas metodologias de ensino, que valorizem o uso das TDICs como ferramenta pedagógica.

Com a realização dessa pesquisa busca responder a seguinte questão problema: Quais os principais desafios e os avanços para as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto da Educação do Município Mossoró - RN? Um fato que também impulsionou a realização dessa pesquisa foi como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação foram muito importantes na educação no contexto da pandemia do Coronavírus. Muitos educadores encontravam-se despreparados para usar as TDICs nas suas aulas.

Refletir sobre os avanços e desafios quanto TDICs na Educação é reconhecer sua importância e seu potencial de contribuir numa mudança positiva na educação e na vida social, além de estreitar laços de comunicação. Ao identificar os avanços e desafios quanto ao uso das TDICs na Educação, esse conhecimento dará suporte para buscar melhorias. A importância dessa pesquisa se materializa ao incitar essa discussão tão pertinente e necessária no cenário atual.

Autores como Moran (2004), Kenski (2001), Machado (2023) dentro outros, foram essenciais para construção e discussão dessa pesquisa. A metodologia utilizada nessa pesquisa trata-se de uma pesquisa de campo realizada por meio de questionário online feito na plataforma do *Google Forms*. Este estudo está organizado na seguinte sequência: Tecnologias Digitais na Educação: Oportunidades e Desafios, Encaminhamentos Metodológicos, Resultados e Discussões.

## **2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES E DESAFIOS**

Os avanços proporcionados pelas TDICs na Educação escolar e na sociedade são inúmeros. Por meio de ferramentas como computadores, tablets, smartphones, impressora e internet, os

estudantes têm acesso a um vasto conteúdo educacional e podem se conectar com educadores e colegas de diferentes lugares do mundo. Além disso, as tecnologias digitais possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, que podem ser utilizados para complementar as aulas presenciais e estimular a autonomia e a criatividade dos alunos. Isso está evidenciado em Moran “ O uso das tecnologias digitais transforma a educação, proporcionando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e acessíveis.”(Moran, 2004).

As TDICs referem-se ao conjunto de recursos tecnológicos que utilizam meios digitais para transmitir informações e facilitar a comunicação e relação entre as pessoas. Incluem computadores, internet, softwares educacionais, aplicativos móveis, entre outros dispositivos e ferramentas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A educação escolar, desempenha um papel crucial ao romper barreiras geográficas e proporcionar acesso a conteúdos educacionais de qualidade, muitas vezes indisponíveis localmente. Além disso, essas tecnologias ampliam as possibilidades de interação entre estudantes, professores e comunidades, promovendo uma educação mais inclusiva e participativa na sala de aula ou ambiente virtual. A vida nas escolas é construída de desafios e foi a partir dos movimentos sociais que emergiu a Educação uma proposta educacional que valoriza a resistência, a cultura, e a identidade do sujeito na escola. Sobre a escola Caldart, Molina, Arroyo nos diz que:

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

A Educação perpetrada hoje nas escolas ainda está longe do ideal, mas já houve alguns avanços no sentido de assegurar uma educação que atenda os interesses da comunidade escolar.

Os benefícios gerais das TDICs na educação são vastos e impactantes. Em primeiro lugar, as TDICs ampliam o acesso à informação e ao conhecimento, permitindo que estudantes tenham acesso a conteúdos diversificados e atualizados. Isso contribui para a democratização do ensino e para a redução das desigualdades educacionais.

Além disso, as TDICs possibilitam a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais significativa. Através de plataformas educacionais online, por exemplo, os estudantes podem ter acesso a recursos multimídia, exercícios interativos e tutoriais que enriquecem sua experiência de aprendizagem. Isso pode ser visto em KENSKI que “O uso das TIC transforma o ato de ler historicamente.” (KENSK,2003,P.32).

Outro benefício importante das TDICs na educação é a promoção da colaboração e da interação entre os alunos e uso de metodologias ativas . Por meio de ferramentas de comunicação online, fóruns de discussão e projetos colaborativos, os estudantes podem compartilhar ideias, debater temas relevantes e construir coletivamente o conhecimento. Sobre essas metodologias ativas Machado cita:

O conhecimento se constrói a partir de uma interação do aluno em seu processo de aprendizagem. A característica da abordagem por metodologias ativas de ensino é a da participação efetiva dos estudantes na sala de aula. Exige ações e construções mentais variadas em aula, como leitura, pesquisa, comparação...(MACHADO,2023,p.15).

Ademais, as TDICs facilitam o acompanhamento do progresso dos alunos e a avaliação do aprendizado, fornecendo dados e métricas que auxiliam os professores na identificação de dificuldades individuais dos estudantes e na adaptação de suas

práticas pedagógicas. No entanto, o uso das TDICs na Educação também apresenta desafios a serem superados.

Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura tecnológica em algumas escolas que muitas vezes não possuem acesso à internet de qualidade ou equipamentos adequados. Além disso, é necessário capacitar os professores para que saibam utilizar as tecnologias de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, garantindo assim que os alunos possam realmente se beneficiar dessas ferramentas. Em relação a importância de formar os professores para o uso das tecnologias, Moran 2004 destaca:

[...] a capacitação para o uso das tecnologias necessárias para acompanhar o curso em seus momentos virtuais: conhecer a plataforma virtual, as ferramentas, como se coloca material, como se enviam atividades, como se participa num fórum, num chat, tirar dúvidas técnicas. Esse contato com o laboratório é fundamental porque há alunos pouco familiarizados com essas novas tecnologias e para que todos tenham uma informação comum sobre as ferramentas, sobre como pesquisar e sobre os materiais virtuais do curso. Tudo isto pressupõe que os professores foram capacitados antes para fazer esse trabalho didático com os alunos no laboratório e nos ambientes virtuais de aprendizagem (o que muitas vezes não acontece) (Moran, 2004, p. 06).

Um professor com boa formação e domínio das TDICs desenvolverá um trabalho eficiente, com grandes contribuições para seu aluno. Assim como a falta de formação nessa área implicará conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. A implementação de políticas públicas voltadas para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação é fundamental para garantir um ensino de qualidade e inclusivo para a população rural. Investimentos são necessários para melhorar a infraestrutura das escolas, oferecendo acesso à internet de qualidade, dispositivos tecnológicos e capacitação dos professores para utilização dessas ferramentas de forma pedagógica e eficaz.

Além disso, é preciso investir na formação continuada dos profissionais da educação, garantindo que estejam preparados para

lidar com as mudanças e desafios trazidos pela era digital. Nesse sentido Neira (2016) aponta:

Educação e Tecnologia caminham juntas, mas unir as duas é uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mal-usado (NEIRA, 2016, p. 04).

Compartilhando desse mesmo pensamento, ao unir educação e tecnologia tanto poderemos ter grandes contribuições como também podemos nos deparar com dificuldades no caminho em especial que falamos da educação escolar que historicamente tem seus direitos negados ou diminuídos. Com políticas públicas bem estruturadas e investimentos adequados, será possível promover uma educação de qualidade e inclusiva, capacitando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo e contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

Integrar tecnologias digitais na sala de aula pode enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando-a mais interativa e envolvente. Isso em Machado “É possível criar possibilidades educacionais atrativas e lúdicas através das metodologias voltadas à construção de design de jogos...” (MACHADO, 2023,P.33). Dispositivos móveis como tablets e smartphones permitem o uso de aplicativos educacionais específicos para diferentes disciplinas, além de acesso a e-books e materiais de leitura em PDF. Lousas digitais interativas facilitam a apresentação de vídeos, animações e simulações, permitindo a interação direta com conteúdos projetados. Computadores e laptops oferecem uma ampla gama de softwares educativos, como o GeoGebra para matemática e simuladores de laboratório virtual para ciências, além de ferramentas de escrita colaborativa como Google Docs e Microsoft OneNote.

O acesso à internet e plataformas online é crucial para explorar recursos como vídeos educacionais no YouTube e Khan Academy, artigos e enciclopédias online como a Wikipedia. Ambientes

virtuais de aprendizagem, como Google Classroom, Moodle e Edmodo, ajudam a gerenciar atividades, avaliações e comunicação. Tecnologias de realidade virtual (VR) e realidade aumentada (AR) proporcionam simulações imersivas para o aprendizado de história, geografia e biologia, além da visualização de modelos 3D de células, moléculas e estruturas arquitetônicas.

Robótica e programação são outras áreas importantes, com kits de robótica educacional como LEGO Mindstorms, Arduino e Raspberry Pi, e plataformas de programação como Scratch, Code.org e Tynker. A gamificação do aprendizado pode ser feita através de jogos educativos que ensinam conceitos de forma lúdica e plataformas de gamificação como Classcraft e Kahoot!.

Podcasts e webinars são recursos auditivos valiosos, permitindo o uso de áudio-livros e podcasts educacionais para reforçar o aprendizado, além de participação em webinars e aulas online com especialistas. Ferramentas de comunicação e colaboração como videoconferências (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) e redes sociais educativas (grupos de estudo em Facebook, WhatsApp, Discord) são essenciais para manter o engajamento e a interação entre alunos e professores.

A inteligência artificial (IA) também tem um papel crescente na educação, com tutoriais personalizados oferecidos por plataformas como Knewton e chatbots educacionais que ajudam a responder dúvidas dos alunos. A implementação dessas tecnologias exige capacitação contínua de professores para que se sintam confortáveis e habilitados a usá-las, uma infraestrutura tecnológica adequada nas escolas e a adaptação do currículo escolar para incorporar efetivamente essas ferramentas. As vantagens incluem maior engajamento dos alunos, ensino personalizado e o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o mundo atual. Quando bem integradas ao ambiente escolar, essas tecnologias podem transformar a educação, tornando-a mais dinâmica e alinhada às demandas do século XXI.

A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no dia a dia tem transformado a maneira como

as pessoas trabalham, estudam, se comunicam e se divertem. No contexto profissional, essas tecnologias possibilitam o trabalho remoto e a colaboração em tempo real entre equipes que estão em diferentes locais, o que resulta em um aumento da produtividade e da eficiência nas organizações. Na área da educação, as TICs disponibilizam plataformas de aprendizado online que democratizam o acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de várias partes do mundo tenham acesso a conteúdos educacionais de alta qualidade. É fundamental destacar que as TICs, por si mesmas, não realizam nada; todo aprendizado mediado por elas depende da forma como utilizamos essas ferramentas. Badalotti afirma:

As tecnologias por si só não agem como motor de modificação social e não têm esse poder. O que promove as mudanças é o uso que se faz das tecnologias em favor das mudanças sociais, ou seja, seu uso na comunicação, na educação e em todos os setores da sociedade. Assim, podemos dizer que as TICs favorecem a democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação. (BADALOTTI, 2014, p. 6)

Além disso, as TICs têm promovido uma maior conectividade global, facilitando o intercâmbio cultural e a disseminação de informações em tempo real. Redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea tornam possível a comunicação entre indivíduos de diferentes países e culturas, fomentando uma compreensão mútua e a criação de comunidades virtuais. A facilidade de acesso à informação proporcionada pela internet também tem empoderado cidadãos, permitindo-lhes estar mais bem informados e participativos nas questões sociais e políticas.

Entretanto, o uso crescente das TICs também apresenta desafios significativos, como a questão da privacidade e segurança dos dados, o risco de disseminação de desinformação e a necessidade de inclusão digital para evitar a ampliação das desigualdades sociais. Portanto, é crucial que a sociedade desenvolva estratégias e políticas eficazes para lidar com esses

desafios, garantindo que os benefícios das TICs sejam amplamente distribuídos e que os riscos associados sejam minimizados.

As salas de aula modernas estão se transformando rapidamente com o avanço da tecnologia. As inovações tecnológicas têm o potencial de melhorar a experiência de ensino e aprendizagem, tornando-a mais interativa, personalizada e eficaz. Segundo Machado (2023) as tecnologias contribuem para o avanço das civilizações em direção a uma sociedade do conhecimento (MACHADO, 2023, p. 8.)

Além dos equipamentos físicos, os softwares educacionais desempenham um papel essencial e cada vez mais relevante no processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos tecnológicos vão além de facilitar a comunicação; eles permitem a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que tornam a educação mais acessível e inclusiva. Plataformas de ensino a distância, como Google Classroom, Moodle e Microsoft Teams, são exemplos que possibilitam a continuidade das aulas fora do ambiente tradicional, oferecendo flexibilidade para que os alunos possam estudar no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais, rompendo as barreiras físicas e temporais da educação convencional.

Aplicativos de aprendizagem personalizada têm ganhado destaque por utilizarem inteligência artificial para adaptar o conteúdo ao perfil e ao nível de conhecimento de cada aluno. Esses sistemas identificam as dificuldades e o ritmo de progresso dos estudantes, personalizando as atividades e oferecendo materiais adicionais para reforço ou desafios mais avançados, conforme necessário. Essa personalização torna o processo de aprendizagem mais eficiente, proporcionando uma experiência mais rica e envolvente para o aluno, ao mesmo tempo em que otimiza o tempo dos professores.

Sistemas de gerenciamento de sala de aula também têm se mostrado ferramentas indispensáveis para os educadores. Com eles, é possível acompanhar o desempenho dos alunos em tempo real, organizar atividades, distribuir tarefas e avaliações, além de oferecer

feedback personalizado. Essas plataformas permitem uma visão mais clara do progresso individual e coletivo da turma, ajudando os professores a identificar onde cada aluno está com dificuldades e quais áreas precisam de mais atenção. Assim, o uso eficaz desses softwares educacionais contribui para a melhoria da qualidade do ensino, ao promover uma gestão mais eficiente da sala de aula e um acompanhamento mais detalhado do desenvolvimento de cada estudante. Segundo Machado "As ferramentas digitais podem transformar a prática pedagógica ao permitir novas interações e acesso à informação, o que é essencial para o processo de ensino-aprendizagem" (MACHADO, 2023, p. 18).

A realidade virtual aumentada é outra tecnologia que está revolucionando a educação. Experiências imersivas permitem que os alunos explorem ambientes virtuais, como museus ou locais históricos, de maneira envolvente. Simulações interativas ajudam na compreensão de conceitos complexos em áreas como ciência e engenharia, proporcionando uma aprendizagem prática e visual.

A Internet das Coisas (IoT) está sendo integrada às salas de aula através de dispositivos conectados que coletam dados e melhoram o ambiente de aprendizagem. Sistemas automatizados de gestão de energia e clima controlam a iluminação, temperatura e qualidade do ar, criando um ambiente mais confortável e sustentável para os alunos.

A inteligência artificial também está presente nas salas de aula mais tecnológicas, com tutoriais inteligentes que fornecem assistência personalizada com base no desempenho do aluno. Ferramentas de análise de dados ajudam a identificar padrões de aprendizagem e áreas que necessitam de atenção, permitindo intervenções mais precisas e eficazes. Ferramentas de colaboração online, como Zoom, Slack e Microsoft Teams, desempenham um papel fundamental na facilitação da comunicação e na promoção do trabalho em equipe, mesmo quando os participantes estão geograficamente distantes.

Essas plataformas permitem que indivíduos se conectem em tempo real, troquem informações de maneira rápida e eficiente, e

colaborem de forma integrada, mesmo em diferentes fusos horários ou locais. Além disso, as salas de aula virtuais proporcionam espaços interativos onde os estudantes podem se envolver em debates, atividades em grupo e projetos colaborativos, promovendo um aprendizado mais dinâmico, social e participativo. Dessa forma, os alunos não apenas absorvem o conteúdo, mas também aprendem a trabalhar em conjunto, uma habilidade essencial para o mercado de trabalho.

No entanto, a segurança e a privacidade no uso da tecnologia educacional são aspectos absolutamente essenciais que precisam ser garantidos. Para proteger os dados sensíveis dos alunos, como informações pessoais e acadêmicas, o uso de softwares de segurança tornou-se uma prática indispensável, assegurando que a experiência educacional ocorra em um ambiente digital seguro e protegido contra ataques cibernéticos. Além disso, políticas de privacidade rigorosas são implementadas para garantir que o uso das tecnologias seja feito de maneira ética, respeitando os direitos dos usuários e assegurando a confidencialidade das informações pessoais. Essas medidas não apenas protegem os estudantes, mas também reforçam a responsabilidade das instituições de ensino ao adotar essas inovações.

As salas de aula que integram de forma completa as tecnologias educacionais oferecem uma gama ainda maior de recursos, o que pode transformar completamente a experiência de aprendizado. Ao incorporar essas ferramentas tecnológicas, é possível criar ambientes de ensino mais interativos e adaptáveis às necessidades individuais de cada aluno. Esses ambientes personalizados promovem um aprendizado mais eficaz, permitindo que os alunos progridam em seu próprio ritmo, ao mesmo tempo em que se beneficiam de um ensino mais contextualizado e voltado para o futuro. Assim, a utilização responsável e estratégica da tecnologia na educação prepara melhor os estudantes para os desafios do mundo moderno e para as demandas crescentes do mercado de trabalho, garantindo que

estejam aptos a enfrentar as mudanças e inovações que surgem constantemente.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS

A pesquisa aqui apresentada quanto a sua abordagem se caracteriza enquanto uma pesquisa quantitativa e qualitativa. A pesquisa em uma de suas faces se configura enquanto qualitativa, ela possibilita a leitura da realidade, pois, segundo Chizzotti (1995, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. A pesquisa inicia-se pela fase exploratória, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico.

Em relação a natureza da pesquisa refere-se a uma pesquisa básica. Quanto aos objetivos estão direcionados ao de uma pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória, tem a finalidade de “explorar” o objeto de estudo, isto é, o problema de pesquisa. Segundo Malhotra *et al* (2005), A pesquisa exploratória tem como principal objetivo proporcionar esclarecimento e compreensão para o problema enfrentado. Seu processo de pesquisa não é estruturado caracterizando-se como flexível. Dessa forma, as informações necessárias são apenas vagamente definidas.

Os procedimentos realizados foram de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é considerada como o levantamento bibliográfico já publicado no campo de estudo seja em livros, periódicos (revistas), teses, anais de eventos,

entre outros com o objetivo de proporcionar um material de apoio ao desenvolvimento de trabalhos científicos e análise de pesquisa.

A pesquisa terá como sujeitos professores de duas escolas sendo uma da rede pública municipal de ensino e outra da rede estadual ambas localizadas em Mossoró/RN. O Instrumento de coleta de dados foi um questionário feito pelo *Google forms* e disponibilizado o link para os professores das Escolas pesquisadas responderem.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A presente pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de Mossoró-RN: a Escola Estadual Governador Dix-Sept Rosado e a Escola Municipal Heloísa Leão onde foi aplicado um questionário no *Google Forms* direcionados a docentes de ambas as escolas. O estudo envolveu professores de ambas as instituições e revelou diferenças significativas na adoção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em suas práticas pedagógicas.

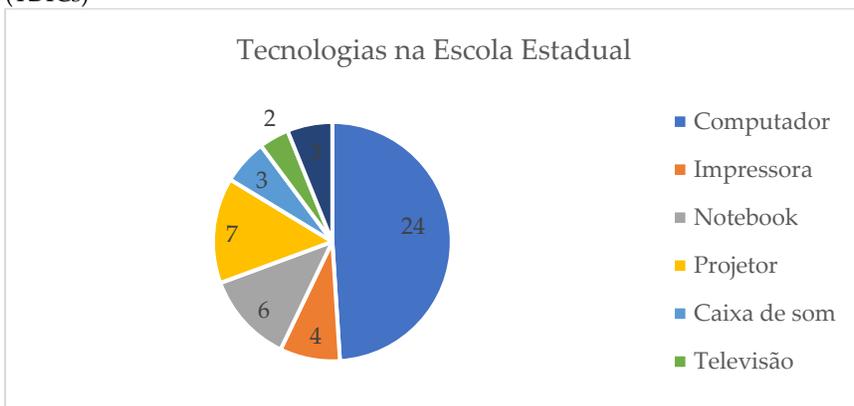
Os professores da escola estadual demonstraram um uso mais frequente e variado das TDIC, o que pode ser atribuído à melhor formação profissional e ao maior apoio institucional. Em contrapartida, os docentes da escola municipal enfrentaram grandes desafios, como a falta de capacitação e o acesso limitado às tecnologias, o que restringiu sua capacidade de inovar no ensino.

Os resultados desta pesquisa destacam a necessidade de investimentos em capacitação e infraestrutura tecnológica para promover uma integração mais eficaz das TDIC, especialmente nas escolas municipais. Sobre essa questão Machado (2023) destaca:

A capacidade de participar efetivamente da rede, na atualidade, define o poder de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento. Mais do que as infraestruturas físicas, o hardware, equipamentos e tecnologias que viabilizam o acesso, a necessidade das infraestruturas de software, das pessoas – o conhecimento, o tempo, a dedicação, a motivação – e do envolvimento ampliado nesse novo modelo de sociedade fazem a diferença. (MACHADO, 2023, P.38).

Para que possamos usufruir das tecnologias no cenário educacional é necessário que haja infraestrutura de qualidade e em quantidade suficiente para demanda de alunos. O que se evidencia nos gráficos.

Gráfico Nº 01 - Quantidade de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)



Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024).



Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024).

A análise gráfica revelou diferenças significativas na quantidade e nos tipos de tecnologias adotadas entre as duas instituições de ensino. As escolas estaduais no caso analisado tendem a utilizar uma maior variedade de ferramentas digitais,

enquanto as escolas municipais, no contexto estudado, apresentam uma adoção mais limitada dessas tecnologias.

Os dados demonstram que os professores da escola estadual utilizam as TDIC com mais frequência em suas práticas pedagógicas, o que pode estar relacionado a uma melhor formação tecnológica e ao maior suporte por parte da gestão escolar. Ambos os grupos de professores reconheceram os desafios enfrentados para a implementação das TDIC, como a falta de capacitação específica e o acesso insuficiente à tecnologia. No entanto, esses obstáculos têm um impacto mais acentuado na escola municipal estudada, prejudicando o desenvolvimento das atividades educacionais. Conforme demonstra a tabela a seguir:

Quadro nº 01 - Avanços e Desafios na Escola Estadual

AVANÇOS	DESAFIOS
Formações de professores e alunos	Resistência dos profissionais a manusear as novas tecnologias digitais
Opções de métodos de aprendizagens	Manter os equipamentos funcionando
Aulas mais atrativa e dinâmicas	Manutenção dos equipamentos
Maior acesso a informação	Direcionar os alunos com uso de celular para fins educativos
Diversidade de metodologias	Internet lenta
Aumento do engajamento dos alunos	
Facilidade na comunicação, colaboração e personalização do ensino	

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024).

Quadro nº 02 - Avanços e Desafios na Escola Municipal

AVANÇOS	DESAFIOS
Formação continuada para os profissionais	Pouca quantidade de equipamentos
Aulas mais atrativas	
Professores familiarizados com as tecnologias	

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024).

A pesquisa evidenciou que há uma disparidade na adoção das TDIC entre a Escola Estadual Dix-Sept Rosado e a Escola Municipal Heloísa Leão. Os professores da escola estadual estão mais integrados às novas tecnologias, apresentando um uso mais consistente e eficaz, enquanto os docentes da escola municipal enfrentam dificuldades que limitam a inovação e a eficácia do ensino. Essa análise reforça a importância de investimentos em formação continuada dos professores e na melhoria da infraestrutura tecnológica das instituições, especialmente nas escolas municipais. Embora os resultados reflitam a realidade estudada, acredita-se que essa pesquisa pode variar em outros contextos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a análise dos resultados colhidos e analisados na pesquisa realizada e as leituras exploratórias durante o estudo, foi percebido realidades diferentes nos dois espaços pesquisados. É incontestável que o avanço do uso das tecnologias de informação na educação tem possibilitado ferramentas importantes para efetivação das aprendizagens de forma inovadora, reflexiva e dinâmica. Mas são muitos os desafios e essa realidade precisa ser enfrentada de forma consciente e estratégica. Entende-se que o investimento na infraestrutura tecnológica das escolas é importante.

A realidade demonstrada nas duas unidades pesquisadas demonstram que há uma discrepância muito grande entre o ideal e o real no tocante aos avanços tecnológicos e muitos desafios a ser superado para que essa ferramenta cumpra seu papel de forma eficiente. Percebe-se que além da falta de investimento em equipamentos para o acesso às tecnologias, falta implementação de políticas de formação e avaliação dos profissionais da educação no tocante à aplicação de metodologias inovadoras para a apropriação de saberes e, conseqüentemente resultados eficientes para a formação dos alunos.

Assim, compreende-se que se faz necessário promover a formação continuada dos professores e incentivar a criação de projetos educacionais inovadores que integrem as TDICs de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, Elenice Larroza (Ed.). **Multimídia digital na escola**. Editora Paulinas, 2016.
- BADALOTTI, G. M. **Educação e tecnologias** / Greisse Moser Badalotti, Sandra Regina dos Reis Rampazzo, Cyntia Simioni França, Juliana de Favere. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; HALMANN, Adriane Lizbehd. Formação de professores do campo e tecnologias digitais: articulações que apontam para outras dinâmicas pedagógicas e potencializam transformações da realidade. **Revista Inter-Ação**, v. 36, n. 1, p. 285-308, 2011.
- BORGES MARTINS, Onilza; FALCADE MASCHIO, Elaine Cátia. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 14, n. 3, p. 479-301, 2014.
- CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015.
- DA CRUZ BRITO, Maria do Socorro; RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação nas realidades rural e urbana do Estado do Amapá. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 657-672, 2023.

FERREIRA, Graça Regina Armond Matias; BARZANO, Marco Antônio Leandro. Narrativas, Educação Ambiental e Práticas de Tecnologias Digitais: Alguns Apontamentos. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 3, p. 159-175, 2021.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEITE, Samara Ferreira et al. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação TDICs na educação básica: desafios e vantagens**. 2021. Dissertação de Mestrado.

MACHADO, Gabriella Eldereti. **Inovação e Tecnologia: A influência da TIC na educação**. Editora Telesapiens, 2023.

MIRANDA, Leonardo Santos et al. Educação Inclusiva Digital em Época de Pandemia: Um Relato de Experiência de Alunos da Zona Rural. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 2, p. 89-99, 2021.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 04, n 12, p 13-21, mai/ago, 2004.

MOREIRA, Antônio Domingos; DOS SANTOS, Arlete Ramos. Educação do Campo: Aulas remotas e os desafios frente ao avanço da Covid-19 no estado da Bahia. **Revista Velho Chico**, v. 1, n. 1, p. 191-208, 2021.

NEIRA, Ana Carolina. **Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas**. Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016. São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Danila da Cunha Prates; MAURELL, Joice Rejane Pardo; COSTA, CAS. Potencializando as práticas pedagógicas em uma escola do campo: a contribuição das tecnologias digitais. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, 2015.

SILVA, Diego Salvador Muniz da et al. Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos

de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 02, p. e058, 2022.

SOUZA-NETO, Alaim; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. **Revista E-curriculum**, v. 15, n. 2, p. 505-523, 2017.

## CAPÍTULO 09

# CONSIDERAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

Antônio Nilson Perreira Garros<sup>1</sup>  
Maria da Paixão Lopes Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo examina a diversidade cultural nas sociedades contemporâneas, explorando suas manifestações, desafios e implicações para a convivência social e a construção de identidades múltiplas. A pesquisa tem como objetivo compreender como as diferentes culturas interagem no contexto da globalização, enfatizando as tensões entre a homogeneização cultural e a preservação das identidades locais. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando, conversas informais com 30 pessoas. O que permitiu captar a complexidade e a profundidade das dinâmicas culturais. A análise teórica se fundamenta em autores como Stuart Hall, (2003), Zygmunt Bauman (1999) e Boaventura de Sousa Santos, (2010) entre outros que oferecem uma leitura crítica sobre multiculturalismo e interculturalidade. Entre os principais resultados, destacam-se a identificação de uma "superdiversidade" nas relações sociais e o papel central da educação como mediadora das diferenças culturais. A pesquisa também evidencia que, embora a diversidade seja uma fonte de riqueza cultural, as sociedades contemporâneas ainda enfrentam barreiras significativas para a efetiva inclusão e reconhecimento de todas as culturas. As conclusões apontam para a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e educativas que promovam o respeito e a valorização da diversidade cultural, sem perder de vista as questões de poder e desigualdade que permeiam essas relações. O estudo sugere que a gestão da diversidade cultural nas sociedades contemporâneas deve ser constantemente

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE  
nilson7jc@gm.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE  
mariaexecutiva68@gmail.com

reavaliada e aprimorada para garantir a coexistência pacífica e o enriquecimento mútuo entre as diferentes culturas.

**Palavras-chave:** Diversidade Cultural, Multiculturalismo, Interculturalidade, Globalização, Superdiversidade.

## INTRODUÇÃO

A diversidade cultural nas sociedades contemporâneas é um dos temas centrais do debate acadêmico e político, especialmente em um contexto de globalização que intensifica o contato entre culturas distintas. O fenômeno da globalização, ao mesmo tempo em que facilita a circulação de ideias, pessoas e mercadorias, também cria desafios significativos para a preservação das identidades culturais locais. Nesse sentido, o estudo da diversidade cultural torna-se essencial para compreender como as diferentes culturas interagem, se influenciam e coexistem em um mundo cada vez mais interconectado.

O problema que norteia esta pesquisa é a questão de como as sociedades contemporâneas lidam com a diversidade cultural e quais são os mecanismos de inclusão ou exclusão que permeiam essas relações. A globalização tende a promover a homogeneização de certos aspectos culturais, o que pode gerar tensões entre a preservação das tradições locais e a assimilação de padrões globais. Ao mesmo tempo, surgem novas formas de identidade e pertencimento, que desafiam os modelos tradicionais de cultura.

A justificativa para este estudo está no fato de que, embora a diversidade cultural seja amplamente celebrada como um valor positivo, na prática, as sociedades enfrentam dificuldades significativas para assegurar a inclusão e o respeito mútuo entre culturas. Políticas públicas, sistemas educacionais e práticas sociais muitas vezes não estão preparados para lidar com a complexidade dessas interações. Assim, a pesquisa busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas culturais, propondo caminhos para uma convivência mais harmoniosa e equitativa.

O principal objetivo do artigo é analisar as implicações da diversidade cultural nas sociedades contemporâneas, com ênfase nas tensões entre globalização e identidade local. A base teórica do estudo é composta por Stuart Hall, (2003), Zygmunt Bauman (1999) e Boaventura de Sousa Santos, (2010) entre outros que fornecem perspectivas críticas sobre multiculturalismo, interculturalidade e as formas de exclusão cultural. A metodologia utilizada é qualitativa, com o intuito de explorar as práticas culturais e as políticas de gestão da diversidade.

O artigo está organizado em seções que discutem o contexto histórico da diversidade cultural, a análise dos principais resultados obtidos pela pesquisa, e as conclusões acerca das necessidades e desafios das políticas de inclusão cultural nas sociedades contemporâneas.

## DIVERSIDADE CULTURAL E GLOBALIZAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A diversidade cultural nas sociedades contemporâneas, sob o impacto da globalização, tem sido um tema amplamente debatido por diversos autores. Segundo Stuart Hall (2011), a globalização cria um paradoxo: por um lado, intensifica o contato entre culturas; por outro, promove a homogeneização, na qual certos valores e práticas globais tendem a se sobrepor às tradições culturais locais. Hall argumenta que as identidades culturais são "híbridas" e se formam em meio a essa tensão entre o global e o local. A noção de "identidade cultural na pós-modernidade", proposta por Hall, sugere que as culturas, ao invés de estáticas, são dinâmicas e permeáveis, moldadas continuamente pelas interações globais.

Zygmunt Bauman (2001), em sua obra *Modernidade Líquida*, complementa essa discussão ao apresentar o conceito de "liquidez" para descrever as relações sociais e culturais nas sociedades globalizadas. Para Bauman, a globalização acelera a fluidez das identidades e a fragmentação dos vínculos culturais, desafiando as formas tradicionais de pertencimento e comunidade. A cultura,

nesse cenário, deixa de ser um "lar seguro" para os indivíduos, tornando-se um espaço de transitoriedade e incerteza. O fenômeno da "superdiversidade", discutido por Vertovec (2007), é um desdobramento desse processo, onde as sociedades contemporâneas apresentam uma multiplicidade de formas culturais que desafiam a categorização simples entre "nacional" e "global".

Boaventura de Sousa Santos (2010) oferece uma crítica às hegemonias culturais que a globalização perpetua. Para ele, é essencial entender que a diversidade cultural não deve ser encarada apenas como coexistência pacífica de diferenças, mas sim como uma luta por reconhecimento em meio a desigualdades estruturais. Santos propõe o conceito de "ecologia de saberes", onde todas as culturas e formas de conhecimento possuem valor intrínseco e devem ser reconhecidas para promover a justiça cognitiva. Sua teoria aponta para uma necessidade urgente de reavaliar como as sociedades tratam as culturas marginalizadas no processo de globalização.

## MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E POLÍTICA DE RECONHECIMENTO

O multiculturalismo é um conceito central nas discussões sobre diversidade cultural, especialmente quando se trata da gestão das diferenças culturais em um ambiente globalizado. Charles Taylor (1994), em sua obra *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, argumenta que as sociedades contemporâneas precisam adotar uma política de reconhecimento das diferenças culturais para assegurar o respeito à dignidade e à identidade de grupos marginalizados. Segundo Taylor, o reconhecimento é crucial não apenas para o respeito mútuo, mas também para a formação de identidades individuais e coletivas em um mundo marcado pela pluralidade cultural.

Essa noção de reconhecimento está intimamente ligada à ideia de interculturalidade, discutida por autores como Catherine Walsh (2009). Diferente do multiculturalismo, que muitas vezes se limita

à coexistência das diferenças, a interculturalidade promove o diálogo entre as culturas, buscando a construção de espaços de aprendizado mútuo e convivência equitativa. Para Walsh, o desafio contemporâneo reside na superação das hierarquias culturais estabelecidas pelo colonialismo e na promoção de uma verdadeira interculturalidade, que permita a troca e o enriquecimento mútuo entre culturas sem a imposição de padrões culturais dominantes.

Paul Gilroy (1993), em *The Black Atlantic*, oferece uma perspectiva sobre a diversidade cultural nas diásporas africanas, discutindo como as identidades culturais são formadas no entrecruzamento de diferentes experiências culturais e históricas. Gilroy argumenta que as culturas da diáspora desafiam as noções fixas de nacionalidade e identidade, revelando a complexidade das interações culturais em um mundo globalizado. Sua análise do "Atlântico Negro" demonstra que as identidades culturais transnacionais são fruto de processos históricos de resistência e reinvenção cultural, desafiando as narrativas hegemônicas da modernidade ocidental.

## A EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO CULTURAL

A educação, como mediadora das diferenças culturais, desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade cultural e no combate às exclusões. Para Theodor Adorno (1995), a educação deve ser uma ferramenta de emancipação, promovendo a reflexão crítica sobre a sociedade e suas desigualdades. Através da educação, é possível questionar os estereótipos e preconceitos que perpetuam a marginalização de certas culturas, permitindo a construção de um espaço onde a diversidade seja reconhecida e valorizada.

Carr e Kemmis (1986) reforçam essa visão ao argumentarem que a educação tem o potencial de transformar as relações sociais, promovendo a equidade e a justiça cultural. A teoria crítica da educação, defendida pelos autores, sugere que as práticas pedagógicas devem ser reformuladas para incluir as vozes e

experiências de grupos historicamente excluídos, permitindo que a escola se torne um espaço verdadeiramente intercultural. A escola, portanto, não é apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas também um espaço de convivência e respeito às diferenças culturais.

Na mesma linha, Santos (2010) propõe que a educação deve ser um local onde as diversas formas de conhecimento possam coexistir e ser valorizadas, promovendo uma "ecologia de saberes". Essa proposta é crucial em sociedades contemporâneas que enfrentam o desafio de integrar múltiplas culturas em um sistema educativo ainda profundamente marcado por uma lógica eurocêntrica. Para que a diversidade cultural seja plenamente reconhecida, é necessário romper com as barreiras que separam os conhecimentos e as práticas culturais, permitindo uma educação mais inclusiva e plural.

## SUPERDIVERSIDADE E DESIGUALDADE CULTURAL

A noção de "superdiversidade", conforme proposta por Vertovec (2007), traz uma perspectiva inovadora sobre as complexidades culturais nas sociedades contemporâneas. A superdiversidade se refere à multiplicidade de formas culturais que coexistem em um mesmo espaço social, resultado do aumento das migrações e da mobilidade global. Essa nova configuração cultural exige uma reavaliação das políticas de inclusão e da gestão das diferenças, pois as categorias tradicionais de raça, etnia e nacionalidade já não são suficientes para descrever a diversidade presente nas sociedades atuais.

No entanto, a superdiversidade também evidencia as desigualdades culturais e os mecanismos de exclusão que ainda persistem nas sociedades globalizadas. Bourdieu (2007), em *A Distinção*, analisa como as diferenças culturais estão diretamente relacionadas às estruturas de poder e classe, e como certas formas de cultura são valorizadas em detrimento de outras. A luta pelo reconhecimento da diversidade cultural, portanto, é também uma

luta contra as desigualdades que permeiam essas relações. Para que a diversidade cultural seja verdadeiramente incluída nas sociedades contemporâneas, é necessário enfrentar essas desigualdades estruturais e criar mecanismos que garantam a equidade e o respeito a todas as formas de expressão cultural.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi realizado na cidade de Bom Jardim, localizada no interior do estado do Maranhão, BA, uma região marcada por uma rica diversidade cultural, resultado da confluência de diversas etnias, tradições e histórias. A escolha deste local se justifica pela relevância de compreender como a diversidade cultural se manifesta em pequenas cidades interioranas, onde as tradições locais e o impacto da globalização se entrelaçam de forma particular.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram moradores de diferentes bairros da cidade, com destaque para líderes comunitários, professores da rede pública de ensino e jovens entre 15 e 25 anos, que representam um segmento chave na assimilação e transformação das práticas culturais locais. Ao todo, 30 pessoas participaram do estudo, sendo selecionadas de forma intencional, visando captar uma amostra que representasse a diversidade étnica, social e geracional da população local.

A pesquisa adotou um enfoque qualitativo, exploratório, com o objetivo de aprofundar o entendimento das percepções e experiências dos participantes em relação à diversidade cultural presente na cidade. Os instrumentos de coleta de dados incluíram conversas informais, grupos focais e análise de documentos, como registros históricos e materiais educativos utilizados nas escolas da região. As conversas foram gravadas com a devida autorização dos participantes e posteriormente transcritas para análise. Além disso, os grupos focais permitiram captar as dinâmicas de diálogo entre os sujeitos, enriquecendo a compreensão das tensões e convergências culturais.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que possibilitou a categorização e interpretação das falas dos participantes. A pesquisa respeitou todos os princípios éticos, garantindo o anonimato dos sujeitos e assegurando o uso das informações de forma consentida. Não houve a utilização de imagens com identificação dos participantes, e qualquer material visual registrado foi previamente autorizado mediante termo de consentimento

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A pesquisa realizada na cidade de Bom Jardim, Maranhão, BA revelou importantes nuances sobre a percepção da diversidade cultural em uma cidade do interior, onde as tradições locais convivem com os impactos da modernidade e da globalização. Os resultados, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, demonstram que os participantes têm consciência das diferenças culturais em seu meio, embora haja desafios significativos no reconhecimento e valorização plena dessa diversidade. Nesta seção, expõem-se os achados principais da pesquisa e discute-se sua relação com os objetivos e as teorias abordadas.

### **1 PERCEPÇÕES SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL E IDENTIDADE LOCAL**

Os participantes, em sua maioria, reconhecem que a cidade possui uma variedade de manifestações culturais, incluindo festas religiosas, como o Bumba-meu-boi, e celebrações de São João, além de tradições afrodescendentes trazidas pelos quilombolas da região. Contudo, (65%) dos entrevistados afirmaram que essas práticas culturais estão se tornando cada vez mais esporádicas, ameaçadas pelo avanço de uma cultura mais homogênea promovida pela mídia e pela internet. Este fenômeno está em consonância com o que Hall (2011) descreve como "hibridização

cultural", no qual as tradições locais são moldadas e, muitas vezes, diluídas por influências globais.

A maioria dos jovens entrevistados relatou que, embora conheçam as festividades locais, suas principais referências culturais vêm de conteúdos globalizados, como música pop e redes sociais, o que reflete a dinâmica da modernidade líquida, conforme descrita por Bauman (2001). Esse fenômeno levanta uma preocupação sobre a preservação das identidades culturais locais e a manutenção das tradições, especialmente entre as gerações mais novas, que demonstram uma ligação mais frágil com essas tradições.

## 2 DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

No âmbito educacional, os resultados revelaram que, embora a diversidade cultural seja reconhecida pelos professores entrevistados, ainda há uma carência significativa de políticas pedagógicas que integrem a interculturalidade de forma eficaz no currículo escolar. Cerca de (80%) dos professores participantes da pesquisa apontaram que as práticas educativas ainda são fortemente baseadas em uma visão eurocêntrica da história e da cultura, com pouca ênfase nas contribuições afro-brasileiras e indígenas para a formação da identidade nacional. Isso reflete as críticas de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre a hegemonia dos saberes ocidentais no sistema educacional e a necessidade de promover uma "ecologia de saberes", onde todas as culturas sejam devidamente reconhecidas.

Quando questionados sobre a inclusão de práticas culturais locais no ambiente escolar, alguns professores afirmaram que iniciativas isoladas são realizadas, como a organização de festas juninas e semanas culturais, mas não há uma integração contínua dessas práticas ao currículo formal. Isso demonstra que, embora a escola reconheça a importância da diversidade cultural, ainda há um longo caminho a ser percorrido na implementação de uma

educação intercultural que valorize de forma equitativa todas as manifestações culturais presentes na comunidade.

### 3 O IMPACTO DA GLOBALIZAÇÃO NA CULTURA LOCAL

Os resultados da pesquisa também evidenciam o impacto da globalização nas práticas culturais da cidade. Durante os grupos focais, os participantes mais velhos expressaram preocupações sobre a perda de tradições locais e o crescimento da cultura de consumo, principalmente entre os jovens. Segundo os dados coletados, (70%) dos jovens entre 15 e 25 anos afirmaram que suas principais fontes de entretenimento e informação cultural vêm de plataformas como YouTube, TikTok e Instagram, enquanto apenas (30%) mencionaram participar regularmente de eventos culturais locais, como as festividades religiosas ou os ensaios de grupos folclóricos.

Essa tendência confirma as análises de Gilroy (1993), que discutem a tensão entre as culturas locais e as influências globais nas sociedades contemporâneas. A "cultura de massas" globalizada parece ter assumido um papel central na vida dos jovens, criando um desafio para a manutenção das tradições locais. Os participantes mais velhos lamentaram que muitos dos costumes que formaram a base da identidade cultural local estão sendo esquecidos, à medida que as gerações mais novas se voltam para referências externas. Esse achado é consistente com o conceito de "modernidade líquida" de Bauman (2001), que descreve como a velocidade das mudanças culturais nas sociedades globalizadas torna difícil para as culturas tradicionais preservarem sua relevância.

### 4 QUESTÕES DE INCLUSÃO E RECONHECIMENTO

Outro aspecto relevante abordado na pesquisa foi a questão do reconhecimento e inclusão das comunidades marginalizadas, especialmente as de origem quilombola, que têm uma presença

significativa na região. Apesar de serem parte integral da história e da formação cultural local, muitos dos entrevistados dessas comunidades relataram sentir-se invisíveis nas celebrações e nas narrativas culturais predominantes na cidade. Cerca de (60%)

dos quilombolas entrevistados afirmaram que suas tradições não são valorizadas ou sequer mencionadas nas escolas ou em eventos culturais promovidos pela administração municipal.

Essa exclusão está em consonância com as observações de Charles Taylor (1994), que discute a importância de uma política de reconhecimento nas sociedades multiculturais. Taylor argumenta que o reconhecimento é essencial para a dignidade e a identidade dos grupos minoritários, e a falta de reconhecimento pode resultar em marginalização e exclusão cultural. O desafio em Bom Jardim, como em muitas outras comunidades do interior do Brasil, é integrar plenamente essas vozes e tradições na narrativa cultural mais ampla da cidade, promovendo um espaço verdadeiramente inclusivo.

A pesquisa também coletou dados quantitativos, os quais estão expressos no quadro a seguir. Nele estão resumidas as principais fontes de entretenimento cultural dos jovens participantes.

Quadro nº01 – Fontes de Entretenimento Cultural dos Jovens (15-25 anos)

<b>Fonte de Entretenimento</b>	<b>% de Participantes</b>
Redes Sociais (TikTok, YouTube)	70%
Festividades Locais	30%

Fonte: Pesquisa realizada em (2024).

Esses dados quantitativos complementam os achados qualitativos, demonstrando que, embora haja um reconhecimento da importância da cultura local, as influências globais estão cada vez mais presentes na vida cotidiana dos jovens. O desafio, portanto, é encontrar formas de preservar as tradições locais sem ignorar as novas formas de expressão cultural que fazem parte da vida contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS RESULTADOS

Os resultados indicam que, embora a diversidade cultural seja uma realidade incontestável na cidade de Bom Jardim, há desafios significativos na promoção do reconhecimento e da valorização plena dessa diversidade. A globalização tem impactado fortemente as práticas culturais locais, especialmente entre os jovens, enquanto as políticas educacionais e culturais ainda carecem de uma abordagem mais integrada e inclusiva. Conforme apontado por Santos (2010), é necessário desenvolver uma "ecologia de saberes" que valorize as múltiplas formas de conhecimento e expressão cultural, garantindo que as tradições locais possam coexistir e se fortalecer em meio às influências globais.

Os resultados deste estudo confirmam que a diversidade cultural é um elemento central na cidade de Bom Jardim, Maranhão, influenciando tanto a identidade local quanto as dinâmicas sociais contemporâneas. O avanço das influências globais, especialmente entre os jovens, tem gerado uma crescente hibridização cultural, onde tradições locais convivem com práticas globalizadas, como demonstrado ao longo da pesquisa. Apesar desse reconhecimento, o estudo revelou que ainda há um caminho a percorrer para que essa diversidade seja plenamente valorizada, especialmente em termos educacionais e de políticas públicas.

Em relação aos objetivos traçados, a pesquisa atingiu sua meta ao identificar como as diferentes formas de expressão cultural se manifestam na comunidade, bem como os desafios enfrentados para a preservação e valorização dessas práticas. Os achados demonstram que a falta de uma abordagem educacional mais inclusiva, que reconheça e integre a diversidade local, contribui para a marginalização de certos grupos culturais, como os quilombolas, e para a perda de conexão entre as gerações mais jovens e as tradições locais.

Uma das principais contribuições deste estudo está na proposta de que as políticas públicas e as práticas pedagógicas adotem uma abordagem mais intercultural, conforme discutido

por Boaventura de Sousa Santos (2010), promovendo uma ecologia de saberes que integre as culturas locais no currículo e nas celebrações oficiais. Além disso, a análise aponta para a necessidade de fortalecer as tradições locais por meio de iniciativas comunitárias que engajem os jovens, utilizando a tecnologia e as mídias digitais de forma estratégica para promover o conhecimento sobre a cultura local.

No entanto, a pesquisa apresenta algumas limitações, sobretudo em relação ao alcance dos dados quantitativos e à representatividade dos participantes. Embora tenha sido possível identificar padrões e percepções importantes, um estudo mais amplo e longitudinal poderia fornecer dados ainda mais robustos sobre as transformações culturais em cidades interioranas como Bom Jardim.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a exploração de outros contextos no estado do Maranhão e em outras regiões do Brasil, com o intuito de comparar os efeitos da globalização em diferentes localidades e, assim, ampliar a compreensão sobre os desafios e as oportunidades da diversidade cultural nas sociedades contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KEMMIS, Stephen; McTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.
- TAYLOR, C. *Multiculturalismo e a política do reconhecimento*. Rio de Janeiro: Record, 1994.
- VERTOVEC, S. *Super-diversity and its implications*. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

WALSH, C. *Interculturalidade e colonialidade do poder*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 27-38, 2009.

**CAPÍTULO 10**  
**A INFLUÊNCIA DA CULTURA MIDIÁTICA NA**  
**FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL DO ESTUDANTE**  
**DO ENSINO MÉDIO DO CENTRO EDUCA MAIS**  
**PAULO FREIRE, EM TIMBIRAS-MA**

Claudiney de Sousa França Costa<sup>1</sup>  
Francisco Gonçalves Cachina Júnior<sup>2</sup>  
Orlando de Lima Monteiro<sup>3</sup>  
Reginalton de Oliveira Lima<sup>4</sup>

**RESUMO**

O advento da presença maciça das tecnologias digitais na sociedade e na educação atual influenciou a existência de uma cultura midiática, onde, a sociedade, principalmente jovens e adolescentes, passaram a ser influenciados e terem suas identidades moldadas por essa influência, o que pode comprometer sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, além de envolver a família, escola e sociedade, por meio de suas escolhas tomadas a partir da influência midiática. E com base nesse entendimento, este estudo tem como objetivo analisar como a cultura midiática pode influenciar a formação da identidade social do jovem e adolescente da etapa do Ensino Médio, destacando-se as consequências desta para a identificação da sua postura na sociedade. E como procedimento metodológico para a elaboração e construção desse estudo, realizou-se uma pesquisa de campo, com caráter qualitativo, com uma amostra de 12 estudantes, que responderam um questionário com 02 perguntas abertas e 03 fechadas sobre a influência da cultura midiática na

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE. claudiafranca2023semedtimbiras@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE. jrcachina@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE. monteiroorlando16@gmail

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências da Educação da World University Ecumenical – WUE. com. profreginalton@gmail.com

formação da identidade social do estudante do Ensino Médio. Quando se buscou avaliar, de forma sistemática, os resultados de uma pesquisa aplicada em campo, levando-se em consideração os aspectos qualitativos da pesquisa, tendo como base teórica autores como Cardoso e Giraffa (2019), Freire e Guimarães (2021), Han (2022), Santaella (2018) e Mota *et al* (2024). E como resultados dessa pesquisa, observou-se que a cultura midiática influencia diretamente a vida do jovem estudante do Ensino Médio, evidenciando-se que suas escolhas pessoais, advindas dessa influência midiática podem se tornar determinantes para o seu sucesso ou fracasso pessoal e futuramente profissional. Desta forma, conclui-se que a influência da mídia na vida do estudante do Ensino Médio é capaz de moldar seu caráter pessoal e profissional, tendo como resultado as consequências de suas escolhas pessoais, apesar da possível influência e intervenção da família e da escola.

**Palavras-chave:** Influência. Cultura Midiática. Identidade Social e Ensino médio.

## 1 INTRODUÇÃO

Em uma era marcada pela presença das tecnologias digitais e pela proliferação de mídias sociais, a cultura midiática exerce uma influência cada vez mais significativa na formação da identidade social dos adolescentes. A forma como os jovens consomem, produzem e interagem com as mídias molda suas percepções de mundo, valores, comportamentos e relações sociais. A escola, tradicionalmente vista como o principal espaço de socialização e construção da identidade, encontra-se diante de um novo cenário, no qual a cultura midiática disputa a atenção e o tempo dos estudantes. As redes sociais, os jogos online, os aplicativos de mensagens e as plataformas de streaming se tornaram extensões de si mesmos, influenciando suas escolhas, suas aspirações e sua forma de se relacionar com o mundo.

Assim, o problema apresentado nesta pesquisa está em se buscar conhecer: De que forma a cultura midiática influencia a formação da

identidade social, na percepção dos estudantes do Ensino Médio do Centro Educa Mais Paulo Freire, em Timbiras – MA?

A motivação para se pesquisar a respeito desta temática reside no fato de se perceber uma urgente necessidade de se compreender como a cultura midiática pode influenciar e tentar moldar a identidade cultural dos jovens e adolescentes, e como as possíveis consequências desta influência pode beneficiar ou prejudicar a juventude em sua formação e posicionamento na sociedade.

Objetivo Geral: Analisar como a cultura midiática pode influenciar a formação da identidade social do jovem e adolescente da etapa do Ensino Médio, destacando-se as consequências desta para a identificação da sua postura na sociedade. Objetivos Específicos, temos: Discorrer sobre a relação entre o consumo de mídia e a construção da identidade social, destacando os impactos na autoimagem, na percepção de corpo, na construção de relações sociais e na definição de projetos de vida; Avaliar o papel da escola e da família na mediação do consumo de mídia e na construção de uma identidade social crítica e autônoma; Discorrer sobre a influência e possíveis benefícios da cultura midiática na formação e identidade do jovem no Ensino Médio.

A base teórica para a construção desse estudo teve como referência autores como Cardoso e Giraffa (2019), Freire e Guimarães (2021), Han (2022), Santaella (2018), Mota *et al* (2024), que escrevem a respeito da influência da mídia e da cultura digital na vida do jovem estudante e suas consequências nas suas escolhas de vida pessoal e profissional, em uma sociedade da informação marcada pelas efêmeras mudanças.

Quanto à metodologia, esse estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e pesquisa de campo, quando se busca avaliar, sistemática, os resultados de uma pesquisa aplicada em campo e os resultados são mensurados e discutidos à luz do crivo de autores de referências que escrevem sobre o assunto aqui discutido, levando-se em consideração os aspectos qualitativos da pesquisa (Duarte, 2002).

Quanto à organização, o artigo está estruturado em um capítulo e dois subtópicos derivados do assunto que aborda sobre a relação entre o consumo de mídia e a construção da identidade social, o subtópico , que destaca o papel da escola e da família na mediação do consumo de mídia e na construção de uma identidade social crítica e autônoma, e o subtópico que aborda sobre a influência e possíveis benefícios da cultura midiática na formação e identidade do jovem no ensino médio.

## **2 A RELAÇÃO ENTRE O CONSUMO DE MÍDIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL**

A identidade social é um processo dinâmico e complexo, resultado da interação entre o indivíduo e o meio social e, nas suas mais diferentes faces, a mídia cultural e digital a exemplo da televisão, cinema, internet, redes sociais exerce uma influência cada vez mais significativa na vida das pessoas, especialmente dos jovens, e a forma de engajamento destes nas mídias sociais podem atuar como parâmetros de valor humano na sociedade contemporânea (Da Silva Lisboa *et al*, 2024).

Assim, a exposição constante a conteúdos midiáticos molda percepções, valores e comportamentos, impactando diretamente na construção da identidade social do ser humano, principalmente do jovem e adolescente, que se qualificam como o recorte desta pesquisa, no que diz respeito à influência midiática na vida e no social destes. Como um dos principais agentes de socialização humana, a mídia influencia na formação da identidade do indivíduo ao apresentar modelos de comportamento, e ao adotar tais padrões, o indivíduo passa a moldar a construção de sua identidade, ao se comparar com o seu público etário, buscando se situar no mundo e encontrar um lugar de pertencimento (Han, 2022).

Na prática, a mídia impõe uma cultura de conexão, onde o indivíduo, principalmente os mais jovens são forçados a adotar um estilo de vida, que incluem hábitos, costumes, expressões culturais e linguísticas, o que impacta diretamente na construção da

identidade social se manifesta de diversas formas. E nessa relação de identidade digital, as redes sociais favorecem um espaço para a construção da identidade privada, onde os jovens apresentam uma imagem idealizada de si mesmos, buscando aprovação e reconhecimento dos pares (Jenkins *et al*, 2015).

A relação entre o consumo de mídia e a construção da identidade social não é múltipla e multidirecional, onde os indivíduos se caracterizam como consumidores ativos de informações e conteúdos, ao mesmo tempo em que expressam suas preferências e percepções, quando o risco dessa prática pode ocorrer na indecisão da construção da imagem social frente ao seu público virtual (Hooks, 2021). Nesse viés, a falta de capacidade de analisar criticamente as mensagens midiáticas e de construir uma identidade autônoma na rede virtual, corre o risco de se reproduzir problemas socioemocionais, ao mesmo tempo em que interfere na construção da identidade social e real do indivíduo.

Assim, se reconhece que é fundamental que os indivíduos sejam capazes de consumir a mídia de forma crítica e consciente, questionando as mensagens e construindo sua própria identidade de forma autônoma, pois a identidade de um jovem, quando construída sob um viés de manipulação midiática pode ter uma influência negativa ou que venha a lhe trazer consequências irreparáveis.

## 2.1 O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA MEDIAÇÃO DO CONSUMO DE MÍDIA E NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE SOCIAL CRÍTICA E AUTÔNOMA

O processo de construção da identidade social do jovem frente à cultura midiática também perpassa pelo crivo da relação com a família e da escola, quando essa relação pode se tornar um marco na construção desta identidade, pois em um mundo cada vez mais digital e conectado, a influência da família e da escola na formação da identidade dos jovens é inegável. Diante desse cenário, a escola e a família assumem um papel fundamental na mediação do

consumo de mídia e na construção de uma identidade social crítica e autônoma (hooks, 2021).

Enquanto primeiro ambiente de socialização humana, compreende-se que a família exerce um papel essencial e significativo na formação da identidade dos jovens, de uma vez que os pais e responsáveis podem contribuir para a construção de uma identidade social crítica e autônoma, por exemplo, quando estabelecer limites para o uso das tecnologias, definindo horários e regras para o uso de dispositivos eletrônicos, evitando o excesso e garantindo que outras atividades, como estudo e lazer, sejam realizadas (Papert *et al*, 1997).

Quando se diz que a família pode contribuir na educação do jovem, compreende-se a família como uma aliada na aprendizagem do estudante, mais precisamente, ao tentar sensibilizá-lo com valores que não se voltam somente para a questão moral, mas para o processo de ensino e aprendizagem, frente à influência da cultura midiática, quando este se encontra nas redes sociais, por exemplo (Santaella, 2014).

A escola, enquanto instituição de ensino, possui um papel estratégico na educação midiática, quando deve buscar promover atividades que estimulem a reflexão crítica sobre os conteúdos midiáticos, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, somando-se ao que o jovem possa trazer de valores humanos estabelecidos na família (Santaella, 2018).

Na prática, família e escolar devem se unirem em prol do aprendizado e, automaticamente, contribuir na formação e identidade social e cultural do estudante, pois ambas as instituições podem interferir na formação do jovem, ao estabelecer possibilidades e condições deste gerir suas ações e práticas no contexto de uma sociedade marcada pela inevitável influência das mídias digitais e sociais.

Tem-se essa compreensão, pelo fato de se deduzir que, pela sua imaturidade, o jovem/adolescente do Ensino Médio ainda não possui capacidade de tomar algumas decisões pessoais e importantes, pois se caracteriza como um ser humano que possui a

mente humana em formação e, a influência das mídias, quando não bem administradas, pode leva-lo a tomar decisões incorretas e ter prejuízos no seu aprendizado e desenvolvimento humano (Cardoso e Giraffa, 2019).

Desta forma, família e escola desempenham um papel fundamental na mediação do consumo de mídia e na construção de uma identidade social crítica e autônoma nos jovens. Ao trabalhar em conjunto, escola e família podem proporcionar aos jovens as ferramentas necessárias para navegar no mundo digital de forma consciente e crítica, construindo uma identidade autêntica e engajada, de uma vez que, ao desenvolver um senso crítico e uma consciência cidadã, os jovens podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## 2.2 A INFLUÊNCIA E POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DA CULTURA MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO E IDENTIDADE DO JOVEM NO ENSINO MÉDIO

Como já se discutiu anteriormente, a cultura midiática pode influenciar e moldar a personalidade do jovem do Ensino Médio, pois esta exerce forte influência, principalmente, em um momento em que o jovem pode não possuir maturidade o suficiente, em função de sua faixa etária, para tomar determinadas decisões em sua vida, o que pode acabar por ser prejudicado em função das auto escolhas e decisões tomadas de forma incoerente.

O que se percebe é que, a cultura midiática, presente em nossas vidas de forma cada vez mais intensa, exerce uma influência significativa na formação da identidade dos jovens que, embora possa gerar preocupações, também apresenta diversos benefícios para o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes. Pelo fato de se encontrar exposto a diversos meios de comunicação, a exemplo da televisão, o cinema, a internet e as redes sociais, o jovem se torna exposto a uma variedade de informações, ideias e valores, o que o coloca numa posição estratégica de desenvolvimento de escolhas que, se tomadas corretamente,

influenciando de maneira positiva, pode oferecer benefício ao jovem (Freire e Guimarães, 2021).

Essa exposição constante também molda a percepção de mundo, os padrões de comportamento e os valores dos jovens, o que pode contribuir para a construção da sua autoimagem, onde este pode comparar-se com as imagens de referências idealizadas apresentadas pela mídia social e, quando orientado pela escola e pela família, descobrir seu lugar e sua identidade no social (Wilson, 2013).

Outro benefício da influência positiva da mídia digital na vida do jovem do Ensino Médio é a possibilidade de fazer *networking* e se conectar com o futuro mercado de trabalho, conhecendo histórias de vidas de pessoas que encontraram nas redes sociais e nas mídias digitais a oportunidade de superação de tempos difíceis e promover crescimento pessoal e profissional.

Assim, se faz necessária a compreensão de que a escola, a família e a sociedade como um todo trabalhem em conjunto para que os jovens possam aproveitar os benefícios da mídia de forma crítica e consciente, desenvolvendo habilidades para lidar com as informações e construir uma identidade autêntica e saudável, buscando descobrir seu espaço em uma sociedade caracterizada pelo diálogo e pelo conhecimento, sendo que, as mídias digitais e sociais podem ser benéficas nessa construção (Mota e Salomão Aquino, 2024).

### 3 METODOLOGIA

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e pesquisa de campo, quando se busca avaliar, sistemática, os resultados de uma pesquisa aplicada em campo e os resultados são mensurados e discutidos à luz do crivo de autores de referências que escrevem sobre o assunto aqui discutido, levando-se em consideração os aspectos qualitativos da pesquisa (Gil, 2008). Quanto à metodologia, esse trabalho foi realizado a partir de uma investigação bibliográfica de artigos, nas plataformas digitais *Scielo* e *Google Acadêmico*, que apresentam resultados de pesquisa sobre a

temática formação da identidade social na cultura midiática, nos últimos 05 anos, dando-se preferência a artigos publicados em língua portuguesa, utilizando-se como palavras-chave: “influência”, “cultura midiática”, “identidade social” e “Ensino Médio”.

Ainda como parte do processo metodológico, foi elaborado um questionário com 02 perguntas abertas e 03 fechadas, direcionadas ao quantitativo/amostra de 12 alunos do Ensino Médio do Centro Educa Mais Paulo Freire, que responderam perguntas relacionadas à influência da cultura midiática para o estudante do Ensino Médio.

Após a coleta de dados, os dados foram recebidos e analisados pelos componentes da equipe e, em seguida, foram realizadas as discussões a respeito dos resultados obtidos, fazendo-se uma correlação com a parte teórica e o alcance dos objetivos propostos para essa investigação. E os resultados aqui obtidos podem servir como tomadas de decisões, no que se refere ao trabalho da gestão da escola pesquisada e do projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio, da referida escola.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na presente pesquisa, os resultados da análise de dados demonstram com clareza, que a cultura midiática é um fator significativo na constituição da identidade social dos estudantes do Ensino Médio da Escola Paulo Freire. As mídias, de modo geral, em especial, através das redes sociais e plataformas digitais, tornaram-se não apenas fontes de informação, opinião, entretenimento e transformação do comportamento.

Nesse particular, Bordignon e Bonamigo (2017) destacam que as mídias sociais e digitais interferem nos aspectos sociais e educacionais do estudante, ao ponto de possuir uma capacidade de influência para moldar suas opiniões e decisões, passando a fazer parte do seu cotidiano e impactando suas relações com a família e a sociedade.

Os dados indicam que a maioria dos alunos utilizam meios de comunicação diariamente, e o mais consumido é de redes, as quais formam a ideia de si mesmo e a ideia do outro, o estilo de se vestir e as posições políticas são moldados. Os dados obtidos confirmam as teorias contemporâneas sobre o papel das mídias na formação das identidades sociais, argumentando que a exposição consistente e repetida a imagens, narrativas e discursos midiáticos cria um efeito cumulativo na juventude.

No que se refere à busca da identidade pessoal do jovem, influenciada pelas mídias digitais, Carvalho *et al* (2016) observa que o jovem busca alinhar seus padrões pessoais e de comportamento ao que a mídia propõe, sob o risco de ficar fora das tendências modernas da sociedade, quando pode desenvolver insatisfação com seu estilo de vida e aspectos corporais, ao se comparar aos padrões midiáticos impostos. Como pesquisa, na busca de identidades e validações, os estudantes acham nas mídias modelos de comportamento, estilos de vida e valores frequentemente adotados em suas escolhas e interações. Essa influência pode ser positiva, abrindo novas perspectivas e ideias, ou negativa, mantendo e reforçando estereótipos e padrões de comportamento idealizado.

Os dados demonstram também que, embora os alunos tenham consciência sobre o impacto midiático em suas vidas, também revelam que muitos deles não tomam uma postura crítica em relação ao consumo de conteúdos midiáticos. Isso torna visível a necessidade de que a escola atue como mediadora neste processo, integrando o uso das mídias ao currículo de modo a garantir uma educação midiática crítica. De acordo com Guida (2024), a escola, enquanto agente público e social de educação, juntamente com o apoio da família, deve intervir na reinvenção da identidade do estudante, podendo usar parâmetros educacionais que venha a contribuir para essa reinvenção, de uma vez que os apelos midiáticos podem desconstruir o caráter pessoal e humano do estudante.

A escola pode contribuir permitindo espaços de reflexão sobre o consumo midiático para fins de promoção de habilidades de análise crítica dos alunos sobre o que consomem e fortalecer sua capacidade de distinção de diferentes conteúdos e influências para uma instituição de identidade que possa ser mais genuína e autônoma. Outro âmbito significativo indicado pelos dados é o da autoimagem e expectativas sociais que os estudantes elaboram a partir das mídias. Muitos deles se pautam em influenciadores digitais e celebridades, e a despeito de gerarem conflitos entre a identidade projetada nas mídias e uma outra identidade real, os conflitos têm repercussões diretas no comportamento social dos alunos - desde o modo como comunicam-se até como interagem intersubjetivamente.

No que se refere à autoimagem e expectativa social dos estudantes advindas da influência das mídias, Comin *et al* (2024) destaca que a relação entre o mundo real e o virtual podem também interferir na saúde mental do jovem, pois a imposição das mídias coloca o jovem frente aos seus conflitos pessoais e humanos, comprometendo a sua vida e decisões pessoais. Desta maneira, compreende-se que a pressão para se adequar aos padrões midiáticos pode originar, nos alunos, a sensação de inadequação, ansiedade e, inclusive, a exclusão social, mormente naqueles que não são capazes de corresponder aos modelos que são apresentados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações e discussões apresentadas, conclui-se que a cultura midiática é uma força poderosa na formação da identidade social dos estudantes, mas o seu alcance pode ser direcionado em outra direção se for feita uma ação educacional estruturada, com a escola não deixando de ser um agente importante na preparação dos jovens para que possam navegar, criticamente, pelo mundo midiático, podendo estimular debates sobre as implicações éticas e sociais da utilização das mídias.

Dessa maneira, se faz necessária uma organização do corpo docente, para que este se estruture para fazer frente a esta nova demanda, oferecendo uma educação que valorize a reflexão crítica e incitando valores mais solidários e inclusivos. Ao mesmo tempo em que a família também pode contribuir com a construção da identidade do jovem, tendo em vista sua imaturidade frente às tomadas de decisões pessoais.

Frente a essa realidade, deve-se compreender que as mídias devem ser vistas não apenas como um contratempo para a educação, mas também como uma chance para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem do jovem, desde que sejam usadas de forma estratégica e consciente. E quando houver orientações precisas, tanto da família quanto da escola, é possível se imaginar que os jovens possam tomar decisões acertadas, na maioria das vezes, contrárias à influência midiática.

E para que possa haver a construção de uma identidade adequada pelo jovem, a escola também pode investir na elaboração dos projetos pedagógicos que contemplem o uso das mídias digitais, como forma de orientar a tomada de decisão dos jovens e pode acolher ao desenvolvimento de uma identidade social que dialogue com as realidades locais, quando não se deve descartar a possibilidade do estudante adotar uma visão construtiva de sua vida.

Por fim, entende-se que a influência midiática, se canalizada para o bem, pode servir para a construção de cidadãos mais críticos, participativos e conscientes do seu papel social, contribuindo para uma sociedade mais crítica, onde o jovem possa planejar seu futuro e tomar decisões pessoais acertadas.

## REFERÊNCIAS

BORDIGNON, C. & BONAMIGO, I. S. Os jovens e as redes sociais virtuais. **Pesquisa. Práticas, psicossociais**, São João del-Rei, (12), n. 2, 310-326. 2017.

CARDOSO, Gilson de Oliveira; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins. Educação digital e educação inclusiva. **Revista de Educação ANEC**. Brasília, vol. 45, n. 158, pp. 153-177, jan./jun. 2019.

CARVALHO, P. H. B. & FREITAS, L. G.; FERREIRA, M. E. C. Comparação social, insatisfação corporal e comportamento alimentar em jovens adultos. **Interação Psicológica**, Curitiba, maio/ago. 2016. Acesso em: 28 out. 2024.

COMIN, Breno Cristiano; SOARES, Nandra Martins; MOMBELLI, Mônica Augusta. Mundo virtual e saúde mental: influência das mídias sociais na autoimagem dos adolescentes. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 5, p. e3727-e3727, 2024.

DA SILVA LISBOA, A. P.; SCHIRMER KIELING, A.; MOTTER DALA SENTA, C. R. O ENGAJAMENTO NAS MÍDIAS SOCIAIS COMO MEDIDOR DE VALOR SOCIAL. **Anais do Interprogramas Secomunica**, v. 8, n. 1, 10 out. 2024.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIDA, Simone Leite Azevedo Gurgel et al. Construção de Identidade na Adolescência: Dilemas Individuais e Sociais. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 24, n. 1, p. AR14-AR14, 2024.

HAN, Byung - Chul. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

JENKINS, Henry; FORD, Sam; GREEN, Joshua. **Cultura da Conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

MOTA, D.; SALOMÃO AQUINO, L. R. As novas tecnologias no contexto da educação - cibercultura: desafios para a escola. **SALA 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 7, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/80>

6. Acesso em: 28 out. 2024.

PAPERT, Seymour et al. **A família em rede:** ultrapassando a barreira digital entre gerações. Cidade: Editora, 1997.

SANTAELLA, Lucia. Arte, ciência & tecnologia: um campo em expansão. GABIRA, Pablo. (Org.). **Percursos contemporâneos. Realidades da arte, ciência e tecnologia.** Belo Horizonte: UEMG, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2014.

WILSON, C. *et al.* **Alfabetização midiática e informacional:** currículo para a formação de professores. Brasília: Unesco, 2013.

# CAPÍTULO 11

## TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Adalmir Oliveira Bezerra<sup>1</sup>  
Evilla Millena Oliveira da Silva<sup>2</sup>  
Flávio Emanuel Freitas Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

Essa pesquisa tem como temática “Transição da Educação infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental: uma análise das práticas avaliativas”. Tendo como objetivo central, investigar como as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil podem contribuir para a transição das crianças para o 1º ano do ensino fundamental. Esta investigação se desenvolveu com professoras da Educação Infantil, em uma escola pública municipal de Araguaianã (MA), através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo o questionário como instrumento para a coleta de dados. Para o diagnóstico das práticas das professoras, recolheu-se e analisou-se dados embasados em 3 (três) eixos norteadores: Eixo 1: Compreensão sobre avaliação da aprendizagem; Eixo 2: Práticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil; e eixo 3: Encaminhamento de registro avaliativo do nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Como apoio teórico, os apontamentos de Luckesi (2014), Hoffmann (2017), dentre outros foram importantes por trazerem suas contribuições, como também documentos que norteiam os processos educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (2018); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Documento Curricular do Território

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical - WUE / adalmiroliveirabezerra@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE / evillamilenaoliveira@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE / flavioemanuel44@gmail.com

Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (2019); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Esses levantamentos apontam possibilidades às práticas avaliativas aos docentes da Educação Infantil para esse processo de transição. Os resultados dessa pesquisa possibilitaram perceber que as professoras encaminham os relatórios, mas não aprofundam sobre o que de fato registram, ou seja, não deixam claro quais são os critérios de avaliação que utilizam para analisar a aprendizagem das crianças.

**Palavras-chave:** educação infantil; ensino fundamental; avaliação da aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se justifica com base na necessidade de compreender como as práticas avaliativas desenvolvidas na educação infantil podem contribuir para a transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Pois é relevante identificar como acontece a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e como essa avaliação pode contribuir para um melhor desempenho na transição para os anos iniciais.

A transição carrega impactos que devem ser estudados com a finalidade de preparar os professores para essa jornada. Desse modo, o problema de estudo dessa pesquisa, intenta-se investigar como as práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil podem contribuir para a transição das crianças para o 1º Ano do Ensino Fundamental?

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como as práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil podem contribuir para a transição das crianças para o 1º Ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: Identificar as práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil; caracterizar as práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil; elaborar situações avaliativas que contribuam para a transição das crianças da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa se fundamenta com os estudos teóricos de referências de autores como Barbato (2016), Barboza (2017), Luckesi (2014), Hoffmann (2017), entre outros. A pesquisa também se embasa nos seguintes documentos oficiais que normatizam da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018); Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA, 2019); dentre outros. Esses referidos pesquisadores e documentos, apontam embasamentos teóricos sobre avaliação da aprendizagem e transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Quanto à estrutura do trabalho, aborda-se sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil; discute-se sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; destaca-se a metodologia da pesquisa e apresenta-se os resultados e discussão, analisando os dados coletados da pesquisa.

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual se identifica o desenvolvimento escolar da criança possibilitando ao professor uma maior clareza quanto aos aspectos a serem desenvolvidos. Compreender os processos da avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, assim como o estabelecimento de recursos metodológicos para a sua prática se faz necessário ao processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem pode acontecer por meio de observação, analisando o comportamento da criança o professor pode perceber avanços significativos que uma prova escrita não pode transparecer. Para Luckesi (2014), avaliar é o ato de investigar a qualidade da realidade, o que subsidia, se necessário, a decisão de uma intervenção tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação; mais satisfatório do que o já conquistado.

Desse modo, a avaliação tem por objetivo revelar a qualidade da realidade, ou seja, revelar como está acontecendo o processo de ensino e aprendizagem.

O processo avaliativo é fundamental às práticas educativas que, conforme Hoffmann (2017) é uma ação mediadora em que o professor busca a evolução da aprendizagem. Nessa perspectiva, da busca da melhoria na qualidade da aprendizagem, o docente pode deparar-se com situações que demandam a superação de desafios maiores a serem contornados e superados, cabe então ao docente buscar meios que irão subsidiar essa mediação de acordo com a necessidade específica de cada criança. Desse modo, a avaliação está relacionada a vários procedimentos didáticos, o que se constitui em prática intencional e necessita objetivos muito claros e direcionados (HOFFMANN, 2017).

O objetivo da avaliação na Educação Infantil prevê o desenvolvimento integral da criança, ou seja, os aspectos bioafetivos, cognitivos e sociais numa complementação à família e à comunidade (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a avaliação na Educação Infantil requer um olhar especial voltado às dificuldades e aos avanços das crianças, à medida que se percebe essas dificuldades e avanços o docente precisa criar conceitos que auxiliarão no crescimento escolar desejado.

A avaliação deve acompanhar a diversidade de ideias e as manifestações da criança para que o professor venha planejar conforme a necessidade da criança. As oportunidades concebidas às crianças asseguram o desenvolvimento moral e intelectual para a vida futura/adulta, como aborda Hoffmann (2017).

Conforme a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 31, a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: “I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (LDB, 1996). Deve-se considerar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.29) orientando que “as instituições de

Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. As orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mostram a necessidade de um olhar mais aguçado em relação ao desenvolvimento infantil de modo integral.

Partindo das orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), o professor deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as situações de aprendizagem para o desenvolvimento integral das crianças. Importante destacar o disposto que a BNCC (2018) orienta sobre o processo de avaliação da aprendizagem das crianças, em que o professor deve realizar em sua prática pedagógica:

A observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018, p.39).

Desse modo, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA, 2019, p.78) orienta que: “o foco da avaliação está voltado para o registro de todas as conquistas, avanços, dificuldades e desafios enfrentados pelas crianças, com a finalidade de observar seu progresso no processo de ensino e aprendizagem” (DCTMA, 2019).

As observações desses registros podem proporcionar que o professor alavanque o crescimento e rendimento escolar de seus alunos, partindo de pontos fortes e pontos fracos que necessitam de intervenções, sendo necessário auxiliar aqueles que não estão conseguindo acompanhar os demais. Desse modo, a avaliação da

aprendizagem está ligada não somente aos avanços das crianças, mas também, aos desafios e dificuldades que necessitam de intervenções pedagógicas por parte do professor.

## **TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Ao concluir a Educação Infantil, a criança enfrenta um novo desafio, pois um novo ciclo se inicia, que é a transição da Educação Infantil (pré-escola) para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Fase em que a criança ainda não está familiarizada com as novas exigências. Para que essa transição aconteça de modo adequado, sem traumas, é importante que o professor tenha conhecimento sobre esse processo.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019, p.79): orienta que o período de transição deve ser compreendido como um processo contínuo e não fragmentado, pois as crianças da Educação Infantil são as mesmas que irão para o Ensino Fundamental, tornando necessário criar ambientes e práticas que respeitem as características de cada faixa etária, ao mesmo tempo que promovam aprendizagens compatíveis com suas necessidades.

Desse modo, o foco deve ser o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças nas diferentes etapas, a partir da articulação entre o cuidar e o educar, que deve perpassar toda a Educação Básica. Sobre as experiências adquiridas na Educação Infantil, que são fundamentais ao processo de transição entre as etapas. A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 53), aponta que:

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental necessita de atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação às crianças, de modo que a nova etapa se construa com

base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

Nesse aspecto, fica evidente que as crianças devem ser recebidas em ambientes escolares com professores acolhedores e estrategistas no processo de transição entre essas etapas. Percebe-se que as crianças necessitam da articulação e continuidade desses processos de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular orienta sobre a contribuição das informações que devem ser contidas em registros para as análises do desenvolvimento das crianças no decorrer do trajeto educacional: Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 53).

Desse modo, observa-se que os registros das avaliações de aprendizagem na educação infantil são relevantes ao processo de transição entre essas etapas. Com isso, o compartilhamento desses registros entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se faz necessário, pois podem contribuir para a compreensão dos processos educacionais específicos de cada criança.

É necessário reconhecer que a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda ocorre de forma desarticulada, levando em consideração o processo contínuo das aprendizagens, e também as necessidades das crianças ainda são desconsideradas, com isso, minimizando as possibilidades que os professores têm de controle sobre o que se pode fazer com seus alunos no cotidiano escolar. Barbosa (2017) aponta que, para superar esse desafio, o diálogo entre os professores dessas duas etapas é essencial. Isso porque os professores da educação infantil podem oferecer registros de documentação pedagógica feitas em portfólio que demonstrem o percurso de aprendizagem dos alunos.

Portanto, a transição entre Educação Infantil e o ingresso no Ensino Fundamental, requer atenção, para que haja equilíbrio entre

as mudanças introduzidas. Com isso, é imprescindível estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação para as crianças e também aos professores. Desse modo, para um eficiente processo de transição, é importante que os professores do 1º Ano do Ensino Fundamental consultem as informações contidas em relatórios ou outro registro que possibilite a análise dos processos experimentados e vivenciados pelas crianças durante a trajetória da Educação Infantil. Essa análise, possibilitará a compreensão da história da vida escolar das diversas crianças.

Também, faz-se necessário, conversas ou visitas e trocas de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil (Pré-Escola) e Ensino Fundamental (1º ano), esse compartilhamento torna mais eficiente o processo de transição. Percebe-se que é indispensável a continuidade entre as práticas pedagógicas de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois as mudanças precisam ser refletidas.

É importante quando os professores continuam estimulando a criatividade, e fomentando as práticas de experiências e situações de aprendizagem, e que o mundo do “faz de contas”, da imaginação continue sendo explorado. Desse modo, a nova etapa será construída com base no que as crianças já sabem, ou seja, explorando assim, os seus conhecimentos prévios adquiridos na etapa anterior, na Educação Infantil. Com isso, as potencialidades das crianças serão estimuladas. E a fragmentação e a descontinuidade das práticas pedagógicas perderão força nesse processo.

## **METODOLOGIA**

### **PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO**

A pesquisa classifica-se quanto à forma de abordagem do problema como qualitativa, quanto aos objetivos, como exploratória e quanto aos meios como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 67), ressaltam que “o objetivo principal do investigador é

o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A finalidade dessa pesquisa é compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado.

No que se refere a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002) argumenta que ela é feita a partir de levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas em escritos e/ou eletrônicos, sendo desenvolvida a pesquisa e análise de artigos, livros, teses, dissertações, revistas e outras fontes, que tratem sobre a temática.

## SUJEITOS DA PESQUISA

Para a coleta de dados, os sujeitos dessa pesquisa foram 04 (quatro) professoras da Educação Infantil, que atuam em turmas da pré-escola, com crianças de 5 anos de idade, vinculados à rede pública municipal de educação do município de Araguaã - MA.

## INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS: QUESTIONÁRIO

Como instrumentos e procedimentos metodológicos para coletas de dados aplicou-se um questionário previamente elaborado pelos pesquisadores, contendo questões divididas entre questões fechadas e abertas, nas quais permitiram aos professores exporem suas concepções e práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil, que podem contribuir para a transição das crianças para o Ensino Fundamental.

O questionário é uma ferramenta capaz de auxiliar e promover conhecimento de determinado assunto pondo em vista os diferentes pensamentos, conhecimento das pessoas que embora trabalhando em o mesmo ambiente podem ter ideias diferenciadas. Gil (2008, p.12) diz que se pode definir o questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósito de obter informações, sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos presente ou passado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os resultados e discussão recolhemos e analisamos dados embasadas em 3 (três) eixos norteadores: Eixo 1: Compreensão sobre avaliação da aprendizagem; Eixo 2: Práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil; e eixo 3: Encaminhamento de registro avaliativo do nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º Ano do Ensino Fundamental.

### EIXO 1 - COMPREENSÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Nesse eixo, as professoras elencaram suas compreensões sobre a avaliação da aprendizagem. Desse modo, a professora P1 relatou a seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 01:

#### Quadro nº 01 - Compreensão sobre avaliação da aprendizagem

<i>Para mim, vai além da observação e acompanhamento do desenvolvimento da criança, mas sim conseguir atingir o objetivo e detectar a maior dificuldade da criança (PROFESSORA P1).</i>
---

Fonte: Questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

Conforme a resposta da professora, percebe-se que ela compreende que a avaliação da aprendizagem não é somente observar e acompanhar o desenvolvimento da criança, mas segundo ela é também identificar as dificuldades das crianças e alcançar os objetivos traçados. Desse modo, deve-se reconhecer que a avaliação da aprendizagem é uma atividade importante durante o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, deve-se identificar, observar, acompanhar as dificuldades e propor estratégias que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças.

Desse modo, a concepção de avaliação da aprendizagem da professora está de acordo com o que Luckesi (2014) relata sobre esse processo, pois ela diz que avaliação é um processo de investigação da qualidade da realidade, que necessita de intervenção com o intuito de obter resultados satisfatórios da ação

docente. Nesse sentido, a avaliação revela como está acontecendo o processo de ensino e aprendizagem. Sobre a compreensão de avaliação e a aprendizagem, a professora P2 enfatizou a seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 02.

Quadro nº 02 - Compreensão sobre avaliação da aprendizagem

*É um procedimento de grande importância, o professor estará avaliando o desenvolvimento das crianças em diferentes momentos e analisando vários aspectos inclusive avaliando também o seu trabalho como educador (PROFESSORA P2).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

Com base nesse pensamento, a professora traz uma grande reflexão sobre a avaliação da aprendizagem, apontando que nesse processo o docente analisa o desenvolvimento da criança e também o seu próprio fazer pedagógico. Nesse sentido, a avaliação é uma ferramenta importante para a reflexão sobre a prática pedagógica do professor, no qual poderá refletir sobre o que necessita mudar e inovar para que sua prática seja mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a avaliação como práxis, ou seja, avaliação como reflexão para mudar e inovar a prática pedagógica do professor. Nesse aspecto, destaca-se que essa compreensão corrobora com o que Silva (2002) explica sobre avaliação da aprendizagem, para ele, esse processo é uma ação reflexiva crítica sobre as práticas educativas, podendo diagnosticar a evolução e as dificuldades para tomar as devidas decisões cabíveis.

Nesse sentido, em relação a compreensão de avaliação sobre a aprendizagem, a professora P3 mencionou seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 03.

Quadro nº 03 - Compreensão sobre avaliação da aprendizagem

*Avaliação da aprendizagem é um instrumento utilizado para avaliar a evolução dos alunos ao longo do processo de ensino aprendizagem. Esse procedimento vai além de aplicar testes, conceder notas aleatórias, mas exige um acompanhamento da criança em diferentes momentos do processo educativo (PROFESSORA P3).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

Com base nessa concepção, percebe-se que a docente reconhece que a avaliação da aprendizagem é um instrumento que acompanha a evolução das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem. Ela destaca uma relevante reflexão reconhecendo que o processo avaliativo deve ultrapassar a visão tradicional de somente aplicação de testes, provas e a rotulação dos alunos por meio de notas. Nota-se que a percepção da docente sobre avaliação está em consonância com Luckesi (2014), em que afirma que o registro de desempenho escolar por meio de notas não corresponde ao conceito de avaliação. Tratando-se da avaliação na Educação Infantil, requer-se um olhar voltado às dificuldades e aos avanços das crianças.

Desse modo, é importante destacar a concepção de Hoffmann (2012) sobre a avaliação do professor na educação infantil, para ela, a avaliação é um processo que deve ter como premissa a curiosidade sobre a criança e não de classificar o que a criança pode ou não fazer atribuindo julgamentos positivos ou negativos. Em consonância, a LDB (1996), orienta que a avaliação na Educação Infantil deve ser mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Diante dessas informações, sobre a compreensão das professoras sobre avaliação da aprendizagem, faz-se necessário uma análise dos dados apresentados pelas professoras. Desse modo, as professoras trazem como objeto principal de avaliação a observação e registros que elas afirmam serem feitos de forma cotidiana dentro da sala, sendo guardadas todas essas informações para usos futuros, é ressaltado ainda os objetivos dessas avaliações que é conhecer mais profundamente a criança. Vale lembrar que cada criança tem suas particularidades, então uma avaliação de forma tradicional pode não alcançar a variedade de “mundos” existentes dentro de uma sala.

Todas as entrevistadas colocam que usam meios que favorecem uma avaliação mais criteriosa, preocupando-se com as evoluções de cada criança. Porém algo a ser observado é que por

mais que se falam em métodos avaliativos, não é descrito quais são esses métodos como realmente eles acontecem.

## EIXO 2 – PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse eixo, as professoras apontaram suas práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil. Desse modo, a professora P1 relatou a seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 04.

### Quadro nº 04 - Práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

*Observando todos os dias a criança, acompanhando os avanços e a sua dificuldade diariamente. (PROFESSORA P1).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

Para Vasconcellos (2005, p. 54), “o acompanhamento individual e contínuo é fundamental, pois assim é possível identificar as dificuldades da criança no desenvolvimento da aprendizagem, possibilitando possíveis intervenções quando necessário.” Em relação as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a professora P2 enfatizou a resposta a qual está expressa no quadro nº 05.

### Quadro nº 05 - Práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

*Busca levar o aluno a patamares qualitativamente superiores por meio de um julgamento que não é, de resultados, e sim de algo mais global e intenso. É dialógica, é interativa, espaços de trocas e de confronto de ideias. (PROFESSORA P2).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

Para Freire (1997, p. 65), o desenvolvimento da prática do saber é importante para criar o pensar a criticidade que os professores enfrentam desafios que devem ser superados cotidianamente para trocar as ideias e os patamares dos alunos devem ser julgados conscienciosamente atrás das avaliações.

Sobre as práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil, a professora P3 enfatizou a resposta a qual está expressa no quadro nº 06.

Quadro nº 06 - Práticas de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil

*A avaliação é feita a cada bimestre, observando o desenvolvimento das crianças de forma individual e em grupo (PROFESSORA P3).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

A avaliação periódica é importante porque possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, seja de forma individual ou em grupo. Segundo Luckesi (1999, p. 34), “os professores devem fazer ponto de vista para fazer desempenhos dos alunos.”

Diante dessas informações, sobre as práticas de avaliação da aprendizagem na educação infantil, faz se necessário uma análise dos dados apresentados pelas professoras. Desse modo, segundo a P1 as informações são sempre registradas, a P2 e a P6 dizem que a observação é diária, a P3 fala sobre patamares qualitativos, já a P4 coloca que as avaliações são bimestrais e de forma individual. O que se observa é que de acordo com as falas das professoras há algumas divergências no que diz respeito a forma de avaliar e também faltou ser melhor detalhado como acontecem os momentos avaliativos, pois a Educação Infantil tem especificidades que não há em outras etapas de ensino. Por exemplo, nessas avaliações bimestrais como a evolução da criança é observada? Como as professoras escolhem os critérios usados para que a avaliação realmente aconteça?

Durante o processo avaliativo faz-se necessário que fique claro quais evoluções aconteceram, quais os avanços da criança relacionado à capacidade intelectual, cognitivo e social tendo em vista que se espera que durante o processo da Educação Infantil a criança desenvolva a autonomia no brincar, na oralidade e seja apto a começar resolver problemas do cotidiano de forma mais autônoma.

### EIXO 3 – ENCAMINHAMENTO DE REGISTRO AVALIATIVO DO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS AOS PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse eixo, as professoras destacaram apontamentos em relação aos encaminhamentos de registro avaliativo sobre nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, a professora P1 relatou a seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 07.

Quadro nº 07 - Encaminhamento de registro avaliativo do nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental

*Entregamos somente as suas notas para a família, pois tudo é registrado no diário eletrônico, mas não entregamos relatório (PROFESSORA P1).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

A professora em estudo afirmou que não há um relatório específico para ser entregue à nova escola que vai receber os alunos, contrariando as orientações da BNCC que coloca em evidência a necessidade do documento que ressalte os processos vivenciados pelas crianças durante a etapa da Educação Infantil. Foi ressaltado por ela que tudo está no diário eletrônico uma ferramenta adotada pelo município que permite aos pais ou responsáveis terem acesso ao cotidiano escolar do filho, presença, horários, dias de avaliações, etc. Porém não tem como os professores do Ensino Fundamental se situarem sobre o desenvolvimento do aluno pelo motivo que o diário digital somente os professores e os pais têm o acesso o que na maioria das vezes não acontece pelo fato de nem todos os pais conseguirem acessar por alguns fatores, acesso limitado na internet, falta de agilidade no uso da ferramenta, etc.

No que se refere ao encaminhamento de registro avaliativo do nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, a professora P2, aponta a seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 08.

Quadro nº 08 - Encaminhamento de registro avaliativo do nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental

*Sim, transformar os registros de avaliações em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (PROFESSORA P2).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

A professora aponta a importância dos registros, e diz que são entregues anotações às famílias para que sejam levadas a nova escola da criança. Zabalza (1998) ressalta a necessidade de o quanto todo o conhecimento adquirido ao longo da etapa da Educação Infantil seja aproveitado durante a nova etapa a ser vivenciada pela criança a autora é bem enfática ao dizer que " a criança deve possuir um repertório de experiência que expresse todo o trabalho educativo". Portanto, quando a criança está na Educação Infantil o professor deve preocupar-se em fazer registro já que nessa etapa as crianças são avaliadas pelas habilidades e competência e não por notas.

No que se refere ao encaminhamento de registro avaliativo do nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, a professora P3, aponta a seguinte resposta a qual está expressa no quadro nº 09.

Quadro nº 09 - Encaminhamento de registro avaliativo do nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental

*Sim. O relatório escolar é um documento que fornece uma visão integral da criança por meio de informações mais ricas do que as de um boletim, há diferentes tipos de relatórios, em geral abordam questões sobre a aprendizagem e o comportamento. O relatório infantil comunica uma atividade desenvolvida ou ainda em desenvolvimento no geral será preciso analisar. (PROFESSORA P3).*

Fonte: questionário aplicado pelos pesquisadores (2024)

A docente afirma que sim, e enfatizou que o relatório é uma forma rica de repassar aquilo que o aluno aprendeu ou ainda precisa aprender. Avaliar uma criança requer cuidados e atenção Hoffman (2017) traz " a avaliação como ação mediadora" e segundo o relato da professora entrevistada os relatórios contém informações que vão servir para mediar o trabalho do próximo

professor, informações essas que passam pelo olhar crítico de um profissional em educação que passou um ano inteiro observando todo o processo de aprendizagem da criança. Vale enfatizar a parte em que a professora diz que ainda é preciso analisar, ou seja, aos olhos dessa professora é preciso um olhar mais refinado para que se coloque no papel o que a criança realmente aprendeu.

Por meio dessas informações, sobre encaminhamentos de registro avaliativo sobre nível do desenvolvimento dos alunos aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, percebe-se, no geral, que as professoras afirmam que encaminham os relatórios, mas não aprofundam sobre o que de fato registram nesses relatórios, ou seja, quais os critérios de avaliação que utilizam para analisar a aprendizagem dos conteúdos pelas crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desta pesquisa, foi possível chegar a algumas considerações. O estudo abordou discussões a respeito da Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, embasando-se em análises das práticas avaliativas da aprendizagem, fornecendo informações de quatro docentes que trabalham na Educação Infantil, nas turmas de Pré-escola com crianças de 05 anos a 11 meses de idade, que contribuíram para o desenvolvimento desta temática.

O trabalho promoveu a investigação das práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil que podem contribuir para a transição das crianças para o 1º Ano do Ensino Fundamental. A partir da análise da pesquisa, constatou-se que a Educação Infantil é uma etapa onde as crianças dão literalmente os primeiros passos no processo educacional, a medida em que conseguem avançar é imprescindível que haja registro de cada acontecimento para quê e quando acontecer o processo da transição ela tenha percorrido satisfatoriamente cada fase.

As brincadeiras e as interações são eixos importantes que fundamentam o trabalho pedagógico dos professores na Educação

Infantil. Desse modo, sugere-se que as brincadeiras e as interações também devem fazer parte das propostas pedagógicas em sala de aula dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao processo de transição das crianças da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental, destaca-se que as observações e o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança em especial, são situações avaliativas da aprendizagem importantes nesse processo.

Desse modo, os professores devem registrar o desenvolvimento das crianças. Considera-se que para os professores da Educação Infantil, o relatório é um instrumento de análise das aprendizagens dos alunos e para os professores do 1º Ano do Ensino Fundamental, o relatório é um instrumento diagnóstico das aprendizagens dos alunos que iniciarão o ensino fundamental.

Diante dos problemas apresentados, a presente pesquisa apresenta como proposta para as práticas avaliativas desenvolvidas na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: relatório. Portanto, o relatório de cada criança deve ser fornecido aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. A produção do relatório é importante para orientar a prática dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se que é fundamental investir em cursos de formação continuada para estes professores, pois assim terão condições de desenvolver um trabalho com qualidade capaz de melhorarem suas práticas avaliativas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARBATO, Silviane. B.; Cavaton, Maria Fernanda F. (2016). **A criança em transição da educação infantil ao ensino fundamental**. In S. B. Barbato & M. F. F. Cavaton (Orgs.), *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju, SE: EDUNIT.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Agora, acabou a brincadeira? A transição da educação infantil para o ensino fundamental.** Curitiba: CRV, 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança -** Porto Alegre; Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Editora Mediação. 21. Ed. Porto Alegre, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil.** Nº. 32, pp. 191-201 (2014).

MARANHÃO. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA).** 1ª ed. Rio De Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliar...** O quê? Quem? Como? Quando?  
In: Revista TV Escola, Brasília, MEC, outubro/novembro, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação – concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 15ª ed., São Paulo, SP. *Libertad*, 2005

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em Educação Infantil.**  
Porto Alegre: Artmed, 1998.

## CAPÍTULO 12

# UMA ANÁLISE DO PROGRAMA REUNI ENQUANTO PROGRAMA DE POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Claudiney de Sousa França Costa<sup>1</sup>  
Francisco Gonçalves Cachina Júnior<sup>2</sup>  
Orlando de Lima Monteiro<sup>3</sup>  
Ana Rita Lopes dos Santos Arrais<sup>4</sup>

### RESUMO

O programa REUNI enquanto política educacional de democratização de acesso ao ensino superior apresenta significativas contribuições, no sentido de promover o acesso do estudante ao ensino público e de qualidade, porém, algumas barreiras como falta de investimentos e qualidade na estrutura física e operacional das universidades tem imposto alguns desafios e limitações, que passam a exigir uma melhor presença do governo frente a essa demanda. E com base nesse entendimento, este estudo tem como objetivo analisar os impactos do Programa REUNI na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, considerando seus avanços, desafios e limites. E como procedimento metodológico para a elaboração e construção desse estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, com base em artigos e estudo recentes relacionados ao Programa REUNI. E como base teórica para a construção desse estudo teve como referência autores como Bogossian (2020), Bourdieu (1989), Tardif (2012), Leonardi *et al* (2025) e De Resende Bergo *et al* (2025). E como resultados dessa pesquisa, observou-se que este Programa ofereceu condições de acesso ao ensino superior, porém, existe

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE. claudiafranca2023semedtimbiras@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE. jrcachina@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE. monteiroorlando16@gamil.com.

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE

a necessidade de melhorias e mais investimentos do governo. Desta forma, conclui-se que, apesar dos avanços e bons resultados obtidos por meio do REUNI, se fazem necessários mais investimentos, melhor estruturação das universidades e melhorias da forma de acesso ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Programa REUNI. Política Pública. Democratização. Acesso. Ensino Superior.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) representa o início na história da educação superior brasileira, com o propósito de ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas instituições públicas de ensino. Foi lançado em 2007, e desencadeou uma série de mudanças nas universidades federais, impactando diretamente na oferta e democratização do acesso ao ensino superior (Brasil, 2007b).

Um dos principais objetivos para a criação e implantação do REUNI foi a necessidade de expansão do acesso e do número de vagas oferecidas nas universidades federais, bem como a criação de novos cursos, a ampliação de turmas e a oferta de vagas em áreas estratégicas. Estas medidas também para o desenvolvimento do país contribuíram, a partir do momento em que democratizou o acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes de baixa renda e provenientes de escolas públicas (Brasil, 2007).

Quanto ao problema de pesquisa para esse estudo, resumiu-se na seguinte indagação: De que forma o Programa REUNI contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, considerando os desafios de qualidade, permanência e regionalização da oferta, e quais os seus principais impactos no perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes?

A motivação para se pesquisar a respeito desta temática reside no fato de se reconhecer as contribuições do Programa REUNI enquanto política pública de democratização de acesso ao ensino

superior no Brasil, considerando-se os desafios de qualidade, permanência e regionalização da oferta, e os seus principais impactos no perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes.

O objetivo geral desse estudo está em analisar os impactos do Programa REUNI na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, considerando seus avanços, desafios e limites. E os objetivos específicos são: Caracterizar o Programa REUNI, seus objetivos e mecanismos de implementação; avaliar os impactos do REUNI na ampliação do acesso ao ensino superior, com foco no perfil socioeconômico dos estudantes e na regionalização da oferta, e identificar os principais desafios enfrentados pelo REUNI para a efetiva democratização do ensino superior, como a questão da qualidade, a evasão e a insuficiência de recursos.

A base teórica para a construção desse estudo teve como referência autores como Bogossian (2020), Bourdieu (1989), Tardif (2012), Leonardi *et al* (2025) e De Resende Bergo *et al* (2025), que escrevem a respeito do Programa REUNI, suas interfaces na educação, enquanto política pública de democratização de acesso ao ensino superior brasileiro e efetividade deste Programa nos últimos anos.

Quanto à metodologia, esse estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, quando se realiza a pesquisa em artigos de bibliotecas virtuais, tendo como recorte artigos que abordam a respeito do programa REUNI como política de acesso ao ensino superior, à luz do crivo de autores de referências que escrevem sobre esse assunto, levando-se em consideração os aspectos qualitativos da pesquisa (Duarte *et al*, 2021). Quanto à organização, o artigo está estruturado em um capítulo e três subtópicos derivados do assunto do capítulo principal, que aborda sobre o REUNI enquanto política de democratização de acesso ao Ensino Superior. O subtópico 2.1, que destaca os impactos do REUNI na democratização do acesso ao Ensino Superior, e o subtópico 2.2, que aborda sobre os desafios e limites do REUNI, enquanto política de acesso ao Ensino Superior e, o tópico 2.3

reflete sobre a necessidade de políticas complementares para a permanência e conclusão dos cursos, a exemplo do REUNI.

## **2 BREVE HISTÓRICO DO REUNI E SEUS OBJETIVOS INICIAIS**

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, foi criado com o objetivo principal de oferecer às universidades federais condições necessárias para ampliar o acesso e garantir a permanência de estudantes na educação superior. Como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Governo Federal na mesma data, o REUNI se destaca como uma das ações estratégicas para consolidar uma política nacional de expansão do ensino superior público no Brasil (Brasil, 2007).

O REUNI adota uma abordagem que respeita a autonomia universitária e a diversidade institucional, não impondo um modelo único para a graduação nas universidades federais. Esse pressuposto permite que as instituições adaptem suas ações às suas especificidades e realidades locais, mantendo a identidade acadêmica e pedagógica de cada uma.

Além disso, o programa busca atuar de forma complementar às iniciativas já existentes no âmbito do MEC e dos sistemas de ensino, reforçando as estratégias em andamento sem prejudicar sua execução (BRASIL, 2007). Esse programa reflete o compromisso do Ministério da Educação (MEC) com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que propõe a oferta de educação superior para pelo menos 30% dos jovens entre 18 e 24 anos até o final da década.

Nesse sentido, o REUNI apresenta como meta global a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, bem como o aumento da relação entre o número de estudantes de graduação e professores, alcançando a proporção de 18 alunos por docente em cursos presenciais ao final

de cinco anos a partir da implementação de cada plano (CABRAL *et al.*, 2011).

O REUNI adota uma abordagem que respeita a autonomia universitária e a diversidade institucional, não impondo um modelo único para a graduação nas universidades federais, quando esse pressuposto também permite que as instituições adaptem suas ações às suas especificidades e realidades locais, mantendo a identidade acadêmica e pedagógica de cada uma. Além disso, o programa busca atuar de forma complementar às iniciativas já existentes no âmbito do MEC e dos sistemas de ensino, reforçando as estratégias em andamento sem prejudicar sua execução (Oliveira *et al.*, 2014).

Entre as ações promovidas pelo REUNI, destacam-se o aumento da oferta de vagas em cursos de graduação presenciais, a reestruturação dos currículos acadêmicos para torná-los mais dinâmicos e integrados, e a promoção de melhorias na infraestrutura física e tecnológica das universidades, visando criar um ambiente propício para o aprendizado, com ênfase na inclusão social e na qualidade do ensino oferecido.

## 2.1 IMPACTOS DO REUNI NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O REUNI, enquanto política pública de democratização do acesso ao Ensino Superior representou um marco na história da educação superior brasileira, tendo como objetivo ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas instituições públicas de ensino, quando também se percebem alguns impactos e desafios no ensino superior brasileiro, considerando-se tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados (Bogossian, 2020).

Desde o seu lançamento em 2007, o programa desencadeou uma série de transformações nas universidades federais, impactando diretamente na democratização do ensino superior, onde um dos principais impactos observados ao longo desse tempo foi a expansão do acesso ao Ensino Superior e o aumento no

número de vagas em universidades públicas. Um dos principais legados do REUNI foi a significativa expansão do número de vagas nas universidades federais, com a criação de novos cursos, a ampliação de turmas e a oferta de vagas em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país contribuíram para democratizar o acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes de baixa renda e provenientes de escolas públicas (Brasil, 2022).

Outro impacto observado com a implantação do REUNI está relacionado ao aspecto da inclusão social e à diversidade, quando a existência desse programa passou a estimular a implementação de políticas afirmativas nas universidades federais, visando a inclusão de estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda. No que se refere à diversidade, além da inclusão de estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda, o REUNI também estimulou a criação de cotas raciais e sociais que, somadas aos programas de assistência estudantil, contribuiu para diversificar o perfil dos estudantes e promover a inclusão social, promovendo um marco histórico na educação brasileira (Bastos e Da Silva Nunes, 2025).

O programa REUNI também impulsionou a reestruturação acadêmica e pedagógica das universidades, com a criação de novos cursos, a atualização dos currículos e a implementação de novas metodologias de ensino. Essas mudanças objetivavam atender às demandas de uma sociedade em constante transformação e oferecer aos estudantes uma melhor qualificação, através de uma formação acadêmica de qualidade e relevante para o mercado de trabalho (De Souza, 2022).

Apesar dos avanços proporcionados pelo REUNI, e como parte dos impactos advindos da implementação do programa, surgiram alguns desafios e limitações, a exemplo da rápida expansão do número de estudantes, que passou a exigir um grande investimento em infraestrutura, recursos humanos e materiais, o que nem sempre foi possível de atender de forma adequada. Além disso, enquanto limitação, a precarização das condições de trabalho dos docentes e técnicos-administrativos, a falta de planejamento e

a evasão de estudantes foram outros desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior.

Os impactos provocados pelo REUNI e a influência destes para a democratização do acesso ao ensino superior, alguns deles ocorrem a médio e longo prazo e, portanto, são passíveis de análises e observações, pois tais impactos interferem diretamente na educação e no social, principalmente para os indivíduos beneficiários deste programa, que podem ter suas vidas transformadas a partir dos benefícios oferecidos por esse programa.

Desta forma, é possível se compreender que o programa contribuiu para ampliar as oportunidades de formação superior para um número maior de brasileiros, reduzindo as desigualdades sociais e promovendo a mobilidade social. No entanto, é fundamental que as políticas públicas continuem investindo na educação superior, garantindo a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes nas instituições (Vicente *et al*, 2018).

Com isso, compreende-se que o REUNI, enquanto política pública de democratização de acesso ao ensino superior representou um importante passo na direção da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, ao ampliar o número de vagas, promover a inclusão social e estimular a reestruturação das universidades, o programa contribuiu para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Porém, se faz necessário reconhecer que os desafios ainda são grandes e que, apesar dos avanços e benefícios já obtidos, se faz ainda necessário um olhar crítico dos pesquisadores e da sociedade civil organizada para com esse programa, bem como é importante se discutir as perspectivas futuras para a educação superior no Brasil, considerando-se os novos desafios e as novas demandas da sociedade.

## 2.2 DESAFIOS E LIMITES DO REUNI

O Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni), implementado em 2007, visou

umentar a oferta de vagas nas universidades federais e melhorar a qualidade do ensino superior no Brasil. No entanto, apesar de seus avanços, o Reuni enfrenta diversos desafios e limites que comprometem sua eficácia. Uma análise crítica é necessária para entender como o programa pode ser aprimorado, considerando os contextos sociais e educacionais do país.

Um dos principais desafios do Reuni é a questão da infraestrutura das instituições, pois muitas universidades federais enfrentam problemas estruturais, como falta de laboratórios adequados e bibliotecas insuficientes. De acordo com Libâneo (2013), a infraestrutura é um fator determinante para a qualidade do ensino, pois sem um ambiente propício para a aprendizagem, torna-se difícil garantir uma formação acadêmica de excelência, o que pode desestimular os alunos e comprometer seu desempenho.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação dos professores, quando o Reuni promoveu a expansão das vagas, mas não necessariamente acompanhou esse crescimento com investimentos adequados na formação continuada dos docentes. Assim, a formação dos professores deve ser um processo contínuo e contextualizado, ao mesmo tempo em que, a falta de capacitação dos educadores pode levar à repetição de metodologias ultrapassadas e à resistência a inovações pedagógicas, limitando as possibilidades de aprendizado dos alunos (Tardif, 2012).

Outro desafio para o REUNI é a existência de inclusão social nas suas metas e ações a serem executadas pelo programa, pois apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, muitos estudantes provenientes de camadas sociais menos favorecidas ainda encontram dificuldades para se manter na universidade, o que pode resultar em altas taxas de evasão escolar entre esses alunos. Outro desafio enfrentado pelo REUNI está relacionado à articulação entre as diferentes esferas da educação superior, pois o programa precisa melhor integrar as universidades federais com as estaduais e particulares, promovendo uma rede colaborativa que permita o intercâmbio de experiências e práticas exitosas, onde essa

colaboração pode enriquecer as práticas educativas e beneficiar todos os envolvidos.

Além disso, a questão orçamentária também representa um limite significativo para o REUNI, pois a expansão das universidades requer investimentos substanciais em infraestrutura, formação docente e suporte aos alunos. No entanto, os cortes orçamentários nos últimos anos têm comprometido esses investimentos, em um momento em que a falta de recursos compromete as ações necessárias para garantir a efetividade do programa (Dowbor, 2018).

Ainda como limitação do REUNI, é importante considerar que a diversidade cultural e regional do Brasil deve ser respeitada no âmbito desse programa, onde cada instituição possui características próprias que devem ser levadas em conta na formulação de políticas educacionais; e, ignorar essas particularidades pode resultar em propostas inadequadas que não atendem às necessidades específicas dos estudantes.

Desta forma, embora o Programa REUNI tenha trazido avanços significativos para a educação superior no Brasil, os desafios e limites que enfrenta exigem uma reflexão profunda sobre suas diretrizes e práticas, no que se refere à melhoria da infraestrutura, formação continuada dos professores, apoio aos alunos em situação de vulnerabilidade social, articulação entre diferentes instituições de ensino e o respeito às diversidades regionais, são aspectos essenciais para garantir que esse programa cumpra seu papel transformador na sociedade brasileira.

### 2.3 REUNI: A NECESSIDADE DE POLÍTICAS COMPLEMENTARES PARA A PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS CURSOS

Apesar dos avanços na oferta de vagas e na inclusão social, a efetiva permanência e conclusão dos cursos ainda representam um desafio significativo, especialmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A evasão acadêmica, resultado

de dificuldades econômicas, pedagógicas e psicossociais, evidencia a necessidade urgente de políticas complementares para mitigar esses obstáculos (Leonardi *et al*, 2025).

O REUNI permitiu uma significativa ampliação de vagas e a criação de novos campi, principalmente no interior do país, promovendo maior inclusão social e geográfica. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), houve um aumento expressivo na quantidade de matrículas nas universidades federais entre 2008 e 2014, evidenciando o impacto positivo do programa na ampliação de oportunidades educacionais. Contudo, o aumento do ingresso nas universidades não se traduziu, automaticamente, em maior número de concluintes.

Muitos estudantes, principalmente os de baixa renda, ingressam no ensino superior com condições socioeconômicas precárias, o que afeta diretamente sua capacidade de permanência. Nesse sentido, Arroyo (2012) destaca que a democratização do ensino superior precisa ir além do acesso, abordando os desafios enfrentados durante o percurso acadêmico, como a necessidade de subsistência, assistência estudantil e adaptação à vida universitária.

A evasão acadêmica ainda é um problema estrutural que compromete os objetivos do REUNI. Estudos como os de Ristoff (2014), apontam a ampliação do acesso promovida pelo REUNI foi acompanhada por um aumento da diversidade do perfil dos estudantes universitários, com a presença mais expressiva de jovens de baixa renda e oriundos de escolas públicas.

Para garantir que a expansão do ensino superior atinja seu objetivo de inclusão, são necessárias políticas complementares que assegurem a permanência e a conclusão dos cursos. Essas políticas devem incluir programas de assistência estudantil, como bolsas de permanência, alimentação, moradia, transporte e apoio psicológico. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010, é um exemplo de iniciativa que visa mitigar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes mais vulneráveis,

garantindo condições mínimas para sua permanência na universidade.

De acordo com Barreyro (2018), a assistência estudantil é um elemento fundamental para a democratização do ensino superior, pois permite que estudantes de baixa renda permaneçam nas universidades e concluam sua formação. O autor enfatiza que políticas como o PNAES devem ser ampliadas e fortalecidas, acompanhando a expansão das vagas promovidas pelo REUNI. A insuficiência de recursos destinados à assistência estudantil é um dos principais desafios que comprometem a permanência dos estudantes.

Além do apoio econômico, políticas pedagógicas também são necessárias para atender ao perfil diversificado dos estudantes que ingressam no ensino superior. Muitos desses alunos, oriundos de escolas públicas e de contextos socioeconômicos desfavoráveis, enfrentam dificuldades de adaptação à cultura acadêmica.

Conforme Sguissardi (2009), a chegada de um público mais diversificado às universidades exige políticas de acolhimento e suporte pedagógico, como programas de nivelamento, tutoria acadêmica e monitorias, que podem auxiliar na superação das lacunas educacionais deixadas pelo ensino básico. Essas ações são fundamentais para evitar o abandono precoce e garantir o sucesso acadêmico. A ausência de um acompanhamento sistemático desses alunos pode resultar no aumento das taxas de evasão, comprometendo os objetivos iniciais do REUNI.

Outro fator relevante é o suporte psicossocial. Muitos estudantes enfrentam dificuldades emocionais relacionadas à pressão acadêmica e às condições socioeconômicas precárias. A implementação de centros de apoio psicológico e ações que promovam o bem-estar dos alunos são políticas complementares essenciais, como já sugerido por Arroyo (2012), que ressalta a necessidade de políticas educacionais que tratem de forma integrada as desigualdades sociais e os desafios do ambiente acadêmico.

Portanto, o sucesso do REUNI depende de um conjunto articulado de políticas complementares que assegurem a permanência e a conclusão dos cursos pelos estudantes. A

democratização do ensino superior deve ir além do acesso, oferecendo condições efetivas para que os alunos, especialmente os mais vulneráveis, possam se manter e concluir sua formação (De Rezende Bergo *et al.*, 2025).

A ampliação do investimento em assistência estudantil, o fortalecimento do PNAES e o desenvolvimento de políticas pedagógicas e psicossociais são passos fundamentais para que o ensino superior se torne verdadeiramente inclusivo, garantindo a formação de profissionais qualificados e contribuindo para a transformação social do país.

### 3 METODOLOGIA

Esse estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, quando se busca pesquisar, sistematicamente, em artigos e estudos recentes a respeito do Programa REUNI, enquanto política pública de democratização de acesso ao ensino superior, à luz do crivo de autores de referências que escrevem sobre o assunto, levando-se em consideração os aspectos qualitativos da pesquisa (Gil, 2008).

Quanto à metodologia, esse trabalho foi realizado a partir de uma investigação bibliográfica de artigos, nas plataformas digitais *Scielo* e *Google Acadêmico*, que apresentam resultados de pesquisa sobre a temática em estudo, nos últimos 05 anos, dando-se preferência a artigos publicados em língua portuguesa, utilizando-se como palavras-chave: “Programa REUNI”, “política pública”, “democratização” e “Ensino Superior”.

O critério de exclusão utilizado foi a não utilização de artigos que, embora abordem a respeito do Programa REUNI, não esteja relacionado à delimitação da temática desse estudo, tornando a pesquisa bem objetiva e possibilitando uma melhor escrita da pesquisa em curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) revela a importância de iniciativas governamentais que visam expandir o acesso ao ensino superior no Brasil. Desde sua implementação, o REUNI se propôs a enfrentar os desafios históricos da educação superior, promovendo uma democratização do acesso e buscando garantir uma formação de qualidade para um número crescente de estudantes.

Através de uma reflexão bibliográfica sobre os impactos e as limitações desse programa se tornou relevante para o entendimento de que esse programa moldou o cenário educacional brasileiro nos últimos anos, e que, apesar das limitações ainda existentes, o programa impactou positivamente o acesso à educação superior brasileira, sendo passível, ainda, de melhorias na estrutura e práticas de políticas públicas nas universidades.

O breve histórico do REUNI demonstrou que a iniciativa nasceu em um contexto de crescente demanda por educação superior, onde as universidades enfrentavam dificuldades para atender essa demanda e seus seis objetivos iniciais incluíam a ampliação da oferta de vagas, a melhoria da infraestrutura das instituições, a promoção da inclusão social e a valorização do ensino e da pesquisa, os quais se tornaram fundamentais para direcionar as ações do programa e estabelecer um compromisso com a qualidade acadêmica e a formação de profissionais qualificados.

Os impactos do REUNI na democratização do acesso ao ensino superior são visíveis em diversas frentes. O aumento no número de vagas disponíveis nas universidades federais possibilitou que um maior número de estudantes, especialmente aqueles provenientes de escolas públicas e grupos historicamente marginalizados, pudesse ingressar no ensino superior. Essa expansão contribuiu para uma maior diversidade nas instituições, refletindo-se em um ambiente acadêmico mais plural e representativo da sociedade brasileira.

Entretanto, se tornou evidente que o REUNI também enfrenta desafios e limites que comprometem sua eficácia e entre os principais

obstáculos estão a precarização das condições de trabalho dos docentes, a falta de recursos financeiros adequados para sustentar a expansão das universidades e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na permanência e conclusão dos cursos.

Esses fatores evidenciam que, apesar dos avanços proporcionados pelo programa, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os estudantes tenham uma experiência acadêmica plena. Assim sendo, fortalecer o REUNI requer não apenas reconhecimento dos seus avanços, mas também um comprometimento contínuo com melhorias substanciais que visem à equidade educacional no Brasil.

Por fim, se tornou evidente que a necessidade de políticas públicas complementares para assegurar a permanência e conclusão dos cursos é uma questão premente que deve ser abordada com urgência e que o sucesso do REUNI não pode ser mensurado apenas pela quantidade de vagas criadas, é fundamental que haja um investimento contínuo em políticas que promovam o apoio aos estudantes, como programas de assistência financeira, acompanhamento pedagógico e ações voltadas à saúde mental. E desta forma, tais iniciativas contribuem para mitigar as taxas de evasão e garantir que os alunos consigam concluir seus estudos com sucesso.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARREYRO, Gladys M. **Assistência estudantil: desafios para permanência de estudantes no ensino superior**. Brasília: Inep, 2018.

BASTOS, Jacqueline Maria; DA SILVA NUNES, Rogério. Expansão da Educação Superior: avaliação do impacto do Reuni na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 11, p. e025049-e025049, 2025.

BOGOSSIAN, Tricia. As políticas públicas e educação brasileira: um desafio moderno. **Global Academic Nursing Journal**, v. 1, n. 3, p. e62-e62, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Editora Moraes, 1989.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reuni**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Reuni Digital**, 2022g. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/reunidigital>. Acesso em: 06 jan. 2025.

CABRAL, A. C. de A. et al. Reestruturação e expansão do ensino superior público: o programa Reuni na Universidade Federal do Ceará sob a visão dos alunos. **Revista do Serviço Público, Brasília**, v. 62, n. 3, p. 297–319, 2011.

DE REZENDE BERGO, Mirian Marlene; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Gestão de vagas remanescentes sob a ótica da gestão administrativa das Instituições Federais de Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 11, p. e025015-e025015, 2025.

DE SOUZA, Wagner Vilas Boas et al. Expansão do EAD nas Universidades Federais: Projeto Piloto do Reuni Digital. **Gestão pública em projetos e práticas**, p. 103, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/364341594\\_Expansao\\_do\\_EAD\\_nas\\_Universidades\\_Federais\\_Projeto\\_Piloto\\_do\\_Reuni\\_Digital](https://www.researchgate.net/publication/364341594_Expansao_do_EAD_nas_Universidades_Federais_Projeto_Piloto_do_Reuni_Digital). Acesso em: 06 jan. 2024.

DOWBOR, Ladislau. **O Que É Desenvolvimento**. Editora Brasiliense, 2018.

DUARTE, Juliana Calabresi Voss; OLIVEIRA, Terezinha. O progresso da meta 12 do plano nacional da educação (2014-2024): matrículas no

ensino superior. **VII CONEDU - Conedu em Casa**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80439>. Acesso em: 06 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 1996.

LEONARDI, Fabricio Gobetti; DA SILVA ROSA, Anderson; ANDREAZZA, Rosemarie. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do ensino superior público federal: disputas políticas e efeitos sócio-históricos. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 11, p. e025034-e025034, 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Editora Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? Editora Moderna, 2003.

OLIVEIRA, A. J. de et al. Programa Reuni nas instituições de ensino superior federal [IFES] brasileiras: um estudo da eficiência operacional por meio da análise envoltória de dados [DEA] no período de 2006 a 2012. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 13, n. 3, p. 1179–1210, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Editora Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação**: Uma Questão de Justiça Social. Editora Brasiliense, 1998.

## ORGANIZADORAS

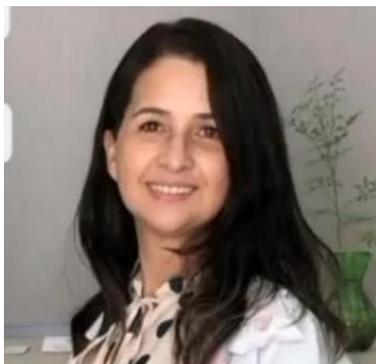


Francisca Vilani de Souza

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6824869102841164>

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER -Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Construção de Identidade e Formação Docente. Mestra em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT Lisboa/ PT. Universidade Federal do Ceará - UFC. (2013). Objeto de estudo Cotas Sociais: igualdade de direitos ou dívida social? Especialização em Ciências da Educação - Faculdade de Teologia Integrada - FATIN/PE (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - UERN (2003). Especialização em Psicanálise – Faculminas/MG (2024). Graduada em Letras UERN (2001). Graduada em Pedagogia - UNICESUMAR (2020). Docente do quadro Efetivo da SEEC/RN (1990 -2024). Experiência no Ensino Superior nos (2003-2024) – UERN. Docente no Programa Abdias Nascimento - CAADIS/UFERSA (2018). Assessora Pedagógica NEAD/UFERSA (2018 -2019). Docente (Visitante) World University Ecumenical – WUE. Flórida/USA (2020 - 2024). Membro do Grupo de Estudo em

Análise do Discurso da UERN - GEDUERN. Membro do Conselho Editorial da Revista Elite (ISSN - 26755718). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos - ABNT e Revisão Linguística. Atualmente estuda sobre Ações Afirmativas, Ensino Antirracista, Violência Doméstica, memórias e relações de poder.



Marta Maria dos Santos Cipriano

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5062314732003761>

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Frontera - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Formação Continuada e Gestão da Educação no Ensino Fundamental I no Município de Exu/PE. Mestra em Ciências da Educação - Universidade San Lorenzo - UNISAL Assunção /PY (2016). Objeto de estudo: A Importância de Luiz Gonzaga, Rei do Baião, para Educação Acadêmica. Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional - Sociedade Nacional de Educação e Tecnologia -Soet (2005). Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica -Universidade Estadual Vale do Acaraú - U.V.A (2015). Especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva-FAVENI (2019). Especialização em: TEA Transtorno do Espectro Autista Faculdade Acesita (2022). Especialização em Psicomotricidade faculdade Acesita. Especialização em ABA- Terapia Cognitivo-

Comportamental Faculdade Metropolitana (em curso) Graduada em Pedagogia - UPE (2022). Docente do quadro Efetivo da SME/Exu/PE (1994).Experiência no Ensino Superior como docente convidada em cursos de graduação e pós-graduação Faculdades Montenegro, H2E2 Consultoria Educacional. Vice-presidente no SindExu - Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Exu/PE.



Vânia Maria de Souza

Lattes:

Graduada em Pedagogia – Universidade Integrada de Patos – UVA (2014). Especialista em Educação Especial e AEE – FACUMINAS\2024. Especialização em Gestão Educacional e Criatividade na solução de Desafios- 2015- Faculdade Integrada de Patos\PB. FIP - Especialização em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, (EJA) -2020, Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Docente SEEC\RN (2018-2020). Docente no quadro temporário da Secretaria Municipal da Prefeitura Municipal de Serra do Mel (2020-2021). Docente Secretaria Municipal da Prefeitura Municipal de Mossoró\RN (2021 -2023). Docente SEEC\RN (2022-2024).

Diante de uma realidade cada vez mais desenvolvida, com uso de tecnologias, é preciso repensar um ensino que inclua os novos recursos na formação dos alunos. O trabalho docente é uma ação de extrema complexidade e, portanto, requer integração para o reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais dos alunos. As novas tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas e imprimindo mudanças inesperadas na sociedade atual em todas as esferas da estrutura social, política, econômica, entre outras.