

CONGRESSO BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANAIS DO EVENTO

EDITORA INTEGRAR

ISSN 2675-813X | V.7 N.3 2026

ORGANIZAÇÃO

Instituto Multiprofissional de Ensino - IME
CNPJ 36.773.074/0001-08

PARCEIROS

Editora Integrar

COMISSÃO CIENTÍFICA

Maria Aurea Soares de Oliveira
Romário Augusto de Godoi lima
Glauber Moraes Silva
Andrezza Santos Flores
Hellen Cristina Silva de Aguiar Inacio
Angela R Silva
Leonardo Ferreira Oliveira
Fabio Luiz Oliveira de Carvalho
Eriselma Alves Correia
Hevelynn Franco Martins

A Editora Integrar é a editora vinculada ao **VI Congresso brasileiro de educação a distância – CONBRAED,** atuando na publicação dos anais do respectivo evento.

A Editora Integrar tem como objetivo difundir de forma democrática o conhecimento científico, portanto, promovemos a publicação de artigos científicos, anais de congressos, simpósios e encontros de pesquisa, livros e capítulos de livros, em diversas áreas do conhecimento.

Os anais do **VI CONBRAED** estão publicados na Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente (ISSN: 2675-813X), correspondente ao volume 7, número 3, do ano de 2026.

APRESENTAÇÃO

O **VI Congresso brasileiro de educação a distância – CONBRAED,** ocorreu entre os dias **11 a 14 de Maio de 2026,** considerado como um evento de caráter técnico-científico destinado a acadêmicos, profissionais e curiosos na área da Biodiversidade!

Com objetivo central de difundir o conhecimento e estimular o pensamento científico, discutiu-se temas de grandes relevâncias na área da Biodiversidade, com o intuito de atingir o maior número de pessoas possíveis. O VI CONBRAED também contou com um espaço para apresentação de trabalhos científicos e publicações de resumos nos anais do evento.

PROGRAMAÇÃO

Dia 11 de MAIO de 2026
Palestras:

- 09:00 | **Comissão Organizadora (SOBREC)** | Abertura do Evento
- 09:30 | **Flávia Chaves Valentim Rodrigues** | A Economia da Atenção na EaD: Entre a Eficiência Algorítmica e a Autonomia do Pensamento Crítico
- 10:05 | **Silvana Jesus dos Santos** | Aprendizagem Baseada em Projetos como metodologia ativa baseada em evidências
- 13:00 | **Leandro Henrique Magalhães** | Conformidade e Prática: Dominando o Novo Marco do Ensino a Distância
- 13:35 | **Braian Garrito Veloso** | A Gaiola de Silício e a tecnificação da vida contemporânea: desafios para a docência na cultura digital

Dia 12 de MAIO de 2026
Palestras:

- 10:00 | **Juliana Martins Teixeira Marques Cordeiro** | A educação a distância como política de democratização do ensino superior e promoção da justiça social
- 10:45 | **Fernando Ferro Pinto** | Educação a distância e a Saúde através de Atividades Físicas
- 13:00 | **Johnny Gabriel Silva Santos** | A Síndrome do Impostor no Aluno EaD: acreditando no seu potencial enquanto estuda 'sozinho'
- 13:30 | **Nadielli Maria dos Santos Galvão** | Trilhas digitais abertas de neoaprendizagens e neopath thinking: Uma proposta para o ensino- aprendizagem no século XXI

Dia 13 de MAIO de 2026
Palestras:

- 10:00 | **Fernando Pereira Dos Santos Barbosa** | Educação e saúde mental: abordagens científicas no ambiente escolar
- 10:30 | **Jacqueline Gomes Aguiar** | A Curadoria Digital como Estratégia de Governança do Conhecimento em Plataformas de Educação a Distância
- 13:00 | **Cícero dos Santos Teixeira** | Novo Marco Regulatório da EaD no Brasil: Da Expansão à Consolidação
- 13:30 | **Bruna Hamerski** | Método, metodologia, procedimento, epistemologia... como aplicar os conceitos corretamente?

Dia 14 de MAIO de 2026
Palestras:

- 10:00 | **Wesley da Silva Prescinato** | Do Desânimo à Disciplina: Desbloqueie Sua Voz e Transforme o EaD de Desafio em Alavanca de Sucesso
- 10:45 | **Daniela da Silva Soncini** | Gestão e Prática na EAD: Um Relato de Experiência que Transforma
- 13:00 | **Renata Carvalho da Silva** | Educação a Distância com pertencimento territorial: diálogos bioculturais para a formação de professores
- 13:30 | **José Mário Chaves** | A curva de esquecimento de H. Ebbinghaus: por que não usá-la?
- 14:00 | **Comissão Organizadora (SOBREC)** | Encerramento do evento

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO QUE ENCONTRA A VIDA: AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NAS AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE PORTO ALEGRE

KARLA CONCEIÇÃO ROSA DA LUZ; ALANA MARIA CERQUEIRA DE OLIVEIRA

Introdução: Sabe-se que a Educação Básica especialmente a etapa do Ensino Fundamental, é formada etapas bem definidas uma delas, e essa que vou chamar atenção, é dos Anos Iniciais, onde as práticas de Alfabetização e Letramento, andam juntas para transformar a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos. **Objetivo:**Sendo assim, tornar- se importante e essencial que as práticas docente e dos profissionais da educação estão alinhados a consciência crítica, justamente para que não se possa cair em armadilhas que por muitos anos excluíram os saberes intelectuais do povo negro. Neste sentido, a pedagogia crítica convoca em nós, docente e profissionais da educação, um compromisso cotidiano de práticas comprometidas com a vida dos nossos estudantes em sua essência, e isso se inicia por exemplo na escolha de livros de literatura Infanto Juvenil que sejam respeitosos com as práticas de educação antirracistas. **Relato de experiência:** Desta forma, um exemplo de livro que é respeitoso é da Bárbara Carine que foi lançado em 2024 chamado "Educando crianças antirracistas" que como intuito mostrar que o espaço escolar pode ser positivo para as crianças negras, que tenham como ações práticas com o viés de buscar justiça social, que se compromete com práticas cotidianas com uma linguagem sensível e com a missão de tornar o espaço escolar, um lugar que além de respeitar a diversidade humana, sabe que o respeito começa na tênue idade escolar. **Conclusão:** uma educação escolar que respeita a vida, deve acontecer por meio de práticas antirracistas que sejam preocupadas com a justiça racial para nossos estudantes que através de ações de alfabetização e letramento tenham como intencionalidade pedagógica o compromisso com a vida escolar dos estudantes negros.

Palavras-chave: **VIDA; PRÁTICAS ANTIRRACISTAS; ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70659

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A PESQUISA BIOGRÁFICA NA EAD – UM RELATO DE OBSERVAÇÕES EXPERIMENTAIS EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (ESPECIALIZAÇÃO)

MARCELO MENDONÇA VIEIRA; FLÁVIO CETANO DA SILVA

Introdução: A Educação a Distância (EaD), especialmente na pós-graduação lato sensu, tem ampliado o acesso à formação de professores e profissionais da educação, ao mesmo tempo em que coloca desafios relacionados ao engajamento, à autonomia e à atribuição de sentido às aprendizagens. Nesse cenário, torna-se fundamental adotar propostas pedagógicas que reconheçam o estudante adulto como sujeito histórico e social, portador de trajetórias de vida e de trabalho que influenciam sua relação com o aprender. As abordagens biográficas, articuladas a referenciais que compreendem o saber como relação, apresentam-se como possibilidade de superação de modelos formativos tecnicistas e padronizados. Este relato de experiência integra uma etapa exploratória de uma pesquisa de doutorado em andamento e toma como campo empírico um curso de pós-graduação ofertado na modalidade EaD, cujo projeto formativo incorpora atividades de natureza biográfica como eixo estruturante. **Objetivo:** Analisar a dinâmica de utilização da pesquisa biográfica como estratégia pedagógica em um curso de pós-graduação a distância, buscando compreender seu potencial para favorecer o engajamento, a autonomia e a construção de sentidos na aprendizagem de estudantes adultos. **Relato de experiência:** A experiência é baseada na observação participante das propostas pedagógicas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso, realizada pelo pesquisador enquanto integrante do grupo de pesquisa vinculado à instituição promotora. O foco recaiu sobre as atividades formativas que mobilizavam narrativas autobiográficas, relatos reflexivos de trajetória e reconstruções de percursos profissionais. Observou-se que tais dispositivos permitiram aos cursistas articular experiências pessoais e profissionais aos conteúdos acadêmicos, favorecendo processos de reflexão crítica sobre a prática educativa e sobre projetos de vida e de trabalho. As atividades biográficas funcionaram como elemento de implicação subjetiva, estimulando a participação ativa e o reconhecimento do estudante como protagonista de sua formação. Contudo, também foram identificados limites, como o engajamento desigual entre os participantes e eventuais dificuldades de acesso e uso das tecnologias digitais. **Conclusão:** O relato evidencia que a pesquisa biográfica, quando integrada às propostas pedagógicas da EaD, constitui um recurso potente para promover aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia e valorizar a identidade dos estudantes, contribuindo para a qualificação da formação em cursos de pós-graduação a distância.

Palavras-chave: **EAD; PESQUISA BIOGRÁFICA; RELAÇÃO COM O SABER**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70660

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A INFLUÊNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CIDADÃ.

KATHIA SUSANA ALMEIDA

Introdução: O currículo escolar desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes, influenciando diretamente suas competências e valores sociais. Através da educação formal, o currículo contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e participativas, necessárias para a atuação consciente na sociedade. A formação cidadã envolve não apenas o conhecimento técnico, mas também a construção de práticas e atitudes que promovam a convivência democrática e o respeito às diversidades. Dessa forma, a educação voltada para a cidadania deve considerar aspectos culturais, éticos e políticos, promovendo o engajamento ativo dos alunos. **Objetivo:** O objetivo geral deste artigo é analisar como o currículo escolar contribui para a formação cidadã dos estudantes. Os objetivos específicos são: - identificar as práticas pedagógicas presentes no currículo que fomentam o pensamento crítico e a participação social; - avaliar a importância da interdisciplinaridade na construção de uma educação cidadã. **Metodologia:** A metodologia utilizada foi bibliográfica, com base em uma revisão de literatura de obras que tratam da relação entre currículo escolar e cidadania. **Resultados:** Os resultados indicam que um currículo que integra princípios democráticos, valores sociais e práticas de respeito mútuo favorece o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos. A discussão reforça a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que contemple a diversidade e as múltiplas realidades dos estudantes. A interdisciplinaridade oferece um caminho viável para enfrentar os desafios da formação cidadã em escolas públicas, uma vez que permite que os alunos compreendam a complexidade dos problemas sociais e como eles afetam diferentes aspectos de suas vidas. **Conclusão:** Infere-se que o currículo escolar deve ser constantemente revisado e adaptado para atender às demandas sociais e formar indivíduos capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade, exercendo seus direitos como cidadãos.

Palavras-chave: **CURRÍCULO ESCOLAR.; FORMAÇÃO CIDADÃ.; EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70765

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O USO DO LEITOR DE TELA NARRATOR DO WINDOWS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

MARCELO BUSTAMANTE CHILINGUE; ANDREA PEREIRA ALVES LOPES; MARIA EDUARDA CARVALHO PERES VIANNA; DANIEL DE MATTOS KLING

Introdução: A Educação a Distância (EaD) consolidou-se, nas últimas décadas, como uma modalidade de ensino fundamental para a democratização do acesso à educação superior e continuada. No entanto, para estudantes com deficiência visual — compreendendo pessoas com cegueira ou baixa visão —, a interface digital dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) pode representar uma barreira significativa se não houver a mediação de ferramentas de tecnologia assistiva adequadas. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo principal analisar a eficácia e a aplicabilidade do "Narrator" (Narrador), leitor de tela nativo e integrado ao sistema operacional Microsoft Windows, como instrumento de inclusão e acessibilidade no contexto da EaD. **Metodologia:** A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica sobre diretrizes de acessibilidade na web e tecnologias assistivas, somada a uma análise exploratória das funcionalidades da ferramenta em cenários de navegação acadêmica. Diferentemente de outros softwares de mercado que exigem download, instalação e configurações complexas (como NVDA ou JAWS), o Narrador apresenta a vantagem estratégica de estar disponível nativamente, garantindo acessibilidade imediata ("out-of-the-box") em qualquer computador com Windows. **Resultados:** Os resultados apontam que a ferramenta evoluiu significativamente em suas versões recentes, oferecendo suporte robusto à navegação em browsers, leitura de textos acadêmicos, interação com menus complexos e descrição de elementos de interface. Observou-se que o uso do Narrador promove a autonomia do discente, permitindo o cumprimento de tarefas acadêmicas e a interação em fóruns sem a dependência de terceiros. Contudo, o estudo também ressalta que a eficiência do leitor de tela está intrinsecamente ligada à qualidade do código e da estrutura semântica das plataformas de ensino; sites que não seguem as diretrizes WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*) limitam drasticamente o potencial da ferramenta. **Conclusão:** Conclui-se, portanto, que o Narrador do Windows é um recurso indispensável e economicamente viável para a permanência estudantil na EaD, servindo como uma porta de entrada acessível, embora sua eficácia plena demande o compromisso contínuo das instituições de ensino com o design inclusivo de suas interfaces digitais.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; DEFICIÊNCIA VISUAL; TECNOLOGIA ASSISTIVA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70783

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A NEUROPSICANÁLISE COMO CIÊNCIA NECESSÁRIA À FORMAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO: FUNDAMENTOS PARA UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE A APRENDIZAGEM HUMANA

FERNANDO PEREIRA DOS SANTOS BARBOSA

RESUMO

A aprendizagem humana é um fenômeno complexo que envolve processos cognitivos, emocionais, inconscientes e neurobiológicos, exigindo uma abordagem interdisciplinar na formação do psicopedagogo. A psicopedagogia, enquanto campo científico que integra educação e saúde, necessita ampliar seus referenciais teóricos para responder às demandas contemporâneas relacionadas às dificuldades de aprendizagem e ao sofrimento psíquico (BOSSA, 1992; DALGALARRONDO, 2019). Nesse contexto, a neuropsicanálise se destaca como uma ciência integradora ao articular conhecimentos da neurociência com os fundamentos da psicanálise, possibilitando compreender o sujeito aprendente em sua totalidade biopsíquica e social (LENT, 2004; GARCIA-ROZA, 2009). O objetivo deste estudo é analisar de forma direta as contribuições da neuropsicanálise para qualificar a formação teórica e a prática profissional do psicopedagogo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, baseada na análise de produções científicas nacionais e internacionais que discutem a relação entre funcionamento cerebral, afetividade, inconsciente e aprendizagem (CECCARELLI, 2005; MESQUITA et al., 2020; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Os resultados demonstram que a neuropsicanálise contribui para: (1) explicar como os circuitos neurais relacionados à atenção, memória e regulação emocional interferem no aprender; (2) evidenciar que dificuldades de aprendizagem estão associadas a conflitos psíquicos e fatores afetivos, e não apenas a déficits pedagógicos; (3) fortalecer a formação interdisciplinar do psicopedagogo ao integrar saúde mental, neurociência e educação; e (4) orientar intervenções mais éticas, reflexivas e inclusivas. Conclui-se que a neuropsicanálise constitui um campo epistemológico essencial para a formação do psicopedagogo, ampliando sua capacidade de compreender e intervir nos processos de aprendizagem humana com maior profundidade científica e sensibilidade clínica.

Palavras-chave: Aprendizagem humana; Formação psicopedagógica; Neuropsicanálise.

1 INTRODUÇÃO

A psicopedagogia consolidou-se como um campo científico interdisciplinar voltado à compreensão dos processos de aprendizagem e de suas dificuldades, integrando contribuições da educação, da psicologia e das neurociências (BOSSA, 1992; SILVA, 2017). Entretanto, os desafios contemporâneos relacionados ao fracasso escolar, aos transtornos do neurodesenvolvimento e ao sofrimento psíquico de crianças e adolescentes demandam uma ampliação dos referenciais teóricos que fundamentam a formação e a prática do psicopedagogo (DALGALARRONDO, 2019; MESQUITA et al., 2020).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70817

Estudos em neurociência evidenciam que funções essenciais para o aprender — como atenção, memória, linguagem e regulação emocional — dependem da integridade e da plasticidade das redes neurais (LENT, 2004). Paralelamente, a psicanálise demonstra que o ato de aprender é atravessado por processos inconscientes, pela história subjetiva do sujeito e por seus vínculos afetivos, influenciando diretamente sua relação com o conhecimento e com o ambiente escolar (GARCIA-ROZA, 2009; DOR, 1991). Essa convergência entre bases biológicas e dinâmicas psíquicas indica a necessidade de uma abordagem que ultrapasse leituras fragmentadas e promova uma compreensão integral do sujeito aprendente.

Nesse contexto, a neuropsicanálise emerge como um campo científico que articula os achados da neurociência com os fundamentos da teoria psicanalítica, oferecendo um modelo explicativo capaz de integrar cérebro, mente, emoção e inconsciente na análise dos processos de aprendizagem (ACOB, 2020; CECCARELLI, 2005). Essa perspectiva contribui para compreender como fatores neurobiológicos e afetivos se relacionam na gênese das dificuldades de aprendizagem, favorecendo intervenções mais éticas, inclusivas e fundamentadas.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar de maneira direta como a neuropsicanálise pode qualificar a formação e a atuação do psicopedagogo, fortalecendo seu olhar interdisciplinar sobre a aprendizagem humana. A inserção desse campo na formação acadêmica representa um avanço epistemológico necessário para a consolidação de práticas psicopedagógicas mais integradas às demandas educacionais e clínicas da contemporaneidade.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, cujo propósito é analisar de forma crítica as contribuições da neuropsicanálise para a formação do psicopedagogo. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fundamentos epistemológicos e teóricos que articulam neurociência, psicanálise e aprendizagem humana, favorecendo a análise das interfaces conceituais e metodológicas entre essas áreas (MINAYO, 2014).

A investigação fundamentou-se em revisão sistematizada da literatura, contemplando obras clássicas e contemporâneas da psicopedagogia, da neurociência e da psicanálise (BOSSA, 1992; LENT, 2004; DALGALARRONDO, 2019; GARCIA-ROZA, 2009), além de artigos científicos publicados em periódicos especializados que discutem os pressupostos da neuropsicanálise e sua aplicabilidade no contexto educacional e clínico (ACOB, 2020; CECCARELLI, 2005; MESQUITA et al., 2020).

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção das fontes. Incluíram-se publicações entre 1990 e 2025, em português e inglês, que abordassem diretamente a relação entre neuropsicanálise, processos de aprendizagem, formação psicopedagógica e saúde mental. Excluíram-se textos de caráter meramente opinativo ou sem fundamentação científica.

O processo analítico envolveu leitura crítica, fichamento e categorização temática, organizando os conteúdos em três eixos principais: (1) fundamentos teóricos da neuropsicanálise; (2) interfaces entre cérebro, inconsciente e aprendizagem; e (3) implicações para a formação e a prática do psicopedagogo. Essa organização possibilitou identificar convergências conceituais e evidenciar como a neuropsicanálise pode fortalecer uma abordagem interdisciplinar e integral da aprendizagem humana.

A análise interpretativa seguiu os princípios da análise de conteúdo, permitindo sintetizar e relacionar os dados teóricos revisados de forma sistemática e coerente (BARDIN, 2016). Espera-se, assim, oferecer uma base científica sólida para a inserção da neuropsicanálise na formação psicopedagógica, contribuindo para práticas educacionais e clínicas mais fundamentadas, reflexivas e inclusivas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70817

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

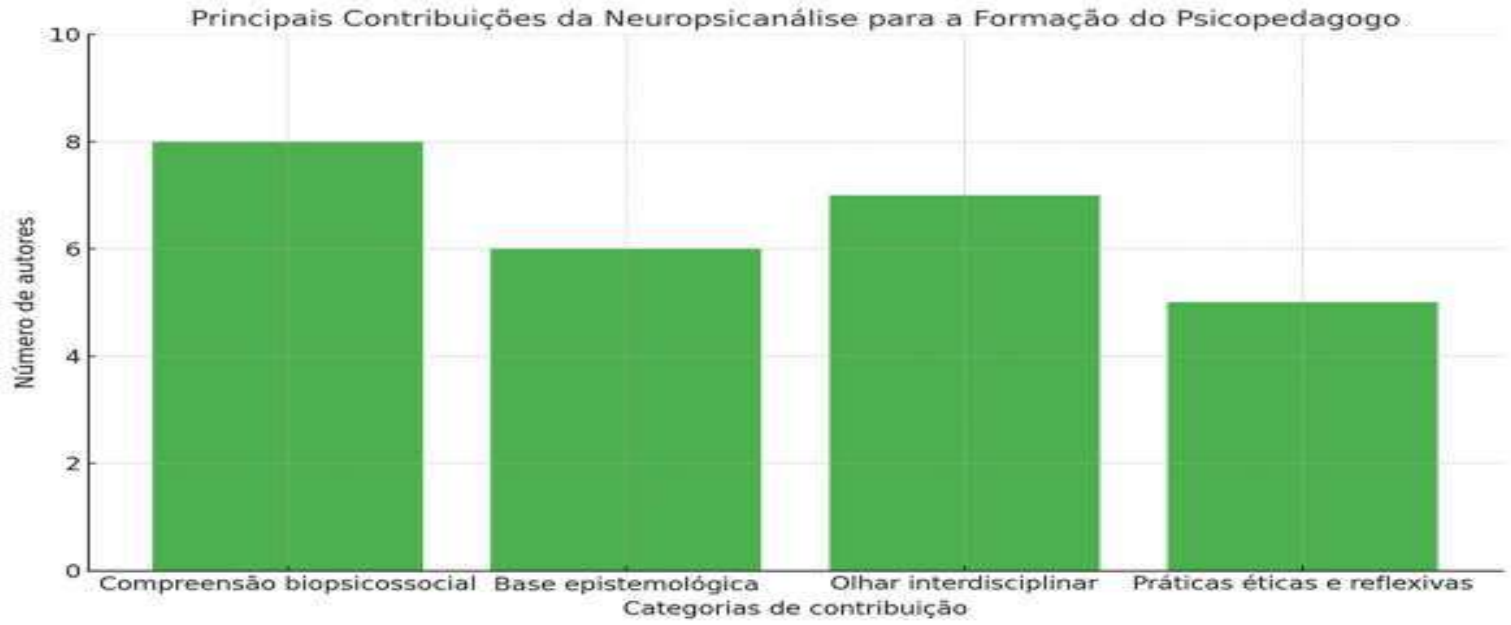
A revisão da literatura evidenciou que a neuropsicanálise oferece contribuições epistemológicas e práticas decisivas para a formação do psicopedagogo, especialmente ao integrar os processos neurobiológicos da aprendizagem com os determinantes psíquicos e afetivos do sujeito aprendente. Os estudos analisados indicam que o funcionamento cerebral não pode ser compreendido de forma isolada das emoções e da dinâmica inconsciente, uma vez que memória, atenção e motivação dependem da interação entre circuitos neurais e experiências subjetivas (LENT, 2004; DALGALARRONDO, 2019).

Um dos principais achados refere-se à compreensão de que as dificuldades de aprendizagem frequentemente se associam a conflitos psíquicos e a vivências emocionais que impactam o desenvolvimento cognitivo. Ceccarelli (2005) demonstra que o sofrimento psíquico interfere na capacidade de simbolização e elaboração, comprometendo o vínculo do sujeito com o saber. De forma convergente, Mesquita et al. (2020) apontam que estudantes com quadros de ansiedade e depressão apresentam prejuízos significativos em atenção sustentada, memória operacional e desempenho escolar. Esses dados reforçam a necessidade de o psicopedagogo considerar o sujeito em sua integralidade, articulando aspectos clínicos e educacionais na avaliação e na intervenção.

Outro resultado relevante mostra que a neuropsicanálise possibilita ao psicopedagogo compreender a aprendizagem como um processo atravessado por afetos e pelo inconsciente. Garcia-Roza (2009) destaca que o desejo de aprender se constitui a partir das primeiras relações afetivas, enquanto Dor (1991) aponta que o fracasso escolar pode representar uma manifestação simbólica de conflitos internos. Nesse sentido, o diálogo entre neurociência e psicanálise permite explicar como experiências emocionais e traumas interferem no processamento cerebral e na construção do conhecimento.

A análise também evidenciou que a inclusão da neuropsicanálise no currículo psicopedagógico fortalece a interdisciplinaridade e a formação crítica do profissional.

Figura 1: Principais contribuições da neuropsicanálise para a formação do psicopedagogo.



Fonte: Autoria própria (2025).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70817

Barbosa (2022; 2024) ressalta que a atuação psicopedagógica contemporânea requer competências que integrem educação, saúde mental e neurociência. Essa integração contribui para o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais sensíveis, éticas e inclusivas, especialmente em contextos escolares marcados pela diversidade e pela complexidade das demandas psicossociais.

Por fim, constatou-se que a neuropsicanálise amplia o campo de atuação do psicopedagogo, favorecendo práticas preventivas e terapêuticas no âmbito educacional e clínico. A articulação entre as dimensões neurológica e psíquica possibilita compreender o aprender como expressão da subjetividade, contribuindo para intervenções que considerem o aluno não apenas como aprendiz, mas como sujeito histórico e singular.

Assim, os resultados reforçam que a neuropsicanálise constitui um referencial teórico-científico essencial para a formação do psicopedagogo, ao oferecer fundamentos integradores que qualificam sua leitura da aprendizagem humana e das dificuldades que emergem nesse processo.

4 CONCLUSÃO

A análise realizada confirma que a neuropsicanálise constitui um referencial científico indispensável para a formação do psicopedagogo, ao possibilitar a integração entre o funcionamento cerebral, os processos psíquicos e as dimensões afetivas e sociais que atravessam a aprendizagem humana. Os achados demonstram que esse campo teórico contribui de maneira objetiva para qualificar a leitura das dificuldades de aprendizagem, ao evidenciar que tais manifestações estão relacionadas não apenas a aspectos cognitivos, mas também a conflitos inconscientes, experiências emocionais e condições de saúde mental (LENT, 2004; DALGALARRONDO, 2019; CECCARELLI, 2005).

Os resultados apontaram, de forma específica, que a neuropsicanálise amplia a compreensão do papel dos circuitos neurais da atenção e da memória, associa o sofrimento psíquico à performance escolar, fortalece a formação interdisciplinar e orienta práticas psicopedagógicas mais éticas e inclusivas. Essa perspectiva promove um avanço epistemológico ao articular os fundamentos da neurociência com a teoria psicanalítica, contribuindo para que o psicopedagogo desenvolva uma atuação crítica, reflexiva e cientificamente fundamentada (GARCIA-ROZA, 2009; MESQUITA et al., 2020).

Conclui-se, portanto, que a inserção da neuropsicanálise na formação acadêmica representa um passo necessário para consolidar uma psicopedagogia comprometida com a integralidade do sujeito aprendente. Ao integrar dimensões biológicas, emocionais e inconscientes, esse campo fortalece a prática profissional e amplia as possibilidades de intervenção no contexto educacional e clínico. Como limitação, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico da pesquisa, sugerindo-se a realização de estudos empíricos futuros que avaliem a aplicação prática dos fundamentos neuropsicanalíticos na atuação psicopedagógica contemporânea.

REFERÊNCIAS

ACOB, Weslei. **Neurociência e aprendizagem**. Maringá-PR: UniCesumar, 2020.

BARBOSA, F. P. dos S. **Educação transformadora: potencializando o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e psicocorporal com metodologias ativas e arteterapia sustentável no 5º ano B da Escola Municipal Professora Elisa Teles – 2025**. In: V Congresso Nacional de Conservação e Educação Ambiental, 2025, Nova Olinda/CE. Anais do

V Congresso Nacional de Conservação e Educação Ambiental. Nova Olinda/CE: Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente, 2025. v. 6, p. 233.

BARBOSA, F. P. **Formação psicopedagógica para o século XXI: facilitando o acesso à aprendizagem**. Epitaya E-Books, 1(10), 34–38, 2022. https://doi.org/10.47879/ed.ep.2022519p34

BARBOSA, F. P. dos S. **Fundamentos e princípios teóricos da psicopedagogia institucional em parceria com a psicologia escolar e educacional: prevenção e intervenção dos problemas e dificuldades de aprendizagem**. Epitaya E-Books, 1(60), 207–222, 2024. https://doi.org/10.47879/ed.ep.2024271p207

BARBOSA, F. P**. A importância do psicopedagogo no Sistema Único de Saúde (SUS): contribuições para o atendimento integral e o desenvolvimento clínico**. In: V Congresso Internacional em Ciências da Saúde Única, 2025, Teresina-PI. Anais do V Congresso Internacional em Ciências da Saúde Única – V CICISU. Teresina-PI: Thesis Editora Científica, 2025. v. 5, p. 1–703.

BARBOSA, F. P. **Intersecções entre psiquiatria e psicopedagogia: uma abordagem integrada para a saúde mental**. In: V Congresso Internacional em Ciências da Saúde Única, 2025, Teresina-PI. Saúde Única: uma perspectiva interdisciplinar das relações entre saúde humana, animal e ambiental. Teresina-PI: Thesis Editora Científica, 2025. v. 5, p. 1–1084.

BARBOSA, F. P. **Neuropsicopedagogia e sua relevância terapêutica na saúde mental no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS)**. In: V Congresso Internacional em Ciências da Saúde Única, 2025, Teresina-PI. Saúde Única: uma perspectiva interdisciplinar das relações entre saúde humana, animal e ambiental. Teresina-PI: Thesis Editora Científica, 2025. v. 5, p. 1–1084.

BARBOSA, F. P. **Psicopedagogia e transtornos do neurodesenvolvimento: abordagens e estratégias para a intervenção**. In: V Congresso Internacional em Ciências da Saúde Única, 2025, Teresina-PI. Anais do V Congresso Internacional em Ciências da Saúde Única – V CICISU. Teresina-PI: Thesis Editora Científica, 2025. v. 5, p. 1–383.

BARBOSA, A. V. P. **A influência da psicomotricidade no desenvolvimento motor: uma abordagem biomecânica e fisiológica**. Epitaya E-Books, 1(94), 9–16, 2025. https://doi.org/10.47879/ed.ep.2025752p09

BOSSA, Nádia Ap. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CECCARELLI, P. **O sofrimento psíquico na perspectiva da psicopatologia fundamental**. Maringá-PR: Psicologia em Estudo, 2005.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DOR, J. **Estruturas e clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Livrarias Taurus – Timbre, 1991.

GARCIA-ROZA, H. **Freud e o inconsciente**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEITE, R. F. **Princípio do prazer versus princípio da realidade em contos infantis**. Estud. psicanal., Belo Horizonte, n. 43, p. 139–144, jul. 2015.

LENT, R. **Fundamentos da neurociência**. In: LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2004. p. 2–26.

LIMA, M. C. P.; DOMINGUES, M. S.; CERQUEIRA, A. T. A. R. **Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, 2006.

LUCCAS, D.; M., L. C. **"Mãe!", do imaginário do eu ideal ao simbolismo do ideal do eu e sua relação com o capitalismo estetizado**. Rev. Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise, São Paulo – SP, 2018.

MESQUITA, R. R. et al. **Saúde mental do estudante de psicologia: possíveis implicações para sua atuação profissional**. Trabalho (En)Cena, v. 5, n. 1, p. 269–284, Rio de Janeiro, 2020.

MOKREJS, E. **A psicanálise no Brasil: as origens do pensamento psicanalítico**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, F.; PEREIRA NETO, A. **O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização**. Psicologia em Estudo, Maringá, 2003.

SILVA, Patrícia Rodrigues da. **Neurodidática**. Maringá/PR: UniCesumar, 2017.

VIAPIANA, V. N.; GOMES, R. M.; ALBUQUERQUE, G. S. **Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença**. Saúde em Debate, São Paulo, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70817

ISSN: 2675-813X

RELATOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO 1 DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

LUÍSA GIRÃO CARDIAL

Introdução: O período pandêmico e o *lockdown*, iniciado no Brasil em 2020, afetou diretamente todas as áreas da vida humana, principalmente a educação. Visto que as escolas precisaram adaptar o ensino de seus alunos para um modelo remoto, este trabalho disserta como ocorreu essa experiência. O estágio ocorreu no Instituto Maria de Lourdes Terceiro Chagas (IMLTC), instituição privada localizada no município de Morada Nova–CE. **Objetivos:** O presente relato tem como objetivo descrever as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado I, realizado no segundo semestre letivo de 2021, em um contexto de ensino à distância, adotado em decorrência da pandemia. **Metodologia:** As observações concentraram-se na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, nas aulas de Língua Inglesa de ensino remoto ministradas pelo professor Carlos Henrique Ramos Alves na plataforma *Google Meet*. Inicialmente, é apresentado um diagnóstico da instituição, abordando sua estrutura física, organização administrativa e pedagógica, bem como os recursos disponíveis para o desenvolvimento das atividades escolares. Em seguida, descreve-se a execução do estágio, com foco nas aulas observadas nos dias 10 e 17 de junho de 2021, nas quais foram trabalhados conteúdos gramaticais como verbos irregulares, terminações *-ed* e *-ing*, pronomes indefinidos e adjetivos de superioridade, utilizando-se principalmente o livro didático adotado pela escola. A análise das práticas pedagógicas observadas fundamenta-se em referenciais teóricos como o texto *O professor ideal*, de Vilson J. Leffa(1994). **Resultados:** Observou-se que a condução das aulas foi marcada por estratégias que favoreceram a participação discente, o esclarecimento de dúvidas e o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem colaborativo, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto. Aspectos como criatividade, sensibilidade do professor e envolvimento afetivo mostraram-se relevantes para a manutenção do interesse e da interação dos alunos. **Conclusão:** Conclui-se, assim, que o estágio proporcionou uma experiência formativa significativa, evidenciando a importância do papel do professor como mediador do conhecimento e profissional reflexivo, capaz de adaptar suas práticas às condições adversas e de promover um ensino de língua estrangeira que ultrapasse a abordagem meramente gramatical, valorizando dimensões pedagógicas, humanas e afetivas no processo educacional.

Palavras-chave: **PERÍODO PANDÊMICO; ESTÁGIO SUPERVISIONADO; ENSINO REMOTO; ; ;**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70849

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E OS DESAFIOS DA QUALIDADE E REGULAÇÃO

EDUARDO LOPES JONKER

RESUMO

Este trabalho analisa a trajetória da Educação a Distância (EAD) no Brasil, investigando a tensão entre a expansão quantitativa do acesso e os desafios persistentes de qualidade e regulação. A introdução contextualiza a modalidade como um subcampo estratégico do ensino superior, legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e impulsionado por políticas que oscilam entre a regulação estatal e a flexibilização mercantil. O objetivo geral é avaliar o impacto dessas políticas na democratização do ensino, identificando riscos na formação docente e na precarização técnica de cursos específicos. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, examinando marcos legais, dados do Censo da Educação Superior de 2023 e literatura especializada produzida entre 2011 e 2025. Os resultados indicam que, embora programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tenham promovido a interiorização do ensino superior, o crescimento vertiginoso do setor privado — facilitado por medidas desregulamentadoras como o Decreto nº 9.057/2017 — intensificou desafios estruturais, como as altas taxas de evasão e a resistência de conselhos profissionais. A discussão destaca a necessidade de auditorias responsáveis da aprendizagem, que superem a lógica da simples oferta de vagas para focar na integridade acadêmica e no suporte pedagógico. Conclui-se que a democratização real da EaD depende do enfrentamento da exclusão digital, garantindo que as classes menos favorecidas tenham acesso não apenas à conexão, mas ao letramento necessário para o uso de tecnologias emergentes. O futuro da modalidade exige um equilíbrio entre inovação tecnológica e regulação estatal efetiva, visando uma formação humana e profissional que assegure a qualidade social do ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Inclusão Digital; Prática Docente; Legislação Educacional

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se no cenário educacional brasileiro como um subcampo estratégico, deixando de ser uma modalidade alternativa para se tornar o principal vetor de expansão do ensino superior. Este fenômeno é sustentado por uma trajetória normativa que remonta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e ganha capilaridade com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando a interiorização da oferta pública (CUNHA; MATOS, 2018). No entanto, a importância do tema reside na atual tensão entre a democratização do acesso e a sustentabilidade qualitativa desse modelo, especialmente diante da crescente mercantilização

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70985

do setor (OLIVEIRA; LIMA, 2022).

A relevância do estudo justifica-se pelo crescimento exponencial das matrículas na modalidade, que já representa a maioria dos ingressantes em cursos de graduação e licenciaturas (INEP, 2023). Contudo, Carvalho e Giareta (2025) alertam que essa consolidação ocorre em meio a inflexões políticas e econômicas que podem precarizar a formação docente. Somam-se a isso os desafios herdados do período pandêmico, que evidenciaram a exclusão digital e os impactos do isolamento social sobre profissionais e discentes (HAGE; CASALINO, 2023). Assim, discutir a EaD hoje exige confrontar o aumento das taxas de evasão (SACCARO; WALTENBERG, 2024) e a resistência de órgãos profissionais quanto à qualidade da formação técnica e ética (COFEN, 2024).

Diante deste cenário, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a ascensão da EaD no Brasil sob a ótica das políticas públicas recentes, identificando os impactos da flexibilização regulatória na democratização do acesso e os principais desafios para a garantia da qualidade e inclusão digital no ensino superior.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter exploratório, fundamentada nos procedimentos de revisão bibliográfica e análise documental. A investigação não envolveu participantes humanos diretos, concentrando-se na análise de fontes secundárias disponíveis em repositórios científicos e bases de dados governamentais. O local de realização da coleta de dados compreendeu plataformas digitais como o Google Acadêmico, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A amostra bibliográfica foi selecionada a partir de critérios de contemporaneidade e relevância temática, abrangendo obras publicadas entre 2006 e 2025, com foco especial em produções dos últimos três anos. Os instrumentos de coleta incluíram marcos regulatórios nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e Decretos federais, além de relatórios estatísticos como o Censo da Educação Superior de 2023. Para a seleção dos artigos, utilizaram-se descritores como "Políticas Públicas", "Educação a Distância", "Democratização" e "Inclusão Digital".

Os procedimentos de análise de dados seguiram a técnica de análise de conteúdo, organizada em três etapas: pré-análise (leitura flutuante e seleção do corpus); exploração do material (categorização dos desafios de qualidade e regulação); e tratamento dos resultados, com inferências e interpretações baseadas no referencial teórico selecionado. A discussão dos resultados foi estruturada confrontando a expansão quantitativa das matrículas com os indicadores qualitativos e as críticas da literatura especializada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

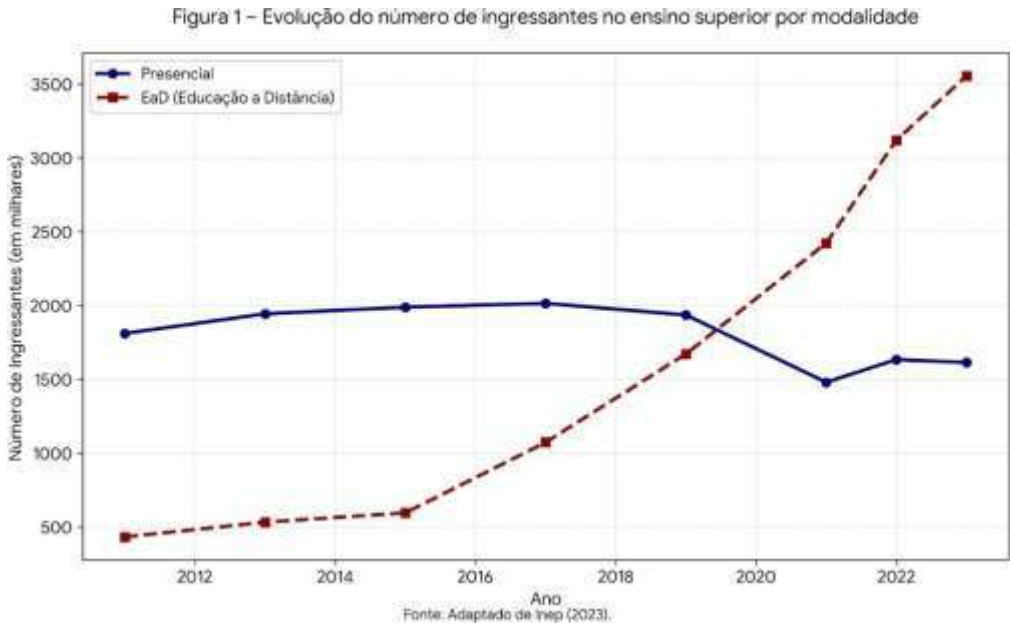
A expansão da modalidade EaD no Brasil não apenas alterou a demografia acadêmica, mas também impôs novos desafios à regulação estatal. Segundo Gomes et al. (2024), a governança das políticas educacionais precisa ser mais responsiva para garantir que o federalismo e a colaboração entre entes federativos efetivem o direito à educação com qualidade. A introdução de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) no aprendizado a distância oferece possibilidades de personalização, mas exige o desenvolvimento de um letramento digital crítico para que não se torne mais um vetor de exclusão para classes menos favorecidas.

Por outro lado, autores como Nascimento (2022) alertam para as regressões nas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70985

políticas educacionais que priorizaram a lógica mercantilista, o que pode ser observado no aumento das matrículas em cursos de baixo custo e pouca interação docente. Esse cenário é agravado pela precarização do trabalho docente em contextos de formação EaD, onde o professor muitas vezes assume o papel de mero tutor, conforme discutido por Parente (2021). Em contrapartida, Saccaro e Waltenberg (2024) demonstram que a evasão é o maior entrave à democratização, sugerindo que políticas de assistência estudantil são tão necessárias quanto a oferta de vagas.

Figura 1 – Evolução do número de ingressantes no ensino superior por modalidade. Fonte: Adaptado de Inep (2023).

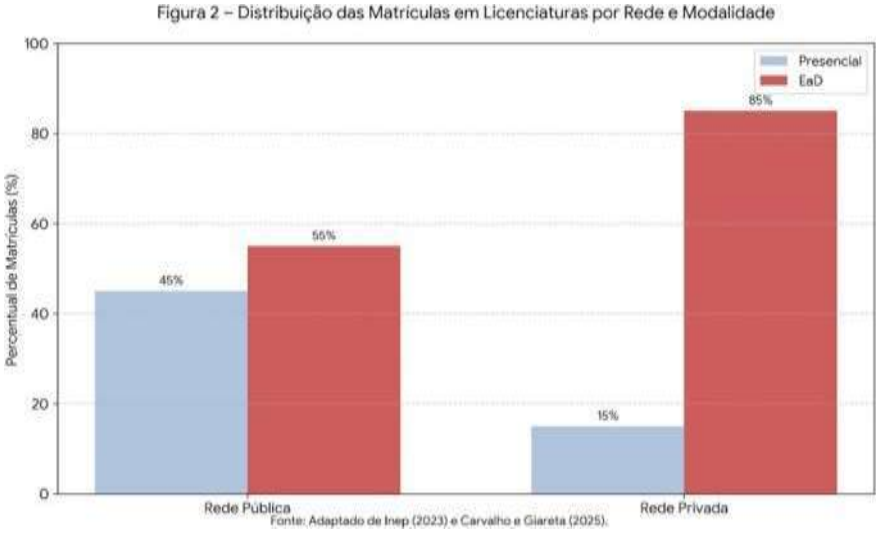


Outro ponto crítico observado é a eficácia da aprendizagem frente à exclusão digital. Enquanto a inteligência artificial surge como possibilidade de letramento digital e personalização do ensino, a realidade socioeconômica de parte dos discentes impõe barreiras. As taxas de evasão na EaD permanecem superiores às do ensino presencial, o que demanda políticas públicas de implementação mais robustas e focadas na permanência do estudante vulnerável. Assim, a democratização via EaD apresenta a vantagem da capilaridade, mas possui como limitação a desigualdade de acesso tecnológico e a necessidade de auditorias mais rigorosas sobre a qualidade do ensino ofertado.

A análise setorial das licenciaturas revela uma disparidade significativa entre as redes de ensino. Enquanto a rede pública mantém uma distribuição mais equilibrada, a rede privada apresenta uma concentração de **85% das matrículas em EaD** (Figura 2). Este cenário corrobora as críticas de Carvalho e Giareta (2025) sobre a precarização da formação docente, sugerindo que a modalidade tem sido utilizada como estratégia de massificação e redução de custos operacionais pelas instituições particulares. Tal concentração levanta dúvidas sobre a qualidade da preparação prática desses futuros profissionais, especialmente em áreas que demandam vivência em sala de aula.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70985

Figura 2 – Distribuição das Matriculas em licenciaturas por Rede e Modalidade.
Fonte: Adaptado de Inep (2023).



4 CONCLUSÃO

As análises realizadas permitem concluir que as políticas públicas foram determinantes para a consolidação da Educação a Distância (EaD) como o principal pilar de democratização do ensino superior no Brasil. A pesquisa demonstrou que a modalidade rompeu barreiras geográficas e socioeconômicas, conforme apontado por Cunha e Matos (2018), alcançando camadas da população historicamente excluídas do ambiente acadêmico. No entanto, observou- se que a massificação do acesso, impulsionada pela flexibilização regulatória, trouxe desafios críticos à qualidade do ensino e à integridade da formação docente (CARVALHO; GIARETA, 2025).

A investigação revelou que a democratização real não se limita à oferta de vagas, mas exige uma infraestrutura que suporte a permanência e o suporte pedagógico necessário para mitigar as altas taxas de evasão (SACCARO; WALTENBERG, 2024). Como limitações deste estudo, destaca-se a constante mutabilidade do cenário legislativo e a necessidade de auditorias mais rigorosas que coíbam a precarização denunciada por órgãos profissionais (COFEN, 2024).

Para perspectivas futuras, é imperativo que as políticas públicas evoluam para uma regulação estatal focada na qualidade social e no letramento digital crítico (UFSC, 2025). Recomenda-se o fortalecimento dos polos de apoio presencial e a garantia de que a inovação tecnológica, como a inteligência artificial, sirva como ferramenta de inclusão e não de ampliação de desigualdades (BATISTA; AGUIAR, 2025). Em suma, o futuro da EaD no Brasil depende do equilíbrio entre a expansão do acesso e o compromisso ético com uma formação superior de excelência.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Y. A.; AQUINO, F. J. A. Futuro da educação com inteligência artificial: euforia ou revolução? *Revista Nova Paideia*, v. 7, n. 1, 2025.

BATISTA, Tatiane da Silva; AGUIAR, Cleonete Martins de. Políticas públicas voltadas para o ensino na educação a distância. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 1, 2025. ISSN 2178-6925.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior e institui a Nova Política de EaD. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2023: divulgação dos resultados*. Brasília: Inep, 2023.

CARVALHO, Kerollayne; GIARETA, Paulo Fioravante. Consolidação da EaD como política pública de formação docente: conjunturas sociais, políticas, econômicas e inflexões na formação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 17, n. 36, e881, 2025.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). *Dados inéditos revelam estrago causado pelo EaD na educação do Brasil*. Brasília: Cofen, 25 jul. 2024. Disponível em: https://www.cofen.gov.br.

CUNHA, Luís Guilherme Gonçalves; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Avila de. Educação a distância: políticas públicas e a democratização do ensino pela UAB (Universidade Aberta do Brasil). In: FRASSON, A. C. et al. (org.). *Formação docente: princípios e fundamentos*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018.

DOURADO, F. L.; MORAES, N. K.; SIQUEIRA, M. R. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. *Educação & Sociedade*, v. 45, 2024.

GOMES, Ariosvaldo Alves et al. (org.). *Políticas públicas em educação e práticas educativas*. Campinas: Pontes Editores, 2024.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. EaD e ensino superior brasileiro: políticas públicas e uso de TICs. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n. 6, e463386, 2023.

HAGE, Thalita; CASALINO, Vinicius Gomes. Políticas públicas educacionais em tempos de pandemia de COVID-19: o isolamento social e as consequências para profissionais da educação. *Revista Meritum*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 248–263, 2023.

LOTTA, Gabriela (org.). *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília: Enap, 2019.

NASCIMENTO, Gisele Gonçalves Palha do. Políticas públicas em educação no (des)governo bolsonarista. In: PINHEIRO, W. S.; SOUSA, F. P. (org.). *Políticas públicas educacionais no Brasil*. Natal: Editora Amplamente, 2025.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: disputas e perspectivas em torno da qualidade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 32, mar. 2022.

SACCARO, Alice; WALTENBERG, Fábio. Análise da evasão de alunos de cursos da educação a distância e presenciais da coorte de 2010 no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 11–45, ago. 2024.

ISSN: 2675-813X

SILVA, M. de S. et al. Políticas públicas de incentivo à permanência e êxito em cursos de graduação na modalidade EaD. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, v. 23, n. 6, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). *Grupo de Pesquisa em Inteligência Artificial na Educação (GPIAE). Projeto: Letramento Digital em Inteligência Artificial*. Florianópolis: UFSC, 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/70985

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE PRÁTICA DOCENTE NO AEE

IZABEL BEZERRA DO NASCIMENTO

Introdução: A educação inclusiva, enquanto princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, demanda práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os desafios relacionados à aprendizagem, à participação e à permanência escolar tornam-se mais evidentes, exigindo do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ações pedagógicas intencionais, colaborativas e fundamentadas nas necessidades educacionais dos alunos. Nesse contexto, a prática docente assume papel central na efetivação da inclusão escolar. **Objetivo:** Relatar a prática docente desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando estratégias pedagógicas voltadas à promoção da educação inclusiva. **Relato de caso/experiência:** A experiência foi desenvolvida em escolas da rede pública municipal de Alagoa Nova/PB, a partir da atuação docente na Sala de Recursos Multifuncionais, atendendo estudantes com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e outras necessidades educacionais específicas. As ações envolveram atendimento individualizado, planejamento pedagógico baseado nas potencialidades dos alunos, orientações aos professores da sala comum e acompanhamento do processo de aprendizagem. A prática docente priorizou adaptações curriculares, uso de recursos pedagógicos acessíveis e diálogo contínuo com a comunidade escolar. A avaliação ocorreu de forma processual, considerando o desenvolvimento cognitivo, a participação e a autonomia dos estudantes. Observou-se avanço no engajamento escolar, na interação social e na autonomia dos alunos atendidos. **Conclusão:** O relato evidencia que a prática docente no AEE, quando articulada à sala comum e orientada por princípios inclusivos, contribui significativamente para a promoção da educação inclusiva nos anos finais do Ensino Fundamental. A experiência reforça a importância do planejamento pedagógico intencional, da formação continuada docente e do trabalho colaborativo para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Palavras-chave: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; PRÁTICA DOCENTE.**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/71187

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENTRE A REFLEXÃO E A MECANIZAÇÃO: IMPACTOS DA PLATAFORMIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

LILIAN FRANCO CANO

Introdução: A pandemia de Covid-19 acelerou a digitalização da educação básica paulista, consolidando uma política de plataformização compulsória. Esta expressão refere-se à imposição institucional de ferramentas digitais fechadas como mediadores obrigatórios do ensino, em um modelo de governamentalidade algorítmica onde o uso é condicionado ao cumprimento de métricas monitoradas pelo sistema "Escola Total". Diferente da produção de mídias autorais e criativas defendidas em estudos anteriores da autora, este cenário caracteriza-se pela substituição da mediação pedagógica por pacotes tecnológicos (como Khan Academy, SPeak, Árvore, Redação Paulista e Alura), transformando o direito ao acesso digital em um dever administrativo de conectividade, frequentemente dissociado das necessidades reais de aprendizagem. **Objetivo:** Analisar as implicações da política de plataformização na rede estadual de São Paulo, investigando as contradições entre o discurso oficial de inovação tecnológica e o impacto efetivo na autonomia docente e nos índices de proficiência dos estudantes. **Metodologia:** A pesquisa adota uma abordagem mista (quanti-qualitativa). A fase quantitativa consiste na análise documental e estatística dos resultados do SAEB (2019, 2021 e 2023), comparando os níveis de proficiência pré e pós-implementação massiva das plataformas. A fase qualitativa envolve a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com docentes para captar relatos sobre estresse, monitoramento algorítmico e as mudanças nas práticas de sala de aula. **Resultados:** Os dados preliminares revelam um retrocesso nos indicadores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática entre 2019 e 2023, sugerindo que o "solucionismo tecnológico" não reverteu as perdas pedagógicas. Observa-se ainda que o sistema de monitoramento Escola Total atua como um dispositivo de vigilância que gera adoecimento docente e mecanização do ensino, reduzindo o professor à função de instrutor de pacotes tecnológicos fechados. **Conclusão:** Conclui-se que a tecnologia, quando imposta sem respeitar a autonomia pedagógica, falha em promover aprendizagem significativa. É necessário repensar as políticas públicas para que a integração digital valorize processos reflexivos e autorais, em vez de métricas de controlo burocrático.

Palavras-chave: **PLATAFORMIZAÇÃO; AUTONOMIA DOCENTE; SAEB**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/71676

ISSN: 2675-813X

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO DA MÚSICA NO CENTRO DE FORMAÇÃO ARTISTICA DE BELO HORIZONTE (CEFART):POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA MODALIDADE REMOTA EM TEMPO DE PANDEMIA

ISAQUE EDSON MACEDO; RENATO PIRES MOREIRA

Introdução: A pandemia de COVID-19 impôs mudanças radicais à educação, levando instituições tradicionalmente presenciais a adotarem o ensino remoto. No ensino musical, especialmente de instrumentos de sopro como tuba e eufônio, os desafios foram intensificados pela necessidade de acompanhamento técnico e interação direta entre professor e aluno. O Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado (CEFART), reconhecido em Belo Horizonte, precisou adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas. Essa transição suscitou discussões sobre as potencialidades e limitações do ensino remoto na formação e performance musical. **Objetivos:** O objetivo do estudo é analisar o impacto do ensino remoto na aprendizagem de instrumentos de sopro no CEFART durante a pandemia, considerando as adaptações pedagógicas, os desafios enfrentados por professores e alunos e as perspectivas para o ensino musical no cenário pós-pandemia. **Metodologia:** Foi realizada uma pesquisa qualitativa, baseada em análise documental, observação das aulas remotas e relatos de docentes e discentes de tuba e eufônio. Os dados foram interpretados à luz das discussões sobre políticas públicas de educação e inclusão digital, bem como literatura acadêmica sobre ensino musical em ambientes virtuais. **Resultados:** Observou-se que o ensino remoto demandou grande adaptação de professores e estudantes, incluindo o uso de novas ferramentas tecnológicas e a reinvenção de estratégias pedagógicas para garantir a continuidade do aprendizado. Apesar das limitações, como a dificuldade em avaliar qualidade sonora e aspectos técnicos à distância, o modelo remoto proporcionou maior alcance geográfico, beneficiando alunos de regiões distantes. A experiência evidenciou a resiliência da comunidade educativa e a necessidade de suporte institucional para a inclusão digital. **Conclusão:** O ensino remoto não substitui integralmente a vivência presencial, mas mostrou-se uma alternativa viável em situações emergenciais, revelando o potencial do modelo híbrido para ampliar o acesso à educação musical. A experiência do CEFART destaca a importância de políticas que promovam a inclusão digital e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, fortalecendo o papel da música como direito social e instrumento de bem-estar coletivo.

Palavras-chave: **ENSINO REMOTO; MÚSICA; METODOLOGIA DE ENSINO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/71900

ISSN: 2675-813X

OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DO INTERESSE DOS ALUNOS EM AULAS DE INGLÊS

FRANCILANE DE JESUS SILVA

Introdução: O ensino da língua inglesa ocupa um papel importante no contexto educacional atualmente, sendo considerado essencial para a inserção dos indivíduos no mundo globalizado. No entanto, muitos estudantes apresentam resistência ou desinteresse durante as aulas, o que compromete o processo de aprendizagem e a eficácia das práticas pedagógicas. Investigar os fatores que contribuem para esse desinteresse é fundamental para que se possam propor estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. **Objetivo:** Analisar os obstáculos pedagógicos que dificultam a construção do interesse dos alunos em aulas de inglês, buscando compreender suas causas e propor alternativas que favoreçam um processo de aprendizagem mais eficaz. **Metodologia:** A pesquisa, de caráter bibliográfico e qualitativo, reúne estudos recentes que apontam a motivação como elemento central para o sucesso da aprendizagem uma vez que mantem o estudante engajado e favorece aquisição de conhecimento como autonomia e confiança no uso da língua inglesa. **Resultados:** Os resultados evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, bem como o interesse discente capazes de promover maior engajamento e tornar o ensino da língua inglesa mais significativo e eficaz. **Conclusão:** o ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras passa por muitos desafios, mas também por possibilidades transformadoras. As dificuldades metodológicas, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, a superlotação das turmas e os aspectos emocionais que afetam os estudantes demonstram que a aprendizagem do idioma não depende apenas da sala de aula, mas de um conjunto de condições estruturais e políticas. Assim, mais do que cumprir uma exigência curricular, ensinar inglês significa preparar os estudantes para os desafios de um mundo globalizado, oferecendo-lhes ferramentas para dialogar, participar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: **ENSINO DE INGLÊS; OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/71926

ISSN: 2675-813X

DE DISCENTE À DOCÊNCIA NA EAD: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE E TUTORA NO MARANHÃO.

ROSILENE RODRIGUES COSTA

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma ferramenta de democratização do ensino, permitindo que estudantes em diferentes contextos geográficos acessem a formação superior. No entanto, a experiência do estudante nessa modalidade é perpassada por desafios de autonomia, gestão de tempo e adaptação às tecnologias digitais. Compreender o ciclo completo dessa trajetória, desde a graduação até a atuação profissional na mesma modalidade, permite identificar as competências desenvolvidas ao longo do processo formativo. **Objetivo:** Este trabalho objetiva relatar a experiência de transição entre os papéis de estudante e de tutora a distância em uma instituição de ensino superior pública no Maranhão. Busca-se analisar como as vivências enquanto discente contribuíram para a construção da identidade docente e para o aprimoramento da mediação pedagógica no ambiente virtual. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa e caráter descritivo exploratório. O corpus de análise baseia-se na memória reflexiva da autora e na observação das práticas de tutoria exercidas na atualidade. A análise foi realizada sob a ótica da autoetnografia, confrontando as dificuldades enfrentadas durante a formação com as estratégias de acolhimento aplicadas hoje aos novos alunos. **Resultados:** Os resultados indicam que a experiência prévia como estudante da modalidade é um diferencial estratégico na tutoria, pois gera maior empatia e assertividade na resolução de dúvidas técnicas e pedagógicas. A trajetória revelou que a compreensão das angústias discentes permite ao tutor desenvolver uma linguagem mais dialógica e humana. Além disso, a familiaridade com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), adquirida na graduação, facilitou a gestão das atividades docentes. **Conclusão:** Conclui-se que a trajetória de estudante a tutora reforça a importância da formação continuada e do protagonismo na EaD. Essa transição demonstra que a modalidade é capaz de formar profissionais qualificados que retornam ao sistema para fortalecer a qualidade do ensino e a permanência de outros estudantes, fechando um ciclo de desenvolvimento educacional e social.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; RELATO DE EXPERIÊNCIA; TUTORIA PRESENCIAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/71932

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO PILARES DA ATUAÇÃO EFICAZ DE MEDIADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

KARLA ADRIANE CORRÊA OLIVEIRA

Introdução: A Educação a Distância (EAD) expandiu-se de maneira significativa, especialmente após a pandemia, consolidando-se como uma estratégia vital para a democratização do acesso ao Ensino Superior e à formação continuada. Nesse cenário, a tutoria online, tradicionalmente pautada por competências técnicas e gerenciais, enfrenta desafios específicos do ambiente virtual, os quais impactam diretamente a motivação, o engajamento e a permanência dos estudantes. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo analisar a relevância das habilidades socioemocionais na prática de tutoria em EAD, com foco no enfrentamento dos desafios relacionais do ensino mediado por tecnologias. **Metodologia:** Pesquisa narrativo-qualitativa baseada em revisão da literatura recente (2015–2025) nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Scholar. Foram incluídos estudos completos, em português e alinhados à temática; 30 dos 235 estudos inicialmente identificados foram analisados em profundidade. A fundamentação teórica apoia-se nos conceitos de distância transacional, de Michael Moore e Greg Kearsley e nas contribuições de Daniel Goleman sobre inteligência emocional. **Resultados:** As evidências apontam que as competências socioemocionais não constituem um complemento, mas sim elementos estruturais para uma mediação pedagógica eficaz. Entre as habilidades destacadas, identificam-se: empatia ativa, para perceber sinais sutis de desmotivação; escuta qualificada, que possibilita compreender e validar as emoções dos estudantes; regulação emocional, necessária para lidar com frustrações e manter uma postura acolhedora; inteligência relacional, que contribui para a construção de vínculos por meio de feedback, humor estratégico e celebração de conquistas; e resiliência e flexibilidade, fundamentais para adaptar-se às oscilações de engajamento. Essas competências promovem vínculos, motivação, engajamento e senso de pertencimento, reduzindo a evasão no ambiente virtual. A adaptação dos princípios do CASEL para o contexto online reforça que tutores socioemocionalmente competentes humanizam a experiência digital, promovendo não apenas a transmissão de conteúdo, mas também o desenvolvimento mútuo de competências como colaboração e compaixão. **Considerações Finais:** A inovação pedagógica na tutoria em EAD vai além da utilização de ferramentas tecnológicas, exigindo reconhecimento do elemento humano como principal recurso educacional. Nesse sentido, investir na formação socioemocional de tutores configura-se como uma exigência ética e pedagógica, essencial para garantir qualidade, engajamento e significado à experiência educacional em ambientes virtuais.

Palavras-chave: **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS; ENSINO A DISTÂNCIA; EDUCAÇÃO SUPERIOR.**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/71933

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ECOLÓGICO NA ESCOLA

MARCOS ANTONIO NEGREIROS DIAS; JOSÉ ROBERTO CARNEIRO ALVES; HILDEGLAN CARNEIRO DE BRILTO; ANA CLAUDIA QUARESMA DA SILVA; LUDMILLA MORAIS PEREIRA

Introdução: A intensificação da crise socioambiental contemporânea tem evidenciado os limites de abordagens educativas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos ecológicos ou na responsabilização individual por mudanças comportamentais, reforçando a necessidade de perspectivas formativas críticas, integradoras e socialmente contextualizadas. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA), quando articulada aos estudos do letramento, do letramento crítico e do letramento ambiental, apresenta-se como um campo estratégico para a formação de sujeitos capazes de interpretar, problematizar e intervir de maneira consciente e transformadora na realidade socioambiental. Apesar dos avanços teóricos no campo da EA, a literatura ainda aponta lacunas conceituais e metodológicas quanto à integração sistemática entre educação ambiental crítica e práticas de letramento que reconheçam a linguagem como dimensão constitutiva da consciência, da ação política e da construção de sentidos sobre o meio ambiente. **Objetivo:** O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições da articulação entre Educação Ambiental, letramento crítico e letramento ambiental para a formação cidadã e o enfrentamento dos desafios socioambientais contemporâneos. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica e bibliográfica, desenvolvida por meio de uma revisão de literatura sistematizada, orientada pelas diretrizes do protocolo PRISMA. A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas às dimensões pedagógica, crítica e emancipatória da educação ambiental. **Resultados:** Os resultados indicam que abordagens críticas de Educação Ambiental, quando integradas a práticas de letramento e letramento crítico, ampliam significativamente a compreensão das relações entre sociedade, natureza, linguagem e poder, favorecendo o desenvolvimento da consciência ambiental, da participação social e do engajamento político dos sujeitos. **Conclusão:** Conclui-se que essa articulação constitui uma estratégia pedagógica fundamental para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a justiça socioambiental, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de produção de sentidos, resistência e transformação social frente às crises ambientais contemporâneas.

Palavras-chave: **CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL; FORMAÇÃO CIDADÃ; SUSTENTABILIDADE CRÍTICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72188

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

LETRAMENTO DIGITAL COMO BASE PARA A INSERÇÃO CRÍTICA DOS ALUNOS NO CONTEXTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

MARCOS ANTONIO NEGREIROS DIAS; JOSÉ ROBERTO CARNERIO ALVES; HILDEGLAN CARNEIRO DE BRITO; ANA CLÁUDIA QUARESMA DA SILVA

Introdução: O avanço das tecnologias digitais e a crescente inserção da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional têm provocado profundas transformações nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo da escola a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com essas tecnologias. Nesse cenário, o letramento digital assume papel central na mediação entre educação e inovação tecnológica. **Problema:** O problema de pesquisa fundamenta-se na constatação de que a incorporação das tecnologias digitais e da IA nas escolas tem ocorrido, em muitos casos, de forma instrumental e acrítica, comprometendo a autonomia intelectual dos estudantes e potencializando desigualdades educacionais. **Objetivo:** O objetivo deste estudo foi analisar criticamente a produção científica nacional e internacional sobre letramento digital, evidenciando suas contribuições como base para a inserção crítica, ética e autônoma dos estudantes no contexto da Inteligência Artificial no ambiente educacional. Justifica-se a realização do estudo pela necessidade de sistematizar conhecimentos teóricos que orientem práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas ao uso consciente da Inteligência Artificial, ancoradas no letramento digital. **Metodologia:** Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura, com base no método de argumentação dedutivo. A coleta de dados foi realizada em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Portal de Periódicos da CAPES, Science Direct e SciELO, utilizando descritores relacionados ao letramento digital e à Inteligência Artificial na educação. **Resultados:** Os resultados indicam que o letramento digital ultrapassa o domínio técnico das tecnologias, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas, configurando-se como elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da cidadania. **Conclusão:** Conclui-se que o fortalecimento do letramento digital e, por extensão, do letramento em Inteligência Artificial, constitui condição indispensável para a integração crítica, ética e responsável da IA no contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: **COMPETÊNCIAS DIGITAIS; MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA; JUSTIÇA SOCIAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72189

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ASPECTOS NEUROCOGNITIVOS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE

VALMIR ALVES DOS SANTOS; ROSANA PASSOS

Introdução: Este estudo tem como objetivo analisar os aspectos neurocognitivos envolvidos no processo de aprendizagem de crianças surdas no Ensino Fundamental I, considerando a abordagem bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é compreendida como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). **Objetivo:** O estudo fundamenta-se em contribuições da neurociência cognitiva, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia da diferença, discutindo o papel da neuroplasticidade cerebral, da cognição visual e das funções executivas, como atenção, memória e controle inibitório, no desenvolvimento linguístico e acadêmico dessas crianças. **Metodologia:** A pesquisa adota abordagem metodológica mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos, incluindo observações em contexto escolar, entrevistas com pais e professores, análise documental dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) e aplicação de instrumentos cognitivos adaptados à modalidade visual. Espera-se que a pesquisa proporcione uma compreensão ampliada sobre como crianças surdas aprendem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o desenvolvimento neurocognitivo e a forma como processam e armazenam informações. **Resultado:** Os resultados podem evidenciar o papel dos estímulos visuais nas estratégias de aprendizagem, identificar as principais dificuldades enfrentadas por essas crianças e analisar como as práticas pedagógicas dos docentes atendem às suas necessidades educacionais. Espera-se que a investigação também possa esclarecer a influência do engajamento familiar no desempenho acadêmico e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes surdos. **Conclusão:** Por fim, almeja-se que o estudo forneça subsídios para a elaboração de práticas educacionais mais inclusivas, baseadas em evidências que orientem tanto o trabalho dos professores quanto a atuação das famílias e das instituições escolares.

Palavras-chave: **APRENDIZAGEM BILÍNGUE; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; NEUROCOGNIÇÃO DA CRIANÇA SURDA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72516

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

JOGOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ANA CLARA DIAS FARO DA SILVA; RODRIGO ALVES AZEVEDO; CARLA FERREIRA FARIAS LANCETTA; ANNA JULIA VIZZONI MARQUES DOS SANTOS; LAURA MARIA MARQUES SANTOS

Introdução: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se pela diversidade de experiências de vida, por trajetórias escolares interrompidas e por lacunas no acesso ao conhecimento científico sistematizado.No ensino de Ciências e Biologia, observa-se que alguns conteúdos são frequentemente abordados de forma descontextualizada e superficial, especialmente aqueles permeados por tabus sociais, como educação sexual, desenvolvimento embrionário e métodos contraceptivos. Nesse contexto, torna-se fundamental a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, o protagonismo discente e a articulação entre saberes científicos e conhecimentos do cotidiano. Os jogos educativos destacam-se como recursos didáticos relevantes, por favorecerem um ensino mais lúdico e interativo, estimulando o diálogo, a troca de experiências e a construção de uma aprendizagem significativa.Objetivo: Analisar o uso de jogos educativos no ensino de Biologia na EJA, investigando seu potencial para promover aprendizagem significativa, participação discente e articulação com vivências cotidianas.**Relato de experiência:** O projeto EmbrioON, voltado à abordagem de temáticas relacionadas à educação sexual e ao desenvolvimento embrionário, desenvolveu jogos educativos para aplicação no contexto da Educação de Jovens e Adultos.As atividades foram realizadas em uma escola pública do município de Niterói, Rio de Janeiro, envolvendo estudantes com idades entre 20 e 66 anos. A intervenção pedagógica foi estruturada em três etapas articuladas: aula expositiva dialogada, roda de conversa e aplicação dos jogos educativos. Entre os recursos utilizados destacaram-se o jogo de tabuleiro Embrio em Ação, dinâmicas de “mito ou verdade” e “fato ou fake”, além de jogos de associação entre imagens e conceitos científicos.Ao final das atividades, aplicou-se um questionário avaliativo de caráter qualitativo para investigar as percepções dos estudantes sobre os conteúdos e as metodologias empregadas. **Resultados:** Os resultados indicaram conhecimentos prévios limitados, frequentemente baseados em informações informais.Observou-se aumento do engajamento, maior interação entre os participantes, ampliação do diálogo e ressignificação de concepções equivocadas. **Conclusão:** Conclui-se que os jogos educativos, integrados a práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas, configuram-se como estratégias eficazes na EJA, ao promoveremparticipação ativa, troca de experiências, articulação entre conhecimentos científicos e cotidianos, potencializando a aprendizagem significativa e a formação cidadã.

Palavras-chave: **EJA; JOGOS DIDÁTICOS; EMBRIOLOGIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72596

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PARA ALÉM DA TELA: FUNDAMENTOS DA DOCÊNCIA NO AMBIENTE DIGITAL

ELAINE DA SILVA PEREIRA

RESUMO

O ensino digital representa uma transformação paradigmática na prática docente, reconfigurando profundamente o papel do professor no século XXI. Partindo da reflexão premonitória de Libâneo (2001), que reafirma a indispensabilidade do docente como mediador cognitivo e afetivo em meio à superabundância informacional, este trabalho analisa os desafios e estratégias da docência digital através de uma revisão bibliográfica sistemática. A metodologia incluiu análise temática de literatura especializada (2000-2023) com foco em redefinição do papel docente, competências necessárias e estratégias pedagógicas para ambientes virtuais. Os resultados evidenciam uma transição do professor de transmissor de conhecimento para curador intelectual, designer educacional e facilitador relacional, exigindo competências integradas nas dimensões técnico-digital, pedagógico-didática e sócio-afetiva. Identificam-se desafios como resistência paradigmática, fragmentação na formação e sobrecarga docente, contra os quais se destacam estratégias efetivas como o modelo de Comunidade de Inquérito, Design Universal para Aprendizagem e avaliação como processo contínuo. Conclui-se que a docência digital exige muito mais que domínio tecnológico, demandando a integração crítica de saberes pedagógicos e humanos para criar ambientes de aprendizagem intelectualmente desafiadores e humanamente acolhedores.

Palavras-chave: EaD; Mediação Pedagógica; Cibercultura.

1 INTRODUÇÃO

A emergência do ensino digital constitui uma transformação paradigmática na prática docente, reconfigurando profundamente o papel do professor no século XXI. A imagem do educador contemporâneo, imerso em tecnologias virtuais, distancia-se significativamente do modelo tradicional centrado na transmissão de conhecimento em ambientes físicos. Este novo cenário é produto de um mundo globalmente conectado, onde as fronteiras geográficas e de acesso à informação foram substancialmente redefinidas pela rede mundial de computadores.

Libâneo (2001), em reflexão premonitória, já questionava a necessidade do professor ante o crescimento vertiginoso das tecnologias educacionais, argumentando que a escola deveria transcender sua função de agência transmissora para tornar-se um espaço de análise crítica e produção de conhecimento. O autor, contudo, reafirma a indispensabilidade do docente na mediação cognitiva e afetiva necessária para que os educandos atribuam significado às informações dispersas nos ambientes digitais. Esta premissa fundamenta a discussão contemporânea sobre a docência no ensino digital, modalidade que, por natureza imersiva em tecnologia, exige o reposicionamento do professor nos processos de ensino e aprendizagem.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72617

Neste contexto, o papel docente cumpre com maior propriedade a função de curador de conteúdos e mediador da construção do conhecimento, superando a mera transmissão informacional – tarefa que os repositórios virtuais podem realizar. O presente trabalho analisa esta transformação, examinando os desafios e estratégias inerentes à formação e atuação docente na educação digital.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para a elaboração desta análise, adotou-se uma metodologia de revisão bibliográfica sistemática e análise crítica, com abordagem qualitativa interpretativa. O procedimento metodológico compreendeu as seguintes etapas:

1. Seleção de Fontes Primárias: Foram identificados e analisados textos fundamentais sobre a temática, com destaque para a obra de Libâneo (2001), que fornece o eixo teórico central sobre a reconfiguração do papel docente.

2. Revisão da Literatura Correlata: Realizou-se busca em bases de dados acadêmicas (SciELO, CAPES,) utilizando os descritores: "docência digital", "formação de professores para EaD", "tecnologias educacionais", "papel do professor no ensino online". Foram considerados estudos publicados entre 2000 e 2023.

3. Análise Temática: Os materiais selecionados foram submetidos à análise temática, identificando-se categorias recorrentes como: redefinição do papel docente, competências para ensino digital, desafios da mediação tecnológica e estratégias pedagógicas para ambientes virtuais.

4. Contextualização Histórico-Conceitual: Situou-se a discussão no contexto da evolução da Educação a Distância (EaD) e da incorporação progressiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos educativos.

5. Sistematização dos Resultados: As evidências coletadas foram organizadas em eixos analíticos que articulam as transformações do papel docente com as demandas do ensino digital contemporâneo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Reconfiguração do Papel Docente no Ambiente Digital

A análise confirma a transição do professor de transmissor de conhecimento para mediador e curador no ambiente digital. Esta transformação exige do docente, competências que transcendem o domínio técnico das ferramentas tecnológicas, abrangendo:

- Curadoria Digital: Seleção, organização e contextualização crítica de conteúdos disponíveis em ambientes informacionais dispersos e hiperconectados.
- Mediação Pedagógica Tecnológica: Facilitação da aprendizagem através de interfaces digitais, promovendo interações significativas e construção colaborativa do conhecimento.
- Design de Experiências de Aprendizagem: Criação de percursos formativos que integram recursos multimídia, atividades interativas e avaliações formativas em ambientes virtuais.

3.2 Competências Essenciais para a Docência Digital

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72617

Identificaram-se três dimensões fundamentais de competência:

Dimensão Técnico-Digital:

- Domínio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs)
- Produção e edição de conteúdos multimídia
- Gestão de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona

Dimensão Pedagógico-Didática:

- Adaptação de metodologias ativas para ambientes virtuais
- Design de avaliações autênticas em contextos digitais
- Implementação de estratégias de engajamento e permanência

Dimensão Sócio-Afetiva:

- Estabelecimento de vínculos e presença docente em ambientes digitais
- Gestão de conflitos e dinamização de interações em comunidades virtuais
- Desenvolvimento de empatia digital e suporte emocional à distância

3.3 Desafios da Formação Docente para o Ensino Digital

A análise revela desafios significativos na preparação de professores para atuação em ambientes digitais:

- Resistência às Mudanças Paradigmáticas: Persistência de modelos mentais baseados no ensino presencial tradicional.
- Deficiência na Formação Tecnológico-Pedagógica: Fragmentação entre formação técnica e formação pedagógica.
- Sobrecarga Cognitiva e Temporal: Exigência de simultaneidade na gestão de múltiplas plataformas e interações.
- Fragilidade nas Políticas Institucionais: Descontinuidade de programas de formação continuada e suporte técnico-pedagógico.

3.4 Estratégias Efetivas para a Docência Digital

A partir da literatura analisada, destacam-se estratégias com evidências de eficácia:

- Modelo de Comunidade de Inquérito (Garrison et al., 2000): Implementação intencional de presença social, cognitiva e de ensino.
- Design Universal para Aprendizagem (CAST, 2018): Criação de ambientes flexíveis que atendam à diversidade discente.
- Instrução por Pares Digital: Adaptação do modelo de Mazur (1997) para promover engajamento ativo em ambientes virtuais.
- Avaliação como Processo Contínuo: Utilização de portfólios digitais, projetos autênticos e feedback formativo.

SEÇÃO	FOCO CENTRAL	PRINCIPAIS ACHADOS - DISCUSSÃO	IMPLICAÇÕES - CONSEQUÊNCIAS
3.1 Reconfigu-ração do	Transformação da Identidade Profissional	Transição do professor de transmissor para mediador e curador no ambiente digital. A atuação agora demanda:	A docência digital exige um novo repertório de ações, focadas na orquestração de recursos e facilitação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72617

Papel Docente		• Curadoria Digital (seleção crítica de conteúdos). • Mediação Pedagógica Tecnológica (facilitação através de interfaces). • Design de Experiências (criação de percursos formativos integrados).	ativa da aprendizagem, indo além do simples uso de ferramentas.
3.2 Competências Essenciais	Perfil Multidimensional do Professor Digital	As competências foram mapeadas em três dimensões interligadas e essenciais: 1. Técnico-Digital: Domínio operacional de AVAs, mídias e ferramentas. 2. Pedagógico-Didática: Adaptação de metodologias, design de avaliação e estratégias de engajamento. 3. Sócio-Afetiva: Estabelecimento de vínculos, gestão de comunidades e empatia digital.	O professor eficaz no digital deve integrar habilidades técnicas, saberes pedagógicos e inteligência relacional. A ausência em uma dimensão compromete a eficácia nas outras
3.3 Desafios da Formação	Obstáculos à Adequada Preparação	Identificação de barreiras sistêmicas e individuais: • Resistência paradigmática (mentalidade tradicional). • Formação fragmentada (dissociação técnica x pedagógica). • Sobrecarga docente (gestão complexa de múltiplas demandas). • Políticas frágeis (falta de suporte institucional contínuo).	Esses desafios indicam que a formação não pode ser pontual ou apenas técnica. Requer mudança cultural, suporte integrado e políticas institucionais sustentáveis para ser efetiva.
3.4 Estratégias Efetivas	Caminhos Pedagógicos Validados	Apresentação de modelos e abordagens com eficácia comprovada pela literatura: • Comunidade de Inquérito (presença social, cognitiva, docente). • Design Universal para Aprendizagem (flexibilidade e inclusão). • Instrução por Pares Digital (engajamento ativo). • Avaliação Contínua (portfólios, projetos, feedback formativo).	A qualidade do ensino digital está atrelada à adoção intencional de modelos pedagógicos robustos que promovam interação, inclusão e aprendizagem profunda, e não apenas à transposição de atividades para o digital.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72617

Tabela elaborada pela autora

A tabela demonstra a progressão lógica da discussão:

Primeiro, reconhece a mudança fundamental no papel do professor (3.1).

Em seguida, mapeia o conjunto de competências necessárias para exercer esse novo papel (3.2).

Depois, diagnostica os principais obstáculos para que os professores desenvolvam tais competências (3.3).

Por fim, aponta caminhos e ferramentas pedagógicas concretas e validadas para superar esses obstáculos e operacionalizar a docência digital de qualidade (3.4).

A discussão evidencia que a docência digital é um processo complexo e multidimensional, que demanda uma resposta formativa e institucional igualmente integrada, focada não na tecnologia em si, mas na reinvenção da prática pedagógica mediada pelo digital.

4 CONCLUSÃO

A docência no ensino digital representa uma transformação substantiva no papel do educador, exigindo muito mais que domínio instrumental de tecnologias. Como anteviu Libâneo (2001), a presença do professor torna-se indispensável precisamente no contexto de superabundância informacional característico da era digital.

O professor digital eficaz é aquele que integra, de forma crítica e reflexiva, competências tecnológicas, pedagógicas e humanas, atuando como: Curador intelectual que seleciona e contextualiza informações dispersas; Mediador relacional que estabelece vínculos e promove interações significativas; Designer educacional que cria experiências de aprendizagem ricas e engajadoras; Facilitador cognitivo que guia os educandos na construção de conhecimento significativo.

A formação de professores para este novo contexto exige abordagens integradoras que superem a dicotomia entre preparação técnica e pedagógica. Programas de desenvolvimento profissional devem priorizar a construção de competências digitais pedagogicamente fundamentadas, articuladas a reflexões críticas sobre o papel da educação na sociedade contemporânea.

A tecnologia, nesta perspectiva, não substitui o professor, mas redefine e potencializa sua atuação. O futuro da docência digital pertence aos educadores capazes de equilibrar inovação tecnológica com saberes pedagógicos consolidados, criando ambientes de aprendizagem que sejam simultaneamente desafiadores intelectualmente e acolhedores humanamente. Esta é a essência da docência no ensino digital: a arte de humanizar as tecnologias para educar pessoas em um mundo conectado.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. (Org.). (2002). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72617

BEHAR, P. A. (Org.). (2009). **Modelos pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Artmed.

BELLONI, M. L. (2009). **Educação à distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados.

KENSKI, V. M. (2012). **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus.

LÉVY, P.(1999). Cibercultura. São Paulo: Editora 34.

LIBÂNEO, J. C.(2001). **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (2013). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus.

NÓVOA, A. (1995). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72617

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E A EAD COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO

RENATA MAGLIANO SCHUABB

Introdução: A Constituição abordou em seu conteúdo a educação como um direito fundamental, entretanto, a efetividade da norma possui falhas estruturais. Poderia o ensino a distância apoiar e até materializar o direito à educação? **Objetivo :** Tratando-se de um ensino que consegue romper barreiras geográficas, seria possível afirmar que a EAD acessa camadas da sociedade que o ensino presencial não acessava? Diante de tais análises, será possível concluir se a modalidade de ensino contribui para a efetividade do direito à educação. **Metodologia:** A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, combinada com a análise documental. O resumo fundamentou-se na exegese de textos legais, cruzando com indicadores estatísticos do INEP para validar a hipótese proposta. **Resultados:** A educação na dogmática jurídica é um direito fundamental previsto no art. 6º, CF/88 sendo o Estado responsável por promover políticas públicas, e manter estruturas pedagógicas. Com a evolução da tecnologia e o Decreto nº 9.057/2017 foi possível modificar o paradigma acerca do ensino à distância, uma vez que essa modalidade consegue ultrapassar barreiras, alcançando regiões mais remotas. A EAD é, portanto, um mecanismo de concretização do direito. O STF e O CNE reiteram que não deve haver discriminação entre diplomas de cursos presenciais e a distância. Não é possível falar em efetividade do direito à educação ignorando todo o aporte tecnológico. A EAD, amparada pelo Decreto nº 9.057/2017, deixa de ser uma faculdade secundária para se tornar um recurso de eficiência, buscando a universalização do saber, garantindo que o direito à educação engloba, inclusive, camadas sociais historicamente marginalizadas. Dados do INEP apontam que o ingresso em cursos de graduação a distância superou o de cursos presenciais. Este fenômeno demonstra que a população identificou na EAD a única via para o exercício do seu direito à educação. **Conclusão:** A educação, enquanto direito fundamental, exige que o Estado utilize todos os meios disponíveis para sua efetivação. A EAD não é, portanto, uma substituta do presencial, mas uma modalidade autônoma que amplia as políticas educacionais. Conclui-se que a consolidação da EAD foi fundamental para nosso meio social, trazendo novas oportunidades e garantindo o acesso à educação.

Palavras-chave: **UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; DIREITO FUNDAMENTAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72868

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS EM REGIÕES RURAISE ISOLADAS: CONDICIONANTES ESTRUTURAIS E IMPLICAÇÕESPEDAGÓGICAS, UMA REVISÃO DA LITERATURA

MAYARA BRAGA FRANCO; BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; CÉLIO VINICIUS SOUSA DA SILVA; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS

Introdução: A ampliação da educação mediada por tecnologias digitais tem sido frequentemente apresentada como estratégia para mitigar desigualdades educacionais; contudo, sua implementação em regiões marcadas pela ruralidade e pelo isolamento geográfico impõe desafios específicos que extrapolam a dimensão tecnológica. A ausência de infraestrutura adequada, a instabilidade no fornecimento de serviços essenciais e a adoção de modelos pedagógicos pouco sensíveis às dinâmicas socioterritoriais locais comprometem a efetividade dos processos formativos. **Objetivo**: Analisar os principais condicionantes estruturais e pedagógicos associados à implementação da educação mediada por tecnologias em regiões rurais e isoladas. **Metodologia**: A revisão da literatura foi conduzida a partir de buscas sistematizadas nas bases PubMed, SciELO, ERIC e Web of Science, contemplando estudos publicados entre 2010 e 2024. Foram empregados descritores relacionados à desigualdade digital, exclusão tecnológica, educação a distância e desempenho educacional. A seleção dos estudos baseou-se em critérios de relevância temática, consistência metodológica e enfoque em populações educacionais inseridas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Foram priorizadas pesquisas quantitativas e qualitativas que analisaram indicadores de acesso tecnológico, permanência acadêmica e rendimento educacional em ambientes virtuais de aprendizagem. **Resultados**: Os estudos analisados demonstram que a desigualdade digital constitui fator estrutural determinante para a exclusão educacional em contextos de educação a distância. Evidências indicam que estudantes com acesso limitado a dispositivos e conectividade adequada apresentam probabilidade até 2,5 vezes maior de evasão, além de desempenho acadêmico significativamente inferior quando comparados a grupos com condições tecnológicas favoráveis. Aproximadamente 65–75% das publicações associaram a precariedade do acesso digital à redução do engajamento acadêmico e à descontinuidade das trajetórias educacionais. Ademais, mais de 60% dos estudos destacaram a insuficiência de competências digitais como elemento agravante das desigualdades, reforçando a reprodução de assimetrias educacionais preexistentes no ensino mediado por tecnologias. **Conclusão:** A consolidação da educação a distância em regiões rurais e isoladas demanda estratégias educacionais territorialmente sensíveis, associadas a investimentos estruturais e à reformulação de práticas pedagógicas compatíveis com as especificidades desses contextos.

Palavras-chave: **ENSINO REMOTO; RURALIDADE; TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72929

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DESIGUALDADE DIGITAL E ENSINO MEDIADO POR PLATAFORMAS VIRTUAIS: IMPLICAÇÕES PARA ACESSO, PERMANÊNCIA E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS, UMA REVISÃO DA LITERATURA

MAYARA BRAGA FRANCO; BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; PATRÍCIA BÁRBARA CANDIDA DOS SANTOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS

Introdução: A consolidação do ensino mediado por plataformas digitais evidenciou a desigualdade digital como um fator estruturante das assimetrias educacionais contemporâneas. As disparidades no acesso a dispositivos, conectividade e competências digitais têm intensificado processos de exclusão educacional, especialmente entre estudantes inseridos em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse cenário, a educação a distância, ao invés de promover equidade, pode reproduzir ou aprofundardes igualdades preexistentes quando desprovida de políticas compensatórias eficazes. **Objetivo:** Examinar os impactos da desigualdade digital sobre o acesso, a permanência e as trajetórias educacionais de estudantes inseridos em contextos de educação a distância. **Metodologia:** A revisão da literatura foi conduzida por meio de buscas sistematizadas nas bases PubMed, SciELO, ERIC e Web of Science, abrangendo estudos publicados entre 2010 e 2024. Foram incluídas pesquisas quantitativas e qualitativas que analisaram indicadores de acesso tecnológico, competências digitais, evasão e desempenho acadêmico em ambientes virtuais de aprendizagem, com foco em populações educacionais socialmente vulneráveis. **Resultados:** Os estudos analisados demonstram que estudantes com acesso limitado a recursos tecnológicos apresentam risco até 2,5 vezes maior de evasão em cursos mediado por plataformas digitais. Cerca de 65–75% das publicações associaram a precariedade da conectividade e a ausência de dispositivos adequados à redução do engajamento acadêmico e ao comprometimento do desempenho educacional. Adicionalmente, mais de 60% dos estudos identificaram a insuficiência de competências digitais como fator agravante das desigualdades educacionais, impactando negativamente a permanência e a continuidade das trajetórias formativas. **Conclusão:** A desigualdade digital constitui um determinante estrutural da exclusão educacional em contextos de ensino mediado por tecnologias, evidenciando a necessidade de políticas integradas de inclusão digital que garantam condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem.

Palavras-chave: **EVASÃO ACADÊMICA; EXCLUSÃO EDUCACIONAL; INCLUSÃO DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72930

ISSN: 2675-813X

WORDWALL COMO RECURSO PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

VANIA PRESTES; LEOMARA DOS SANTOS; SANDRA APARECIDA MACHADO

Introdução: O presente trabalho se estrutura a partir de um relato de experiência sobre a aplicação de propostas pedagógicas da plataforma *Wordwall* nas aulas da Sala de Recursos Multifuncional (SRM). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com fundamentação bibliográfica que aborda a educação especial e o uso de tecnologias digitais para a inclusão. **Objetivo:** O estudo objetivou-se analisar o potencial da gamificação no contexto da SRM, com o intuito de compreender suas contribuições para o processo de inclusão e para a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas na Educação Infantil. **Metodologia:** Por meio da implementação de propostas pedagógicas diversificadas no *Wordwall*, evidenciou-se que a utilização de uma abordagem lúdica promove um maior e significativo engajamento, além de estimular a participação ativa dos alunos nas atividades propostas. Este tipo de prática favorece diretamente a ampliação da aprendizagem sob a perspectiva da Educação Inclusiva, respeitando as singularidades de cada estudante. **Resultados:** Os resultados obtidos indicaram que o design visual atrativo das propostas, somado à dinâmica gamificada presente em atividades estruturadas na plataforma, favoreceram ganhos expressivos aos alunos em diversos aspectos, tais como a autonomia, foco de atenção, o envolvimento emocional, a compreensão cognitiva e a execução das tarefas apresentadas. Cabe destacar que tais atividades foram planejadas de acordo com o nível de desenvolvimento e de conhecimento dos estudantes da Educação Especial nesta etapa específica de ensino. **Conclusão:** Conclui-se, portanto, que a ferramenta de Tecnologia Digital *Wordwall* e suas propostas gamificadas, se apresenta aos professores como um recurso pedagógico de grande valia, que oferta possibilidade de atendimento à diversidade, sendo de baixo custo para o uso docente e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil. O estudo contribui, ainda, para reflexões pertinentes acerca de práticas docentes inovadoras que evidenciam o potencial transformador das tecnologias na construção de um ambiente de aprendizado cada vez mais acessível, lúdico, inclusivo e eficaz para a diversidade.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO INFANTIL; TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA; WORDWALL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/72989

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

CELMA CARDOSO PEIXOTO

RESUMO

Na educação contemporânea, tanto professores quanto alunos estão dentro de um contexto de utilização de tecnologias digitais, sendo que a inserção cada vez maior destas tecnologias nas instituições de ensino tem se mostrado uma demanda dos estudantes e do próprio ordenamento legal da educação. A formação do docente no que diz respeito a utilização e a adoção das tecnologias digitais na prática do ensino é uma importante questão para a Educação Básica nos dias atuais. Cabe ao professor o relevante papel de buscar intervenções e estratégias didáticas diversificadas, que aprimorem a criatividade, a criticidade, a comunicação, a investigação e despertem no aluno a vontade intensa de adquirir conhecimentos. Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar e discutir informações obtidas de diversos trabalhos de pesquisa direcionados à formação dos professores de Ciências e Biologia em relação ao uso das tecnologias digitais na prática docente. Considerou-se também neste estudo o ensino-aprendizagem e a aplicabilidade das tecnologias com os alunos da Educação Básica. Utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica a qual consiste em um conjunto de informações e dados, sobre um determinado tema, contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados dentre outros. Foi possível notar que as tecnologias digitais nas suas mais variadas formas, tem favorecido a aprendizagem de Ciências e Biologia por parte dos alunos, pelo fato de terem amplo potencial para promover a educação, aproximando o ensino da realidade dos discentes. Porém, ainda há necessidade de atualização constante nos cursos de formação de professores no que diz respeito a adoção de tecnologias digitais em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Básica; professor; aluno.

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos, tem se verificado um aumento da frequência da divulgação de documentos provenientes de várias instituições internacionais fazendo referência a importância de uma educação que utilize tecnologias digitais como estratégia para otimizar e potencializar a aprendizagem dos alunos (WEF, 2015; COMISSÃO EUROPEIA, 2020).

Tanto os docentes quanto os discentes estão dentro deste contexto de utilização das tecnologias digitais, e a inserção cada vez maior destas nas escolas tem se mostrado uma demanda dos estudantes e do próprio ordenamento legal da educação (RESENDE; BELIZÁRIO, 2019). O professor é um elemento fundamental na promoção do ensino sendo um dos principais criadores de conteúdos e metodologias. Portanto, este profissional precisa ser criativo, cabendo-lhe o papel de buscar intervenções e estratégias didáticas diversificadas, que aprimorem a criatividade, a criticidade, a comunicação, a investigação e despertem no aluno a vontade intensa de adquirir conhecimentos (SILVA; CERQUEIRA, 2020).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) já não são mais apenas diferenciais no ambiente escolar, passando a ser praticamente uma obrigação, devido aos ganhos expressivos no campo da aprendizagem além da ampla gama de potencialidades que a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73015

utilização de tais recursos traz como ferramenta pedagógica (SANTOS; SOUZA, 2019). Porém, a rápida velocidade com que a evolução tecnológica está ocorrendo dificulta a preparação dos professores, no que diz respeito a utilização das tecnologias digitais de modo a contribuir para a modificação das práticas e fazer uso dos vários recursos tecnológicos para transformar a instituição de ensino (ALBION; TONDEUR; FORKOSH-BARUCH; PEERAER, 2015; REDECKER, PUNIE 2017; FELIZARDO, 2019). Alguns autores sugerem a necessidade de fazer uma revisão da estrutura arcaica dos cursos de formação de professores, com o redimensionamento e a reavaliação de conteúdos e métodos.

Diante do exposto, o presente trabalho objetivou analisar e discutir informações oriundas de variados trabalhos de pesquisa direcionados à formação dos professores de Ciências e Biologia em relação a utilização e adoção das tecnologias digitais na prática docente. Neste estudo também foi levado em consideração o ensino-aprendizagem e a aplicabilidade das tecnologias com os alunos da Educação Básica.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a de pesquisa bibliográfica a qual consiste em um conjunto de informações e dados, sobre um determinado tema, contidos em documentos impressos, artigos, dissertações, livros publicados dentre outros. Especificamente neste estudo, as pesquisas foram realizadas no Google Acadêmico por meio do qual foi possível obter acesso a uma gama de livros, artigos digitais, pertencentes a periódicos idôneos, dentre outros referentes ao tema abordado. Posteriormente foi feita uma análise das referidas informações encontradas por meio da leitura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando-se os artigos pesquisados foi possível perceber que as tecnologias digitais nos seus mais diversos formatos e modos de aplicação em sala de aula, tem favorecido a aprendizagem de Ciências e Biologia por parte dos alunos, pelo fato de terem amplo potencial para promover a educação, aproximando o ensino da realidade vivenciada pelos discente no seu cotidiano.

O desenvolvimento das tecnologias que permitem o acesso Internet aumentam as oportunidades de comunicação e trazem diversas estratégias para fazer com que o ensino se torne mais atrativo, condicionando a utilização de vários recursos e ferramentas educacionais de modo a tornar a aprendizagem significativa e cativante, fornecendo diferentes opções para que o educando possa aprender de diversas maneiras. Assim sendo, deve-se considerar a influência desses novos recursos no dia a dia dos estudantes. Porém, para isso, é necessário saber lidar com eles e torná-los elementos cruciais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (CHIOSSI; COSTA, 2018).

A respeito dos problemas existentes no meio ambiente, assunto abordado em Biologia no ensino médio, Olczyk (2019) afirma que relacionar o dia a dia dos alunos e as questões socioambientais e seus contextos com as formas de apreensão de conhecimentos da escola é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover a construção do pensamento científico-biológico e de atuações conscientes na sua atividade no mundo. Neste sentido, a utilização de ferramentas digitais, como o WhatsApp por exemplo, é bastante válida no ambiente educacional, encorajando os discentes e docentes a modernizar suas práticas e otimizar as condições de ensino (professor) e aprendizagem (aluno) (MARTINS; CLÁUDIO 2016). O chamado Padlet é uma ferramenta digital que possui características de colaboração, possibilitando a interação dos indivíduos, disseminando ideias, cultura, socializando os conhecimentos e proporcionando aprendizado em um contexto diverso do presencial, isto é, da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73015

sala de aula convencional. Esta ferramenta, bastante intuitiva e de fácil manuseio, foi utilizada por alunos sendo que eles não tiveram nenhuma dificuldade na realização das atividades propostas (SILVA; LIMA 2018). Já a plataforma You Tube, como artefato para o ensino de Biologia, apareceu como uma alternativa para fazer com que as aulas fossem mais atrativas, modernas, estimuladoras e que proporcionassem a ampliação do espaço para a procura de, interação e permuta de informações de modo a tornar próximo o dia a dia em sala de aula ao que os alunos experienciam no seu cotidiano (SILVA; CERQUEIRA 2020).

Quando se trata de tecnologias digitais online no ensino de Ciências pesquisadores afirmam que para otimizar o aproveitamento das aulas é fundamental incluir os pais ou responsáveis pelo aluno na realização e fiscalização das tarefas passadas pelos docentes. Salienta-se que inicialmente que os pais podem esboçar resistência, porém posteriormente compreendem a relevância das aulas online para os seus filhos, situação evidenciada no período de pandemia do Coronavírus (SCHWARTZ, 2026).

Pesquisas mostram que as tecnologias digitais podem contribuir para a promoção de competências transversais, complementando-se as pedagogias e metodologias já existentes com novas estratégias focadas em projetos, pesquisas ou métodos de aprendizagem adaptativos. Mas, para que estes ambientes digitais se desenvolvam adequadamente, é imprescindível que os professores tenham as competências digitais necessárias para o uso eficaz das tecnologias (TRINDADE; FERREIRA, 2022).

Também foi possível constatar diante dos resultados da pesquisa bibliográfica que há a necessidade de reformular a qualificação dos professores no que diz respeito a aplicação prática das tecnologias digitais em classe.

Em relação a formação dos professores de Biologia, é preciso que seja elaborada uma acentuada articulação entre as tecnologias digitais que entram na sala de aula e outros recursos que possibilitam o avanço das conexões entre racionalidades, linguagens e tecnologias, visto que para atingir uma educação de qualidade no Brasil é imprescindível que os cursos de nível superior, direcionados para o ensino, sejam reestruturados, de modo que a teoria e a prática sejam relacionadas. (COSTA, 2020). De acordo com Santos e Souza (2019) as modernas tecnologias apenas estão sendo colocadas em prática nos dias atuais e, no momento do manuseio das referidas ferramentas é concebível a existência de adversidades e dificuldades as quais precisam ser estudadas com o intuito de superá-las e impedi-las de ocorrer no futuro.

A instituição das TICs especificamente na educação em Ciências condiciona a criação de um ambiente de trabalho com mais motivação em que os alunos prestam mais atenção, ficam mais empenhados e exigentes na elaboração de suas atividades e, consequentemente, alcançam melhores resultados no que diz respeito as avaliações (CONCEIÇÃO; VASCONCELOS 2018).

4 CONCLUSÃO

Infere-se portanto, que as tecnologias digitais nas suas mais diferentes formas, tem favorecido a aprendizagem de Ciências e Biologia por parte dos alunos do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente, avaliados nos trabalhos de pesquisa citados e avaliados no presente estudo.

No que diz respeito a formação dos professores, nota-se que ainda é preciso que estes profissionais acompanhem de modo mais intenso as inovações tecnológicas, ou seja, há necessidade crescente de atualização constante nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALBION, P.; TONDEUR, J.; FORKOSH-BARUCH, A.; PEERAER, J. Teachers professional development for ICT integration: towards a reciprocal relationship between

research and practice. **Education and Information Technologies**, v. 20, n. 4, p. 655-673, 2015.

CHIOSSI, R. R.; COSTA, S. C. Novas formas de aprender e ensinar: a integração das tecnologias de informação (TIC) na formação de professores da educação básica. **Texto Livre Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 160-176, 2018.

COMISSÃO EUROPEIA. Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia, 2020. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020SC0209&from=PT>. Acesso em: 23 jan. 2026.

COSTA, R. T. O. Formação docente: inovar é preciso. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais**[...]. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1760>. Acesso em: 20 jan. 2026.

FELIZARDO, M. H. **A formação contínua de professores em TIC: que perfil de formador?** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/42790>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MARTINS, N. S.; CLAUDIO, E. M. M. O uso do WhatsApp® na educação: as visões dos licenciandos da Universidade Federal do Acre. In: Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental, 2016. **Anais[...]**.

OLCZYK, L. **Desenvolvimento e análise de uma sequência didática para o ensino de ecologia com abordagem de sala de aula invertida.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. Quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores: DigCompEdu. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2017.

RESENDE, T. F.; BELIZÁRIO, F. A. O uso de smartphones na sala de aula e a negociação dos sentidos do aprender e da escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 329-356, 2019.

SANTOS, J. R. S; SOUZA, B. T. C. A utilização das tecnologias da informação e comunicação no Ensino de Biologia: uma revisão bibliográfica. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 45, p. 40-59, 2019.

SCHWARTZ, L. **O que os professores aprenderam na China no último mês.** Disponível em: <https://www.edutopia.org/article/what-teachers-china-have-learnedpast-month>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SILVA, J. M. B.; CERQUEIRA, L. L. M. Plataforma Youtube® como ferramenta para o ensino de Biologia. **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 8, n. 2, p. 774-792, 2020.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. Padlet Como Ambiente Virtual De Aprendizagem Na Formação De Profissionais Da Educação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018.

SOUSA, R. **Terceira Revolução Industrial. Brasil Escola.** Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/terceira-revolucao-industrial.htm. Acesso em 5 jan. 2026.

TRINDADE, S. D.; FERREIRA, A. G. Relação entre formação docente e tecnologias digitais: um estudo na educação básica portuguesa. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 302-317, 2022.

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). New vision for education: unlocking the potential of technology. Cologny/Geneva: WEF, 2015. Disponível em:<https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73015

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO PARAENSE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS

IZADELMA DO SOCORRO BRAGA PENA

INTRODUÇÃO: Garantir a democratização do Ensino Médio em comunidades ribeirinhas da Amazônia é um desafio primordial do estado do Pará, visto que os obstáculos geográficos(extrema dispersão demográfica, complexa logística de deslocamento fluvial) historicamente resultam em exclusão educacional. Em contrapartida, o Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP) consolida-se como uma política pública de inclusão, utilizando o modelo de ensino presencial mediado por tecnologia para superar as barreiras de acesso dessas populações e promover a equidade no direito à educação. **OBJETIVO:** Analisar a dinâmica da docência compartilhada no CEMEP, focando na interação síncrona entre o estúdio central e o ambiente escolar ribeirinho, além de identificar os principais desafios pedagógicos e técnicos dessa mediação em territórios de difícil acesso. **RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA:** A vivência pedagógica revela que o sucesso do ensino mediado ultrapassa a simples transmissão via satélite. Dessa forma, observa-se que a dinâmica ocorre em uma via de mão dupla: enquanto o professor em Belém conduz a parte teórica, o professor mediador, presente na localidade, atua como elo vital para a aprendizagem. Outrossim, observou-se que o mediador local realiza uma transposição didática sensível, traduzindo conteúdos curriculares para o cotidiano prático dos alunos. No entanto, o cotidiano ribeirinho também apresenta gargalos severos, como a queda do sinal durante tempestades tropicais e a intermitência no fornecimento de energia elétrica, que frequentemente interrompem o fluxo das aulas ao vivo. **CONCLUSÃO:** O CEMEP representa um avanço significativo na democratização do Ensino Médio nas comunidades ribeirinhas do Pará. Conclui-se que para além da tecnologia, a valorização do profissional mediador e o investimento em infraestrutura robusta são os pilares que garantem que a educação chegue com qualidade às populações em territórios de difícil acesso, promovendo o fortalecimento de políticas publicas e uma inclusão escolar efetiva e contextualizada.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIA; COMUNIDADES RIBEIRINHAS; DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73024

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA FRENTE ÀS EMERGÊNCIAS SANITÁRIAS: LIÇÕES DA PANDEMIA

MAYARA BRAGA FRANCO; ANA BRÍGIDA RABELO DOS SANTOS; MARA RÚBIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA; NEIRES ALVES DE FREITAS; YUNIER ARRÓ MARTÍNEZ

Introdução: A Educação a Distância (EaD) consolidou-se como uma estratégia educacional fundamental para a continuidade do ensino durante crises sanitárias, particularmente no contexto da pandemia de COVID-19 (março de 2020 a dezembro de 2022). Essa modalidade evidenciou a capacidade de adaptação institucional frente à necessidade de migração rápida para ambientes virtuais, mas apesar de promover avanços metodológicos e tecnológicos, a EaD em períodos críticos ainda apresenta limitações quanto à efetividade do aprendizado, engajamento estudantil e equidade educacional. **Objetivo:** Analisar de forma crítica os impactos da pandemia de COVID-19 sobre a Educação a Distância, destacando os desafios enfrentados, estratégias de adaptação institucional e lições para a promoção da resiliência educacional em contextos emergenciais. **Metodologia:** Realizou-se uma revisão integrativa da literatura científica publicada entre 2020 e 2023, na qual foram identificados 1.381 estudos sobre a implementação da Educação a Distância (EaD) durante a pandemia. Foram incluídas publicações empíricas e teóricas com dados quantitativos e/ou qualitativos sobre relacionadas ao ensino remoto. Excluíram-se estudos duplicados ou que não abordavam diretamente o contexto educacional. A análise priorizou evidências sobre metodologias pedagógicas inovadoras, tutoria online, uso de plataformas digitais interativas e estratégias avaliativas adaptadas ao ensino virtual. **Resultados:** As evidências indicam que a EaD assegurou a continuidade do ensino em aproximadamente 80% das instituições que migraram para o ambiente virtual. No entanto, desigualdades socioeconômicas e limitações no acesso a dispositivos e conectividade comprometeram significativamente a participação estudantil. Estratégias pedagógicas que incorporaram metodologias ativas, tutoria online e plataformas digitais interativas promoveram aumento do engajamento estudantil de 20% a 35% nos cursos que adotaram acompanhamento sistemático. Observou-se ainda que docentes previamente capacitados em tecnologias educacionais apresentaram maior eficácia na adaptação curricular, enquanto a ausência de suporte institucional correlacionou-se com menor satisfação e desempenho acadêmico. **Conclusão:** A Educação a Distância durante a pandemia de COVID-19 demonstrou-se instrumento estratégico para a continuidade do ensino e fortalecimento da resiliência educacional em contextos de crise. As evidências destacam a necessidade de políticas educacionais inclusivas, formação docente continuada e investimentos em infraestrutura tecnológica como medidas essenciais para otimizar a efetividade da EaD e promover equidade no acesso educacional em situações emergenciais.

Palavras-chave: **MODALIDADES DE ENSINO REMOTO; TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS; INSTITUCIONAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73038

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

NAIARA CRISTINA DE SOUZA GARAJAU; BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; CARMECI MARIA MARTINS; NEUDSON ROSA GONÇALVES; VALESKA SOSTENES BRAGA.

RESUMO

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino em que professor e estudante estão separados geograficamente, utilizando recursos digitais para mediar a aprendizagem. Ela amplia o acesso à educação, favorece flexibilidade e autonomia, permitindo que estudantes conciliem estudos, trabalho e desenvolvimento de competências. Nesse contexto, a inteligência artificial (IA) atua como ferramenta de personalização do aprendizado, adaptando conteúdos, atividades e avaliações ao perfil individual de cada aluno, fornecendo feedbacks automáticos e promovendo trajetórias flexíveis e inclusivas. Esta revisão integrativa da literatura, realizada em janeiro de 2026, investigou o papel da IA na personalização da aprendizagem em EAD, considerando potencialidades, desafios éticos e pedagógicos, e implicações para a prática docente. A busca nas bases SciELO e ERIC, além de dois documentos normativos, resultou em 112 estudos, dos quais, após aplicação de critérios de inclusão e exclusão, 13 estudos foram selecionados para análise. Nos resultados identificou-se temáticas relacionadas a: potencialidades da IA, desafios éticos e pedagógicos, implicações para a prática docente e estratégias de implementação, que indicam que a IA contribui para engajamento, autonomia, inovação pedagógica, inclusão de diferentes perfis culturais e socioeconômicos e flexibilização das trajetórias de aprendizagem. Contudo, ressaltam-se a necessidade de formação docente, supervisão pedagógica, atenção aos vieses algorítmicos e desigualdades de acesso à infraestrutura tecnológica. Pesquisas futuras podem explorar impactos a longo prazo, metodologias híbridas integradas à IA e a interação entre perfis estudantis e tecnologias inteligentes, visando políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Palavras-chave: Adaptação; Aprendizagem; Engajamento.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino na qual professor e estudante estão separados geograficamente, utilizando recursos digitais e tecnológicos para mediar o processo de aprendizagem (Brasil, 2025). Essa forma de ensino surge como uma estratégia para ampliar o acesso à educação em diferentes regiões, permitindo que estudantes de contextos sociais diversos participem de cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada (Aguiar *et al*., 2024). A flexibilidade proporcionada pela EAD possibilita que os alunos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73065

organizem seus horários de estudo, conciliem atividades profissionais e acadêmicas e desenvolvam competências de forma autônoma (Silva; Souza, 2024).

A inteligência artificial (IA) consiste em um conjunto de tecnologias capazes de simular capacidades cognitivas humanas, como o reconhecimento de padrões, tomada de decisão e aprendizado a partir de dados (Brasil, 2021). Ela abrange sistemas de aprendizado de máquina, algoritmos de recomendação e agentes inteligentes, sendo aplicada em diversas áreas, como saúde, finanças, indústria e comunicação (Amin *et al.,* 2025). Na educação a distância, a IA tem sido incorporada para personalizar o aprendizado, adaptando conteúdos, atividades e avaliações ao perfil individual de cada estudante (Barros *et al*., 2024). Sistemas inteligentes podem monitorar o desempenho em tempo real, fornecer *feedbacks* automáticos e sugerir atividades complementares, promovendo maior engajamento e eficiência no processo de aprendizagem (Ferreira, 2023).

Entretanto, a implementação da IA na EAD apresenta desafios significativos. O uso de grandes volumes de dados acadêmicos levanta questões de privacidade e segurança, exigindo que instituições desenvolvam políticas claras de proteção das informações dos estudantes (Matindingue *et al*., 2025). Há ainda o risco de vieses algorítmicos, que podem reproduzir desigualdades e privilegiar certos grupos de alunos em detrimento de outros, comprometendo a equidade educacional (Heggler *et al*., 2025). Outro desafio envolve a necessidade de formação e supervisão docente, pois a tecnologia não substitui a mediação pedagógica; professores precisam orientar, contextualizar e interpretar os conteúdos e resultados gerados pelos sistemas de IA (Cunha *et al*., 2025). Além disso, a dependência tecnológica pode gerar dificuldades de acesso para estudantes com recursos limitados ou conectividade instável, o que evidencia a necessidade de políticas públicas e estratégias institucionais que garantam inclusão digital (Aguiar *et al*., 2024).

Diante disso, este estudo tem como intuito analisar o papel da inteligência artificial na personalização da aprendizagem em ambientes de educação a distância, identificando suas potencialidades, desafios éticos e pedagógicos, e implicações para a prática docente.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, realizada em janeiro de 2026. O percurso metodológico foi estruturado conforme as etapas propostas por Whittemore e Knafl (2005), contemplando: definição do problema de pesquisa; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; busca e seleção dos estudos; avaliação crítica do material selecionado; extração e organização das informações; e síntese e apresentação dos resultados.

A questão norteadora da revisão foi formulada da seguinte maneira: qual é o papel da inteligência artificial na personalização da aprendizagem em ambientes de educação a distância, considerando suas potencialidades, desafios éticos e pedagógicos, e implicações para a prática docente?

A busca dos estudos foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Education Resources Information Center* (ERIC), além de consultas a documentos institucionais e relatórios sobre políticas públicas de EAD e IA. A estratégia de busca foi construída a partir de descritores controlados dos vocabulários (MeSH/DeCS), combinados pelo operador booleano *AND*, incluindo os termos: (*artificial intelligence*), (*distance learning*), (*personalized learning)*, (*adaptive learning)* e (*online education)*.

Foram incluídos artigos publicados entre 2020 e 2025, disponíveis em qualquer idioma que fosse possível traduzir, com texto completo integralmente acessível. Foram excluídos artigos duplicados, revisões narrativas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73065

monografias e estudos que abordassem os descritores de forma isolada, sem relação direta com o objetivo da pesquisa.

A busca nas bases SciELO e ERIC resultou em 112 estudos. Após aplicar o recorte temporal (2020 a 2025) e verificar disponibilidade de texto completo, 98 artigos foram mantidos, foram excluídos 9 estudos duplicados, restando 89 artigos para análise de títulos e resumos. Dessa triagem, 63 artigos foram descartados por não abordarem diretamente a aplicação da inteligência artificial na personalização da aprendizagem em EAD, mais 2 textos normativos sobre políticas públicas. Os 13 estudos compuseram a amostra deste estudo

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo a organização dos achados em categorias analíticas relacionadas a: potencialidades da IA na personalização do aprendizado, desafios éticos e pedagógicos, implicações para a prática docente e estratégias de implementação em ambientes de EAD.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos selecionados evidenciaram que a implementação da inteligência artificial (IA) na educação a distância (EAD) no Brasil está diretamente vinculada a políticas públicas e regulamentações específicas (Aguiar *et al.*, 2024). O Decreto nº 12.456/2025 estabelece diretrizes para cursos de graduação a distância, garantindo inclusão digital, equidade e proteção de dados dos estudantes (Brasil, 2025). Além disso, a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA) orienta instituições quanto ao uso ético e transparente da IA, incentivando a personalização do ensino e o aprimoramento da qualidade educacional (Brasil, 2021). Estes instrumentos normativos têm sido fundamentais para criar um ambiente seguro e estruturado para a aplicação de tecnologias inteligentes nos cursos a distância.

A IA possibilita a personalização da aprendizagem por meio da adaptação de conteúdos, atividades e avaliações ao perfil individual de cada estudante (Barros *et al*., 2024). Sistemas inteligentes monitoram desempenho em tempo real, oferecem feedbacks automáticos e sugerem atividades complementares, promovendo engajamento e autonomia no processo de aprendizagem (Ferreira, 2023). Plataformas de IA tornam os ambientes virtuais mais flexíveis, interativos e inclusivos, atendendo diferentes perfis culturais e socioeconômicos (Amin *et al.*, 2025). Essa personalização permite trajetórias de estudo adaptadas às necessidades de cada aluno, transformando a forma de aprender e de ensinar na EAD (Bozkurt; Sharma, 2023).

Entretanto, o uso da IA apresenta desafios éticos e pedagógicos significativos. O tratamento de grandes volumes de dados acadêmicos exige atenção à privacidade e à mitigação de vieses algorítmicos, que podem reproduzir desigualdades existentes (Heggler *et al.*, 2025). Além disso, a formação docente é essencial, pois os professores devem orientar, contextualizar e supervisionar os sistemas inteligentes, garantindo que a tecnologia complemente a mediação pedagógica, sem substituí-la (Cunha *et al*., 2025). No Brasil, desigualdades no acesso à tecnologia e à infraestrutura digital podem limitar os benefícios da IA, exigindo estratégias institucionais que promovam inclusão e equidade (Silva; Souza, 2024).

As intervenções de aprendizagem personalizadas aumentam a satisfação dos estudantes e melhoram o desempenho em habilidades específicas quando comparadas a métodos tradicionais (Panwale; Vijayakumar, 2025). A IA promove experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e alinhadas às demandas contemporâneas, fortalecendo a autonomia estudantil e otimizando a prática pedagógica (Matindingue *et al*., 2025). Além disso, a tecnologia possibilita a implementação de estratégias adaptativas e inclusivas, contribuindo para a equidade educacional e incentivando a inovação no ensino a distância (Fonseca; Barbosa, 2023).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73065

Os estudos analisados demonstram que a inteligência artificial (IA) na educação a distância (EAD) oferece oportunidades significativas para personalização e engajamento dos estudantes. Os estudos convergem ao destacar que a IA permite adaptar conteúdos, atividades e avaliações ao perfil individual de cada aprendiz, favorecendo trajetórias de aprendizado mais flexíveis e alinhadas às necessidades de cada aluno (Barros *et al.*, 2024). Além disso, plataformas inteligentes aumentam a interatividade e a autonomia estudantil, promovendo experiências educacionais mais dinâmicas (Ferreira, 2023).

Apesar dos benefícios, há divergências sobre os desafios éticos e pedagógicos associados à IA. Alguns autores apontam que a tecnologia pode gerar vieses algorítmicos e reproduzir desigualdades, enquanto outros enfatizam que a supervisão docente e a formação adequada minimizam esses riscos (Heggler *et al*., 2025; Cunha *et al*., 2025). A dependência de dados e infraestrutura tecnológica também é um fator crítico, podendo limitar o acesso equitativo aos recursos de aprendizado adaptativo (Silva; Souza, 2024).

A IA é reconhecida como ferramenta poderosa para promover inovação pedagógica, mas sua eficácia depende de integração cuidadosa com estratégias de ensino centradas no aluno (Amin *et al.*, 2025). Plataformas inteligentes tornam os ambientes de aprendizagem mais inclusivos e responsivos, mas exigem atenção à preparação de docentes e alunos para utilizar essas tecnologias de forma eficiente (Bozkurt; Sharma, 2023).

As intervenções personalizadas aumentam a satisfação estudantil e melhoram o desempenho acadêmico em habilidades específicas, quando comparadas a métodos tradicionais (Panwale; Vijayakumar, 2025; Matindingue *et al*., 2025). Além disso, a IA possibilita a criação de estratégias adaptativas e inclusivas, incentivando inovação e contribuindo para a equidade educacional (Fonseca; Barbosa, 2023; Aguiar *et al*., 2024).

Em síntese, a aplicação da IA na EAD evidencia um equilíbrio delicado entre potencialidades e desafios. A tecnologia amplia o alcance e a personalização do ensino, mas exige mediação pedagógica, supervisão ética e atenção às desigualdades de acesso, sendo crucial para que os benefícios da IA sejam efetivamente percebidos por todos os estudantes (Barros *et al*., 2024; Ferreira, 2023).

4 CONCLUSÃO

Evidencia-se, que a inteligência artificial na educação a distância desempenha um papel central na personalização da aprendizagem, oferecendo oportunidades significativas para adaptar conteúdos, atividades e avaliações às necessidades individuais dos estudantes. A análise integrativa evidenciou que, quando bem aplicada, a IA contribui para engajamento, autonomia e experiências de aprendizagem mais dinâmicas, reforçando o potencial transformador da tecnologia no contexto educacional.

Foram identificadas lacunas importantes na prática, como a necessidade de formação docente contínua, supervisão pedagógica adequada, atenção aos vieses algorítmicos e desigualdades de acesso à infraestrutura tecnológica. Esses fatores limitam, em alguns contextos, a eficácia das estratégias de personalização, mesmo diante do potencial da tecnologia.

Pesquisas futuras devem avaliar o impacto a longo prazo da aplicação da IA, investigar metodologias híbridas que integrem tecnologia e pedagogia e propor soluções para reduzir desigualdades na aprendizagem adaptativa. Além disso, estudos podem explorar como diferentes perfis culturais e socioeconômicos interagem com plataformas inteligentes, contribuindo para políticas educacionais mais inclusivas.

Em síntese, a implementação da IA na EAD é promissora, mas seu sucesso depende do equilíbrio entre inovação tecnológica, mediação pedagógica qualificada e estratégias de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73065

inclusão digital. Garantir esse equilíbrio é essencial para que todos os estudantes se beneficiem de aprendizagem personalizada, ética e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. P. *et al.* Educação a distância: vantagens, desvantagens e desafios da inserção da inteligência artificial. **Revista Ilustração** v. 5, n. 5, 2024. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/336. Acesso em: 04 jan. 2026.

AMIN, M. R. M.; ISMAIL, I.; SIVAKUMARAN, V. M. Revolucionando a educação com inteligência artificial (IA)? Desafios e implicações para o ensino aberto e a distância (EAD). **Ciências Sociais e Humanas Abertas**, v. 11, 2025, p. 101308. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S259029112500035X. Acesso em: 04 jan. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, E. T. S. *et al.* Transformando a educação a distância: a personalização do ensino através da inteligência artificial. **Revista Ilustração**., v. 5, n. 3, 2024. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/294. Acesso em: 04 jan. 2026.

BRASIL. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação**. Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA). Brasília, DF: MCTI, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/estrategia-brasileira-de-inteligencia-artificial. Acesso em: 04 jan. 2026.

BRASIL. **Presidência da República. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025.** Dispõe sobre a oferta de educação a distância em cursos de graduação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 04 jan. 2026.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Challenging the status quo and exploring new boundaries in the age of algorithms: reimagining the role of generative AI in distance education. **Asian Journal of Distance Education**, 2023. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1389683. Acesso em: 04 jan. 2026.

CUNHA, M. A. da; *et al.* Inteligência artificial e educação a distância: oportunidades para a aprendizagem adaptativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, v. 11, n. 4, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18677. Acesso em: 04 jan. 2026.

FERREIRA, M. B. de S. Inteligência artificial na educação a distância: personalização da aprendizagem. **Revista Ilustração** v. 4, n. 5, 2023. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/195. Acesso em: 04 jan. 2026.

FONSECA, E. S.; BARBOSA, F. K. Navegando além das paredes da sala de aula: a revolução da IA na educação a distância e o ensino híbrido. **Revista Científica em Educação a Distância**, 2023. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2171. Acesso em: 04 jan. 2026.

HEGGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. As dualidades entre o uso da inteligência artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos. **Educação & Sociedade**, v. 46, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/qrTryFvZR9Y9WsRpG5fWGHB/?format=html&lang=pt. Acesso em: 04 jan. 2026.

MATINDINGUE, A. D.; CONTE, E.; DUDUKA, J. Navegando nas fronteiras éticas: uma revisão do impacto da inteligência artificial na EAD. **Avaliação (Campinas)**, v. 30, 2025, p. 1-XX. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/WWT9LTX8cvKGLMgx6QnLGLF/?format=html&lang=pt. Acesso em: 04 jan. 2026.

PANWALE, S. B.; VIJAYAKUMAR, S. Avaliação de intervenções de aprendizagem personalizadas por IA na educação a distância. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 26, n. 1, p. 157-174, 2025. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1463476. Acesso em: 04 jan. 2026.

SILVA, D. G.; SOUZA, H. S. M. de. De avanços a retrocessos: dilemas para a educação a distância na cultura digital. **Educação e Sociedade**, v. 45, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dSGT9vpQnqZngvL8wGYGDKs/?format=html&lang=pt. Acesso em: 04 jan. 2026.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73065

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

CONTEXTO DIGITAL: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

ANA BRIGIDA RABELO DOS SANTOS; MARIA JOSÉ DE SOUZA CRAVO; LAIZE CRISTINE DE OLIVEIRA PIRES; DÉBORA SOCORRO FIGUEIREDO SILVA FERREIRA; JOÃO SERGIO DE SOUSA OLIVEIRA

Introdução: Com o progresso da Educação a Distância (EaD), o ensino com tecnologia requer professores que sejam competentes pedagogicamente, tecnicamente e comunicativamente, e capazes de trabalhar em um ambiente virtual de aprendizagem. **Objetivo:** Examinar a formação de professores para EaD e verificar os problemas existentes, como as habilidades indispensáveis e estratégias formativas que melhoram a qualidade do processo educacional. **Metodologia:** Pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, sintetizada através de uma revisão bibliográfica, caracterizada de acordo com artigos sobre EaD, formação e qualificação de professores, desafios do ensino e as competências profissionais necessárias para professores em EaD. **Resultados:** A EaD é uma modalidade chave na democratização da educação, e tem conseguido deixar sua marca na democratização educacional, como uma fonte de flexibilidade, acesso amplo e interação pedagógica emergente. No entanto, seu sucesso e impacto são fortemente condicionados pela formação e qualificação dos professores cujos papéis devem transcender a expertise em conteúdo e englobar a mediação, o design e o desenvolvimento de experiências de aprendizagem e a gestão de ambientes virtuais. Apesar de seu crescimento, no entanto, a EaD ainda enfrenta muitas barreiras ao seu uso, incluindo: preparação insuficiente para o uso pedagógico da tecnologia; resistência à mudança metodológica; a necessidade de gestão de carga horária/tempo; comunicação contínua com os alunos; flexibilidade na forma de produzir o material didático em várias formas. Assim, esses desafios mostram que a formação de professores não pode acontecer esporadicamente, mas precisa ser iterativa, contínua, reflexiva e contextualizada. Além disso, mais do que ensiná-los o que fazer com as ferramentas, a formação deve incentivar o uso pedagógico das tecnologias e reforçar a identidade docente (incluindo habilidades de competência tecnológica, como saber usar Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA); como maximizar recursos multimídia e ferramentas colaborativas); como organizar atividades síncronas e assíncronas; usabilidade e acessibilidade. Portanto, a formação de professores para EaD deve ser considerada uma jornada contínua que encapsula teoria, prática, tecnologia e dedicação ao aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO PROFESSOR EAD; TECNOLOGIAS DIGITAIS; AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73094

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO

CANDIDA CELIA CESAR TELES; CLERISVANI SANTOS SILVA; ROBERTO DOS SANTOS ALVES; SIMONE SANTOS BOA MORTE; MILVIO DA SILVA RIBEIRO

RESUMO

Esta pesquisa trata da implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, visto que, não abrange somente o contexto educacional, mas reporta outros contextos como o social, cultural, político e econômico. Neste seguimento, deve-se chamar atenção com cautela em que, o ser humano está envolto de uma sociedade da informação e do conhecimento ou até mesmo pode ser expressar uma sociedade tecnológica. Logo, compreende fundamentar que, as TDIC no campo da Educação à Distância (EaD), têm como princípio a caracterização da independência e autonomia; da interação e comunicação; da industrialização e do ensino. Objetivo: identificar as discussões de diferentes autores acerca de novas práticas pedagógicas mediante a utilização das TDIC e a EaD. Metodologias: utilizou-se de um pesquisa de Revisão Bibliográfica de natureza descritiva e de abordagem qualitativa em banco de dados das plataformas digitais portal de Periódicos da CAPES na Plataforma Sucupira e na Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) no período de 2017 a 2025. Resultados: foram eleitas 10 (dez) publicações que oferecem uma visão das práticas pedagógicas que indicam que a adoção das TDIC na EaD, apresentam alguns desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a resistência às mudanças do ensino tradicional por eventualmente dizer ser facilitador o que colabora com a falta de capacitação docente para a utilização dessas ferramentas. Conclusão: o diálogo identificado nas discussões dos autores, reforça a ideia de que a digitalização do ensino amplia a autonomia e a interação no processo de aprendizagem. Ao alinhar as potencialidades dos ambientes virtuais à estrutura didática, a educação consegue reconfigurar suas finalidades diante das competências exigidas na contemporaneidade. Assim, as TDIC consolidam-se como elementos imprescindíveis para uma prática educativa crítica, capaz de transformar a rápida circulação de informações em conhecimento sólido e significativo. Assim, a implementação dessas tecnologias por meio de ferramenta metodológicas, impõe desafios significativos que exigem cautela e planejamento estratégico no ambiente educacional. A transição para o ensino digital não se limita ao acesso técnico, mas demanda uma formação docente contínua capaz de mediar o excesso de informação e combater a desinformação. Superar as barreiras de infraestrutura e a resistência cultural é essencial para garantir que as TDIC sirvam como ferramentas de inclusão, permitindo que a prática pedagógica evolua para um desenvolvimento profissional docente verdadeiramente eficaz.

Palavras-chave: Ambiente educacional; Ferramentas metodológicas; Práticas pedagógicas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73101

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

1 INTRODUÇÃO

A implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) representam amplas instigações ao ensino brasileiro, em vista de se integrar as tecnologias como novas possibilidades de métodos inovadores que auxiliem a prática pedagógica do professor (Teles *et al.,* 2025).

Cabe aqui expressar Lima (2024) quanto a Educação à Distância (EaD) caracteriza-se como método de ensino inovador que traz conhecimentos, comunicação e habilidades utilizando as tecnologias digitais como um princípio chave no processo de práticas pedagógicas.

De acordo com Vieira e Cirino (2024) as TDIC, compreendem um conjunto de recursos e dispositivos que permitem coletar, armazenar, processar, compartilhar e transmitir informações por meios digitais. A implantação das tecnologias no ensino, vem transformando a sociedade, a cultura, a economia e a maneira como as pessoas interagem e trabalham no contexto educacional.

Nesta construção Struchiner e Giannella (2017) reconhecem a implantação das TDIC, não abrange somente o contexto educacional, mas reporta outros contextos como o social, cultural, político e econômico. Neste seguimento, chamar atenção com cautela em que, o ser humano está envolto de uma sociedade da informação e do conhecimento ou até mesmo pode ser expressar uma sociedade tecnológica, que emana a reflexão de uma reestruturação na organização social, no qual se traz ao lume a profundidade da prática pedagógica no ensino em que se caracteriza na capacidade de transmitir informações ao uso das TDIC.

Doravante, o uso das TDIC, reflete no campo educacional, a rapidez da informação, a forma de transmitir a comunicação, e o desenvolvimento tecnológico, social e econômico, levando a ascensão da problemática de diversas naturezas como investigar a implementação das TDIC na prática pedagógica, ressaltando a intoxicação da informação que se traduz pelo excesso, a cultura da imagem e a desinformação o que implica reconfigurar a finalidade da educação diante de novas competências e habilidades na prática pedagógica (Struchiner; Giannella, 2017).

Para isto, apresenta-se o estado da arte em que compreende um diálogo com Teles *et al.,* (2025); Garcia e Silva (2024); Vieira e Cirino (2024); Velasco e Santos (2024); Costa (2019); Struchiner e Giannella (2017), dentre demais autores que são o elo fundamental de construção desse aporte teórico em que a TDIC, não somente reconfigura a prática de ensino e aprendizagem mas, permite o desenvolvimento de competências e além de ser uma ferramenta imprescindível no desenvolvimento profissional docente, especificamente em ambientes digitais de aprendizagem.

Nesta justificativa, a implementação das TDIC no ambiente educacional, destaca-se pela importância da integrar o uso das tecnologias digitais, não somente deve-se limitar o acesso às ferramentas tecnológicas mas, permitir o envolvimento de capacitação pedagógica, planejamento estratégico, resistência as mudanças, limitação de investimento em infraestrutura, possibilitando o acesso igualitário (Garcia; Silva, 2024).

Compreende fundamentar que, as TDIC e no campo da educação à distância, têm como princípio a caracterização da independência e autonomia; da interação e comunicação; da industrialização e do ensino. Desta forma, o autor aborda "a natureza do processo de digitalização do ensino com base em uma interpretação comparativa entre os espaços de aprendizagem reais e virtuais que enfatiza as potencialidades da estrutura didática" e assim, a Educação à Distância "[...] é tratada como um sistema composto, principalmente pelos subtemas que envolvem a tecnologia, o ensino e a aprendizagem." (Costa, 2019, p. 97).

Esta composição, tem como objetivo identificar as discussões de diferentes autores acerca de novas práticas pedagógicas mediante a utilização das TDIC e a EaD.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73101

ISSN: 2675-813X

2 MATERIAL E MÉTODOS

Está pesquisa tem como principal método a revisão bibliográfica que segundo Gil (2021) a pesquisa de revisão bibliográfica é uma etapa essencial para a fundamentação e formulação de uma pesquisa possibilitando investigar, identificar e fornecer informações por meio de consultas de trabalho já produzidos e publicados em jornais, revistas, anais, artigos científicos, livros, teses, dissertação e outra fontes de pesquisa.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e uma natureza descritiva. De acordo com Lakatos (2020) a abordagem qualitativa em uma pesquisa, têm por característica a ausência de métodos estatísticos, ou seja, não se utiliza de dados numéricos para a compreensão do fenômeno.

A natureza descritiva, caracterizada nesta pesquisa compreendem em análise, registro e interpretação dos fenômenos, não é permitido ao pesquisador manipulação dos resultados e o método busca adaptações para descrever o fenômeno.

Os procedimentos da pesquisa, parte da análise de publicações do ano de 2017 a 2025 disponíveis na base de dados no portal de Periódicos da CAPES na Plataforma Sucupira e na Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e plataformas públicas.

Foram selecionados três descritores: Ambiente educacional; Ferramentas metodológicas; Práticas pedagógicas para isso utilizou-se os Operadores Booleanos "AND/OR" obedecendo a forma individual, cruzada e por assimilação.

No critério de inclusão, foram incluídas publicações que estão dentro do marco temporal identificado no ano de 2017 a 2025. Foram incluídas publicações que estavam dentro da abordagem temática. Foram incluídas, publicações que possuíam assimilação com a relevância e originalidade.

No critério de exclusão, foram excluídas todas as publicação que não possuíam similaridade com a proposta demostrada no critério de inclusão e possibilitasse desvio de contexto.

Os procedimentos para a análise dos dados, focou-se em consultas de livros e artigos científicos para compor o corpo textual. Assim, ao submeter aos resultados foram identificados os autores e as suas interpretações no processo de sistematização dos dados, foram eleitas 10 publicações.

Na seleção obteve de início 20 publicações em consulta na base de dados, foram excluídas 3 publicação com a leitura de título, 4 publicações com a leitura dos resumos e 3 publicações com a leitura integral que não possuíam uma interpretação crítica com a abordagem eleita Assim, foram descartadas 10 publicações entre as selecionadas. Para melhor compreensão foi construído um fluxograma de seleção de publicações (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma de seleção de publicações.



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2026)

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73101

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da análise de produções científicas, foram catalogados para compor os resultados 10 publicações que fazem parte do eixo temático abordado, destacou-se o autor e ano de publicação, o tipo de estudo aplicado, o objetivo, o título e os principais resultados, descritos na tabela 1 que oferecem uma visão prática para aprimorar o ensino.

Tabela 1 – Produções científicas eleitas

AUTOR/ ANO	TIPO DE ESTUDO	OBJETIVO	TÍTULO	RESULTADOS
Costa (2019)	Teorico-conceitual	Trata inicialmente das abordagens teóricas endógenas ao campo da educação a distância	Fundamentos Teóricos da Educação a Distância	Apontar o referencial teórico que mais satisfatoriamente dá conta do fenômeno da EAD no mundo contemporâneo, dispensamos atenção especial a algumas concepções e abordagens.
Garcia e Silva (2024)	Qualitativo	Compreender os desafios enfrentados pelos professores ao adotarem as TDICs no processo de ensino-aprendizagem.	As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) no ensino/aprendizagem: desafios e potencialidades para os professores	Indicam que a adoção dessas ferramentas enfrenta alguns desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a resistência às mudanças e a falta de capacitação dos profissionais para a utilização dessas ferramentas
Gil (2021)	Metodologia	Apresentar tipos de metodologia científica.	Como Elaborar Projetos de Pesquisa	Apresentar uma abordagem sobre a metodologia científica para elaboração de projetos científicos.
Lakatos (2020)	Metodologia	Fundamentação de Metodologia.	Fundamentos da Metodologia Científica	Apresentar uma abordagem sobre a metodologia científica.
Lima (2024)	Revisão de Literatura	Mostrar o crescimento do EaD no Brasil, seus desafios e benefícios tanto na educação básica quanto superior.	Os desafios do Ensino à Distância (EaD)	Ficou evidenciado que a EaD favorece a interação entre alunos de diferentes culturas e origens sociais.
Struchiner e Giannella (2017)	Descritivo	Compreender o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação.	Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação	Para que se visualize mudanças, se faz necessário, que professores e alunos tenham fluência nas tecnologias.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73101

Teles *et al.,* 2025	Descritivo	Abordar a importância do uso das TDICs com aplicabilidade aos conteúdos curriculares para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.	Saberes das tecnologias digitais de informações e comunicações (TDICs) na educação: uma abordagem curricular	21 publicações analisadas nas bases de dados.
Valentim *et al.,* (2024)	Revisão Bibliográfica	Oferecer contribuições significativas para a construção de uma EaD mais inclusiva, eficaz e que atenda às necessidades educacionais e profissionais do século XX.	O Papel Da Educação A Distância No Brasil: Entre Tecnologias E Práticas Presenciais	A integração entre o virtual e o presencial contribui para uma formação profissional mais completa, promovendo o desenvolvimento de competências práticas e habilidades socioemocionais altamente valorizadas pelo mercado de trabalho.
Velasco e Santos (2024)	Revisão Bibliográfica	Investigar o potencial dessas tecnologias para enriquecer a prática pedagógica.	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação e transformação no processo de ensino aprendizagem	Analise de 19 publicações. Ressalta a importância da formação continuada do professor, não só o domínio técnico das tecnologias. Mas, o desenvolvimento de práticas inovadoras.
Vieira e Cirino (2024)	Exploratório	Explorar essas inovações, oferecendo uma visão detalhada e prática sobre como essas ferramentas digitais.	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: inovação e inclusão na educação	Trata-se de a reunião de 26 produções docentes que buscam entender e implementar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Fonte: desenvolvida pelos autores (2026)

Na tabela 1, foram descritos os resultados coletados na Revisão Bibliográfica, a pesquisa revela a importância da inserção de práticas pedagógicas inovadoras por meio da implementação das TDIC e na educação à distância.

Diante da filtragem efetuada, utilizou-se estudos de 2017 a 2025 que permite compreender a discussão de autores como Teles *et al.,* (2025) indicam que, as práticas pedagógicas aliadas a inovação tecnológica produzem conhecimentos por meio de aulas personalizadas, adaptadas e incorporando a interação mediante as plataformas digitais.

Nas contribuições de Costa (2019) no campo da Educação a Distância, refere-se que a tecnologização da educação, não atingiu a democratização do sistema educacionais, mas os impactos que são sentidos pela sociedade desde os anos de 1970 vem a tona na contemporaneidade e o ponto ainda deia marcado é a passagem do ensino tradicional para a aprendizagem à distância, sendo que este tradicionalismo ainda exerce influência nas mais diversas áreas educacionais.

Valentim *et al.* (2024) compreendem que apesar dos avanços do ensino no Brasil, aponta como um grande desafio da educação é a qualificação continua dos professores que atuam na

ISSN: 2675-813X

modalidade EaD, que exigem do docente novas abordagens, atuando como facilitador e mediador e desenvolva competências e habilidades no uso das TDIC.

Nos estudos de Vieira e Cirino (2024) apresentam que a implantação das TDIC como um instrumento que amplia as possibilidades de difundir a informação, pois facilita o conhecimento, democratiza o saber, estimula o pensamento crítico e potencializam o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, contribuindo com a formação docente e de educação a distância.

Para Velasco e Santos (2024) verificam que, a implementação das TDIC, são contribuidoras no processo de inclusão, além da diversificar as metodologias pedagógicas. Compreende-se ainda que, a implantação das tecnologias nas práticas pedagógicas, reforçam a o uso das ferramentas digitais como a Realidade Aumentada, Realidade Virtual e o uso das plataformas digitais que possibilitam novas aprendizagens com promoção de autonomia e protagonismo na educação. Desta forma, a educação a distância são componentes essenciais no desenvolvimento de competências tecnológicas, criando uma conexão entre docentes e discentes e assim, potencializam a qualidade do ensino.

Nas corroborações de Struchiner e Giannella (2017) aponta o rumo da educação com a implantação das TDIC em que implica a inclusão de características como a acessibilidade, a mobilidade, a adaptabilidade e a sociabilidade além de construção de ferramentas e ambientes educacionais inclusivos que garantam a diversidade cultural além de romper barreira do tempo e espaço de modo que flexibilize a aprendizagem. Assim, a perspectiva das instituições educativas é de se analisar criticamente as ações formativas sobre o uso das TDIC, da educação a distância nas práticas pedagógicas cotidianas que requer intervenções educativas.

Nos estudos de Garcia e Silva (2024) pontuam sobre o desafio enfrentado pelos professores de implantação das TDIC por resistência a mudanças em sua prática pedagógica, pelo fato de estarem inseridos em práticas tradicionais e não buscam formação específicas para o aprimoramento do uso das ferramentas digitais o que limita o acesso à tecnologia digital e a educação a distância.

4 CONCLUSÃO

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no cenário educacional brasileiro transcende o simples uso de dispositivos, configurando-se como uma reestruturação profunda nas práticas pedagógicas. Como observado, a Educação a Distância (EaD) surge como um pilar de inovação, promovendo novas formas de comunicação e habilidades que conectam o ensino e aprendizagem às demandas de uma sociedade tecnológica em constante transformação cultural, política, econômica e social.

Desta forma, a implementação dessas tecnologias impõe desafios significativos que exigem cautela e planejamento estratégico. A transição para o ensino digital não se limita ao acesso técnico, mas demanda uma formação docente contínua capaz de mediar o excesso de informação e combater a desinformação. Superar as barreiras de infraestrutura e a resistência cultural é essencial para garantir que as TDIC sirvam como ferramentas de inclusão, permitindo que a prática pedagógica evolua para um desenvolvimento profissional docente verdadeiramente eficaz.

Conclui-se, portanto, que o diálogo reforça a ideia de que a digitalização do ensino amplia a autonomia e a interação no processo de aprendizagem. Ao alinhar as potencialidades dos ambientes virtuais à estrutura didática, a educação consegue reconfigurar suas finalidades diante das competências exigidas na contemporaneidade. Assim, as TDIC consolidam-se como elementos imprescindíveis para uma prática educativa crítica, capaz de transformar a rápida circulação de informações em conhecimento sólido e significativo.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73101

REFERÊNCIAS

COSTA, A. R. F. Fundamentos Teóricos da Educação a Distância. In: Industrialização do ensino e política de educação a distância [online]. In: **Ensino e aprendizagem collection**. Campina Grande: EDUEPB. v.4. p. 37-100, 2019.

GARCIA, G. R.; SILVA, T. D. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) no ensino/aprendizagem: desafios e potencialidades para os professores. In: **I Congresso Nacional de Educação e Produção Científica**. p. 1-4, 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

LIMA, T. M. Os desafios do Ensino à Distância (EaD). **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais. v.17. n.15. p. 1-17, 2024.

STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. R. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação**. Unidade 1 de aprendizagem. p.1-32, 2017.

TELES, C. C. C.; OLIVEIRA, F. C.; SOUSA, M. S.; DIAS, R. S. S.; PINTO, F. C. *et al*. Saberes das tecnologias digitais de informações e comunicações (TDICs) na educação: uma abordagem curricular. **Research, Society and Development**. São Paulo. v.14. n. 12. p. 1-9, 2025.

Valentim, R. E. O.; Souza, L. B. P.; Solha, D. A. T.; Calissi, J. G.; Débora Da Silva Rosa, D. S.; Torres, A. T. S. O Papel Da Educação A Distância No Brasil: Entre Tecnologias E Práticas Presenciais. **IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)**. v. 26. p. 31-36, 2024.

VELASCO, E. O.; SANTOS, T. R. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação e transformação no processo de ensino aprendizagem. **Kiri-kerê**: Pesquisa em Ensino. n. 22, p. 560-560, 2024.

VIEIRA, L. A. CIRINO, R. M. B. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: inovação e inclusão na educação**. In: Paranaguá: UNESPAR. p. 1-313, 2024.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73101

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

AVALIAÇÃO E FEEDBACK NO ENSINO A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ESCUTA DISCENTE COMO INSTRUMENTO DE MELHORIA DA DOCÊNCIA ON-LINE

RAQUEL NEGRISOLI FERNANDEZ CABRAL

Introdução: A avaliação no ensino a distância (EaD) tem assumido papel estratégico na promoção da aprendizagem significativa e na melhoria contínua da docência on-line. Para além de seu caráter somativo, a avaliação formativa, associada a práticas sistemáticas de feedback, contribui para o acompanhamento do processo educativo, valorizando a escuta discente e o aperfeiçoamento pedagógico. Nesse contexto, instrumentos simples e contínuos de avaliação da aula podem fornecer subsídios relevantes para a reflexão docente e para o aprimoramento da qualidade do ensino. **Objetivo:** Relatar e analisar uma experiência de avaliação e feedback discente em aulas on-line, a partir da aplicação de um questionário opcional e anônimo de avaliação da aula, discutindo seus resultados quantitativos e qualitativos à luz das teorias de aprendizagem, avaliação formativa e feedback no EaD. **Relato de experiência:** O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, baseado na análise de 449 respostas coletadas ao longo de 2025 por meio de um questionário on-line, anônimo e de preenchimento voluntário, disponibilizado ao final de cada aula síncrona em disciplinas ministradas integralmente na modalidade de Ensino a Distância, no âmbito do ensino superior. O instrumento continha três questões: satisfação com a aula (sim/não), atribuição de nota de zero a dez e uma pergunta aberta sobre possibilidades de melhoria. Os resultados quantitativos indicaram elevado índice de aprovação (99,3%), média das notas de 9,65, mediana 10 e baixo desvio padrão, evidenciando consistência nas avaliações. A análise qualitativa das respostas discursivas revelou percepções relacionadas à clareza das explicações, organização didática, interação professor–aluno, contextualização prática dos conteúdos e uso de recursos pedagógicos, aspectos amplamente discutidos na literatura brasileira e internacional sobre EaD e avaliação formativa. **Conclusão:** A experiência evidenciou que a escuta sistemática dos estudantes, por meio de instrumentos simples de avaliação da aula, constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento do feedback formativo e da melhoria contínua da docência on-line. Os achados reforçam a importância de práticas avaliativas centradas no processo, no diálogo pedagógico e na corresponsabilização discente, contribuindo para a qualificação do ensino a distância e para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: **AVALIAÇÃO DO ENSINO; ENSINO A DISTÂNCIA; FEEDBACK DISCENTE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73115

A MEDIAÇÃO DO TUTOR NA FORMAÇÃO DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

CAMILA PEREIRA FERREIRA; NICOLE SANTANA SANTOS

RESUMO

No contexto hodierno, Educação a Distância (EaD) ocupa papel central na formação inicial de professores, com destaque nas licenciaturas em Pedagogia, ampliando o acesso ao ensino superior nas diversas camadas sociais. Destarte, a figura do tutor surge como um personagem essencial para o processo de formação, sendo este o responsável pela mediação pedagógica entre os discentes, o ambiente virtual e as atividades ali propostas. Entretanto, é percebido que existem olhares que tensionam a ideia de tutor como mediador do conhecimento em detrimento a concepção do mesmo como operador técnico, que assume somente funções operacionais em plataformas de ensino a distância. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica do período de 2023 a 2025 acerca da mediação do tutor na formação de futuros Pedagogos que estudam na modalidade EaD. Trata-se de uma análise bibliográfica de abordagem qualitativa, conduzida conforme diretrizes metodológicas rigorosas, com buscas nas bases SciELO, Google Acadêmico e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizados descritores relacionados à tutoria, mediação pedagógica, formação docente e Educação a Distância, considerando como critérios de inclusão estudos publicados entre 2023 e 2025, em língua portuguesa, que abordem explicitamente a atuação do tutor em cursos de Pedagogia. É esperado que, a sistematização dessas produções permita identificar tendências teóricas, enfoques predominantes e possíveis lacunas na literatura recente, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre o papel pedagógico do tutor na EaD e para o fortalecimento da formação inicial de pedagogos mediada por tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tutoria; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) pode ser caracterizada como uma modalidade pedagógica que atravessa barreiras geográficas e amplia o acesso ao ensino, em especial ao ensino superior. Historicamente, o EaD surgiu no final do século XIX, quando o ensino por correspondência permitia que os discentes recebessem seus materiais impressos em casa e enviassem respostas através do correio, dando início a uma forma de educação mediada por tecnologias de educação à distância (Unit, 2023). Com o tempo, dispositivos tecnológicos de informação e comunicação foram se desenvolvendo, como exemplo o rádio, a televisão e a internet que transformou a Educação a Distância em um dos pilares da educação contemporânea, consolidando-se como porta de entrada para oportunidades acadêmicas antes inacessíveis a parte significativa da população (Unit, 2023).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73118

ISSN: 2675-813X

Nesse cenário, o tutor desempenha um papel fundamental na dinâmica da educação a distância, sendo muitas vezes considerado responsável por acompanhar os alunos, mediar a interação entre conteúdos, tecnologias e pessoas, além de oferecer suporte pedagógico durante todo o processo formativo. No entanto, embora haja um discurso institucional que valoriza a tutoria como um componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, muitas experiências formativas tendem a reduzir esse papel a funções principalmente técnicas, administrativas ou operacionais, diminuindo sua importância pedagógica.

Portanto, o tutor não é apenas um executor de tarefas técnicas, mas um agente pedagógico fundamental, encarregado de guiar, inspirar, monitorar e fomentar a interação nos ambientes de aprendizagem online. A literatura especializada aponta que a tutoria, quando baseada em princípios pedagógicos sólidos, favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o envolvimento nas atividades propostas e a construção coletiva do conhecimento (Silvano, 2023).

Destarte, nesse cenário de crescimento e mudança, a função do tutor na EaD torna-se fundamental, atuando como intermediário no processo de formação entre alunos, conteúdos e tecnologias. No entanto, apesar de os discursos institucionais destacarem a relevância da tutoria como mediação pedagógica, surgem tensões entre as concepções teóricas e práticas que frequentemente limitam o papel do tutor a funções técnico-operacionais, o que compromete a formação crítica dos futuros pedagogos. Nesse contexto, este estudo propõe uma revisão sistemática da produção científica recente (2023–2025) para examinar como a mediação do tutor tem sido abordada na formação de alunos do curso de Pedagogia a distância, com o intuito de identificar tendências, lacunas e contribuições para práticas e políticas de formação.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, de natureza qualitativa, com o objetivo de examinar a produção científica recente acerca do papel do tutor na formação de discentes do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD). A escolha desse delineamento metodológico permite organizar e analisar criticamente as pesquisas desenvolvidas sobre a temática, assegurando rigor e sistematização ao processo investigativo. A adoção da abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar uma compreensão aprofundada dos significados, concepções e enfoques atribuídos à atuação do tutor nos estudos analisados. Esse tipo de abordagem favorece a interpretação dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os contextos nos quais são produzidos, conforme defendem Lüdke e André (2018).

A revisão sistemática é realizada de acordo com as diretrizes do protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), utilizado como referência metodológica para assegurar transparência, rigor e reprodutibilidade no processo de seleção e análise dos estudos. O processo metodológico abrange as fases de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos trabalhos, organizadas por meio de um fluxograma adaptado ao tema da pesquisa. As pesquisas bibliográficas foram conduzidas nas plataformas SciELO, Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, levando em conta a importância dessas fontes para a divulgação da produção científica no campo da Educação.

Empregaram-se descritores combinados em português, como Educação a Distância, tutoria, mediação pedagógica, formação docente e curso de Pedagogia, utilizados tanto de maneira isolada quanto associada, com o uso de operadores booleanos. Como critérios de inclusão, foram escolhidos estudos:

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73118

a) divulgados no período de 2023 a 2025;
b) escritos em português;
c) que tratem de forma explícita o papel do tutor na educação a distância;
d) que tenham ligação com a formação inicial de docentes, com foco em cursos de Pedagogia.

Foram removidos trabalhos duplicados, produções sem relação direta com o objeto de estudo, textos de caráter meramente opinativo e pesquisas sobre EaD que não abordassem a mediação do tutor. Após a fase de seleção, os estudos selecionados foram organizados e examinados por meio da análise qualitativa de conteúdo, utilizando categorias iniciais estabelecidas com base no referencial teórico da Educação a Distância e nas teorias da aprendizagem aplicadas a ambientes virtuais. Essas categorias incluem, entre outros elementos, as ideias de tutoria, as práticas de mediação pedagógica e as contribuições do tutor para a formação docente, conforme abordado na literatura especializada em EaD.

É importante destacar que a pesquisa ainda está em andamento, atualmente passando pela etapa de organização e análise dos materiais selecionados, em conformidade com os princípios éticos e metodológicos que guiam estudos bibliográficos no campo educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao pensar em Educação a Distância (EaD), não podemos defini-la apenas como a separação física entre quem ensina e quem aprende; ao determinar seu significado, devemos pensar que ela pode ser defina através da centralidade da mediação pedagógica que acontecem através de meios tecnológicos digitais da educação. A partir deste prisma, a Educação a Distância pode ser tensionada como um processo educativo altamente complexo, no qual o aprender é construído com intencionalidade pedagógica, através da interação e do acompanhamento sistemático dos discentes que ali se encontram (Silvano, 2023).

A mediação entre aluno e professor então, assume papel sistêmico para a transformação de informações em conhecimento significativo (Silvano, 2023). Destarte, na formação inicial de professores, com ênfase no curso de Pedagogia ofertados na modalidade EaD, a mediação se torna um instrumento de suma importância. A atuação do tutor influencia diretamente o processo de formação dos futuros professores, e como eles entendem a práxis pedagógica e o papel de se mediar sendo professor. Portanto, quando a imagem do tutor é exemplificada como aquele que exerce funções de suporte técnico, existe um risco de empobrecimento do processo formativo na construção dos saberes docente**.**

Portanto, a presente revisão sistemática da literatura deve permitir a identificação das principais tendências teóricas e conceituais na produção científica recente sobre a mediação do tutor na formação de alunos de Pedagogia a distância. A análise dos estudos escolhidos deve mostrar como a tutoria tem sido entendida no âmbito da EaD, ressaltando as diversas interpretações do papel do tutor no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, espera-se que os resultados possibilitem o mapeamento das práticas de mediação pedagógica atribuídas ao tutor, identificando até que ponto essas práticas são fundamentadas em princípios pedagógicos sólidos ou se limitam a abordagens de natureza técnico-administrativa.

Esse mapeamento pode ajudar a entender como essas ideias e práticas afetam a qualidade da formação inicial dos futuros pedagogos. Outro resultado esperado diz respeito à identificação de lacunas na produção científica analisada, principalmente no que se refere à conexão entre teorias de aprendizagem, mediação pedagógica e papel do tutor na educação a distância. A revisão deve expor limitações teóricas, metodológicas ou empíricas nas pesquisas recentes, indicando a necessidade de estudos mais detalhados que abordem

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73118

criticamente e contextualizada a dimensão pedagógica da tutoria.

Em conclusão, espera-se que os resultados desta pesquisa ajudem a fortalecer as discussões acadêmicas sobre a formação de professores na modalidade EaD. Isso pode ser feito ao fornecer suporte teórico para a reflexão sobre políticas institucionais e práticas de formação que reconheçam o tutor como um agente pedagógico fundamental no processo de ensino mediado por tecnologias digitais.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo examinar a produção científica recente acerca da mediação do tutor na formação de discentes do curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância. A investigação foi estruturada como uma revisão sistemática da literatura, orientada por critérios metodológicos rigorosos e fundamentada em referenciais teóricos que compreendem a EaD como um processo educativo mediado, intencional e dependente da interação pedagógica (SILVA, Adriano Nogueira, s.d.; UNIT, 2023).

O percurso metodológico adotado permitiu, até o momento, a construção do referencial teórico, a definição das categorias de análise e a coleta e organização preliminar dos estudos selecionados. Esse movimento inicial evidencia a centralidade da mediação pedagógica na EaD, especialmente no que se refere à atuação do tutor como elemento articulador entre estudantes, conteúdos e ambientes virtuais de aprendizagem, conforme discutido na literatura especializada sobre tutoria e educação a distância (Junqueira, 2018)

A análise inicial dos materiais levantados também aponta para a recorrência de abordagens que tendem a restringir o papel do tutor a funções técnico-operacionais, em detrimento de uma atuação pedagógica mais crítica e formativa. Tal constatação dialoga com as discussões teóricas que defendem a necessidade de fundamentar a tutoria em concepções de aprendizagem que valorizem a mediação, a autonomia discente e a construção significativa do conhecimento nos contextos educacionais mediados por tecnologias (Silva, 2017).

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de a pesquisa encontrar-se em andamento, o que impossibilita, neste momento, a apresentação de resultados conclusivos. Soma-se a isso o recorte temporal e linguístico adotado, que pode restringir a abrangência da produção científica analisada, ainda que tal delimitação seja necessária para garantir a viabilidade e o rigor da revisão sistemática, conforme indicado nos estudos metodológicos da pesquisa qualitativa em educação (Lüdke e André, 2018).

Como perspectiva futura, espera-se que a continuidade da análise dos estudos selecionados contribua para aprofundar a compreensão sobre as concepções e práticas de tutoria na Educação a Distância. Almeja-se, ainda, que os resultados subsidiem reflexões teóricas e institucionais acerca da valorização do tutor como sujeito pedagógico essencial na formação inicial de professores, fortalecendo propostas formativas que reconheçam a mediação pedagógica como eixo estruturante da EaD (Silva, 2017).

REFERÊNCIAS

UNQUEIRA, Eduardo S. **Tutores em EaD: teorias e práticas**. Fortaleza: Editora Dummar, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

SILVA, Adriene Stéffane. **Teorias da aprendizagem na EaD: ideação de professores**

autores de material didático impresso. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Educação e Comunicação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVA, Adriano Nogueira. **Conceitos e teorias da educação a distância**. Lisboa: Universidade de Lisboa, s.d. Material didático em PDF.

UNIT. **Como surgiu o EAD: a surpreendente história do Ensino a Distância**. Blog da Unit, Aracaju, 14 mar. 2023. Disponível em: https://www.unit.br/blog/como-surgiu-o-ead. Acesso em: 31 jan. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73118

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

CONEXÃO QUE VAI ALÉM DO WI-FI: ANÁLISE DO PAPEL DE ESTUDANTES E DOCENTES EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

FABIO VEIGA DA SILVA

Introdução: A Educação a Distância (EaD) consolidou-se como uma ferramenta vital para a democratização do ensino, permitindo maior flexibilidade de tempo e espaço em uma sociedade crescentemente digitalizada. A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é indispensável para que o processo educativo seja eficaz, acessível e presente na vida cotidiana dos estudantes. **Objetivos**: Este trabalho busca analisar o papel dos estudantes e docentes em ambientes virtuais, identificando as competências e habilidades específicas necessárias para ambos quando a tecnologia atua como mediadora do conhecimento. **Metodologia**: A investigação fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, analisando as teorias de diversos autores sobre o funcionamento da modalidade e as transformações nas práticas pedagógicas causadas pela inserção tecnológica. **Resultados**: A análise demonstra que a tecnologia na EaD funciona como ferramenta, parceira e contexto, permitindo a criação de ambientes dinâmicos que favorecem o desenvolvimento cognitivo. Identificou-se que o estudante dessa modalidade deve ser autônomo, organizado e proativo, assumindo a responsabilidade pela gestão do seu próprio tempo e processos de aprendizagem. Por outro lado, o docente, muitas vezes denominado tutor, assume um papel multifacetado que envolve planejamento, mediação e suporte emocional. Para obter êxito, o professor precisa dominar ferramentas digitais e adotar estratégias que incentivem a reflexão crítica e a participação ativa, baseando-se em modelos humanistas e construtivistas que valorizam a interação social. **Conclusão**: Conclui-se que a tecnologia não apenas facilita o ensino, mas remodela a dinâmica educacional, tornando-a mais flexível e inclusiva. O sucesso da EaD reside na interdependência entre a autonomia do aluno e a mediação docente qualificada, criando um ambiente de suporte mútuo capaz de superar o isolamento físico e promover uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; TECNOLOGIAS DIGITAIS; MEDIAÇÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73120

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: DESAFIOS, PRÁTICAS E RECONSTRUÇÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

AMANDA CRISTINA DOS SANTOS COSTA ALVES

Introdução: A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao cotidiano escolar tem redefinido de forma significativa o trabalho docente e as experiências formativas dos estudantes. O**bjetivo**: desta pesquisa é analisar de que modo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) influenciam a formação e a prática docente no ensino de História, evidenciando tensões institucionais, desafios formativos e potencialidades pedagógicas que emergem da integração crítica dessas tecnologias no contexto educacional contemporâneo. **Metodologia**: abordada fundamenta na análise sistemática de referências acadêmicas relacionadas à formação docente, ao ensino de História e à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). A seleção bibliográfica seguirá critérios de relevância temática, rigor metodológico e atualidade, priorizando publicações indexadas em bases como SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos. **Resultado:** a análise evidencia que tais tecnologias não podem ser entendidas apenas como instrumentos operacionais, mas como elementos estruturantes de uma nova ecologia cognitiva que atravessa os processos de ensino e aprendizagem e exige da docência conhecimentos específicos, reorganização metodológica e reflexões críticas sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Logo, as TDICs ganharam relevância crescente na educação brasileira a partir das décadas de 1970 e 1990, quando políticas públicas, diretrizes legais e programas educacionais passaram a incorporar a cultura digital como condição para a democratização do acesso ao conhecimento. Os desafios evidenciados demonstram que tais desigualdades de infraestrutura, formação inicial insuficiente, limitações no acesso à internet e dificuldades de adaptação de docentes “imigrantes digitais” revelam que a adoção das TDICs é inseparável da discussão sobre condições concretas de trabalho e sobre a construção de identidades docentes plurais. **Conclusão**: portanto, as TDICs oferecem oportunidades relevantes para o ensino de História, possibilitando práticas investigativas, produção colaborativa de saberes, maior protagonismo discente e ampliação do acesso às fontes históricas digitalizadas. Nesse cenário, a docência se configura como um campo em constante reconstrução, no qual professores e estudantes produzem saberes pedagógicos coletivos, articulando inovação, pesquisa e compromisso com a formação crítica dos sujeitos.

Palavras-chave: **TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO; PRÁTICA DOCENTE; ENSINO DE HISTÓRIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73130

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VISÃO DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, INCLUSÃO E PRÁTICA

ANGÉRICA CIRIA DE MOURA SOUZA; MARIA DO DESTERRO MEDEIROS

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência obtida no Curso de Capacitação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Universidade Federal de Uberlândia que visa preparar professores e futuros professores para atuarem na Educação Especial respeitando e colocando em prática o que determina a Constituição Federal Brasileira de 1988, a LBI, Convenções Internacionais e a BNCC. O aprendizado se deu através de documentos oficiais, textos teóricos atuais, documentários, filmes e reflexões a cerca do tema.

A educação inclusiva vem acompanhada de uma nova perspectiva que desloca o foco da "deficiência" do aluno para a identificação e eliminação das barreiras presentes no sistema educacional. Diferente da integração, onde o estudante deve se moldar à escola, a inclusão exige que a instituição se transforme para acolher a diversidade como um valor inerente ao processo de aprendizagem. Os desafios para a concretização dessa visão são muitos e precisam ser trabalhado em um contexto colaborativo entre políticas públicas,sociedade,escola e família. Destacam-se a necessidade de formação continuada para docentes — que frequentemente enfrentam insegurança —, a carência de infraestrutura adequada e a persistência de barreiras atitudinais, como o preconceito e a baixa expectativa sobre o potencial do aluno. Além disso, a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por vezes vive um processo de isolamento e cobranças excessivas. Na prática, a efetivação desse modelo requer a adoção de estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe métodos de ensino acessíveis a todos desde a concepção. Isso envolve a flexibilização curricular, o uso de tecnologias assistivas e sistemas de avaliação que valorizem o progresso individual em vez de modelos padronizadas. Notamos que a educação inclusiva não é um estado final, mas um processo contínuo de vigilância ética e adaptação pedagógica, visando garantir que o direito ao acesso seja acompanhado pelo direito à permanência, à participação e ao aprendizado real para todos os estudantes.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; formação; capacitação.

1-INTRODUÇÃO

Ao pensar em educação seja ela de qualquer forma, precisamos tomar como ponto de partida o que está escrito no Artigo 205, da Constituição Federal do Brasil:

“Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.”

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73141

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A partir desse artigo vamos agora nortear nossas discussões a respeito da Educação Inclusiva, sem esquecer de um marco importante que foi a Declaração de Salamanca (1994) que deu início a caminhada, juntamente com a LDB de 1996. A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio. Sendo assim, precisamos entender que a Educação Especial é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluindo com deficiência, devem ser educados juntos, com apoio necessário, na idade adequada e em escola regular.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

Na concepção de Sassaki:

"É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços,bens,ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos." **(SASSAKI, 2002)**

Através dessa concepção, seguimos nossa jornada pensando em acessibilidade, permanência, pertencimento e equidade. Trabalhando para que possa existir uma sociedade integrada na medida em que a educação, a economia, a cultura e a saúde integrem as classes, camadas e grupos sociais, dando-lhes possibilidade de igualdade. Os alunos na Educação Especial tem seus direitos garantidos pela Convenção da ONU (2006), pela PNEEPI (2008), pela LBI (2015), porém nem tendo todas essas leis o acesso ao ensino é garantido, quando colocamos em questão a situação social dessas pessoas. E quando conseguem ter acesso garantido, nem sempre o aprendizado é priorizado pelas instituições de ensino que em sua maioria desde gestores, professores e corpo pedagógico tem capacitação suficiente para atender a demanda desses alunos. Segundo pesquisas recentes, cerca apenas de 6,1% dos docentes tem capacitação para de fato trabalhar com a Educação Especial. Fato esse que acaba por trazer consigo um novo problema o Capacitismo, que é o preconceito contra as pessoas com deficiência, em que se julga por meio de "achismos" que essas pessoas não tem capacidade de realizar tarefas e nem obter aprendizado, preconceito esse muitas vezes manifestado através de falas e ações. Criando com isso juízo de valores sobre a pessoa com deficiência, achando que ela tem uma produção limitada. Pois, segundo a Doutora Izabel Maior:

"Não é o corpo da pessoa com deficiência que define a deficiência, mas o mundo ao seu redor…"

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nos convida a reconhecer, aceitar a presença da pessoa com deficiência, suas singularidades,sua dignidade e seus direitos.

3 DISCUSSÃO

Visão de ensino: desafios, inclusão e prática

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73141

ISSN: 2675-813X

Um dos principais desafios senão o maior deles na Educação Inclusiva é o acesso ao ensino, aqui não devemos entender apenas como matrícula na rede regular, mas como acessibilidade, permanência, aprendizado e pertencimento. E para que isso de fato aconteça a escola precisa se reorganizar, estabelecendo novas práticas de ensino que vise contemplar as diferenças em sala de aula,cumprindo o que é previsto na legislação, que é um direito resguardado e inalienável. É necessário que o processo de inclusão seja implementado e gere frutos, fazendo com que o modelo educativo seja repensando e reorganizado dentro dos aspectos pedagógicos e administrativos, que os professores sejam preparados para atuar em Educação Inclusiva englobando toda a turma no ensino aprendizagem. De acordo com Mantoan (2015, p.65)

"...superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao "que" ensinamos nossos alunos e ao "como ensinamos".

No filme "Como Estrelas na Terra" (2007) observamos o quanto essa afirmação é de fato correta, quando o professor Nikumbh identifica a dificuldade do aluno Ishaan, procura inclui-lo trazendo atividades comuns para toda a turma, superando o tradicionalismo aplicado pela instituição de ensino. Fazendo de uma forma leve e produtiva,obtendo assim resultados positivos que acabou por incluir todos da instituição do gestor ao corpo docente e a comunidade escolar. Possibilitando dessa forma o aprendizado e o pertencimento.

A formação docente é a chave estruturante da inclusão. Em todos os documentários os quais podemos refletir percebemos o quanto a formação e o conhecimento fez e faz a diferença na vida das pessoas com deficiência tais como : PO (2016), Primeiro da Classe (2008), Uma lição de amor (2021).Mostrando que para alcançar uma Educação Inclusiva e igualitária, é essencial adotae novas estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de todos os alunos. As metodologias de ensino devem permitir que cada aluno desenvolva seu potencial. O uso das tecnologias assistivas podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e garantir que os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para participar plenamente das atividades escolares, fato muito bem apresentado no documentário Desafios da Educação Inclusiva em Sumaré-SP.

Outra questão que também colabora para a prática da Educação Inclusiva é a Aprendizagem Colaborativa a qual promove a interação e a troca entre os alunos.

Embora a inclusão escolar pareça ser um dos maiores desafios, ainda esbarramos nas barreiras familiares e da sociedade. Certamente, devido aos padrões criados ao longo de décadas que infelizmente separou e segregou as pessoas com deficiência. Assim como nos foi demostrando no filme o "Filho eterno" (2016), no qual o pai inconformado tenta a qualquer custo para satisfação do seu ego buscar um tratamento que se dizia curativo para o filho, querendo com isso que o menino pudesse se enquadrar dentro daquilo que ela julgava ser "perfeito".

Seguimos, pois por enormes desafios de mudanças de paradigmas, repensando valores e ações. Percebendo que a sociedade atual é repleta de diferenças e são essas diferenças que enriquecem o nosso conhecimento, o nosso aprendizado.

4 CONCLUSÃO

O movimento da Educação Inclusiva implica a transformação da sociedade e suas instituições para que reconheçam a diferença de todos e não de alguns e que acolha a todos nesta diferença.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73141

ISSN: 2675-813X

Enquanto educadora ao longo desse período de estudos pude perceber que é preciso considerar a deficiência como mais uma das características diferentes que os alunos podem ter, evidenciando que precisamos conhecer as pessoas e valorizar seus talentos e potencialidades, desafios e dificuldades, propiciando a elas oportunidade de acesso para conhecer, conviver, apoiar, ensinar e principalmente, **ACREDITAR**. É do nosso conhecimento que existem resistências, medos, inseguranças, inquietações frente ao desconhecido e ao diferente, mas é preciso que mudemos nosso pensamento diante das novas realidades as quais precisamos vivenciar e experienciar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. **Educação Inclusiva: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.22, n.1, p.121-134, jan/mar.2016.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro:WVA, 2002.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73141

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

SUSTENTABILIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE GESTÃO EAD NA BAIXADA FLUMINENSE

SIDNEI CASTILHOS RODRIGUES; RAPHAEL PACHECO DA ROCHA; MARCOS CRUZ DE AZEVEDO; RICARDO MARCIANO DOS SANTOS

Introdução: Nos cursos de gestão ofertados em EaD, os Temas Integradores configuram-se como importantes estratégias extensionistas visando articular teoria, prática profissional e compromisso social. A ISO 26000, ao orientar princípios de responsabilidade social, oferece base conceitual para o desenvolvimento de ações de voluntariado voltadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento local, especialmente em territórios marcados por desigualdades socioeconômicas. **Objetivo:** Relatar a experiência de aplicação do Tema Integrador – ISO 26000 e voluntariado, em cursos de gestão EaD, a partir da compilação de três ações extensionistas alinhadas aos ODS. **Metodologia:** Trata-se de um relato de experiência, qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvido a partir da análise dos produtos acadêmicos dos estudantes de uma universidade da Baixada Fluminense, incluindo planos de ação e resultados das intervenções extensionistas. **Resultados:** A proposta foi conduzida em duas etapas: (1) estudo de uma organização-referência em responsabilidade social, para discutir temas centrais da ISO 26000 (governança, envolvimento comunitário, meio ambiente e práticas justas); e (2) elaboração e execução de um plano de voluntariado em negócios locais. Caso 1: em uma cafeteria de Nova Iguaçu, estudantes implementaram um “Clube do Livro” com encontros periódicos e comunicação comunitária, visando ampliar o acesso à cultura, fortalecer vínculos sociais e estimular a ocupação positiva de espaço público (ODS 4 e 11). Caso 2: em um petshop local, foi estruturada campanha contínua de arrecadação de ração, medicamentos e itens veterinários para uma ONG de proteção animal, com metas mensais, transparência e incentivo ao engajamento de clientes (ODS 12, 15 e 17). Caso 3: em uma confeitaria, os estudantes planejaram e executaram ações de qualificação profissional voltadas a pessoas em situação de vulnerabilidade social, com foco em competências operacionais, organização do trabalho e noções de empreendedorismo, contribuindo para a inclusão produtiva e o fortalecimento da cidadania (ODS 8, 10 e 17). **Conclusão:** As experiências evidenciaram que, no EaD, é viável articular teoria, planejamento, execução e avaliação de intervenções voluntárias mensuráveis, potencializando práticas extensionistas com impacto social. Os casos reforçaram o protagonismo discente, o fortalecimento de parcerias locais e o desenvolvimento de competências em sustentabilidade, em consonância com a ISO 26000 e a Agenda 2030.

Palavras-chave: **SUSTENTABILIDADE; VOLUNTARIADO; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73161

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EFETIVIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS ADAPTADAS A DIFERENTES CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

CANDIDA CELIA CESAR TELES; EDSON BATISTA BORGES; RAIMUNDA DA SILVA SANTOS DIAS; REIGILVAN LOIOLA DOS SANTOS; MÍLVIO DA SILVA RIBEIRO

RESUMO

O presente texto, aborda a comunicação na educação à distância como um meio democratizar o aceso a educação com aproximação entre professores e alunos. Desta forma, a interação ocorre mediante a mediação de materiais didático-pedagógico que são acessados nos ambientes virtuais que potencializam a ação de ensinar e aprender. Neste contexto, o processo de comunicação dialogada, coaduna com as novas possibilidades de inovação que vem abarcada de desafios dentro e fora das salas de aula, trazendo propostas que podem contribuir com o conhecimento a distância quando estão associadas as metodologias ativas. Objetivos: Investigar as metodologias ativas que contribuem com o estratégias para a modalidade de educação a distância. Metodologia: trata-se de um revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e de natureza descritiva, no qual procurou investigar os principais desafios da educação à distância e as principais intervenções das metodologias ativas no ensino à distância. Resultados: foram consultados oito publicações e dois livros de metodologia científica para compor os resultados e a discussão com o propósito de responder ao objetivo. Conclusão: considera-se apontar para a imperatividade da ressignificação da prática docente. O professor, sob o paradigma da inovação, consolida-se como mediador e facilitador, papel que exige competências que extrapolam o domínio do conteúdo. Contudo, a efetividade dessa transição está condicionada à superação de lacunas na formação continuada, assegurando que o uso das tecnologias digitais seja indissociável de uma fundamentação didático-pedagógica crítica. Por outro lado, a convergência entre a flexibilidade da EaD e o rigor das metodologias ativas constitui o pilar para uma educação inovadora, capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação e garantir uma aprendizagem verdadeiramente significativa e igualitária.

Palavras-chave: Ambiente virtual; Ensino à distância; Recursos tecnológicos.

1 INTRODUÇÃO

A educação à distância, desde a década de 1990, ganhou espaço por ser um meio de comunicação no ensino e aprendizagem que tem como pressuposto promover a liberdade de escolha mediante ao acesso a um instrumento no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, ocorrendo experiências de aprendizagem em tempo e lugares divergentes com a promoção de experiências satisfatória no processo de comunicação entre professores e alunos (Costa, 2019).

Mallmann (2022) destaca que a comunicação na educação à distância é uma meio de democratizar o acesso à educação com aproximação entre professores e alunos. Desta forma, a interação ocorre mediante a mediação de materiais didático-pedagógico que são acessados nos ambientes virtuais que potencializam a ação de ensinar e aprender diante da disponibilização

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73166

de ferramentas (recursos e atividades) que permitem o planejamento de estratégias no processo de aprendizagem e comunicação.

Lima (2024) afirma que a educação à distância é um método de ensino que compartilha conhecimento e habilidades, utilizando-se de recursos tecnológicos e explorando os meios de comunicação que aproxima a autoaprendizagem, ou seja, a comunicação passa a ser produzida mediante elementos de mediação causando aproximação de alunos e professores no ambiente virtual ou seja, a educação à distância exige que o professor desempenhe o papel de mediador e facilitador.

Neste contexto, o processo de comunicação dialogada, coaduna com as novas possibilidades de inovação que vem abarcada de desafios dentro e fora das salas de aula, trazendo propostas que podem contribuir com o conhecimento a distância quando estão associadas as metodologias ativas (Rocha; Raquel e Souza, 2017).

Miranda; Machado e Behar (2023) definem as metodologias ativas como técnicas, procedimentos e processos que os professores utilizam para a construção do conhecimento, tornando o aluno protagonista da própria aprendizagem. Logo, a aplicação dessa técnica na educação à distância com acesso as tecnologias digitais, promovem a aprendizagem.

Turci, Vanin e Takeda (2023) discorrem sobre a importância das metodologias ativas que vem ganhando força no contexto educacional por possuírem didáticas, além de estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno, tornando-o protagonista em sua própria aprendizagem e construção de saberes. Assim, os autores citam como uso de metodologias ativas, a sala de aula invertida para o ensino *online*. No ensino remoto e no ensino à distância, ou seja, essa metodologia é eficaz na modalidade híbrida visto que, alterna o modo presencial e *online*. Os autores, destacam outras metodologias ativas como a aprendizagem baseadas em problemas (ABP) no inglês *problem based learning* (PBL), essa metodologia de ensino, envolvem tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto, buscando soluções dos problemas.

Diante deste contexto, problematiza-se, quais as principais intervenção são apresentadas na literatura em uso de metodologias ativas na educação à distância que favorecem a motivação dos alunos pelas diferentes formas de aprendizagem?

A pesquisa tem por relevância, a importância da integração de metodologias ativas mediante o uso de tecnologias digitais, contribuindo com ambientes digitais mais interativos e flexíveis que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Por outro lado, o professor é o mediador, orientador e facilitador, o docente deixa de ser apenas o transmissor de conteúdo. Desta forma, diversos estudos apontam que, o uso de metodologias ativas, favorecem o engajamento discentes em um contexto educacional brasileiro predominado de desmotivação. Assim, com a intervenção de metodologias ativas, o processo de aprendizagem fica mais atrativo para os estudantes (Silva; Silva; Diniz, 2026).

A pesquisa tem como objetivo: Investigar as metodologias ativas que contribuem com estratégias para a modalidade de educação a distância.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa utilizou-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e de natureza descritiva no qual procurou investigar os principais desafios da educação à distância e as principais intervenções das metodologias ativas no ensino à distância.

De acordo com Lakatos (2020) a revisão bibliográfica utiliza-se de materiais já publicados como livros, revistas, jornais, artigos científicos, materiais de congressos, anais, dissertação e teses.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73166

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A abordagem qualitativa segundo Gil (2021) ocorre quando não apresenta dados estatísticos, ou seja, não necessita de quantificar o fenômeno. No que concerne a natureza descritiva, se descreve o fenômeno.

Para compor os procedimentos da pesquisa, parte da análise de publicações do ano de 2017 a 2026 disponíveis na base de dados no portal de Periódicos da CAPES na Plataforma Sucupira e na Plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e plataformas públicas. Utilizou-se como descritores os Operadores Booleanos: "AND/OR" "Ambiente virtual"; "Ensino à distância" e "Recursos tecnológicos".

Os procedimentos para a análise dos dados, focou-se em consultas de livros e artigos científicos para compor o corpo textual. Assim, ao submeter aos resultados foram identificados os autores e as suas interpretações no processo de sistematização dos dados, foram eleitas 10 publicações.

Assim, a sistematização dos dados foi composta por uma análise interpretativa que gerou a discussão dos autores sobre a temática proposta e assim, foi direcionado a responder o objetivo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são descritos mediante 8 publicações elegíveis que foram divididas em 2 categorias para responder o objetivo da pesquisa em que são identificados por meio de um código numérico os principais desafios na educação à distância, representada no quadro 1 e as principais intervenções das metodologias ativas, descritas no quadro 2. No seguimento, dar-se as reflexões dos autores.

Quadro 1- Principais desafios na educação à distância

Cód.	Principais desafios na Educação à distância
1.Rocha, Rangel e Souza (2017)	Representações simbólicas sob novas formas de linguagem, ou seja, criar maneira de comunicação, de interação e inserção social contribuindo para modificar o modo de comunicar pensar, conhecer e criar.
2.Costa (2019)	Os quatros elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem na educação à distância envolvidos são o professor, o estudante, o meio de comunicação e algo a ser ensinado ou aprendido.
3. Mallmann (2022)	Mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem na educação à distância.
4. Lima (2024)	Necessidade de autonomia de acompanhar a aulas *online* sem a supervisão de professores ou tutores, questão técnica como problema de acesso à internet, dificuldades de uso das ferramentas digitais e qualificação docente.

Fonte: Desenvolvido pelos autores (2026)

No quadro 1, entende-se que a compreensão desse novo modelo de comunicação e construção do ambiente virtual de aprendizagem é complexo, porém, estabelece que a comunicação extrapolou as salas de aulas com práticas pedagógicas limitantes. Diferentemente da educação à distância em salas de aprendizagem *online* de Ambiente Virtual de Aprendizagem, têm por caracterização a comunicação em qualquer lugar sem a necessidade de presença física. Porém, se faz necessário, estabelecer uma relação de ensino diante das metodologias e didáticas para ocorrer a interação entre professores e alunos (Rocha,; Rangel; Souza, 2017).

Nas concepções de Costa (2019) aponta os elementos centrais no processo de interação entre professor, aluno, comunicação e ensino é um meio de tomar decisões independente, tornando o aluno o organizador e planejador assim, a educação à distância propõem a organização desses componentes, garantindo maior liberdade de estudo.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73166

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

Nos estudo de Mallmann (2022, p. 41) afirmam que para haver a interação e interatividade entre professores e alunos, necessita de materiais didáticos (mediadores não humanos). Além disso, o autor define mediador como "Ação que provoca modificações". Porém, quando o autor se refere a mediação pedagógica, compreende-se a interação entre pessoas envolvidas ou implicações das tecnologias que potencializam a interação. Logo, o mediador humano (professores, tutores e estudantes) associa-se ao mediador não humano (ambiência virtual e material didático-pedagógico) objetivam alcançar o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com as colocações de Lima (2024) aponta alguns desafios e limitações da educação à distância em relação a autonomia do aluno em uma ambiente virtual de aprendizagem em que ele é o responsável pelo planejamento da aprendizagem e com isto, o aluno deve buscar estratégias pedagógicas que promovam o engajamento e motivação para garantir o acesso igualitário na educação e não evasão do suporte que não lhe for oferecido.

O quadro 2, apresenta as principais intervenções que foram analisadas na literatura sobre as metodologias ativas inseridas na educação à distância. Assim, são apresentadas quatro contribuições.

Quadro 2 – Principais intervenções das metodologias ativas na educação à distância

Cód.	Principais intervenções das metodologias ativas na Educação à distância
1.Miranda; Machado e Behar (2023)	Professor ter domínio das tecnologias digitais com práticas docentes e estratégias flexíveis e plurais.
2. Turci, Vanin e Takeda (2023)	Uso das metodologias ativas como a sala de aula invertida e a Atividades Baseadas em Problemas (ABP).
3.Oliveira (2023)	Aprendizagem gamificada.
4.Silva, Silva e Diniz (2026)	Formação dos professores.

Fonte: desenvolvido pelos autores (2026)

No quadro 2, a corroboração de Miranda; Machado e Behar (2023) ressaltam a falta de conhecimento docente na aplicabilidade das metodologias ativas e destacam que as aulas são refletidas de como se aplicam estratégias, se faz necessário, quais as metodologias ativas são destinadas a educação à distância, destacando nos estudos dos autores a Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Jogos, Estudo de caso, Peer Instruction, Jigsaw e Gamificação. O autor reforçou a questão das metodologias de Aprendizagem Baseada na Investigação, Aprendizagem Baseada em Artefatos e Aprendizagem Baseada em Equipes, ou seja, apresentam características que podem se assemelhar às outras. Em relação a Sala de Aula Invertida, possui uma etapa à distância, que para maior eficácia, pode ser aplicada com outra metodologias ativas.

Turci, Vanin e Takeda (2023) complementam que o uso de metodologias ativas como a sala de aula invertida em aulas de educação à distância, tem se mostrado satisfatório. Assim, o professor pode estimular os estudantes a realizar *quizzes* com elaboração de perguntas dentro da temática proposta. Na questão da metodologia ativa ABP, é um método de ensino-aprendizagem que pode ser inseridos problemas do cotidiano como estímulo motivacional.

Nos estudos de Oliveira (2023) traz a metodologia de aprendizagem gamificada, essa modalidade é similar aos designer de jogos que buscam estratégias para despertar o interesse dos alunos. Assim, como fator inovador, o professor utiliza a metodologia dos jogos interativos para aquisição da aprendizagem.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73166

Silva, Silva e Diniz (2026) consideram que as metodologias ativas podem ser uma fator contribuinte de forma interventiva para a formação dos professores em vista de favorecer as práticas pedagógicas que se alinham aos conteúdos críticos e inovadores na educação à distância. Contudo, os autores ressaltam a falta de formação continuada pode ser um fator negativo e dificultar a intervenção dos princípios dessa metodologia.

4 CONCLUSÃO

Para responder o objetivo da pesquisa, verificou-se que, a democratização do acesso ao conhecimento via Educação a Distância (EaD) consolidou-se, a partir da última década, como um fenômeno que reconfigura as fronteiras do espaço-tempo pedagógico. A presente análise permite concluir que a eficácia desta modalidade não reside meramente na transposição de conteúdo para o meio digital, mas na profundidade da mediação pedagógica e na promoção de uma autonomia discente efetiva. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve ser compreendido como um território de interação dialógica, onde a tecnologia atua como o elemento catalisador entre o saber teórico e a prática investigativa.

Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas com destaque para a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Gamificação, apresenta-se como um fator determinante para o engajamento discente no cenário brasileiro. Tais estratégias operam uma mudança ontológica no processo educativo: o estudante abdica da passividade para assumir o protagonismo e a responsabilidade pela construção de seus próprios saberes. A integração desses métodos ao ensino online e híbrido potencializa o desenvolvimento cognitivo, mitigando desafios críticos como a desmotivação e os elevados índices de evasão.

Concomitantemente, os resultados apontam para a imperatividade da ressignificação da prática docente. O professor, sob o paradigma da inovação, consolida-se como mediador e facilitador, papel que exige competências que extrapolam o domínio do conteúdo. Contudo, a efetividade dessa transição está condicionada à superação de lacunas na formação continuada, assegurando que o uso das tecnologias digitais seja indissociável de uma fundamentação didático-pedagógica crítica.

Em suma, a convergência entre a flexibilidade da EaD e o rigor das metodologias ativas constitui o pilar para uma educação inovadora, capaz de responder às demandas de uma sociedade em constante transformação e garantir uma aprendizagem verdadeiramente significativa e igualitária.

Assim, que está pesquisa produza reflexão na questão da integração de novas práticas metodológicas como na modalidade das metodologias ativas, visando uma educação à distância de qualidade.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. R. F. Fundamentos Teóricos da Educação a Distância. In: **Industrialização do ensino e política de educação a distância** [online]. Ensino e aprendizagem collection. Campina Grande: EDUEPB. v.4. p. 37-100, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

LIMA, T. M. Os desafios do Ensino à Distância (EaD). **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais. v.17. n.15. p. 1-17, 2024

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73166

MALLMANN, E. M. **Introdução à educação a distância** [recurso eletrônico1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, CTE, 2022.

MIRANDA, K. F. S.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. Metodologias Ativas na Educação a Distância: uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**. V. 24. n. 2. p.197-204, 2023.

OLIVEIRA, J. C. G. Metodologias ativas: repensando as práticas pedagógicas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 08, Ed. 11. v. 2. p. 43-54, 2023

ROCHA, M. C. S; RANGEL, M. T. R.; SOUZA, L. G. **Introdução a Educação à Distância**. Salvador: UFBA, Superintendência de Educação a Distância. p. 1-61, 2017

SILVA, C. M.; SILVA, A. V.; DINIZ, J. L. (Org.). **Metodologias ativas na Educação**: teoria, prática e inovação para o ensino. Formiga (MG): Editora MultiAtual,2026.

TURCI, E. B. S.; VANIN, C.; TAKEDA, H. H. Metodologias ativas e suas potencialidades para a Educação a Distância, ensino remoto e híbrido **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 34, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73166

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VIVÊNCIA EM ERGONOMIA: ESTUDO DE CASO SOBRE A AUSÊNCIA DE ERGONOMIA NUMA METALÚRGICA DA BAIXADA FLUMINENSE

RAPHAEL PACHECO DA ROCHA; SIDNEI CASTILHOS RODRIGUES; NYLZA MARIA TAVARES GONÇALVES; RICARDO MARCIANO DOS SANTOS; MARCOS CRUZ DE AZEVEDO

Introdução: A ergonomia é uma disciplina fundamental que visa otimizar as condições de trabalho, promovendo a saúde e segurança dos trabalhadores. No contexto da disciplina Vivência em Ergonomia do curso de Engenharia de Produção, este estudo de caso analisou a ausência de práticas ergonômicas em uma metalúrgica da Baixada Fluminense, abordando as implicações dessa lacuna na segurança e na produtividade. **Objetivo**: O objetivo deste projeto foi avaliar e melhorar as condições da atividade de trabalho na indústria selecionada, focando na identificação de desconformidades normativas segundo as diretrizes da NR17. Assim, buscou-se promover um ambiente de trabalho seguro e saudável, aumentando a eficiência operacional e a conformidade regulatória. **Relato de caso/experiência**: A atividade prática envolveu a seleção da metalúrgica e a realização de visitas técnicas, onde foram levantadas informações sobre as posições corporais e os esforços exigidos dos trabalhadores durante a manutenção de equipamentos. A análise revelou riscos significativos, especialmente para os membros superiores, que podem resultar em acidentes e doenças ocupacionais. A partir dos dados coletados, foram propostas soluções baseadas nas diretrizes da NR17, apresentadas em uma reunião com a empresa, além da elaboração de um banner instrucional como resultado final da pesquisa. **Conclusão**: O estudo demonstrou a importância da aplicação da ergonomia nas indústrias locais, evidenciando como a ausência de medidas adequadas pode comprometer a saúde dos trabalhadores e a eficiência da produção. As intervenções propostas não apenas promovem o bem-estar dos empregados, mas também contribuem para o aumento da produtividade e a conformidade regulatória. A experiência adquirida pelos alunos reforça a relevância da formação prática em ergonomia no ensino superior e sua aplicabilidade no mercado de trabalho.

Palavras-chave: **AUSÊNCIA DE ERGONOMIA; PESQUISA EXPLORATÓRIA; AÇÃO ERGONÔMICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73172

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PRÁTICAS DOCENTES E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA- REVISÃO QUALITATIVA SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; MARIA ELENICE PEREIRA DA SILVA; VALESKA SOSTENES BRAGA; FRANCINE GIANA GUIDO

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade fundamental para ampliar o acesso ao ensino superior. Entretanto, estudantes com deficiência enfrentam barreiras significativas de inclusão e acessibilidade, relacionadas à infraestrutura tecnológica, ao uso de recursos digitais acessíveis e à formação docente para práticas pedagógicas inclusivas. Estudos recentes indicam que, embora tecnologias assistivas estejam disponíveis, sua efetividade depende da articulação entre recursos tecnológicos, estratégias docentes e percepção dos discentes quanto à inclusão. Nesse contexto, torna-se necessário compreender de forma sistemática as práticas docentes que favorecem a acessibilidade na EaD e identificar lacunas ainda existentes na literatura. **Objetivo:** O estudo tem como objetivo analisar, a partir de revisão de literatura, as práticas pedagógicas adotadas por docentes em cursos de EaD e sua relação com a promoção da inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior, destacando desafios, oportunidades e lacunas para pesquisas futuras. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, baseada em revisão de literatura em bases acadêmicas como Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico, considerando artigos publicados nos últimos cinco anos. A seleção dos estudos seguiu critérios de relevância, atualidade e foco em acessibilidade, inclusão e práticas pedagógicas na EaD. Os dados foram organizados e analisados por meio de análise de conteúdo temática, permitindo identificar padrões, tendências e lacunas nas pesquisas existentes. **Resultados:** A revisão evidenciou que, embora haja avanços no uso de tecnologias assistivas e em estratégias pedagógicas inclusivas, persistem lacunas quanto à implementação sistemática dessas práticas e à avaliação da percepção dos estudantes. Destaca-se também a necessidade de formação docente continuada e políticas institucionais para promover a efetiva acessibilidade e inclusão na EaD. **Conclusão:** A análise da literatura indica que a inclusão efetiva na Educação a Distância depende da integração entre estratégias pedagógicas, recursos tecnológicos acessíveis e atenção às necessidades específicas dos estudantes. Novas pesquisas são recomendadas para explorar experiências docentes e a percepção discente, contribuindo para o aprimoramento das práticas inclusivas na educação superior à distância.

Palavras-chave: **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS; FORMAÇÃO DOCENTE; POLÍTICAS INSTITUCIONAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73175

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM TELEFARMÁCIA: UMA PROPOSTA FORMATIVA INOVADORA

NYLZA MARIA TAVARES GONÇALVES; RAFAEL PACHECO DA ROCHA; RICARDO MARCIANO DOS SANTOS; MONIQUE SILVA DE OLIVEIRA SIMIÃO; ALEX SANDRO RODRIGUES BAIENSE

Introdução: O avanço das tecnologias digitais em saúde possibilita novas formas de assistência farmacêutica, democratizando o acesso aos cuidados clínicos. A telefarmácia surge neste contexto como modalidade essencial de atendimento, utilizando plataformas digitais para prestar serviços farmacêuticos especializados. Esta abordagem mostra-se particularmente efetiva no acompanhamento de tratamentos, orientação sobre medicamentos e suporte à adesão terapêutica. Preparar futuros farmacêuticos para atuar neste cenário digital tornou-se imperativo na formação acadêmica contemporânea. **Objetivo:** Apresentar modelo de Estágio Curricular Supervisionado voltado à telefarmácia em curso de graduação em Farmácia, visando capacitar estudantes para práticas clínicas mediadas por tecnologia. **Metodologia:** A proposta organiza-se em quatro dimensões integradas: preparação técnica dos estagiários, práticas simuladas com casos clínicos, atendimentos virtuais acompanhados por preceptores e discussões clínicas regulares. Com carga horária de 120 horas, o programa engloba consultas farmacêuticas online, acompanhamento longitudinal de pacientes, desenvolvimento de materiais educativos digitais, otimização de esquemas terapêuticos, verificação de aderência aos tratamentos e análise de indicadores de saúde. Todas as atividades ocorrem mediante plataforma segura, com documentação clínica sistematizada e supervisão contínua. **Resultados:** Antecipa-se o desenvolvimento de habilidades em comunicação digital com pacientes, pensamento clínico aplicado, elaboração de planos de cuidado personalizados, interpretação de informações clínicas, registro eletrônico adequado e colaboração interprofissional virtual. Espera-se ainda beneficiar a população atendida através de orientações qualificadas, melhoria na adesão medicamentosa e segurança nos tratamentos. Esta iniciativa posiciona a instituição como referência em formação farmacêutica digital. **Conclusão:** O estágio em telefarmácia constitui iniciativa transformadora que harmoniza tecnologia e educação, consolidando competências profissionais fundamentais e expandindo o alcance dos serviços farmacêuticos. Esta proposta reafirma o papel da universidade em formar profissionais preparados para as necessidades atuais do sistema de saúde, com visão humanizada e tecnologicamente integrada.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO DIGITAL; TELEFARMÁCIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73177

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

RENATA MYLLENA LIMA OLIVEIRA; GUILHERME DE SOUZA GONÇALVES; FRANKLIN ALVES GONÇALVES

Introdução: A ampliação da Educação a Distância (EaD) no cenário educacional brasileiro tem suscitado reflexões acerca da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem. Em muitos cursos ofertados nessa modalidade, observa-se a permanência de estratégias didáticas baseadas na exposição de conteúdos e na participação limitada dos estudantes, o que compromete a construção de aprendizagens mais elaboradas. Considerando o exposto, metodologias ativas vêm sendo incorporadas como referenciais pedagógicos que propõem outras formas de organização do ensino, ao enfatizarem a problematização do conhecimento, a autonomia intelectual e o trabalho colaborativo. Sua aplicação na EaD demanda, portanto, análises que considerem o uso das tecnologias digitais e, sobretudo, os fundamentos pedagógicos que orientam as práticas docentes. **Objetivo:** Analisar as contribuições das metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância. **Metodologia:** O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas que abordam a adoção de metodologias ativas no contexto da EaD. Foram examinados textos que discutem concepções pedagógicas, estratégias metodológicas e práticas docentes desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem. A análise dos materiais ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar aproximações teóricas, recorrências analíticas e limites apontados nos estudos selecionados, principalmente, no que se refere à mediação pedagógica e à organização didática. **Resultados:** Os resultados indicam que as metodologias ativas, quando articuladas de maneira consistente aos ambientes virtuais, favorecem processos de aprendizagem, expandindo, assim, o envolvimento dos estudantes e a mobilização de competências cognitivas complexas. Estratégias como a aprendizagem baseada em problemas e projetos são apresentadas como relevantes para estimular a interação pedagógica e o trabalho coletivo. Todavia, os estudos expõem dificuldades relacionadas à formação pedagógica dos docentes, ao planejamento das atividades e à utilização das tecnologias de forma pouco articulada às propostas metodológicas. **Conclusão:** Conclui-se que as metodologias ativas constituem um referencial pedagógico pertinente para a EaD, desde que sua implementação esteja vinculada a planejamento didático consistente, formação docente continuada e compreensão crítica do papel das tecnologias educacionais nos processos formativos.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; METODOLOGIAS ATIVAS; ENSINO-APRENDIZAGEM**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73181

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DE DISCENTES DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

JOÃO SERGIO DE SOUSA OLIVEIRA; EULÁLIA SOARES VIEIRA; MARIA GORETE CRUZ PROCÓPIO; LAIZE CRISTINE DE OLIVEIRA PIRES; DEBORAH SOCORRO FIGUEIREDO FERREIRA.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o perfil socioeducacional de discentes vinculados à Universidade Aberta do Brasil, no âmbito da Universidade do Estado do Pará. Trata-se de um estudo transversal, de abordagem descritiva, realizado pelo Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD), baseado na análise do seu banco de dados do sistema integrado de gestão e atividades acadêmicas, composto por informações cadastrais dos discentes, contemplando as variáveis sexo, raça/cor, tipo de escola de origem e local em que residem. Os dados foram tratados por meio de frequências absoluta e relativa, representadas graficamente, permitindo a visualização das principais características do público atendido, cursando atualmente a graduação. Os resultados evidenciaram a predominância de estudantes do sexo feminino (73,5%), bem como a maioria autodeclarada parda (82,2%,). Os estudantes são oriundos majoritariamente de escola de origem pública (93,4%) e procedentes de diversos municípios do interior do estado, aspecto que dialoga diretamente com o perfil populacional do estado do Pará e com desigualdades históricas de acesso ao ensino superior.
Palavras-chave: Educação a distância; Perfil dos estudantes; Ensino superior.

1.INTRODUÇÃO

A Política de Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma importante estratégia para a ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, especialmente em regiões marcadas por desigualdades sociais, territoriais e econômicas, como a Amazônia paraense. Com a preocupação em produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos e com responsabilidade social, conforme a missão da Instituição, a UEPA, por meio da Educação a distância, consegue levar conhecimento a municípios distantes, onde antes a educação superior não chegava. Para tal, conta com o Núcleo de Educação Continuada e a Distância - NECAD, vinculado a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, que foi implantado em 1998, através da Resolução nº 211/98, para proporcionar uma estrutura de apoio para a operacionalização de cursos oferecidos por meio da Educação Continuada e a Distância. O NECAD coordena, planeja e desenvolve os processos que permeiam o ensino a distância, contribuindo com a população dos municípios mais distantes que buscam por uma oportunidade de frequentar o ensino superior público.

A UEPA desde 2006 vem desenvolvendo cursos de Educação a distância resultantes de parcerias com o MEC, posteriormente, com a CAPES, para desenvolver cursos vinculados ,inicialmente, ao Programa Pró-licenciatura e posteriormente, ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.Nesse contexto, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), configura-se como uma política pública fundamental para expansão e interiorização da educação superior, proporcionando

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73182

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

formação de nível superior de qualidade, universalizando o acesso, minimizando o fluxo migratório para os grandes centro urbanos, assim como incentiva o desenvolvimento dos municípios em seu contexto humano e educacional.

A Universidade do Estado do Pará (UEPA), por meio do sistema UAB/CAPES, atende discentes oriundos de diferentes municípios e realidades sociais, assumindo um papel estratégico na promoção da equidade educacional. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar o perfil socioeducacional dos estudantes da UAB/CAPES/UEPA, a partir da caracterização de dados institucionais referentes ao sexo, raça/cor, tipo de escola de origem e local onde residem esses estudantes. A relevância dessa análise é fundamentada por Lima, Borges e Souza (2018) , ao destacarem que conhecer e analisar o perfil dos estudantes dessa modalidade é de suma importância, uma vez que, a partir desses dados, é possível desenvolver ações pedagógicas, de acordo com o contexto e a realidade de cada um desses sujeitos, considerando seus limites e suas particularidades, propiciando uma aprendizagem significativa. Com base no perfil dos estudantes, os referidos autores, enfatizam que "é possível melhorar a qualidade da oferta do curso, tendo em vista que o conhecimento do perfil dos discente auxilia não somente na elaboração de currículos e estratégias que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, mas também apresenta informações que auxiliam na elaboração de políticas públicas" voltada para a modalidade EAD (Lima, Borges e Souza, 2018). Dessa forma, se faz necessário conhecer o perfil socioeducacional desse público torna-se, portanto, essencial para o planejamento de ações pedagógicas, administrativas e de permanência, bem como para o aprimoramento das políticas institucionais voltadas à EAD.

2.MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal, de abordagem descritivo, realizado pelo Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD), baseado na análise do seu banco de dados do sistema integrado de gestão e atividades acadêmicas, da Universidade Aberta do Brasil, no âmbito da Universidade do Estado do Pará (UAB/UEPA). O banco de dados é composto por informações cadastrais dos discentes, contemplando as variáveis sexo, raça/cor, tipo de escola de origem e local em que residem. Foram selecionadas para análise as seguintes variáveis: sexo, raça/cor, tipo de escola de origem e endereço onde residem.

Os dados foram tratados por meio de frequências absoluta e relativa, representados graficamente, o que permitiu a visualização das principais características do público atendido. As informações cadastrais fornecidas pelos próprios estudantes no momento de sua matrícula, no período de 2022 a 2024.

No entanto, destaca-se a presença de incompletudes no banco de dados, os quais foram consideradas na categoria "sem informação" em algumas variáveis, especialmente raça/cor, estado civil e tipo de escola de origem. Tal aspecto foi considerado na análise como uma limitação do estudo, relacionada ao preenchimento incompleto dos cadastros, não comprometendo, entretanto, a compreensão geral do perfil discente.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73182

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A análise dos dados referentes ao sexo dos estudantes revela a predominância do público feminino na UAB/UEPA. Esse resultado corrobora com estudos de Borges (2016), Vieira, Cortes e Abrão (2020) e de Filho (2023), que apontam a feminização do acesso à Educação a Distância, frequentemente associada à possibilidade de conciliação entre estudos, trabalho e responsabilidades familiares.



Figura 1. Acervo dos Autores (2026)

Em relação á essa questão, ressalte-se o valor da (EaD) para a inclusão de mulheres nessa modalidade e sua relevância para a emancipação das mesmas, pois é sabido "que as mulheres brasileiras, que historicamente lutaram e ainda lutam pela igualdade de direitos, enfrentam uma dupla jornada, além da exploração no mercado de trabalho, continuam sendo as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com a família (Oliveira et al., 2022)." O acesso ao ensino superior a distância a um número cada vez maior de mulheres, constitui-se, sem dúvida, um diferencial para a conquista feminina de melhores condições de vida e de trabalho.

Sob essa perspectiva, no que se refere à raça/cor, observa-se que a maioria dos estudantes se autodeclara parda, seguida por percentuais significativamente menores de estudantes brancos, pretos, indígenas e de outras categorias. Esse dado dialoga diretamente com a composição racial da população paraense e evidencia o papel da UAB/CAPES/UEPA na ampliação do acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73182

ISSN: 2675-813X

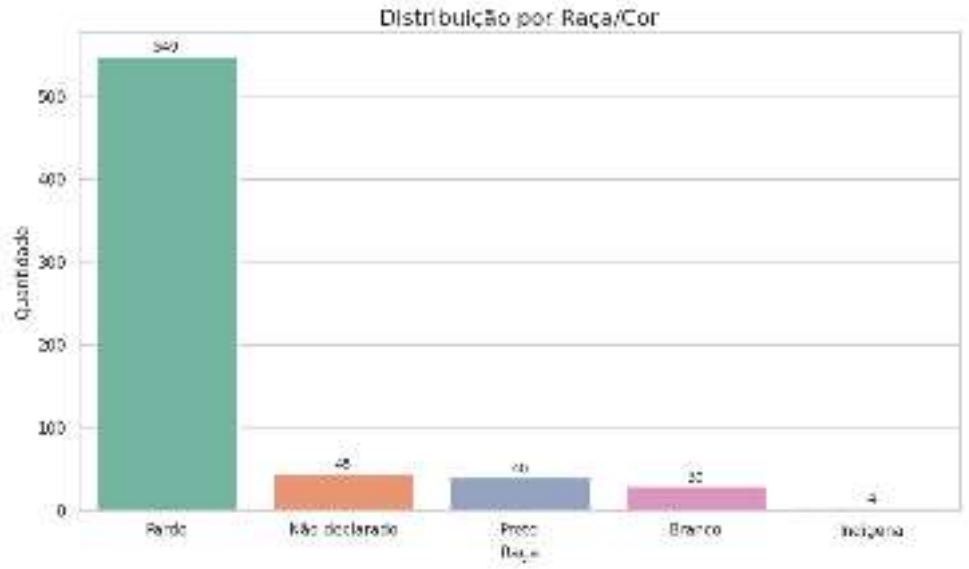


Figura 2. Acervo dos Autores (2026).

Em relação ao tipo de escola de origem, os dados são contundentes ao indicar que a ampla maioria dos estudantes é oriunda da escola pública, conforme se pode observar na figura 3, abaixo: Esse resultado demonstra o papel da UAB/CAPES/UEPA como importante instrumento de democratização do acesso ao ensino superior, ao atender predominantemente estudantes que tiveram sua formação inicial realizada em instituições públicas de ensino.

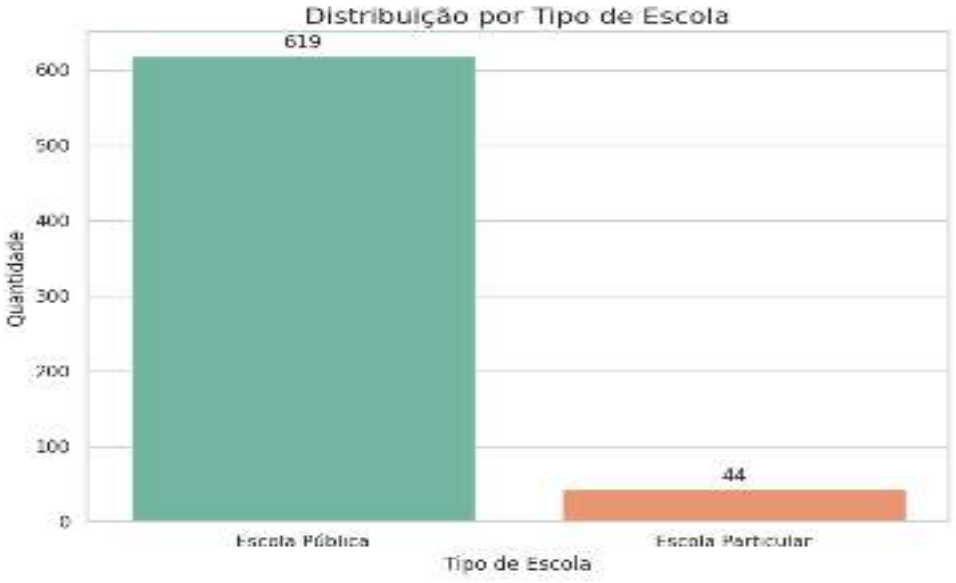


Figura 3. Acervo dos Autores (2026).

Nota-se que a disparidade entre as categorias é expressiva de: 619 estudantes cursaram o ensino médio em escolas públicas, enquanto apenas 44 são oriundos da rede particular. Em termos percentuais, isso representa que 93,4% do corpo discente ingressante na UAB/CAPES/UEPA provém do ensino público. Tal resultado demonstra, de forma inequívoca, que a UAB/CAPES/UEPA cumpre sua função social enquanto política pública de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73182

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

democratização do ensino superior, ao atender majoritariamente sujeitos que, historicamente, tiveram menos oportunidades de acesso à educação superior presencial.

Esses dados discorrem com os estudos de Vianney (2009) e de Martins et al. (2012), que constataram que a maioria dos estudantes da EaD cursou o ensino médio em escolas públicas. Os autores apontam para a efetividade da política de cotas e da própria modalidade a distância como importante ferramentas de inclusão para alunos que dependem exclusivamente da gratuidade do ensino para sua formação profissional.

Já a análise da distribuição geográfica dos estudantes, apresentada na figura 4, os dados reforçam o caráter de interiorização da Universidade Aberta do Brasil no Pará. Observa-se que a capital, Belém, ocupa apenas a sexta posição em número de matriculados, com 49 alunos. Em contrapartida, o município com maior número de discentes é São Sebastião da Boa Vista, com 77 alunos, seguido por Pacajá (54) e Marabá (53).

Esses dados demonstram a abrangência territorial do sistema UAB/UEPA, ao alcançar municípios distantes dos grandes centros urbanos, como Muaná e Canaã dos Carajás, ampliando o acesso ao ensino superior público em diferentes regiões do estado do Pará.

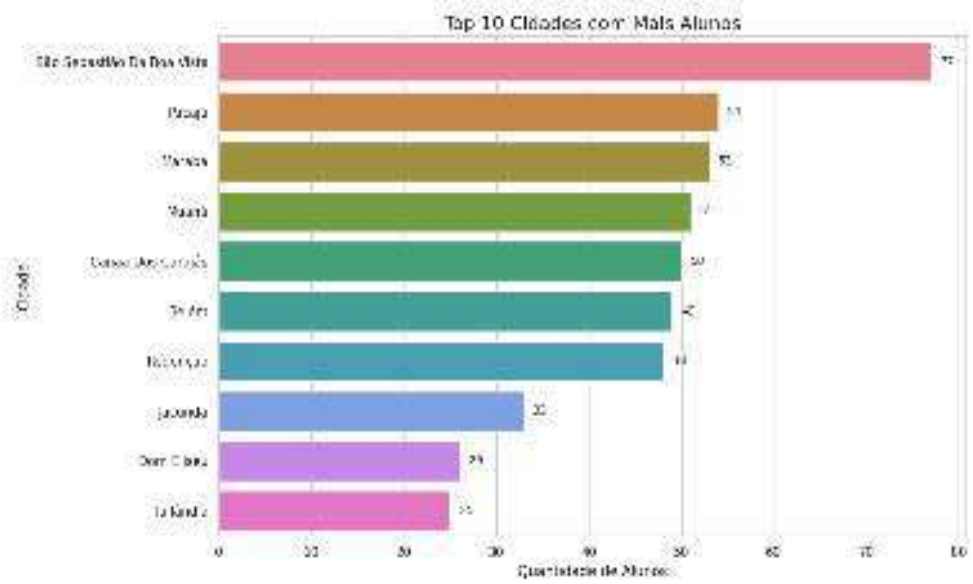


Figura 4. Acervo dos Autores (2026).

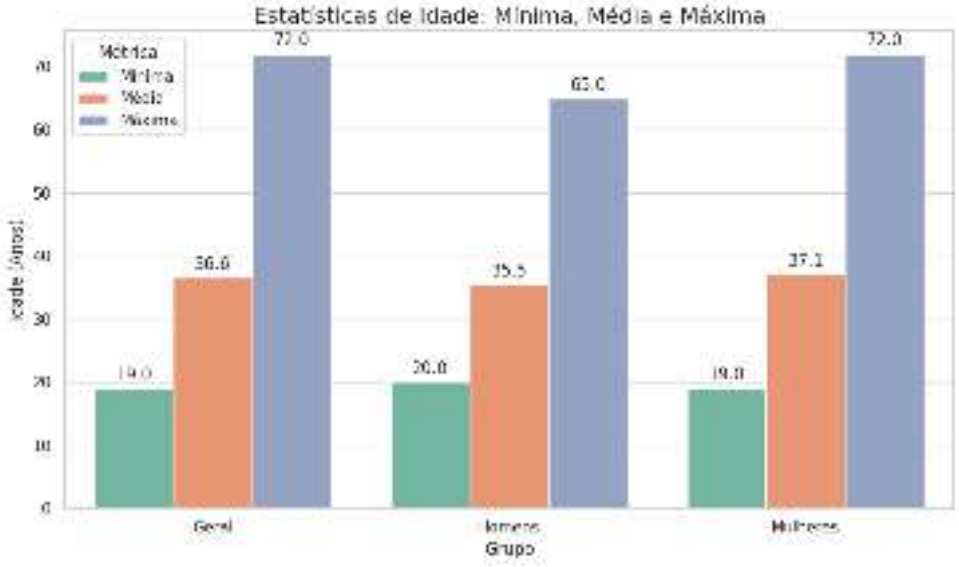
Levando em consideração a extensão territorial do estado do Pará, os dados reafirmam que a EAD atua como uma política efetiva de equidade territorial, democratizando o acesso ao ensino superior em locais onde a oferta presencial é historicamente escassa ou inexistente. O que, para Pereira (2023, p.319), significa mais do que apenas a democratização de acesso ao ensino superior, mas uma mudança significativa nas dinâmicas educacionais, visto que para o mesmo: A EaD não apenas democratizou o acesso à educação superior, mas também trouxe flexibilidade ao processo de aprendizado. Os estudantes agora têm a capacidade de realizar seus estudos em qualquer lugar e a qualquer momento, o que representa uma mudança significativa nas dinâmicas educacionais tradicionais.

Quanto ao perfil etário, os dados estatísticos indicam que o público atendido é predominantemente adulto, com uma média de idade geral de 36,6 anos. A amplitude das idades

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73182

ISSN: 2675-813X

é significativa, variando de um mínimo de 19 anos até um máximo de 72 anos, o que evidencia o papel da EAD na promoção da aprendizagem ao longo da vida. Ao segmentar por gênero, nota-se que as mulheres apresentam uma média de idade ligeiramente superior (37,1 anos) em comparação aos homens (35,5 anos). Esse perfil sugere que a modalidade a distância é fundamental para o retorno ou continuidade dos estudos de um público que, muitas vezes, já está inserido no mercado de trabalho ou possui responsabilidades familiares que dificultariam a frequência em cursos presenciais diários.



Fonte: Acervo dos Autores (2026).

4.CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo permitem concluir que o perfil socioeducacional dos estudantes da UAB/UEPA é majoritariamente composto por mulheres, pessoas autodeclaradas pardas e egressos da escola pública, além de se destacarem como pessoas residentes nos diversos municípios paraenses e ainda em municípios distantes da capital do Estado. Nesse sentido, os dados desse estudo permitiram reafirmar o papel da Educação a Distância como política pública de inclusão e democratização do ensino superior, e ainda, da flexibilização das dinâmicas educativas, facilitando o retorno aos estudos de pessoas adultas que, de outra forma, não conseguiriam cursar o ensino superior.

Os resultados nos permitiram compreender a relevância da EaD para a democratização do acesso ao ensino superior num território de dimensões continentais como o Estado do Pará, principalmente para minorias que historicamente tiveram seus direitos negados e que podem vislumbrar através da conclusão de um curso superior, a melhoria de suas condições de vida.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73182

Deste modo, como limitações do estudo, destaca-se a existência de dados não informados em algumas variáveis, apontando a importância do aprimoramento dos processos de coleta e atualização cadastral. Por fim, sugere-se a realização de pesquisas futuras que aprofundem a análise do perfil discente, incorporando variáveis como evasão, desempenho acadêmico e condições socioeconômicas, de modo a subsidiar ainda mais o planejamento institucional da UAB/UEPA no Estado do Pará.

REFERÊNCIAS

BORGES, G. da R.; MONDINI, V. E. D; DOMINGUES, M. J. C. de S.; MONDINI, L. C. A relação entre o perfil dos alunos que cursam EAD e os motivos de escolha desta modalidade. Revista de Administração da Unimep, vol. 14, núm. 3, pp. 80-101, sep-dic., 2016,. Disponível em https://www.redalyc.org/pdf/2737/273749459004.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

FILHO, A. C. de L.. Um estudo sobre o perfil do ingressante na educação a distância com análise de oito variáveis. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.9. n.02. fev. 2023. Disponível https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8508. Acesso em: 10 jan. 2026

LIMA, D. da C. B. P.; BORGES, L. C.; SOUZA, W. C. de. Perfil dos estudantes da modalidade a distância no Brasil: do levantamento bibliográfico aos dados. II Seminário de educação a distância EaD na região Centro-Oeste: Institucionalização, Limites e Potencialidades, 2018, Campo Grande. Anais… Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação SBC, 2018. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14822/14667. Acesso em: 10 dez. 2025

MARTINS, R. X. et al. O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. In: IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Anais do ESUD-2012: UNIREDE. 2012.

PEREIRA, W. F. A. Transformação educacional: o ascendente ensino a distância no Brasil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.9.n.12. dez. 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12755/6046. Acesso em: 10 jul. 2024.

VIANNEY, J. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU, v. 5, n. 17, 2009.

VIEIRA, M. A.; CORTES, M.; ABRAO, R. K. O perfil educacional dos estudantes da educação a distância da UNIPAMPA. RBPAE- v. 36, n. 3, p. 1029- 1045, set./dez. 2020. Disponível em https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/104884. Acesso em: 10 nov. 2025

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73182

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

CULTIVO DE PLANTAS MEDICINAIS: ESTRATÉGIA INTEGRADORA PARA SAÚDE E ECONOMIA LOCAL

NYLZA MARIA TAVARES GONÇALVES; RAFAEL PACHECO DA ROCHA; ALEX SANDRO RODRIGUES BAIENSE; TAINÁ DE OLIVEIRA DE ANDRADE; DAIANE SOUZA DA SILVA

Introdução: A valorização de terapias naturais e sustentáveis tem impulsionado a busca por alternativas de saúde baseadas na biodiversidade brasileira. Neste contexto, os hortos comunitários dedicados ao cultivo de plantas medicinais representam estratégia promissora para democratizar o acesso à fitoterapia, fortalecer economias locais e promover práticas agrícolas sustentáveis. Alinhada às diretrizes da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, esta iniciativa interdisciplinar integra conhecimentos de Farmácia e Engenharia de Produção com participação de acadêmicos da educação a distância. A inserção de estudantes EaD neste projeto reveste-se de especial importância ao possibilitar vivência prática em sustentabilidade, tema frequentemente abordado apenas teoricamente nesta modalidade. O cultivo de hortos oferece aos estudantes oportunidade concreta de aplicar princípios sustentáveis em suas comunidades, conectando aprendizagem digital com transformação socioambiental local. **Objetivo:** Implementar hortos comunitários de plantas medicinais visando ampliar acesso à fitoterapia, gerar renda e fomentar práticas agroecológicas, proporcionando aos estudantes EaD experiência prática em sustentabilidade. **Metodologia:** O projeto estrutura-se em etapas: planejamento comunitário, implementação dos hortos sustentáveis, capacitação em fitoterapia e agroecologia, e desenvolvimento de estratégias de comercialização. Contempla mapeamento de espécies medicinais regionais, implantação de sistemas agroecológicos, formação de multiplicadores, controles de qualidade e parcerias institucionais. Para estudantes EaD, representa oportunidade de vivenciar concretamente a sustentabilidade ambiental, social e econômica em seus territórios. **Resultados:** Projeta-se consolidação de hortos produtivos, qualificação comunitária em fitoterapia e manejo agroecológico, ampliação do acesso a fitoterápicos, incremento na renda familiar, fortalecimento da agricultura ecológica e preservação da biodiversidade. Para acadêmicos EaD, espera-se desenvolvimento de competências práticas em sustentabilidade, superando limitações da formação exclusivamente virtual e demonstrando que a educação a distância pode integrar teoria e prática transformadora. **Conclusão:** A criação de hortos comunitários por estudantes EaD configura modelo inovador que harmoniza saúde, economia e sustentabilidade, evidenciando a importância de incorporar experiências práticas nos cursos a distância para formação integral e socialmente responsável.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA; SUSTENTABILIDADE; AGRICULTURA ECOLÓGICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73185

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DESIGUALDADE DIGITAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

RAFAELLY ANDRESSA FERREIRA MIRANDA BARBOSA; EMILIANO TORQUATO JUNIOR; JOSÉ ALAILSON SOUSA PINHO; CARINE BARBOSA RIBEIRO; MÁRCIO DE LIMA PACHECO

Introdução: A educação a distância (EaD) consolidou-se como uma modalidade estratégica para a democratização do acesso ao ensino, especialmente diante da ampliação do uso das tecnologias digitais no contexto educacional. Entretanto, a literatura recente aponta que a expansão da EaD não tem ocorrido de forma equitativa, já que a desigualdade digital continua a impactar significativamente os processos educacionais. Essa desigualdade não se restringe à ausência de acesso a dispositivos tecnológicos ou à internet, mas envolve também a qualidade da conectividade, condições socioeconômicas, ambiente doméstico de estudo e nível de letramento digital dos estudantes. Assim, a mediação pedagógica docente emerge como elemento central para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas, capazes de minimizar os efeitos dessas desigualdades. **Objetivo:** Analisar os impactos da desigualdade digital no processo de aprendizagem de estudantes da educação a distância, considerando as condições de acesso às tecnologias, o letramento digital e o papel da mediação pedagógica docente. **Metodologia**: O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistematizada. Foram analisadas produções científicas publicadas nos últimos cinco anos, localizadas em bases de dados como Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico, utilizando descritores relacionados à desigualdade digital, educação a distância, inclusão digital e mediação pedagógica. A análise dos dados fundamentou-se na leitura crítica e na categorização temática dos principais achados da literatura. **Resultados:** Os resultados evidenciam que a desigualdade digital afeta diretamente o engajamento, a participação e o desempenho acadêmico dos estudantes na EaD, ampliando riscos de evasão e dificuldades de aprendizagem. Observa-se que estudantes em contextos de vulnerabilidade enfrentam maiores obstáculos relacionados à conectividade instável, ao uso limitado de plataformas digitais e à ausência de competências tecnológicas. Por outro lado, práticas de mediação pedagógica que valorizam a flexibilidade, o acompanhamento contínuo e o uso intencional das tecnologias contribuem para a redução dos impactos dessas desigualdades. **Conclusão:** Conclui-se que o enfrentamento da desigualdade digital na educação a distâcia requer estratégias pedagógicas articuladas, políticas institucionais de inclusão e ações formativas voltadas ao fortalecimento do letramento digital para promover maior equidade nos processos educacionais.

Palavras-chave: **INCLUSÃO EDUCACIONAL; LETRAMENTO DIGITAL; PERMANÊNCIA ESTUDANTIL; AÇÕES INCLUSIVAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73188

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

AVALIAÇÃO FORMATIVA E FEEDBACK PEDAGÓGICO NO ENSINO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E A PERMANÊNCIA DISCENTE

RAFAELLY ANDRESSA FERREIRA MIRANDA BARBOSA; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; BRUNO MAYRON SANTOS TELES; PATRÍCIA BÁRBARA CANDIDA DOS SANTOS

Introdução: O Ensino a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade estratégica para a ampliação do acesso à educação, especialmente no ensino superior e na formação continuada. Nesse contexto, a avaliação assume papel central no acompanhamento do processo de aprendizagem, demandando práticas que superem o caráter meramente classificatório. A literatura recente destaca a avaliação formativa e o feedback pedagógico como elementos fundamentais para o engajamento, a autorregulação da aprendizagem e a permanência dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem. Contudo, observa-se que muitas práticas avaliativas na EaD ainda se concentram em instrumentos automatizados, com feedbacks limitados, o que pode comprometer a qualidade do processo educativo. Assim, torna-se relevante investigar como a avaliação formativa e o feedback têm sido operacionalizados na EaD e quais são suas contribuições efetivas para a aprendizagem discente. **Objetivo:** Analisar de que forma as práticas de avaliação formativa e feedback pedagógico no Ensino a Distância contribuem para a aprendizagem e a permanência dos estudantes, à luz da literatura científica recente. **Metodologia:** A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentado em artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, localizados em bases como Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico. A seleção dos estudos considerou critérios de relevância temática, recorte temporal e aderência ao foco em avaliação e feedback na EaD. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo, buscando identificar concepções, estratégias e desafios relacionados às práticas avaliativas formativas e ao feedback pedagógico. **Resultados:** Os resultados evidenciam que a avaliação formativa, quando associada a feedbacks claros, frequentes e orientadores, contribui significativamente para a aprendizagem significativa, o engajamento e a permanência discente na EaD. Verificou-se, entretanto, uma lacuna quanto à articulação entre planejamento avaliativo, critérios explícitos e feedback pedagógico qualificado, bem como uma predominância de feedbacks automatizados em detrimento de intervenções pedagógicas mais reflexivas. **Conclusão:** Conclui-se que a integração entre avaliação formativa e feedback pedagógico constitui um desafio e, também, uma possibilidade para qualificar o Ensino a Distância. Investir em práticas avaliativas mediadas pedagogicamente mostra-se essencial para fortalecer a aprendizagem, reduzindo a evasão nessa modalidade.

Palavras-chave: **ENGAJAMENTO ACADÊMICO; AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM; PRÁTICAS AVALIATIVAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73194

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS NO ENSINO SUPERIOR

RAFAELLY ANDRESSA FERREIRA MIRANDA BARBOSA; JOSÉ ROBERTO CEZAR; KAYO ARMANDO ALVES GUIMARÃES; BEATRIZ ALVES DOS SANTOS; JOSÉ WILTON DE ALMEIDA JÚNIOR

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade estratégica para a ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais. Paralelamente, a sustentabilidade tem assumido centralidade nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo diante dos desafios socioambientais globais e da necessidade de formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis. Embora a literatura reconheça o potencial da EaD para a difusão de princípios sustentáveis, observa-se que grande parte das pesquisas concentra-se em análises teóricas, documentais ou bibliométricas, com limitada investigação empírica sobre a efetiva integração da sustentabilidade às práticas pedagógicas e seus impactos na formação discente. **Objetivo**: Analisar de que maneira a sustentabilidade é integrada às práticas pedagógicas de cursos de graduação na modalidade Educação a Distância e avaliar sua contribuição para a formação de competências socioambientais dos estudantes. **Metodologia:** O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Foram realizadas análises documentais de Projetos Pedagógicos de Curso, ementas e planos de ensino de cursos de graduação ofertados na modalidade EaD, bem como a aplicação de questionários semiestruturados a estudantes desses cursos. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à presença da sustentabilidade no currículo, às estratégias metodológicas empregadas e às percepções discentes sobre a temática. **Resultados:** Os resultados indicam que a sustentabilidade está presente nos documentos institucionais, porém, em muitos casos, de forma transversal e pouco sistematizada. As práticas pedagógicas analisadas revelam predominância de abordagens conceituais, com limitada articulação entre teoria e prática. As percepções dos estudantes apontam reconhecimento da relevância da temática, embora sejam evidenciadas fragilidades na promoção de competências socioambientais críticas. **Conclusão:** Conclui-se que, apesar do potencial da EaD para a promoção da educação para a sustentabilidade, ainda há desafios relacionados à efetiva operacionalização pedagógica do tema. Torna-se necessária a ampliação de estratégias didáticas integradoras que favoreçam uma formação socioambiental crítica e contextualizada no ensino superior a distância.

Palavras-chave: **CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR; EDUCAÇÃO AMBIENTAL; RESPONSABILIDADE SOCIAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73199

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM E NEUROCIÊNCIA: UMA VIVÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE FUNÇÕES EXECUTIVAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

CLEIDE CIBELLE MAURER DE AZEVEDO

RESUMO

A formação inicial de professores demanda práticas pedagógicas que ultrapassem a centralidade do conteúdo teórico e considerem, de forma integrada, corpo, emoção e cognição. Apesar dos avanços nas discussões sobre metodologias ativas e aprendizagem significativa, ainda são recorrentes propostas formativas que negligenciam a dimensão corporal e emocional do processo de aprender, especialmente na preparação de docentes que atuarão com crianças e adolescentes. Evidências oriundas da neurociência cognitiva e da psicomotricidade indicam que a aprendizagem humana está diretamente relacionada ao funcionamento das funções executivas, como atenção, controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, as quais se desenvolvem e se fortalecem por meio de experiências ativas, corporais, sensoriais e emocionalmente significativas. Este trabalho apresenta um relato de experiência psicopedagógica desenvolvido com estudantes da **3ª série do Curso de Ensino Médio Técnico Profissional em Formação de Docentes do Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, localizado em Foz do Iguaçu/PR**. A vivência, intitulada **"Mão, Mente e Movimento"**, foi estruturada em formato de circuito, composto por quatro estações de aprendizagem psicomotoras, organizadas com intencionalidade pedagógica e fundamentadas em princípios da neurociência e da psicomotricidade. A proposta foi desenvolvida em dois momentos complementares: uma aula prática, na qual os estudantes circularam pelas estações, e uma aula reflexiva posterior, voltada à análise da experiência e à sua aplicação pedagógica na sala de aula. Durante a vivência, observou-se elevado engajamento, participação ativa, cooperação entre os estudantes e ampliação da compreensão acerca da relação entre corpo, emoção e aprendizagem. As estações favoreceram a mobilização das funções executivas, a autorregulação, o controle atencional e a expressão criativa, além de promoverem um ambiente afetivo e acolhedor. Conclui-se que propostas formativas baseadas em estações psicomotoras constituem estratégias potentes para qualificar a formação docente, ao promover aprendizagens significativas, coerentes com as necessidades do desenvolvimento infantil e com as demandas contemporâneas da educação.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Funções executivas; Psicomotricidade.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores exige uma compreensão aprofundada dos processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Contudo, ainda é recorrente a adoção de modelos formativos excessivamente teóricos, fragmentados e dissociados da experiência corporal e emocional do sujeito que aprende. Essa dissociação tende a limitar a construção de saberes docentes sensíveis às reais necessidades das crianças, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da atenção, da autorregulação e das funções executivas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73203

A neurociência cognitiva tem contribuído de maneira consistente para o campo educacional ao evidenciar que aprender não é um processo exclusivamente intelectual, mas uma experiência que envolve o funcionamento integrado do cérebro, do corpo e das emoções. Para Dehaene (2019) a aprendizagem se fortalece quando o estudante participa ativamente do processo, recebe estímulos claros, enfrenta desafios significativos e encontra sentido no que aprende. Nesse mesmo olhar, Diamond (2013) aponta que as funções executivas constituem a base para o autocontrole, o planejamento, a resolução de problemas e a adaptação a novas situações, sendo fundamentais tanto para o sucesso escolar quanto para a vida em sociedade.

No campo da psicomotricidade, teóricos como Le Boulch (1987) e Wallon (2007) defendem que o movimento e a emoção não são acessórios do desenvolvimento cognitivo, mas elementos estruturantes da construção do pensamento. O corpo, nesse sentido, é entendido como mediador da relação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Assim, experiências corporais e sensoriais intencionalmente planejadas assumem papel central nos processos educativos, por isso a relevância de ser trabalhada na formação de professores.

As estações de aprendizagem, enquanto estratégias metodológicas alinhadas às metodologias ativas favorecem a alternância de estímulos, o protagonismo estudantil, a cooperação e a autorregulação (Bacich; Moran, 2018). Organizar a aprendizagem em estações possibilita que diferentes habilidades sejam mobilizadas em um mesmo percurso formativo, respeitando ritmos, promovendo engajamento e reduzindo a passividade.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar uma vivência psicopedagógica fundamentada na neurociência e na psicomotricidade, organizada em estações de aprendizagem, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento das funções executivas e para a formação inicial de docentes.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência pedagógica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, desenvolvido com **estudantes da 3ª série do Curso de Ensino Médio Técnico Profissional em Formação de Docentes do Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva, localizado na Rua Poços de Caldas, nº 54, no município de Foz do Iguaçu/PR**.

A vivência psicopedagógica, intitulada **"Mão, Mente e Movimento"**, foi planejada com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma experiência concreta que integrasse corpo, emoção e cognição, possibilitando não apenas a vivência, mas também a reflexão crítica sobre sua aplicação pedagógica na Educação Infantil.

2.1 Organização da vivência

A proposta foi desenvolvida em dois momentos complementares. O primeiro consistiu em uma aula prática, organizada em formato de circuito com quatro estações de aprendizagem psicomotoras. O segundo momento correspondeu a uma aula reflexiva, realizada posteriormente, voltada à sistematização das experiências vividas e à análise de sua transposição didática.

A sala de aula foi previamente reorganizada, com redistribuição das mesas e cadeiras, a fim de garantir espaço para circulação, segurança e fluidez entre as estações. Os estudantes foram organizados em grupos de quatro a seis integrantes, iniciando em estações distintas e realizando rodízio conforme o tempo estabelecido.

Inicialmente, estipulou-se o tempo de 10 minutos por estação, controlado por cronômetro projetado. No entanto, durante a execução, observou-se que a dinâmica da turma demandava maior agilidade para manter o engajamento. Dessa forma, o tempo foi ajustado

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73203

para 5 minutos por estação, sem prejuízo à qualidade da experiência, favorecendo o ritmo, a motivação e a continuidade da proposta.

2.2 Descrição das estações

1. **Estação 1 – Contorno criativo da mão**

Nesta estação, os estudantes contornaram a própria mão em uma folha de papel e, a partir desse traçado, criaram uma imagem simbólica. A atividade favoreceu o desenvolvimento do esquema corporal, da lateralidade, da coordenação visomotora e da criatividade, mobilizando flexibilidade cognitiva e planejamento, aspectos diretamente relacionados às funções executivas.

2. **Estação 2 – Pintura com ritmo e atenção**

A proposta consistiu na pintura de desenhos, respeitando os limites do contorno e mantendo o mesmo sentido do movimento. Essa atividade exigiu atenção concentrada, controle inibitório e coordenação motora fina, habilidades fundamentais para processos posteriores de alfabetização e escrita.

3. **Estação 3 – Colagem com picado e linha**

Os estudantes contornaram figuras geométricas com linha ou barbante e realizaram o preenchimento com papéis picados. A atividade demandou coordenação bimanual, memória de trabalho, sequência lógica de ações e organização espacial, promovendo integração sensorial e motora.

4. **Estação 4 – Movimento com amarelinha**

Por meio do jogo da amarelinha, os estudantes vivenciaram desafios relacionados à motricidade ampla, ao equilíbrio dinâmico, ao ritmo e ao respeito às regras. Essa estação destacou a importância do brincar como experiência estruturante para o desenvolvimento da autorregulação e do controle corporal.

2.3 Encerramento da vivência

Ao final do circuito, foi utilizado o Painel de Emoções, com as opções “Amei”, “Gostei”, “+ ou –” e “Não gostei”, permitindo que os estudantes registrassem suas percepções afetivas de forma simbólica e acolhedora. Na aula seguinte, os grupos responderam a um questionário reflexivo coletivo, relacionando as experiências vividas à prática pedagógica na Educação Infantil.

3 DISCUSSÃO

Os dados observacionais coletados ao longo da vivência evidenciam um envolvimento progressivo dos estudantes, revelando transformações importantes no comportamento, na postura diante das atividades e na forma de interação com os pares. No início da proposta, foi possível perceber certa cautela frente às regras, ao tempo delimitado e à organização do circuito, o que pode ser compreendido como uma resposta natural diante de situações novas que exigem autorregulação e adaptação. Contudo, à medida que a dinâmica se consolidou e o ambiente se tornou mais leve, seguro e acolhedor, observou-se aumento significativo da espontaneidade, da criatividade, da cooperação e da participação ativa dos estudantes, indicando maior engajamento cognitivo e emocional.

Sob a perspectiva da neuroeducação, a organização da proposta em estações de aprendizagem favoreceu dois aspectos centrais para o processo de aprender: a **atenção sustentada** e a **autorregulação**. Afirma Dehaene (2019) que o cérebro aprende melhor quando é exposto a estímulos variados, claros e intencionalmente organizados, pois a novidade e a alternância de desafios ativam os sistemas atencionais e mantêm o interesse do aprendiz. Nesse sentido, a estrutura em circuito, com mudanças frequentes de tarefas,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73203

materiais e exigências cognitivas, contribuiu para reduzir a monotonia e para manter o foco ao longo da vivência.

Além disso, o cumprimento de regras, o respeito ao tempo estabelecido e a necessidade constante de adaptação às propostas exigiram dos estudantes planejamento, tomada de decisões, monitoramento das próprias ações e ajuste de estratégias. Tais demandas estão diretamente relacionadas às funções executivas, compreendidas por Diamond (2013) como um conjunto de habilidades cognitivas essenciais para o controle do comportamento, a resolução de problemas e a aprendizagem ao longo da vida. A experiência demonstrou que essas funções podem ser estimuladas de forma concreta e significativa quando o corpo é colocado em ação.

A análise das estações permite identificar que cada uma mobilizou componentes específicos das funções executivas. O respeito aos limites na pintura e às regras da amarelinha exigiu controle inibitório, uma vez que os estudantes precisaram conter impulsos e regular seus movimentos. A atividade de colagem demandou memória de trabalho e organização sequencial, ao exigir que os participantes mantivessem informações ativas enquanto executavam ações ordenadas. Já a criação simbólica a partir do contorno da mão favoreceu a flexibilidade cognitiva e a criatividade, ao estimular diferentes possibilidades de interpretação e expressão. Esses achados corroboram estudos da psicomotricidade que apontam o movimento como elemento estruturante do pensamento e da organização psíquica (Le Boulch, 1987).

A dimensão emocional destacou-se como aspecto estruturante da experiência. O **Painel de Emoções** funcionou como um recurso simples, porém potente, para a expressão afetiva, permitindo que os estudantes internalizassem sentimentos de forma simbólica e segura. Wallon (2007) destacava que emoção, movimento e cognição constituem um sistema indissociável no desenvolvimento humano. Da mesma forma, Cosenza e Guerra (2011) afirmam que emoção e aprendizagem se retroalimentam, sendo os ambientes emocionalmente positivos fundamentais para o engajamento e a consolidação das aprendizagens.

O momento reflexivo posterior revelou a capacidade dos estudantes de realizar transposição didática, aspecto central na formação docente. Ao analisarem a vivência, reconheceram a relevância de propostas corporais e sensoriais para o desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à atenção, coordenação, organização espacial e autorregulação. Essa reflexão evidencia que a experiência não se limitou à vivência em si, mas possibilitou a construção de saberes pedagógicos aplicáveis à prática com crianças, fortalecendo a compreensão de que o aprender começa no corpo e se amplia para a cognição.

De modo geral, a experiência analisada reafirma que propostas psicopedagógicas fundamentadas na neurociência e na psicomotricidade possuem elevado potencial formativo, ao articular teoria e prática, emoção e cognição, movimento e reflexão. Ao vivenciarem essas práticas, os futuros docentes ampliam seu repertório metodológico e desenvolvem um olhar mais sensível e fundamentado sobre os processos de aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

A vivência psicopedagógica realizada evidenciou que propostas pedagógicas fundamentadas na neurociência e na psicomotricidade contribuem de forma significativa para a formação de docentes. Ao integrar corpo, emoção e cognição, as estações de aprendizagem favoreceram o engajamento, a autorregulação e a mobilização das funções executivas, aspectos centrais para o aprender, conforme apontam Diamond (2013) e Dehaene (2019).

A experiência demonstrou que o aprendizado se fortalece quando o estudante é convidado a participar ativamente, mobilizando diferentes dimensões do seu desenvolvimento. Ao vivenciarem atividades corporais e sensoriais, os estudantes puderam

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73203

compreender, de forma concreta, que aprender não se restringe à assimilação de conteúdos teóricos, mas envolve sentir, mover-se, interagir, errar, ajustar estratégias e refletir sobre o próprio processo. Colocar-se no lugar da criança permitiu aos futuros docentes ampliar sua sensibilidade pedagógica, reconhecendo que o desenvolvimento de habilidades se constrói a partir de experiências significativas, mediadas por vínculos, emoções e desafios adequados.

Nesse sentido, a vivência provocou reflexões importantes sobre o papel da docência na formação dos alunos. Ser professor implica assumir a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem intencionalmente planejados, nos quais o corpo, a emoção e a cognição sejam considerados elementos indissociáveis. O docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de experiências, organizador de contextos e observador atento dos processos de desenvolvimento, respeitando tempos, ritmos e singularidades.

Conclui-se que vivências formativas baseadas em experiências corporais, sensoriais e reflexivas fortalecem a construção de saberes docentes mais coerentes com as necessidades dos estudantes e com as demandas contemporâneas da educação. Investir em propostas dessa natureza significa formar professores mais conscientes, críticos e comprometidos com uma prática pedagógica humanizada, fundamentada em evidências científicas e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes, reafirmando a escola como espaço de aprendizagem, cuidado e formação plena do sujeito.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Como aprendemos: por que o cérebro aprende melhor do que qualquer máquina… e como isso pode ajudar na escola**. São Paulo: Nversos, 2019.

DIAMOND, Adele**. Executive functions.** ***Annual Review of Psychology***, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

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

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73203

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM REGIÕES RURAIS E ISOLADAS: DESAFIOS, PERCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS

LILIANE DOS SANTOS RODRIGUES; RAFAELLY ANDRESSA FERREIRA MIRANDA BARBOSA; EMILIANO TORQUATO JUNIOR; IZADELMA DO SOCORRO BRAGA PENA; JOSÉ ALAILSON SOUSA PINHO

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma alternativa estratégica para ampliar o acesso à educação em regiões rurais e isoladas, historicamente marcadas por desigualdades sociais, territoriais e tecnológicas. No contexto brasileiro, essas desigualdades se evidenciam nas limitações de infraestrutura, na conectividade precária e no acesso restrito a recursos digitais. A pandemia de COVID-19 intensificou o uso da EaD e do ensino remoto emergencial, expondo fragilidades estruturais e pedagógicas, sobretudo em áreas afastadas dos centros urbanos. Embora estudos recentes discutam amplamente os desafios técnicos e institucionais da EaD, ainda são limitadas as análises qualitativas que sistematizam, a partir da literatura, as percepções, experiências e estratégias desenvolvidas por estudantes e professores em contextos rurais no período pós-pandêmico. **Objetivo:** Analisar, por meio de uma revisão de literatura qualitativa, os desafios da Educação a Distância em regiões rurais e isoladas, destacando percepções e estratégias de adaptação identificadas em estudos recentes. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida a partir de uma revisão de literatura. Foram selecionados artigos científicos publicados nos últimos cinco anos nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, utilizando descritores relacionados à Educação a Distância, educação rural e regiões isoladas. A análise dos estudos fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias temáticas recorrentes. **Resultados:** Os estudos analisados indicam que os principais desafios da EaD em regiões rurais e isoladas envolvem a precariedade da conectividade, a limitação de recursos tecnológicos, dificuldades na mediação pedagógica e a formação insuficiente para o uso de tecnologias digitais. Em contrapartida, a literatura aponta estratégias de adaptação como o uso de tecnologias de baixo custo, práticas pedagógicas flexíveis, fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e maior autonomia discente. **Conclusão:** Conclui-se que a EaD, apesar das limitações estruturais presentes em regiões rurais e isoladas, apresenta potencialidades quando analisada a partir das experiências sistematizadas na literatura, podendo subsidiar o aprimoramento de práticas pedagógicas e políticas públicas mais equitativas.

Palavras-chave: **INCLUSÃO DIGITAL; CONECTIVIDADE NA EDUCAÇÃO; MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73210

ISSN: 2675-813X

A MEDIAÇÃO DOCENTE NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

LILIANE DOS SANTOS RODRIGUES; RAFAELLY ANDRESSA FERREIRA MIRANDA BARBOSA; MARCIO DE LIMA PACHECO; ARI DE SOUSA SANTOS; IZADELMA DO SOCORRO BRAGA PENA

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade educacional estratégica para a ampliação do acesso ao ensino, especialmente no ensino superior e na formação continuada. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como alternativas pedagógicas capazes de promover maior engajamento, autonomia e protagonismo discente, superando práticas centradas na transmissão de conteúdos. Estudos recentes apontam benefícios significativos da aplicação dessas metodologias em ambientes virtuais de aprendizagem; contudo, evidenciam também limitações relacionadas à forma como são planejadas e mediadas pelos docentes. A mediação pedagógica assume, portanto, papel central para que as metodologias ativas contribuam efetivamente para a aprendizagem significativa na EaD. **Objetivo:** Analisar o papel da mediação docente na implementação de metodologias ativas na Educação a Distância, identificando desafios, estratégias pedagógicas e contribuições para o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistematizada. Foram analisados artigos científicos, dissertações e estudos publicados nos últimos cinco anos, disponíveis em bases como Periódicos CAPES, SciELO e Google Acadêmico. A seleção dos estudos considerou descritores relacionados a metodologias ativas, educação a distância e mediação docente. Os dados foram organizados e interpretados a partir da análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias temáticas recorrentes na literatura. **Resultados:** Os resultados indicam que as metodologias ativas mais recorrentes na EaD incluem a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e o uso de estratégias colaborativas. Observou-se que a eficácia dessas metodologias está diretamente associada à intencionalidade pedagógica do docente, ao planejamento didático e à qualidade da mediação nos ambientes virtuais. Também foram identificados desafios relacionados à formação docente, ao uso pedagógico das tecnologias e à adequação das práticas avaliativas. **Conclusão:** Conclui-se que a mediação docente é um elemento fundamental para o sucesso das metodologias ativas na Educação a Distância. Quando bem planejadas e mediadas, essas metodologias potencializam o engajamento e favorecem a aprendizagem significativa, exigindo, entretanto, investimentos contínuos na formação pedagógica dos docentes e na organização dos processos educativos na EaD.

Palavras-chave: **CAPACITAÇÃO DOCENTE; FORMAÇÃO CONTINUADA; AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73214

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM CONTEXTOS INTERGERACIONAIS

DANIEL DE PAULA URBIM; CHARLENE BITENCOURT SOSTER LUZ; PAULO FOSSATTI

RESUMO

Introdução: A expansão da Educação a Distância (EAD) como modalidade educacional no século XXI exige reflexão crítica sobre como as inovações pedagógicas impactam discentes de distintas gerações. Existem expectativas diferentes com a aprendizagem, como as inovações pedagógicas podem superar barreiras etárias com ambientes virtuais de aprendizagem inclusivos e responsivos às necessidades de uma população estudantil cada vez mais heterogênea. **Objetivo:** Analisar como a inovação na Educação a Distância contribui para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes pertencentes a diferentes gerações. **Metodologia:** Abordagem qualitativa com estudo de caso nos cursos técnicos EAD de uma instituição de nível nacional. Além da revisão de literatura foi realizada coleta de dados dos registros das interações nas turmas de educação à distância dos cursos técnicos de logística, administração e contabilidade por meio de observação. Para a análise do conteúdo e interpretação dos dados obtidos foi adotada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). **Resultados:** a) Os estudantes dos três cursos técnicos analisados possuem ritmos, interações e formas diferentes de agir no ambiente virtual de aprendizado, evidenciando a heterogeneidade discente; b) A diversidade geracional, quando mediada por intencionalidade pedagógica, potencializa a aprendizagem, através da interação social e troca de experiências; c) A mediação do tutor na EAD assume papel central na educação intergeracional, exigindo atuação com públicos heterogêneos, diferentes ritmos de aprendizagem e distintos níveis de letramento digital; d) A EAD amplia as possibilidades da educação intergeracional ao flexibilizar tempos, espaços e percursos, desde que sustentada por práticas pedagógicas inclusivas, superando a abordagem meramente tecnológica e reafirmando a educação intergeracional como prática social historicamente situada. **Conclusão:** A Educação a Distância, quando sustentada por intencionalidade pedagógica, mediação docente qualificada e uso crítico e humanizado das tecnologias, constitui-se em um espaço potente para a educação intergeracional, promovendo aprendizagens significativas, colaborativas e socialmente situadas.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; Ensino remoto; Gerações.

1 INTRODUÇÃO

A educação intergeracional e seus contextos, ao reunirem sujeitos de diferentes faixas etárias em ambientes de aprendizagem, exigem novas práticas pedagógicas: inclusivas e mediadas, principalmente quando focamos na educação a distância, que tem como característica à diversidade de perfis dos estudantes (Mattar, 2017; Gatti, 2019). Partindo deste contexto, as metodologias ativas emergem como estratégias capazes de valorizar experiências prévias, promover o diálogo e reduzir distâncias geracionais, alinhando-se a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73217

uma perspectiva dialógica da educação (Moran, 2015; Freire, 1996).

A partir deste cenário, na Educação a Distância em cursos técnicos buscamos cada vez mais o aumento da inclusão e responsividade desta população heterogênea, focando em ambientes virtuais desenvolvidos com metodologias ativas: uso da IA (Inteligência Artificial), *Poodcast´s*, Revistas Eletrônicas, *E-Book´s* e Encontros "*On Line*" com tutores educacionais com interação com som e imagem e disponibilização do material para posterior acesso dos alunos em geral.

Os contextos educacionais intergeracionais apresentam desafios significativos relacionados às distintas experiências históricas, valores e formas de aprendizagem construídas socialmente por cada geração. Mannheim (1952) destaca que as gerações são moldadas por contextos socioculturais específicos, o que implicam diferentes formas de interpretar o mundo, produzir conhecimento e se relacionar com a educação, gerando tensões quando múltiplas gerações compartilham os mesmos espaços formativos.

Strauss e Howe (1991) argumentam que os ciclos geracionais influenciam comportamentos, expectativas e atitudes frente à autoridade, à tecnologia e ao trabalho, o que pode intensificar conflitos pedagógicos, especialmente em ambientes mediados por tecnologias digitais. No entanto, essas diferenças também configuram importantes possibilidades educativas, uma vez que a diversidade geracional favorece a troca de saberes, a aprendizagem colaborativa e a construção de competências socioemocionais.

Valente (2014) aponta que modelos pedagógicos híbridos, como o *blended learning* e a sala de aula invertida, contribuem para a superação desses desafios ao flexibilizar tempos, espaços e ritmos de aprendizagem, permitindo que diferentes gerações participem de forma mais ativa e significativa do processo educativo. Assim, ao articular abordagens pedagógicas inovadoras com a compreensão das dinâmicas geracionais, os contextos intergeracionais podem transformar potenciais conflitos em oportunidades de aprendizagem mútua e inovação educacional.

À luz das considerações apresentadas, formula-se o seguinte problema de pesquisa: Como a inovação na Educação a Distância contribui para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes pertencentes a diferentes gerações? Na expectativa de responder a essa problemática foi elaborado o objetivo de analisar como a inovação na Educação a Distância contribui para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes pertencentes a diferentes gerações.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Nessa pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa que está fundamentada na compreensão dos fenômenos sociais, considerando a subjetividade, os significados e as experiências dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, para Minayo (2014) a realidade é construída a partir de relações sociais historicamente situadas, exigindo do pesquisador uma imersão capaz de captar a totalidade do objeto de pesquisa. Dessa forma, Lüdke e André (1986) destacam que a interação entre pesquisador e participantes é fonte primária de dados, permitindo uma análise além das aparências imediatas. Por isso, Gil (2019) reforça que a flexibilidade é a marca da abordagem qualitativa, permitindo que novas compreensões emergem à medida do avanço do estudo. Assim, a pesquisa qualitativa busca a construção de entendimentos contextualizados, onde a voz dos participantes e a reflexividade do pesquisador são elementos centrais para a produção de conhecimento.

O estudo de caso está compreendido dentro da pesquisa qualitativa e segundo Yin (2015) visa contextualizar a pesquisa em determinada realidade. Nesse caso, a pesquisa ocorreu em uma instituição de abrangência nacional que possui desde cursos profissionalizantes até pós-graduação, alguns cursos presenciais e outros EAD. Salienta-se

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73217

que a coleta de dados nesta pesquisa ocorreu com revisão de literatura e mediante a observação dos três pesquisadores, autores deste estudo nas turmas EAD dos cursos técnicos em Administração, logística e EAD, durante 3 anos que trabalham como tutores na instituição. Destaca-se que o ensino é 100% EAD, havendo interação diária entre tutores e estudantes. Sendo assim, a coleta de dados ocorreu com os registros de comunicação entre estudantes e tutores, tendo dúvidas, feedbacks de atividades, elogios, etc.

A revisão de literatura foi realizada no Google Acadêmico com os descritores "EAD and intergeracionalidade *and* inovação" no idioma português, do ano 2022 até 2026, para abranger os estudos mais recentes sobre o tema. Foram encontrados 53 resultados no total, sendo considerados estudos focados na inovação no EAD com relação à intergeracionalidade. Assim, não foram consideradas publicações que tratam da área da saúde, de pós-graduação, voltados para o presencial. Além disso, somente foram selecionadas publicações disponíveis na íntegra. Após as aplicações desses critérios de inclusão ao todo foram encontrados 08 estudos relevantes: 1) Silva e Pereira (2023) discorrem sobre a importância da intergeracionalidade para a promover a aprendizagem; 2) Oliveira (2025) aborda as implicações da intergeracionalidade no processo de letramento digital dos estudantes; 3) Barbero, Silva e Silva (2024) discutem sobre a aprendizagem intergeracional como ganho de competitividade nas organizações; 4) Almeida e Schwambach (2023) tratam sobre a integração das gerações com tecnologias educacionais gamificadas; 5) Charana (2023) reflete sobre o envelhecimento ativo e inclusivo na sociedade digital em rede; 6) Brito (2025) estuda os itinerários Formativos na Educação com pessoas idosas; 7) Freitas e Bederode (2024) pesquisam a formação de professores voltada para as metodologias ativas e tecnologias no ensino de adultos; 8) Laranjeira (2024) aborda a educação de adultos em diferentes momentos da vida.

Com relação à organização e compreensão dos dados foi empregada a Análise de Conteúdo, seguindo os pressupostos metodológicos de Bardin (2011). Essa abordagem configura um sistema de procedimentos metódicos e imparciais para descrever o conteúdo das comunicações, com o objetivo de obter, por inferência, conhecimentos acerca do contexto em que tais mensagens foram geradas e assimiladas. A execução prática desdobrou-se nos três momentos fundamentais estabelecidos pela autora: 1) Pré-análise: fase de preparação e organização do *corpus*, compilado a partir das respostas dos participantes e de leituras exploratórias preliminares; 2) Exploração do Material: etapa de imersão analítica no conteúdo, realizando leituras exaustivas e cruzando as informações coletadas com o quadro teórico da pesquisa; e 3) Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação: os dados foram categorizados e interpretados com base no referencial teórico adotado, o que possibilitou compreender os resultados acerca das contribuições da inovação no EAD para a intergeracionalidade. A opção pelo método de Bardin (2011) deve-se à sua pertinência para o estudo, conferindo um rigor metodológico que combina a sistematização objetiva das informações com a análise contextual requerida pela investigação qualitativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação intergeracional representa um campo teórico-prático que ultrapassa a simples convivência entre diferentes faixas etárias, caracterizado-se como um processo pedagógico intencional na busca pela troca de saberes, experiências e valores entre gerações. A partir de Kaplan (2002; 2004) podemos definir a aprendizagem intergeracional como uma estratégia educativa que promove aprendizagens recíprocas e fortalece vínculos sociais, contribuindo para a valorização do conhecimento construído ao longo da vida.

Seguindo a mesma linha, Newman e Hatton-Yeo (2008) argumentam que as práticas intergeracionais podem favorecer a construção do capital social, buscando estimular

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73217

relações de cooperação, confiança e pertencimento, gerando impactos tanto no âmbito educacional quanto no social.

Podemos ainda colocar as evidências empíricas apresentadas por Villar, Pinazo e Triadó (2013) que podem corroborar em abordagens que irão demonstrar: contextos educacionais intergeracionais, que quando mediados por propostas pedagógicas estruturadas, potencializam aprendizagens significativas, com o desenvolvimento de competências socioemocionais e atitudes inclusivas.

Já trazendo no campo das políticas públicas, Castro (2008), enfatiza que a promoção da equidade educacional requer o reconhecimento da diversidade de perfis etários e a consolidação da educação ao longo da vida como princípio estruturante dos sistemas educacionais. Nesse contexto, a Educação a Distância destaca-se como um ambiente estratégico para a efetivação da educação intergeracional, ao ampliar o acesso, flexibilizar trajetórias formativas e favorecer a participação de diferentes gerações, demandando, portanto, políticas educacionais inclusivas que considerem a diversidade etária como potencial pedagógico.

Complementando a diversidade geracional, quando compreendida como elemento constitutivo dos processos educativos e intencionalmente mediada por estratégias pedagógicas adequadas, potencializa a aprendizagem em contextos presenciais e, de modo particular, na Educação a Distância. Sob a perspectiva do sociointeracionismo, podemos ainda colocar que a aprendizagem, segundo Vygotsky (1987) é um fenômeno socialmente construído, no qual a interação entre sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento amplia as possibilidades de aprendizagem, conferindo centralidade às trocas intergeracionais.

Destaca-se que além da revisão de literatura neste estudo de caso, foram coletados dados através das observações realizadas por dois dos autores deste estudo nas turmas dos cursos técnicos EAD de logística, contabilidade e administração no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) a partir de fóruns, projetos coletivos e atividades mediadas, onde diferentes gerações compartilham conhecimentos e práticas. Nesse aspecto, Bandura (1986) coloca que a troca de experiências é um elemento favorecido pelo AVA e Kolb (1984), também reforça que a articulação entre experiência concreta e reflexão sistematizada, permite que gerações mais velhas contribuam com saberes advindos das experiências acumuladas e as gerações mais jovens agregando com as competências tecnológicas e as novas formas de interação com o conhecimento.

Diante de todas essas colocações, a partir de Moran (2015) podemos considerar as metodologias ativas como estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de promover o protagonismo discente, personalizar as trajetórias formativas e a aprendizagem híbrida, servindo como mediação intergeracional na EAD. Dessa forma, evidencia-se que a diversidade geracional, longe de representar um entrave pedagógico, acaba por constitui um ativo educacional quando sustentada por práticas colaborativas e metodologias ativas intencionalmente planejadas, potencializando a integração e desenvolvimento de conhecimento.

Trazendo para nosso caso, podemos identificar que os nossos estudantes possuem idade mínima de 16 anos até a terceira idade, caracterizando-se pela existência de algumas diferenças de comportamentos dos estudantes nos cursos pesquisados com relação aos recursos pedagógicos inovadores. Nos cursos técnicos de Logística, Administração e Contábeis, as respostas deles diferem com relação às inovações pedagógicas. Os estudantes de logística geralmente são mais objetivos nas suas respostas, sendo que a maioria envia as avaliações nos últimos dias de prazo. Já os estudantes do Técnico em Contabilidade começam a interagir e entregar as atividades no primeiro dia de abertura da turma. Os estudantes do Técnico em Administração raramente interagem nos primeiros dias de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73217

início das turmas, fazem mais perguntas e entregam as avaliações nos últimos dias de prazo com respostas mais elaboradas.

Destacamos que como inovação utilizamos a tecnologia com humanização, por exemplo temos momentos ao vivo semanais para tirar dúvidas, uso de Inteligência Artificial (IA), informativos personalizados, interação diária com tutores. Todos os dias os tutores têm contato com os estudantes para correção de atividade e sanar dúvidas. Como forma de mensurar a satisfação do estudante, existe uma pesquisa disponível em cada unidade curricular. São realizadas reuniões trimestrais com gestão e tutores sobre os resultados da pesquisa e compartilhamento das melhorias.

Outro desafio refere-se à consolidação de práticas pedagógicas voltadas à educação intergeracional, que exige atenção especial à formação docente/tutor. Conforme Gatti (2010), a complexidade e a diversidade dos públicos educacionais impõem exigências à prática docente, demandando processos formativos que articulem conhecimentos pedagógicos, sensibilidade às diferenças socioculturais e competências para atuar em ambientes educacionais heterogêneos. Na EAD, as turmas intergeracionais intensificam esses desafios, requerendo tutores que façam a mediação da aprendizagem entre estudantes com trajetórias, e expectativas distintas.

Pela perspectiva histórico-social, podemos trazer as contribuições de Saviani (2011), com a compreensão da educação como prática social constituída por determinações históricas, políticas e culturais, realizando assim uma análise da educação intergeracional para além do enfoque tecnológico, com dinâmicas sociais mais amplas: articulação entre formação docente, diversidade geracional e fundamentos histórico-sociais com políticas formativas consistentes e práticas pedagógicas críticas, integrando tecnologia, mediação docente e compromisso social.

Por fim, a mediação pedagógica na Educação a Distância mostra a exigência do reconhecimento da diversidade dos públicos e que a atuação docente passa por além do uso instrumental das tecnologias. A partir de Filatro e Cavalcanti (2018), verificamos a necessidade de enfatizar metodologias ativas e aprendizagem orientada a problemas, assim como Nóvoa (1992), destaca a docência reflexiva e o desenvolvimento profissional contínuo. Seguindo nesta linha, trazemos também, Freire (1996), que com muita maestria fundamenta a mediação em uma perspectiva dialógica e emancipadora e por fim, Kenski (2012), nos reforça o uso crítico e ético das tecnologias educacionais, basicamente estes autores, sustentam que a mediação pedagógica se constitui como elemento central para a efetivação de práticas educacionais intergeracionais significativas na EAD.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa a partir do caso, evidencia que a educação intergeracional no EAD constitui um campo relevante para a compreensão dos desafios e das possibilidades educacionais contemporâneas no contexto da Educação a Distância, respondendo sobre os desafios e possibilidades em contextos intergeracionais. Verificou-se que a diversidade geracional mediada por intencionalidade pedagógica, não representa um obstáculo, mas pode ser considerada como elemento que potencializa processos de ensino e aprendizagem, pois as discussões teóricas acabam por demonstrar que a aprendizagem intergeracional fortalece-se a partir da interação social, da observação, da troca de experiências e da aprendizagem experiencial, discorrendo sobre a educação intergeracional a partir da troca de saberes entre gerações e a aprendizagem intergeracional em contextos educacionais.

Os resultados apontam que no caso apresentado a inovação pedagógica apresenta-se utilizando a tecnologia com humanização a partir de momentos ao vivo para tirar dúvidas, uso de IA, informativos personalizados, interação diária com tutores, pesquisa de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73217

satisfação disponível em cada unidade curricular e reuniões internas com gestão e tutores sobre os resultados da pesquisa e compartilhamento das melhorias. Configurando-se como estratégias eficazes que promovam o protagonismo discente, a colaboração entre gerações e a personalização das trajetórias formativas na EaD. A mediação do tutor assume papel central nesse processo, exigindo atuação com públicos heterogêneos, diferentes ritmos de aprendizagem e distintos níveis de letramento digital, por isso a relevância da formação docente.

Podemos concluir que a EAD acaba por ampliar as possibilidades de educação intergeracional ao flexibilizar tempos, espaços e percursos educativos, desde que sustentada por políticas educacionais inclusivas e por práticas pedagógicas críticas, evitando uma abordagem meramente tecnológica. A partir disto a pesquisa alcança seu objetivo ao articular fundamentos, evidenciando a educação intergeracional como prática social historicamente situada, identificando propostas pedagógicas adequadas e humanizadas para alcançar à aprendizagem em contextos educacionais de intergeracionais.

Mas, como limitações do estudo, destaca-se o fato de ser estudo de caso de uma instituição, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, não foram exploradas percepções diretas com entrevistas dos estudantes envolvidos em experiências intergeracionais na EAD. Como perspectivas futuras, recomenda-se estudos que investiguem práticas intergeracionais em ambientes virtuais de aprendizagem de diferentes instituições, bem como analisar a formação docente para atuação em turmas intergeracionais. Sugere-se, ainda analisar aas políticas públicas voltadas à educação ao longo da vida, considerando a EAD como espaço estratégico para a promoção da equidade e da inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. H; SCHWAMBACH, C. Integrando gerações e promovendo a saúde. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, v. 8, n. 1, 2023.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BARBERO, C. N.; SILVA, L. P.; SILVA, M. Aprendizagem Intergeracional como ganho de competitividade nas Organizações. **Revista do Encontro de Gestão e Tecnologia**, *[S. l.]*, v. 1, n. 06, p. 80–89, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.12750172.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRITO, M. S. O. **Itinerários Formativos na Academia**: A Educação com Pessoas Idosas na Universidade da Maturidade na Amazônia. Tese, Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia, Palmas, 2025.

CASTRO, M. H. G. Políticas públicas de educação: desafios da equidade e da qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 389–410, 2008.

CHARANA, C. M. B. G. **Envelhecimento ativo e inclusivo na sociedade digital em rede: O projeto eAgeing+**. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta (Portugal), 2023.

FILATRO, L.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

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

FREITAS, N. L.; BEDERODE, I. R. **Formação de Professores: metodologias ativas e tecnologias para a EJA**. Pouso Alegre: IFSUL de Minas, 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012. KAPLAN, M. Intergenerational programs in schools: considerations of form and function.
International Review of Education, v. 48, n. 5, p. 305–334, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LARANJEIRA, M. J. C. **A Educação de Adultos: Temporalidades Aprendizagens**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra (Portugal), 2024.

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

MANNHEIM, K. **The problem of generations**. London: Routledge, 1952.

MATTAR, J. **Educação a distância e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

NEWMAN, S.; HATTON-YEO, A. Intergenerational learning and the contributions of older people. **Ageing Horizons**, n. 8, p. 31–39, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, V. M. G. **Implicações da intergeracionalidade no processo de letramento digital**. Tese, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2025.

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

SILVA, G. B.; PEREIRA, S. R. B. A importância da intergeracionalidade para a promoção da aprendizagem. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 47, 2023.

STRAUSS, William; HOWE, Neil. **Generations: the history of America's future, 1584 to 2069**. New York: William Morrow, 1991.

VILLAR, Feliciano; PINAZO, Sara; TRIADÓ, Carme. Intergenerational learning: theoretical and methodological issues. **Educational Gerontology**, v. 39, n. 5, p. 355–364, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73217

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

"NESSE DIA NÃO POSSO, TÔ FAZENDO ESSE CURSO EM RECIFE": EXPERIÊNCIAS ALABUCANAS NUMA ESPECIALIZAÇÃO EM ARTETERAPIA

MACIEL FERREIRA DE LIMA[1]

RESUMO

Esse relato destaca a experiência de idas e vidas entre Maceió – AL e Recife - PE para a realização do curso de pós-graduação em Arteterapia. O curso é ofertado na modalidade semipresencial, com aulas duas vezes a cada mês – quinta-feira – Online e sábado – Presencial. Essa escrita objetiva refletir sobre os desafios sociais, culturais, econômicos e educacionais de realizar um curso na modalidade de Ensino a Distância, além de questionar a ausência de instituições de ensino superior de Alagoas interessadas em promover o curso em questão. A metodologia utilizada tem uma abordagem qualitativa amparada em uma autoetnografia, neste caso, ao estar lá e vivenciar toda essa trajetória por meio de observação-participante. A autoetnografia é uma abordagem metodológica oriunda da Antropologia cuja importância se dá em "etnografar", ou seja, descrever as experiências realizadas numa pesquisa de campo, portanto, registrar por meio de imagens, escritas, desenhos e observação-participante informações que fortaleça e contribua nos dados a obter de uma pesquisa em processo que deve ser realizado pelo pesquisador em campo. Como resultado apresenta-se uma escrita narrativa poética a fim de evidenciar os sentimentos do autor, desta forma, revelando a emoção e as sensações de poder financiar um curso sem rede de apoio. A expressão "Nesse dia não posso, to fazendo curso em Recife" evidencia a dedicação que deve ser dada ao decidir realizar um curso nessa modalidade. Em síntese, essa escrita é a tentativa de não perder de vista uma experiência que deve ser compartilhada para fins de valorização da educação à distância, do ensino a distancia e dos conhecimentos adquiridos não só no curso, mas em todo processo de integralização no curso, nas interações e nas construções obtidas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Arte; Pós-graduação; Terapia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a distância é um modelo de ensino que permite o acesso à educação de forma não tradicional na modalidade semipresencial (um ou dois encontros presenciais semanais) e totalmente virtual (com aulas síncronas e assíncronas). Esses cursos podem ser ofertados no formato livre ou pagos, com tempo de curta ou longa duração.

Nos anos 2000 a Rede Globo de Televisão ganhava notoriedade ao lançar uma programação do Telecurso 2000[2] com a finalidade de "unir os modernos recursos

[1] Professor de Artes (SEDUC/AL), Mestre em Antropologia Social (UFAL); Especialista em Arte e Sociedade; Graduado em Licenciatura em Dança (UFAL); Pós-graduando em Arteterapia – Faculdade UnyPública – Pólo Recife - PE. É afro religioso, pesquisador e artista de terreiro e autor do Livro Eu, Farrapo! E-mail: professoumacielferreira@gmail.com.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73222

tecnológicos à riqueza das atividades práticas e do trabalho individual e coletivo realizado por educadores e alunos" (Silva, 2011, p. 430). Para Rosimeire Silva, o Telecurso 2000 proporcionava um ensino com a técnica de imagens para uma educação à distância porque "As técnicas imagéticas têm uma linguagem plurissígnica e forte efervescência nos estudos a respeito das relações interculturais nas ciências da comunicação" (Silva, 2011, p. 338).

No Ensino Superior é uma realidade a oferta de cursos em níveis de Graduação e Pós-graduação nas Universidades Públicas e Faculdades Privadas do Brasil. Com Pólos distribuídos por todo o Brasil, os cursos ofertados tendem a facilitar o acesso à educação formal e à formação profissional.

Um curso ofertado por uma instituição pública ou privada precisa ter o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) para ofertar o ensino a distancia em Pólos de apoio educacional.

A metodologia utilizada nessa pesquisa tem um viés qualitativo de abordagem autoetnográfica por compreender as nuances de se realizar uma pesquisa em deslocamento. Portanto, essa pesquisa está ancorada no corpo e na experiência, Dantas (2016). Esse relato de experiência se justifica pela necessidade de apresentar os desafios emocionais, intelectuais, sociais, econômicos e educacionais de cursar uma pós-graduação em outro estado, revelando uma questão: Por que em Maceió ainda não se pensa na formação em Arteterapia em nível de pós-graduação? É importante destacar que esse relato de experiência não está finalizado porque ainda está em andamento, com previsão de finalização em 2027.

Nesse ínterim, esse relato de experiência objetiva refletir sobre os desafios de realizar um curso na modalidade à distância entre Maceió –AL e Recife – PE no ano de 2025 e da importância dessa modalidade educacional em decorrência da ausência da oferta deste curso no local de origem do estudante, promovendo uma troca de experiência cultural e educacional.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

Sou Maciel Ferreira, natural de Santana do Mundaú – AL. "Mundaú" é um interior de Alagoas que faz limite com as cidades de União dos Palmares, Chã Preta e Correntes – PE. Fiz graduação em Licenciatura em Dança (2016-2020), Especialização em Arte e Sociedade (2023-2025) e Mestrado em Antropologia Social (2021-2023) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E o interesse nesta especialização em Arteterapia inicia quando se inicia as aulas de Artes na Rede Estadual de Ensino de Alagoas a partir de 2023.

O curso de Pós-graduação em Arteterapia é ofertado no Centro de Educação Profissional Inteligente – EducaTerapiarte no Pólo de Recife – PE, "onde a educação superior se encontra com a transformação pessoal e social". O curso é ofertado pela Faculdade Unypública do Paraná – PR.

O curso em questão propõe formar/capacitar profissionais de áreas diversas para atuar no campo da terapia por meio da arte. A alagoana Nise da Silveira iniciou um levante muito importante com seu tratamento humanizado no Rio de Janeiro em meados de 1940 ao trabalhar no Hospital Psiquiátrico recusando-se a utilizar os métodos tradicionais de tratamento daqueles "pacientes" (Lobotomia, Tratamento de Choque). A arteterapia surgiu na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1950, com a médica psiquiatra Nise da Silveira (1986), preocupada com a incidência das reinternações dos pacientes psicóticos nos centros psiquiátricos. (Ribeiro, 2002, p. 79). Inspirado nos estudos do Psicanalista alemão Jung[3],

[2] A oferta do Telecurso 2000 foi em torno de 450 horas de audiência na TV em circuito aberto, composta por 1140 programas de 15 minutos. Sua veiculação tem alcance nacional, através da Rede Globo e das emissoras educativas. (Silva, 2011, p. 340)

[3] Ler Nise da Silveira, Jung: Vida e Obra, Editora Paz e Terra, 2024.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73222

"faltava uma ponte, uma instituição que fizesse a ligação entre o hospital/paciente e a sociedade e, durante alguns anos, ela foi gestando a idéia" (Ibdem).

Considerando o momento que se vive (2026), nota-se a importância do profissional da arteterapia porque o profissional é capacitado para trabalhar com as diversas possibilidades do universo a arte, como a música, teatro, dança, costura e colagem, desenho, pintura, vídeos, colagem, contos, leituras diversas, etc.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tarde do dia 31 de março de 2025 estive no centro de Maceió para comprar a lista de materiais solicitados pela professora. Uma experiência única, pois nunca pude ter meu material "escolar" e poder realizar essa compra foi muito significativo porque EU estava comprando, fruto do meu trabalho.

Eram materiais que desconhecia. Minha experiência com arte se da através das artes do corpo. Algo inovador. Eis que chega nossa primeira aula online, no dia 03 de abril de 2025. Realizaram-se algumas anotações sobre o que foi experienciado na aula realizada. A frase "Quem faz arte, faz alguma coisa"... Foi significativo por compreender que ali estaria sendo feito algo, sempre.

O que busca a Arteterapia? Compreende-se que existem duas noções básicas, a da terapia e do terapeuta. A Terapia objetiva curar e/ou restabeler, enquanto o Terapeuta, trata e cuida, sendo esta uma profissão milenar. Aprender a diferenciar o Paciente do Cliente; O paciente é aquele que espera pacientemente, enquanto que o cliente é protagonista do seu processo. A arteterapia é uma área transdisciplinar por meio da integração das várias linguagens artísticas, na qual, o que importa é expressão, seja ela de modo consciente e inconsciente.

Ainda nesta primeira aula, a professora leu um texto e pediu que criássemos um desenho que iria ser nosso amoleto, algo muito simples que representou bastante. De maneira inconsciente, fui desenhando e me expressando, tendo como proteção a minha religiosidade. No desenho, fiz uma taça e um punhal de pomba gira, um chapéu de Exu e a vela que representa os dois, numa encruzilhada.



Figura 1 - Amoleto criado na 1ª Aula da Pós-graduação em Arteterapia

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73222

Na quinta-feira, depois da aula, comprei a passagem para Recife para sexta-feira, ficando hospedado na Pousada Cecosne que fica na Fundação Centro de Educação Comunitária e Social do Nordeste.

Trabalho numa escola no Bairro Pitanguinha, bairro próximo da Rodoviária de Maceió. Às 18h30min da sexta-feira, sai de Maceió com destino à Recife. Era a minha primeira ida à capital Pernambucana. Como diz o ditado: "Tudo novo é novidade!". Ao chegar lá na rodoviária, me dirigi ao portão de desembarque e chamei o uber com destino à Pousada Cecosne.

Cheguei cansado, entrei no quarto e já fiz uma compra no ifood. Dormi! No dia seguinte, acordei por volta das 08h00min horas, tomei banho e fui tomar café no restaurante da pousada. Voltei para o quarto, peguei as coisas e fui para a aula. Neste dia fizemos três atividades práticas reflexivas.

O que revela essa experiência? Que para realizar um curso a distância é preciso querer muito realizá-lo, sobretudo se não houver uma rede de apoio, pois é preciso pensar em tudo, desde a escolha do curso, parcelas (se for gratuito ou particular), e as condições para se manter nele.

4 CONCLUSÃO

As experiências Ala (Alagoas) Bucanas (Pernambucana) advindas dessa pós-graduação possibilita um crescimento pessol, cultural e profissional por promover essa troca, de modo individual e coletivo, pois no curso há estudantes de Alagoas, Pernambuco e Ceará.

A oferta desse curso é de grande valia porque hoje, mais que nunca, é preciso cuidar da saúde e sanidade mental, e nessas idas e vindas é importante afirmar que em Alagoas necessitamos de profissionais preparados para essas demandas.

A educação a distância é um ganho muito importante para a formação no Brasil, pois, nem todos conseguem ter acesso à educação tradicional presencial, principalmente em função da distância. Essa pesquisa/relato encontra-se numa fase de continuidade por estar em andamento e desta forma objetivou refletir e relatar os primeiros momentos de um curso ead semipresencial.

REFERÊNCIAS

FORTIN; Trad. Helena Mello, S. **Contribuições possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. Cena, [S. l.], n. 7, p. 77, 2010. DOI: 10.22456/2236-3254.11961. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961. Acesso em: 13 abr. 2024.

RIBEIRO, Maria Aparecida Guimarães. **Concepções e Funções da Arte na Arteterapia**. Mestrado em Psicologia (Desenvolvimento Humano). Universidade Católica de Goiás (Departamento de Psicologia). Goiânia – Goiás, 2002.

SILVA, Rosemeire Ferreira da. **As técnicas imagéticas e educação à distância: Telecurso 2000**. © ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.12, n.esp., p.336-342, mar. 2011 – ISSN: 1676-2592.

SILVA, Amanda Eugenia Pereira da.; SARAIVA, Piedley Macedo. **A evolução da educação à distância no Brasil: desafios, oportunidades e o papel das TICs na democratização do ensino superior**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 10, n. 09, set. 2024. ISSN: 2675-3375

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO DESIGN INSTRUCIONAL DE MATERIAIS DIGITAIS INTERATIVOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; CARLOS MAGNO DE FREITAS COSTA; JÉSSICA DA NÓBREGA LEITE MARQUES; DANIELA SOARES MENEZES

RESUMO

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem assumido papel central nos processos formativos contemporâneos, demandando a produção de materiais didáticos digitais que favoreçam a organização do conhecimento, a clareza das informações e a usabilidade pedagógica. Nesse contexto, o design instrucional destaca-se como elemento fundamental para a mediação da aprendizagem em ambientes virtuais, especialmente diante da incorporação crescente de tecnologias digitais no ensino. **Objetivo:** Relatar e analisar uma experiência docente que envolveu o uso da inteligência artificial como ferramenta de apoio ao design instrucional na produção de materiais digitais interativos para a Educação a Distância. **Relato de experiência:** Trata-se de um relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto da atuação docente em cursos ofertados na modalidade EaD. A inteligência artificial foi utilizada como recurso de apoio nas etapas de planejamento e organização dos conteúdos, auxiliando na sistematização das informações, na definição de hierarquias conceituais e na estruturação de resumos digitais interativos, sempre sob a mediação pedagógica humana. Os materiais produzidos foram organizados em formato digital interativo, com recursos de navegação que possibilitaram percursos flexíveis de estudo e facilitaram a revisão dos conteúdos pelos estudantes. **Resultados e discussão:** Os resultados indicaram que o uso da inteligência artificial contribuiu para uma organização mais eficiente dos materiais didáticos, para a otimização do tempo de produção e para o aprimoramento da usabilidade pedagógica dos conteúdos elaborados para a EaD. Observou-se que a IA permitiu ao docente concentrar-se nas decisões pedagógicas e nos objetivos de aprendizagem, reforçando seu papel mediador no processo educativo. Como limitações, destacam-se a necessidade de formação docente específica para o uso crítico da inteligência artificial e a dependência de infraestrutura tecnológica adequada. **Conclusão:** Conclui-se que a integração da inteligência artificial ao design instrucional de materiais digitais interativos configura-se como uma estratégia promissora para a Educação a Distância, com potencial para contribuir para a qualidade dos conteúdos produzidos e para o fortalecimento das práticas pedagógicas na EaD.

Palavras-chave: Arquitetura da informação; educação online; recursos digitais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino estratégica para a ampliação do acesso à educação, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pela crescente demanda por flexibilidade nos processos formativos. Nesse contexto, a produção de materiais didáticos digitais assume papel central, uma vez que esses recursos constituem o principal meio de mediação entre docentes, conteúdos e estudantes em ambientes

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73239

virtuais de aprendizagem. Conforme destaca Kenski (2012), o uso pedagógico das tecnologias na educação requer planejamento, intencionalidade e integração didática, de modo que os recursos digitais não se limitem a instrumentos técnicos, mas atuem como elementos estruturantes do processo educativo.

O planejamento e a organização desses materiais inserem-se no campo do **design instrucional**, entendido como um processo sistemático que envolve a definição de objetivos de aprendizagem, a estruturação dos conteúdos e a escolha de estratégias pedagógicas adequadas aos contextos educacionais. Moran (2015) ressalta que, na EaD, o design instrucional exerce função decisiva na mediação pedagógica, pois orienta a construção de percursos formativos mais claros, acessíveis e alinhados às necessidades dos estudantes. Materiais digitais interativos, quando bem estruturados, contribuem para a navegação eficiente pelos conteúdos e para a autonomia discente, favorecendo aprendizagens mais significativas.

Sob a perspectiva da aprendizagem multimídia, Mayer (2009) aponta que a organização das informações, a segmentação dos conteúdos e o uso intencional de recursos visuais e estruturais podem reduzir a sobrecarga cognitiva e favorecer a compreensão. Assim, a interatividade, no âmbito do design instrucional, deixa de ser apenas um recurso técnico e passa a integrar uma concepção pedagógica voltada à clareza, à usabilidade e à intencionalidade didática dos materiais produzidos para a EaD.

Nesse cenário, a inteligência artificial (IA) tem emergido como uma ferramenta de apoio relevante no contexto educacional, especialmente nos processos de planejamento e produção de conteúdos digitais. No âmbito do design instrucional, a IA pode auxiliar o docente na organização hierárquica dos conteúdos, na sistematização das informações e na estruturação de materiais didáticos, contribuindo para a otimização do tempo de produção. Conforme defendem Bacich e Moran (2018), a incorporação de tecnologias digitais deve fortalecer o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, e não substituí-lo, reforçando a centralidade da ação pedagógica humana.

Diante dessas transformações, torna-se pertinente analisar experiências concretas que integrem inteligência artificial e design instrucional na produção de materiais digitais interativos para a Educação a Distância. A reflexão sobre essas práticas permite compreender tanto as potencialidades quanto os limites do uso da IA no contexto educacional, especialmente no que se refere à qualidade pedagógica dos materiais produzidos e às competências docentes necessárias para sua utilização crítica e ética.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral relatar e analisar uma experiência docente que envolveu o uso da inteligência artificial como ferramenta de apoio ao design instrucional na produção de materiais digitais interativos para a Educação a Distância, destacando suas contribuições, desafios e possibilidades no contexto da EaD.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, desenvolvido no contexto da Educação a Distância. A experiência foi realizada no âmbito da atuação docente da autora, em cursos ofertados na modalidade EaD, nos quais os materiais didáticos digitais constituem o principal meio de mediação pedagógica entre o conteúdo e os estudantes.

O público envolvido na experiência foi composto por estudantes regularmente matriculados nos cursos, com perfis heterogêneos quanto à formação acadêmica, faixa etária e disponibilidade de tempo para os estudos. Essa diversidade reforçou a necessidade de materiais didáticos bem estruturados, claros e interativos, capazes de favorecer a organização do estudo e a navegação eficiente pelos conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73239

Como parte do processo de produção dos materiais, foi utilizada a inteligência artificial como ferramenta de apoio ao design instrucional, atuando especialmente nas etapas de planejamento e organização dos conteúdos. A IA foi empregada para auxiliar na sistematização das informações, na definição de hierarquias conceituais, na organização lógica dos tópicos e na estruturação de resumos digitais interativos, sempre sob a supervisão e mediação pedagógica da docente responsável. Ressalta-se que a inteligência artificial não substituiu o trabalho docente, mas funcionou como um recurso de suporte ao processo de criação dos materiais.

Os materiais produzidos consistiram em resumos digitais interativos, organizados em formato eletrônico, com uso de sumários navegáveis, links internos e estrutura hierarquizada dos conteúdos. Esses recursos foram pensados a partir de princípios de usabilidade pedagógica e design instrucional, visando facilitar o acesso às informações, a revisão dos conteúdos e a construção de percursos de estudo mais flexíveis por parte dos estudantes.

A aplicação dos materiais ocorreu de forma progressiva, sendo os resumos disponibilizados aos alunos conforme o desenvolvimento dos conteúdos dos cursos. O acompanhamento da experiência foi realizado por meio da observação da interação dos estudantes com os materiais e da análise reflexiva da prática docente, considerando aspectos como organização do conteúdo, clareza das informações, facilidade de navegação e potencial de apoio ao processo de aprendizagem. As percepções obtidas a partir dessa experiência subsidiaram a discussão apresentada na seção seguinte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência com o uso da inteligência artificial como ferramenta de apoio ao design instrucional evidenciou resultados positivos no processo de produção de materiais digitais interativos para a Educação a Distância. Observou-se que a utilização da IA contribuiu para uma organização mais sistemática dos conteúdos, favorecendo a definição de hierarquias conceituais, a segmentação das informações e a estruturação lógica dos resumos digitais, aspectos fundamentais para a clareza e a usabilidade pedagógica dos materiais na EaD.

No que se refere ao planejamento instrucional, a inteligência artificial mostrou-se um recurso relevante para otimizar o tempo de produção dos materiais, especialmente nas etapas iniciais de organização e sistematização do conteúdo. Esse resultado dialoga com a literatura que destaca a importância de processos estruturados de design instrucional na EaD, nos quais a clareza dos materiais didáticos exerce papel central na mediação da aprendizagem (Kenski, 2012; Moran, 2015). A IA, nesse contexto, atuou como um suporte tecnológico ao trabalho docente, sem substituir a tomada de decisões pedagógicas, que permaneceram sob responsabilidade da professora.

Outro resultado observado refere-se à melhoria da usabilidade dos materiais digitais interativos produzidos. A organização dos resumos em formatos navegáveis, com sumários e links internos, favoreceu a construção de percursos de estudo mais flexíveis, aspecto essencial em ambientes de Educação a Distância. Segundo princípios do design instrucional, materiais bem estruturados contribuem para orientar o estudante, reduzir a sobrecarga cognitiva e facilitar a revisão dos conteúdos (Mayer, 2009). A experiência analisada corrobora essa perspectiva ao evidenciar que a combinação entre interatividade e organização instrucional potencializa a função pedagógica dos materiais.

Do ponto de vista da prática docente, a incorporação da inteligência artificial no processo de produção de conteúdos revelou-se uma estratégia promissora para apoiar o trabalho do professor na EaD. A IA possibilitou maior foco nas decisões pedagógicas e na adequação dos materiais aos objetivos de aprendizagem, ao assumir funções operacionais de organização e estruturação textual. Esse achado reforça a compreensão da inteligência artificial como

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73239

ferramenta de apoio, e não como substituta da mediação humana, alinhando-se a concepções que defendem o uso ético e pedagógico das tecnologias educacionais.

Entretanto, também foram identificadas limitações na experiência relatada. O uso da inteligência artificial exige conhecimentos prévios por parte do docente para orientar adequadamente o processo de produção e avaliar criticamente os resultados gerados. Além disso, a dependência de recursos tecnológicos e de infraestrutura adequada pode representar um desafio em determinados contextos educacionais. Tais aspectos evidenciam que a adoção da IA na EaD deve ser acompanhada de formação docente específica e de reflexões contínuas sobre seu uso pedagógico.

De modo geral, os resultados discutidos indicam que a integração da inteligência artificial ao design instrucional de materiais digitais interativos constitui uma estratégia relevante para a Educação a Distância, ao contribuir para a qualidade dos conteúdos produzidos, para a otimização do trabalho docente e para a organização pedagógica dos materiais, respeitando os princípios didáticos e as especificidades da EaD.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo relatar e analisar o uso da inteligência artificial como ferramenta de apoio ao design instrucional na produção de materiais digitais interativos para a Educação a Distância. A experiência desenvolvida permitiu evidenciar que a incorporação da IA contribuiu para a organização sistemática dos conteúdos, para a otimização do tempo de produção dos materiais e para o aprimoramento da usabilidade pedagógica dos recursos elaborados.

Os resultados obtidos indicam que a inteligência artificial, quando utilizada de forma orientada e integrada ao planejamento instrucional, pode apoiar significativamente o trabalho docente na EaD, sem substituir a mediação pedagógica humana. A atuação da IA mostrou-se especialmente relevante nas etapas de organização e estruturação dos conteúdos, permitindo ao docente dedicar maior atenção às decisões pedagógicas e aos objetivos de aprendizagem.

Apesar das contribuições identificadas, a experiência apresentou limitações, sobretudo relacionadas à necessidade de formação específica do docente para o uso crítico da inteligência artificial e à dependência de infraestrutura tecnológica adequada. Esses fatores podem influenciar a implementação da IA em diferentes contextos educacionais e devem ser considerados em futuras iniciativas.

Diante disso, conclui-se que o uso da inteligência artificial no design instrucional de materiais digitais interativos configura-se como uma estratégia promissora para a Educação a Distância. Sugere-se que estudos futuros ampliem essa investigação, explorando outros contextos formativos, diferentes áreas do conhecimento e análises mais aprofundadas sobre os impactos pedagógicos da IA na produção de conteúdos para a EaD.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAYER, R. E. **Multimedia learning**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73239

ISSN: 2675-813X

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

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73239

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DASHBOARDS EDUCACIONAIS E LEARNING ANALYTICS NO MOODLE: ANÁLISE E VISUALIZAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS

BRUNO PORTO; VANESSA BATTESTIN

RESUMO

O crescimento do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) tem ampliado a produção de dados educacionais, demandando novas competências docentes relacionadas à interpretação e ao uso pedagógico dessas informações. Nesse contexto, a Learning Analytics (LA) emerge como uma abordagem promissora para subsidiar a tomada de decisão pedagógica baseada em evidências. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições de painéis educacionais baseados em Learning Analytics, integrados ao Moodle, para a formação docente, a visualização de dados educacionais e o apoio à tomada de decisão pedagógica. A pesquisa caracteriza-se como aplicada, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, desenvolvida com doze docentes da área de Ciências e Tecnologias Educacionais vinculados às plataformas MOOC/Ifes e ReSaberes/SEDU. O percurso metodológico envolveu a realização de uma oficina formativa, a aplicação de questionários semiestruturados e o uso do painel em cursos online. Os resultados evidenciaram que os docentes utilizam predominantemente relatórios básicos do Moodle e ferramentas externas simples para monitoramento da aprendizagem, enfrentando dificuldades relacionadas à fragmentação das informações, ao tempo de análise e à ausência de relatórios personalizados. A incorporação do painel educacional possibilitou a ampliação da leitura pedagógica dos dados, favorecendo o monitoramento contínuo do engajamento, a identificação precoce de estudantes em risco de evasão, a personalização de estratégias pedagógicas e a qualificação do feedback. Conclui-se que os painéis educacionais baseados em Learning Analytics contribuem para o fortalecimento da prática pedagógica, promovendo decisões mais ágeis, personalizadas e orientadas por evidências.

Palavras-chave: Tomada de decisão pedagógica; formação docente; engajamento discente.

1 INTRODUÇÃO

A intensificação do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) no ensino superior e na educação profissional tem produzido um volume crescente de dados educacionais relacionados ao comportamento, ao engajamento e ao desempenho dos estudantes. Esses dados, embora abundantes, nem sempre são utilizados de maneira sistemática para subsidiar a prática pedagógica e a tomada de decisão docente. Em muitos contextos, os registros permanecem restritos relatórios básicos, pouco explorados do ponto de vista formativo e pedagógico.

No contexto da formação docente, essa lacuna torna-se ainda mais significativa, pois o professor precisa desenvolver competências que vão além do domínio tecnológico, incorporando habilidades de leitura, interpretação e uso pedagógico dos dados educacionais. A Learning Analytics (LA) surge, nesse cenário, como um campo que articula análise de dados e educação, oferecendo subsídios para compreender o processo de aprendizagem e orientar intervenções mais assertivas. Entre as estratégias mais promissoras associadas à LA estão os painéis educacionais (dashboards), que organizam e visualizam indicadores de aprendizagem de forma integrada e acessível. Tais painéis têm potencial para transformar dados dispersos em informações acionáveis, favorecendo decisões pedagógicas mais rápidas, personalizadas e fundamentadas em evidências.

A formação docente contemporânea demanda que o professor desenvolva competências relacionadas ao uso crítico e pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Mais do que operar plataformas, espera-se que o docente seja capaz de interpretar dados,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73252

compreender padrões de aprendizagem e utilizar essas informações para planejar intervenções educativas. Segundo Kenski (2012), o domínio das tecnologias educacionais deve ser acompanhado de reflexão pedagógica, de modo que o professor não se limite à reprodução de práticas tradicionais em ambientes digitais.

Nesse sentido, a formação docente baseada em dados favorece a construção de uma cultura pedagógica orientada por evidências, na qual decisões sobre conteúdos, metodologias e estratégias de acompanhamento são fundamentadas em informações concretas. A literatura aponta que a ausência de formação específica para o uso de dados educacionais contribui para a subutilização dos registros disponíveis nos AVAs (Gašević; Dawson; Siemens, 2015). Assim, investir na formação docente voltada à Learning Analytics é fundamental para transformar dados em conhecimento pedagógico.

A Learning Analytics é definida como o processo de coleta, análise e interpretação de dados educacionais com o propósito de compreender e otimizar a aprendizagem (Siemens; Long, 2011). Diferentemente de abordagens puramente técnicas, a LA busca articular análise de dados e intervenção pedagógica, contribuindo para uma educação mais personalizada e responsiva. Um dos principais desafios da LA refere-se à forma como os dados são apresentados aos docentes. Dados brutos, quando disponibilizados sem tratamento ou organização visual, tendem a gerar sobrecarga cognitiva e dificultar sua apropriação pedagógica.

Nesse contexto, a visualização de dados educacionais desempenha papel central, pois transforma grandes volumes de informações em representações gráficas compreensíveis, como gráficos, mapas de calor e indicadores percentuais. Segundo Verbert et al. (2014), dashboards educacionais favorecem a compreensão de padrões de participação, engajamento e desempenho, além de facilitarem o monitoramento contínuo da aprendizagem. Dessa forma, os painéis educacionais não apenas sintetizam dados, mas orientam decisões pedagógicas.

A tomada de decisão pedagógica em AVAs envolve escolhas relacionadas à adaptação de conteúdos, à reorganização de atividades, à intervenção junto a estudantes em risco e ao fornecimento de feedback. Ferguson (2012) destaca que decisões pedagógicas baseadas em dados favorecem intervenções mais precoces e eficazes, reduzindo evasão e melhorando o engajamento discente. Quando integrados ao Moodle, os painéis educacionais permitem que o docente visualize, em tempo real, informações relevantes sobre o comportamento dos estudantes, fortalecendo o acompanhamento formativo. Assim, a LA atua como mediadora entre dados educacionais e ação pedagógica.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar como painéis educacionais baseados em Learning Analytics, integrados ao Moodle, contribuem para a formação docente e para a tomada de decisão pedagógica, com ênfase na visualização de dados e no uso de indicadores educacionais em contextos reais de ensino online.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A investigação foi conduzida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT/Ifes), configurando-se como um estudo de natureza aplicada, com caráter exploratório e abordagem qualitativa, conforme os pressupostos metodológicos apresentados por Flick (2009). Tal delineamento foiadotado com o intuito de compreender, em profundidade, as percepções e práticas docentes relacionadas ao uso de dados educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem.

Participaram do estudo doze professores atuantes na área de Ciências e Tecnologias Educacionais, vinculados a cursos ofertados em ambientes online das plataformas MOOC/Ifes e ReSaberes/SEDU. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, priorizando docentes que já faziam uso do Moodle ou de plataformas similares em suas práticas pedagógicas. Essa estratégia permitiu assegurar maior consistência analítica, uma vez que os participantes possuíam familiaridade prévia com o uso de tecnologias educacionais e com o acompanhamento de dados de aprendizagem.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73252

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização da oficina, foi aplicado um questionário estruturado por meio da plataforma Google Forms, construído a partir de referenciais teóricos sobre Learning Analytics e práticas docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Ferguson, 2012; Gašević et al., 2015). O instrumento reuniu questões semiestruturadas destinadas a identificar como os docentes monitoram a aprendizagem, quais recursos utilizam e quais dificuldades enfrentam nesse processo.

A primeira questão investigou quais ferramentas e funcionalidades do Moodle eram mais utilizadas para acompanhar o desempenho dos estudantes. Essa escolha metodológica permitiu mapear o grau de incorporação dos relatórios nativos do ambiente virtual à prática pedagógica e identificar lacunas que apontam para a necessidade de soluções analíticas mais avançadas.

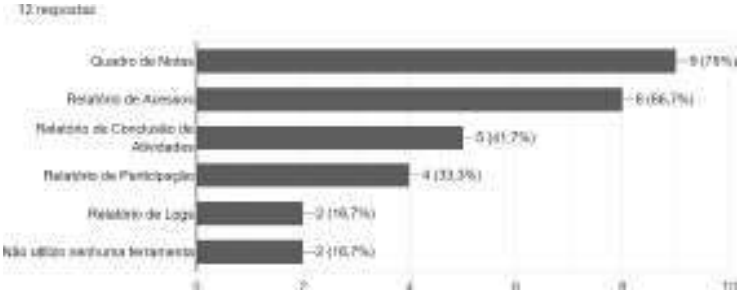


Gráfico 1 – Recursos do Moodle

A análise dos dados evidencia que os docentes priorizam relatórios sintéticos, voltados sobretudo ao acompanhamento de notas e frequência de acesso. Em contrapartida, recursos que possibilitam análises mais detalhadas, como logs e relatórios de interação, são menos explorados, o que limita a compreensão do percurso de aprendizagem dos estudantes. Essa tendência converge com os achados de Gašević, Dawson e Siemens (2015), ao indicarem que a utilização docente de dados educacionais permanece concentrada em indicadores tradicionais.

Considerando tais limitações, investigou-se, em seguida, o uso de ferramentas externas ao Moodle para monitoramento da aprendizagem.

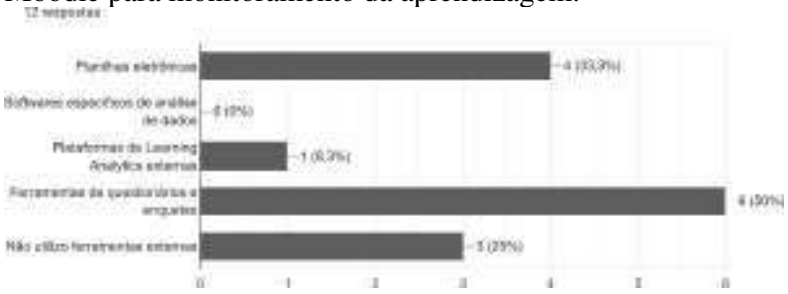
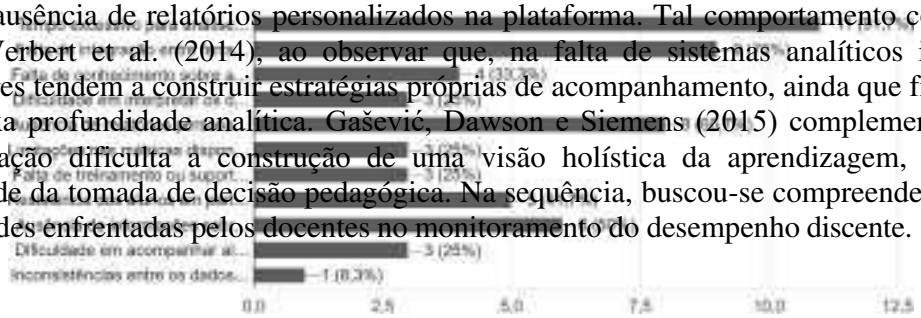


Gráfico 2 – Ferramentas e Recursos

Os resultados revelam a predominância de instrumentos simples como planilhas eletrônicas e formulários online, indicando que os docentes recorrem a soluções acessíveis para suprir a ausência de relatórios personalizados na plataforma. Tal comportamento confirma o que aponta Verbert et al. (2014), ao observar que, na falta de sistemas analíticos integrados, os professores tendem a construir estratégias próprias de acompanhamento, ainda que fragmentadas e com baixa profundidade analítica. Gašević, Dawson e Siemens (2015) complementam que essa fragmentação dificulta a construção de uma visão holística da aprendizagem, impactando a efetividade da tomada de decisão pedagógica. Na sequência, buscou-se compreender as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes no monitoramento do desempenho discente.



DOI: 10.51189/vi-conbraed/73252

Gráfico 3 – Dificuldades Encontradas

Os dados evidenciam que, apesar da ampla disponibilidade de registros nos AVAs, obstáculos como a complexidade de acesso aos relatórios, a carência de ferramentas adequadas e o tempo despendido na análise manual continuam sendo entraves pedagógicos significativos, conforme já apontado por Ferguson (2012). Tais dificuldades ultrapassam a dimensão técnica, interferindo diretamente na prática docente, uma vez que limitam a leitura pedagógica dos dados e a realização de intervenções oportunas. Diante desse cenário, investigou-se como os professores percebem o potencial das ferramentas e plugins de Learning Analytics para superar tais limitações.

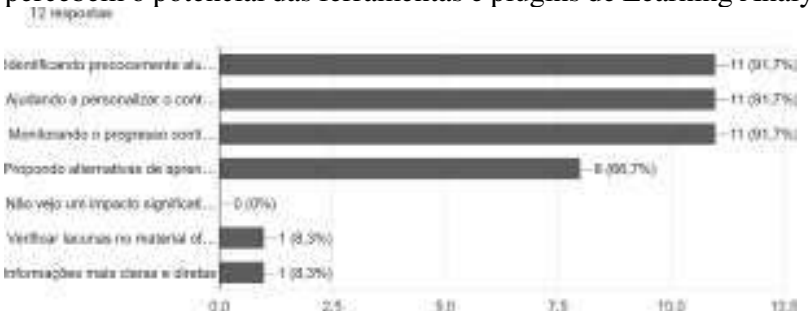


Gráfico 4 – Contribuição dos Recursos LA

Os resultados reforçam a compreensão de que a LA favorece intervenções pedagógicas proativas, ao possibilitar a identificação antecipada de estudantes em risco e o monitoramento contínuo do engajamento, conforme defendem Ferguson (2012) e Siemens e Long (2011). Dessa forma, os dados indicam que os docentes reconhecem o valor das ferramentas analíticas como suporte à personalização do ensino e à tomada de decisão pedagógica baseada em evidência.

Após participarem da formação inicial sobre Learning Analytics, os professores passaram a empregar o painel em vinculadas às plataformas MOOC/Ifes e ReSaberes/SEDU, possibilitando a observação de seus impactos em contextos autênticos de prática pedagógica. Além de evidenciar ganhos operacionais em relação aos métodos tradicionais de acompanhamento, buscou-se compreender como os painéis educacionais interferem na mediação pedagógica e na qualidade da comunicação entre docentes e estudantes.

De modo geral, os participantes relataram avanços significativos na personalização do acompanhamento, no fortalecimento do engajamento discente e na oferta de feedbacks mais direcionados, apontando para uma mudança qualitativa no diálogo pedagógico. Nesse contexto, investigou-se quais finalidades pedagógicas os docentes passaram a reconhecer após a incorporação das ferramentas de Learning Analytics em suas rotinas de ensino.

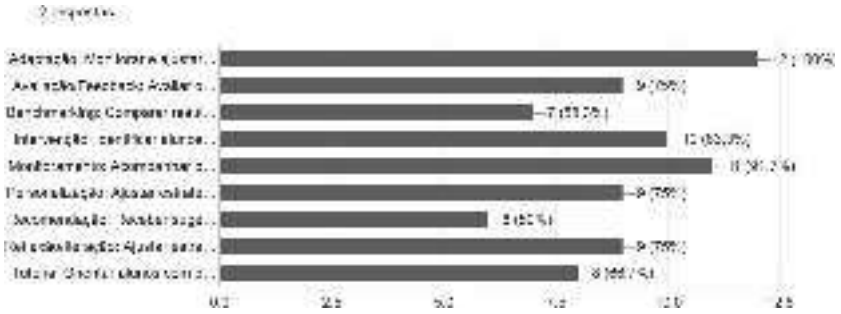


Gráfico 5 – Objetivos Pedagógicos

Os dados revelam que a totalidade dos docentes (100%) indicou a adaptação contínua de recursos e atividades como finalidade central do uso da Learning Analytics, destacando a possibilidade de monitorar o percurso formativo dos estudantes e promover ajustes ao longo do curso. Esse achado reforça a concepção defendida por Siemens e Long (2011), segundo a qual o

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73252

valor da LA reside na retroalimentação constante do processo educativo por meio de dados em tempo real. Outras finalidades recorrentes foram o acompanhamento do progresso e do engajamento dos estudantes (91,7%) e a realização de intervenções junto a alunos em situação de risco de evasão (83,3%). Esses resultados convergem com a perspectiva de Ferguson (2012), que atribui à Learning Analytics um caráter proativo, ao permitir que o docente identifique precocemente sinais de baixa participação ou desempenho. Também foram destacadas a relevância da avaliação formativa com feedback personalizado (75%), a adaptação de estratégias pedagógicas (75%) e a reflexão contínua sobre as práticas de ensino (75%).

Tais dimensões estão em consonância com Verbert et al. (2014), ao evidenciarem que os painéis educacionais ampliam a capacidade docente de oferecer feedback imediato, reorientar metodologias e promover processos reflexivos baseados em evidências. Ainda que com menor frequência, práticas como tutoria orientada por dados (66,7%), benchmarking (58,3%) e recomendações automatizadas (50%) indicam abertura dos docentes para usos mais avançados da Learning Analytics.

Entretanto, conforme alertam Gašević, Dawson e Siemens (2015), a efetividade dessas aplicações depende da interpretação crítica dos indicadores e da adequação ao contexto pedagógico, evitando a adoção mecânica de métricas padronizadas. Para além da adaptação de conteúdos e das intervenções pedagógicas, buscou-se compreender como os indicadores influenciam a comunicação docente-discente, elemento central na construção de processos de ensino-aprendizagem significativos.

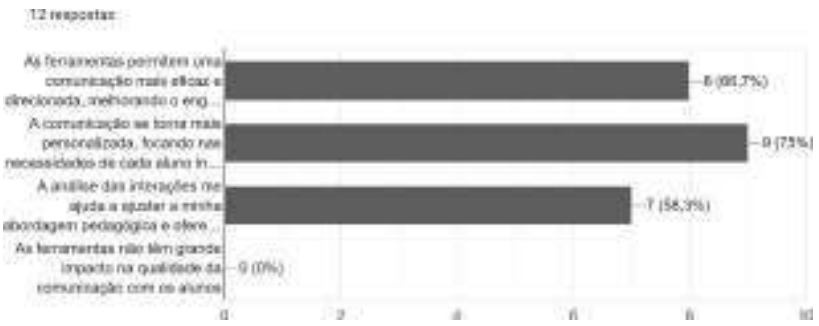


Gráfico 6 – Eficácia da Comunicação

Os dados apontam que os docentes reconhecem, de forma praticamente consensual, que as ferramentas de Learning Analytics fortalecem a comunicação pedagógica. A maioria (75%) afirmou que os indicadores favorecem uma comunicação mais personalizada, adequada às necessidades individuais dos estudantes. Outros 66,7% relataram maior clareza e direcionamento nas interações, enquanto 58,3% destacaram que a análise das interações contribui para ajustes metodológicos e para a oferta de feedbacks mais construtivos. Nenhum participante indicou ausência de impacto, o que evidencia consenso quanto à relevância do painel nesse aspecto. Esses achados corroboram Ferguson (2012), ao enfatizar que a Learning Analytics amplia as condições para o feedback formativo em contextos online.

Siemens e Long (2011) também reforçam que o uso de dados em tempo real viabiliza intervenções pedagógicas imediatas, tornando a comunicação mais responsiva às demandas emergentes dos estudantes. Gašević, Dawson e Siemens (2015) complementam ao apontar que a personalização da aprendizagem constitui uma das dimensões mais valorizadas pelos docentes, por favorecer uma mediação mais próxima e contextualizada. Verbert et al. (2014) ressaltam ainda que dashboards educacionais não apenas organizam grandes volumes de dados, mas também facilitam sua interpretação pedagógica, refletindo diretamente na qualidade das interações e na efetividade do feedback. Por fim, investigou-se a percepção dos docentes quanto às vantagens do painel de Learning Analytics em comparação aos métodos tradicionais de acompanhamento da aprendizagem.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73252

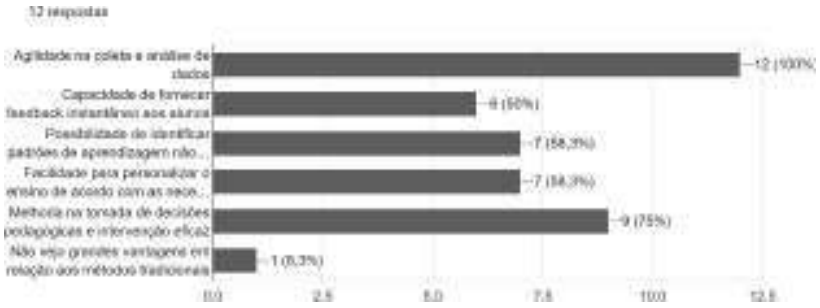


Gráfico 7 – Vantagens da LA

Os resultados indicam que a totalidade dos participantes (100%) apontou a agilidade na coleta e análise de dados como principal vantagem, evidenciando a superação de um dos principais entraves previamente identificados: o tempo excessivo gasto na análise manual de informações. Além disso, 75% destacaram a melhoria na tomada de decisões pedagógicas e na realização de intervenções mais eficazes, demonstrando que o painel é percebido como instrumento de conversão de dados em ações pedagógicas concretas. Outros 58,3% reconheceram a possibilidade de identificar padrões de aprendizagem anteriormente pouco perceptíveis e a facilidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades dos estudantes, reforçando o papel da Learning Analytics na promoção de uma educação mais responsiva.

A oferta de feedback imediato também foi valorizada por 50% dos docentes, em consonância com a literatura que enfatiza sua importância nos processos de ensino-aprendizagem. Esses resultados dialogam com Siemens e Long (2011), que defendem a relevância da Learning Analytics na promoção de práticas educacionais mais ágeis, personalizadas e fundamentadas em evidências. Ferguson (2012) destaca que a identificação de padrões ocultos amplia as possibilidades de intervenções proativas, enquanto Gašević, Dawson e Siemens (2015) ressaltam que decisões pedagógicas informadas por dados tendem a ser mais eficazes.

Por sua vez, Verbert et al. (2014) enfatizam que os painéis educacionais reduzem a sobrecarga cognitiva do professor ao sintetizar múltiplos indicadores em visualizações acessíveis, ampliando sua capacidade de resposta pedagógica. Assim, a percepção dos docentes confirma que a Learning Analytics apresenta vantagens consistentes em relação aos métodos tradicionais, especialmente no que se refere à agilidade, à precisão e à personalização do acompanhamento da aprendizagem. Esses achados evidenciam que o painel de indicadores analisado atende às demandas práticas do contexto educacional e contribui para tornar o monitoramento da aprendizagem mais eficiente e orientado à ação pedagógica.

4 CONCLUSÃO

Este estudo analisou as contribuições da Learning Analytics para o fortalecimento da prática pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem, a partir da implementação de um painel educacional integrado ao Moodle. A investigação partiu da constatação de que, apesar da ampla disponibilidade de registros e relatórios na plataforma, grande parte desses dados ainda é pouco explorada do ponto de vista pedagógico, em razão da fragmentação das informações, da complexidade de interpretação e do tempo demandado para análises manuais. O percurso metodológico contemplou ações formativas voltadas à compreensão dos fundamentos da Learning Analytics, a aplicação de instrumentos de coleta de dados e a utilização prática do painel por docentes em cursos ofertados nas plataformas MOOC/Ifes e ReSaberes/SEDU. Esse processo possibilitou identificar as estratégias tradicionalmente adotadas no acompanhamento da aprendizagem, as dificuldades enfrentadas e as percepções docentes acerca da incorporação de ferramentas analíticas no cotidiano pedagógico. Os resultados evidenciaram que os professores ainda recorrem, majoritariamente, a funcionalidades básicas do Moodle, como relatórios de acesso e quadro de notas, complementando o acompanhamento por meio de instrumentos externos simples, como planilhas eletrônicas e formulários online.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73252

Tal prática reflete limitações associadas à fragmentação dos dados e à ausência de visualizações integradas. Nesse cenário, o painel de indicadores desenvolvido demonstrou potencial para minimizar essas dificuldades ao reunir, em um único ambiente, visualizações relativas a engajamento, participação, interações e risco de evasão, ampliando a leitura pedagógica dos dados. A experiência de uso do painel revelou que a Learning Analytics pode subsidiar diferentes dimensões da ação pedagógica, tais como o monitoramento contínuo do percurso formativo, a identificação precoce de situações de risco, a personalização de estratégias didáticas e a qualificação do feedback oferecido aos estudantes.

Ademais, os docentes reconheceram o painel como um mediador da comunicação pedagógica, favorecendo interações mais direcionadas e coerentes com as necessidades individuais dos alunos. Conclui-se, portanto, que o painel educacional analisado representa uma contribuição relevante para aproximar o potencial das tecnologias analíticas das demandas concretas do trabalho docente, promovendo práticas pedagógicas mais ágeis, personalizadas e orientadas por evidências. Ao mesmo tempo, os resultados reforçam a importância de articular desenvolvimento tecnológico, formação docente e reflexão pedagógica como eixos indissociáveis na consolidação de uma cultura educacional baseada em dados.

Como encaminhamento para investigações futuras, destaca-se a proposição de um curso em formato MOOC voltado à formação de professores para o uso pedagógico da Learning Analytics. Tal iniciativa poderá ampliar o alcance formativo deste estudo, favorecer a disseminação de práticas fundamentadas em evidências e contribuir para a consolidação de uma cultura de uso crítico e pedagógico dos dados educacionais em diferentes contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

Livro: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Artigo científico: FERGUSON, Rebecca. **The state of learning analytics in 2012: a review and future challenges.** Milton Keynes: The Open University, 2012.

Livro: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

Livro: GAŠEVIĆ, Dragan; DAWSON, Shane; SIEMENS, George. Let's not forget: learning analytics are about learning. TechTrends, New York, v. 59, n. 1, p. 64–71, 2015.

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

Livro: MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2015.

Anais de eventos: SIEMENS, George. **Learning analytics: the emergence of a discipline**. American Behavioral Scientist, Thousand Oaks, v. 57, n. 10, p. 1380–1400, 2013.

Anais de eventos: SIEMENS, George; LONG, Phil. **Penetrating the fog: analytics in learning and education**. EDUCAUSE Review, Boulder, v. 46, n. 5, p. 30–40, 2011.

Anais de eventos: VERBERT, Katrien et al. **Learning dashboards: an overview and future research opportunities**. Personal and Ubiquitous Computing, London, v. 18, n. 6, p. 1499– 1514, 2014.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73252

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

LETRAMENTO, VIOLÊNCIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

ADRIANA ALENCAR FEITOSA; MARCOS ANTONIO NEGREIROS DIAS; REGINA DE SOUSA LIMA BRAGA; ANA CLAUDIA QUARESMA DA SILVA

Introdução: A intensificação da violência e dos conflitos no ambiente escolar tem se configurado como um desafio central para a educação contemporânea, exigindo abordagens que superem perspectivas meramente punitivas e disciplinadoras. A escola, enquanto espaço de socialização e formação cidadã, reflete tensões sociais mais amplas, manifestadas por meio de violências físicas, psicológicas, simbólicas e institucionais, frequentemente associadas a desigualdades sociais e processos de exclusão. Nesse contexto, o letramento, compreendido para além da alfabetização instrumental, emerge como prática social, crítica e formativa, com potencial para mediar conflitos e promover a cultura de paz. **Problema:** orientou este estudo consistiu em compreender de que maneira as práticas de letramento contribuem para a mediação de conflitos e para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. **Objetivo:** do artigo foi analisar, por meio de uma revisão de literatura sistematizada, as contribuições do letramento para a compreensão da violência escolar, a mediação de conflitos e a promoção da cultura de paz no contexto educacional. **Metodologia:** tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica e bibliográfica, fundamentada no método dedutivo, conduzida a partir das diretrizes do protocolo PRISMA e analisada por meio da Análise de Conteúdo. **Resultados:** indicam que o letramento, especialmente em suas dimensões social e crítica, favorece o desenvolvimento de competências discursivas, emocionais e comunicativas, fundamentais para o enfrentamento da violência simbólica, a ressignificação dos conflitos e o fortalecimento de práticas democráticas na escola. **Conclusão:** Conclui-se que a articulação entre letramento e mediação de conflitos constitui uma estratégia pedagógica potente para a promoção da cultura de paz, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, dialógicos e socialmente justos.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO CIDADÃO - COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA - INCLUSÃO EDUCACIONAL - RELAÇÕES ESCOLARES - PARTICIPAÇÃO SOCIAL; FORMAÇÃO CIDADÃO - COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA - INCLUSÃO EDUCACIONAL - RELAÇÕES ESCOLARES - PARTICIPAÇÃO SOCIAL; FORMAÇÃO CIDADÃO - COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA - INCLUSÃO EDUCACIONAL - RELAÇÕES ESCOLARES - PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73450

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DO PROJETO PIBIC JR. NA TURMA 411-25 DO IFAL/CAMPUS ARAPIRACA

EMILIANO TORQUATO JÚNIOR; JOSÉ EZEQUIEL NUNES DA SILVA; LARA GABRIELY LIMA MOTA; MIRELLY MARIA VIEIRA DOS SANTOS.

RESUMO

O uso de metodologias inovadoras no ensino da língua inglesa tem-se mostrado cada vez mais necessário diante das demandas contemporâneas, as quais estão constantemente em contato com recursos tecnológicos e práticas culturais diversas. Nesse contexto, o projeto "O karaokê enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa: uma experiência no IFAL/Campus Arapiraca" que faz parte do Programa de Iniciação Científica (PIBIC Jr), apresenta-se como uma proposta que visa abordar a música, a ludicidade e o letramento para ampliar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. O projeto contou com a participação de uma equipe composta por 10 bolsistas, 5 voluntários e 1 orientador, responsáveis pelo planejamento, auxílio e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos no projeto. A turma 411-25 era composta por 36 alunos que se dividiram em 4 grupos de 9, cada grupo escolheu uma canção em língua inglesa para cantar no karaokê. Além disso, os estudantes foram orientados a realizar performances musicais com coreografia ou teatralização que tivessem a ver com a letra da música. O karaokê contribuiu para a solidificação do ensino de inglês em sala de aula e para o desenvolvimento de habilidades sociais e linguísticas dos alunos envolvidos, tornando-os mais autônomos no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Dessa forma, o uso de metodologias lúdicas no ensino da língua inglesa, a exemplo do karaokê, especialmente por seu papel na motivação discente e na construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e participativo, constitui-se numa ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem desse idioma.

Palavras-chave: Karaokê; Língua Inglesa; Música.

1.INTRODUÇÃO

O uso de metodologias inovadoras no ensino da língua inglesa tem-se mostrado cada vez mais necessário diante das demandas contemporâneas, as quais estão constantemente em contato com recursos tecnológicos e práticas culturais diversas. Nesse contexto, o projeto "O karaokê enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa: uma experiência no IFAL/Campus Arapiraca" que faz parte do Programa de Iniciação Científica (PIBIC Jr), apresenta-se como uma proposta que visa abordar a música, ludicidade e letramento para ampliar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Dessa maneira, a iniciativa destaca que o uso dos recursos midiáticos (de uma forma planejada e pedagógica, a exemplo do karaokê) podem potencializar a aprendizagem do inglês, promovendo uma educação crítica e significativa, além de ampliar a autopercepção do aluno como ser humano e como

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73508

cidadão, assim como afirma OLIVEIRA (2009).

A equipe executora do projeto foi composta por 10 bolsistas, 5 voluntários e 1 orientador, responsáveis pelo planejamento, auxílio e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos no projeto. A proposta buscou investigar a abordagem lúdica do ensino da língua inglesa tendo o karaokê como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo discentes dos cursos técnicos integrados de Informática e Eletroeletrônica, pertencentes a diferentes turmas dos 1ºs anos do ensino médio do IFAL/Campus Arapiraca, com o objetivo de desenvolver a identidade linguística, reforçar a busca pela autonomia, ampliar o vocabulário, aprimorar a pronúncia e promover a interação em sala de aula. No que se refere à turma 411, a experiência contou com o auxílio direto dos bolsistas José Ezequiel e Lara Gabriely, da voluntária Mirelly Maria e do orientador Emiliano Torquato, docente da disciplina de língua inglesa, cuja mediação foi fundamental para o desenvolvimento das atividades e para o engajamento dos estudantes.

No âmbito metodológico, os alunos foram incentivados a escolher suas próprias equipes, organizadas em quatro grupos, bem como as músicas que seriam apresentadas, considerando suas afinidades com artistas e estilos musicais. Nesse cenário, a turma 411 selecionou as canções “Dark Horse” (Katy Perry), “Beat It” (Michael Jackson), “A Thousand Miles” (Vanessa Carlton) e “The Resistance” (Skillet). As apresentações ocorreram no auditório do campus, concebido como um verdadeiro “show de talentos", no qual os discentes demonstraram empenho, criatividade e dedicação, realizando coreografias, figurinos temáticos e performances vocais. Os critérios de avaliação abrangeram organização, criatividade/originalidade, uso da língua inglesa e souvenir.

A experiência desenvolvida reforça a concepção de que a música constitui um recurso pedagógico relevante no ensino de línguas, especialmente por seu vínculo com as emoções, a cultura e a motivação discente. Conforme afirma Campbell (2000), a música em sala de aula pode ajudar a criar um ambiente emocional positivo que desencadeia a aprendizagem. Assim, a aplicação do karaokê mostrou-se uma estratégia eficaz para promover engajamento e aprendizagem significativa, contribuindo para o fortalecimento do ensino da língua inglesa, uma vez que a mesma é considerada desafiadora.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tendo em vista que a aprendizagem da língua inglesa é visualizada como um constante desafio e que trata-se de um estigma recorrente no corpo social pós-moderno, ao longo do desenvolvimento do projeto, diversos desafios foram identificados, evidenciando a complexidade em desconstruir a visão ultrapassada acerca do inglês. A esse respeito, PAULA (2015) afirma que diversas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula de língua estrangeira e por isso faz-se necessário destacar que tais dificuldades compreendem desde a falta de motivação para aprender até a própria falta de preparo ou motivação do próprio professor ao ensinar o idioma.

Com o objetivo da desconstrução desses rótulos apresentados por Paula (2015) e que são notáveis no cotidiano escolar, foi necessário um acompanhamento próximo dos pesquisadores durante a implementação da proposta pedagógica de caráter lúdico. No entanto, um dos principais entraves esteve relacionado à organização das equipes, uma vez que os próprios alunos foram responsáveis por formar os grupos – mesmo que essa escolha favoreça a autonomia discente, também gerou dificuldades iniciais, como divergências de interesses, afinidades musicais distintas e a necessidade de mudanças dos integrantes dos grupos até que se chegasse a uma configuração considerada ideal pela turma.

Outro obstáculo relevante esteve associado à conciliação dos ensaios com a rotina acadêmica dos alunos. O projeto foi desenvolvido em um período marcado por avaliações e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73508

outras atividades de encerramento do semestre letivo, especialmente no mês de dezembro, o que dificultou a disponibilidade dos alunos para os ensaios e reuniões de preparação. Essa sobrecarga de demandas escolares impactou diretamente o planejamento das apresentações, exigindo flexibilidade por parte da equipe do projeto e dos próprios estudantes, visto que era importante a organização das funções, elaboração de souvenires, preparação dos figurinos – aspectos que englobam esforço coletivo e uma constante mediação. Nesse contexto, tais desafios reforçam a afirmação de Paiva (1998) de que a autonomia não surge de modo imediato, mas é construída gradualmente por meio de experiências que exigem tomada de decisão e resolução de problemas.

Portanto, as adversidades enfrentadas ao longo da execução do projeto evidenciam que propostas pedagógicas inovadoras exigem mediação constante, acompanhamento próximo e sensibilidade por parte dos docentes, bolsistas e voluntários envolvidos. As dificuldades observadas não comprometeram o desenvolvimento da experiência, mas contribuíram para reflexões significativas sobre os limites e as potencialidades do uso do karaokê como estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa, fortalecendo o caráter formativo e reflexivo da proposta.

3. DISCUSSÃO

Após observar as apresentações e todo o desenvolvimento dos participantes, foi elaborado um questionário para os estudantes com o objetivo de obter dados concretos para a elaboração da pesquisa. Ao todo, 32 alunos participaram do questionário, com uma faixa etária entre 15 e 16 anos, todos alunos do turno matutino do primeiro ano do Ensino Médio técnico integrado ao ensino técnico de eletroeletrônica, curso ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Arapiraca. Foram elaboradas cinco perguntas específicas sobre o uso do karaokê no ensino da língua inglesa com o objetivo de, por meio da experiência obtida pelos estudantes, compreender como essa ferramenta pode ser utilizada. Para isso, utilizamos o Google Formulários como instrumento de obtenção de respostas. O questionário foi aplicado pelos bolsistas e voluntários responsáveis no período de 05 de dezembro a 09 de dezembro de 2025.

Através das respostas obtidas, foi possível montar cinco gráficos para uma melhor compreensão dos resultados. Os gráficos montados estão sendo representados a seguir:



A opção AZUL foi marcada por cinco alunos;

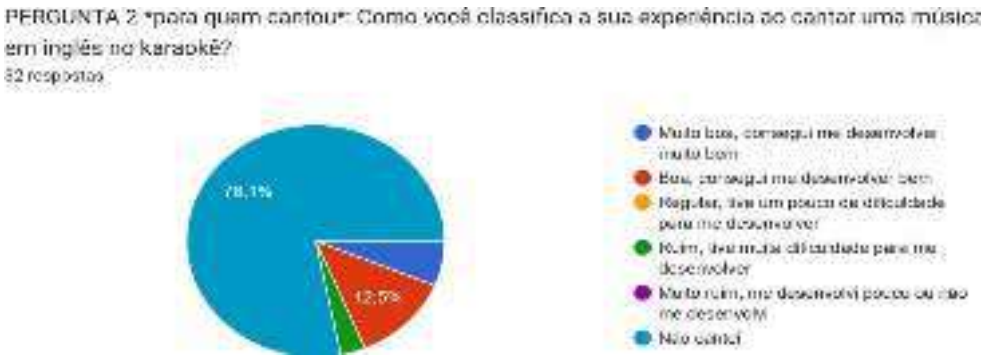
A opção VERMELHA foi marcada por cinco alunos;

A opção LARANJA foi marcada por onze alunos;

A opção VERDE foi marcada por onze alunos.

Fonte: Autoria própria

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73508



A opção AZUL foi marcada por dois alunos (6,3%);

A opção VERMELHA foi marcada por quatro alunos;

A opção LARANJA foi marcada por nenhum aluno;

A opção VERDE foi marcada por um aluno (3,1%);

A opção ROXA foi marcada por nenhum aluno;

A opção CIANO foi marcada por vinte e cinco alunos.

Fonte: Autoria própria



A opção AZUL foi marcada por dezessete alunos;

A opção VERMELHA foi marcada por seis alunos;

A opção LARANJA foi marcada por quatro alunos;

A opção VERDE foi marcada por um aluno (3,1%);

A opção ROXA foi marcada por quatro alunos;

Fonte: Autoria própria



DOI: 10.51189/vi-conbraed/73508

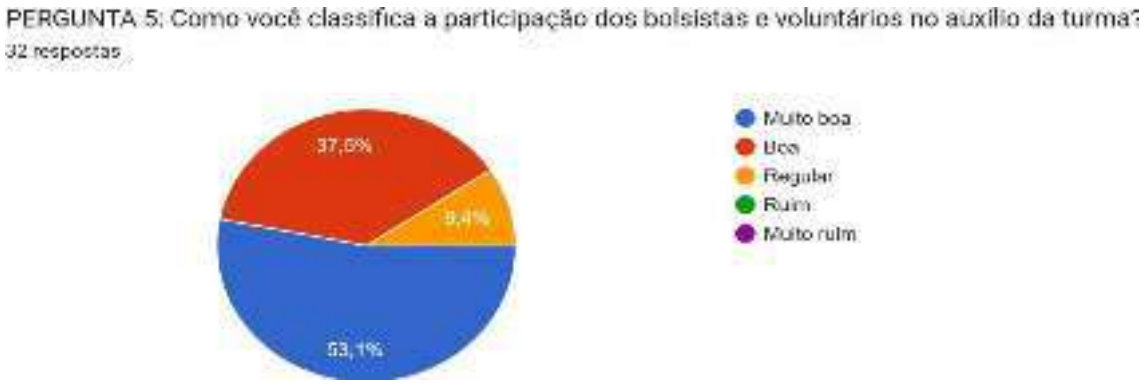
A opção AZUL foi marcada por vinte e dois alunos;

A opção VERMELHA foi marcada por sete alunos;

A opção LARANJA foi marcada por um aluno (3,1%);

A opção VERDE foi marcada por dois alunos (6,3%);

Fonte: Autoria própria



A opção AZUL foi marcada por dezessete alunos;

A opção VERMELHA foi marcada por doze alunos;

A opção LARANJA foi marcada por três alunos;

A opção VERDE foi marcada por nenhum aluno;

A opção ROXA foi marcada por nenhum aluno;

Fonte: Autoria própria

Com a ajuda dos gráficos, foi possível observar um ponto positivo em relação à dificuldade para produção da apresentação, visto que uma parcela significativa dos alunos não apresentou ou apresentou pouca dificuldade para produzi-la, revelando o desenvolvimento de uma liberdade criativa, além de reforçar a contribuição do trabalho em equipe, um dos principais pilares do projeto, como um dos principais motivos para essa baixa taxa de dificuldade. A parcela que apresentou maior dificuldade, ao ser questionada sobre, apontou como principal motivo para a falta de rendimento uma feira literária que aconteceu em uma data próxima à apresentação do projeto, alegando uma falta de tempo que foi ocasionada pelo conflito de proximidade entre os dois eventos.

Partindo para o segundo gráfico, é possível observar, por parte de quem contou, um bom desenvolvimento do inglês através do karaokê. Dos sete alunos que cantaram, apenas um apresentou dificuldades significativas no seu desenvolvimento, evidenciando que o karaokê é uma ferramenta ideal para o desenvolvimento e uso didático no ensino da língua inglesa, mas que sua utilização nesse âmbito ainda pode ser aprimorada para que atinja sua plenitude como ferramenta pedagógica.

Através do terceiro gráfico, foi possível medir a união das equipes para a realização do projeto. Apesar de apresentar uma taxa de alunos que classificou a união entre a equipe como “ruim” ou “muito ruim”, coisa que aconteceu devido à desistência de uma equipe poucos dias antes da apresentação, a maioria dos alunos classificou a união da equipe como “muito boa”,

"boa" e até "regular", revelando um bom desenvolvimento da habilidade.

Analisando o quarto gráfico, foi possível perceber a importância e a efetiva validação do uso do karaokê como ferramenta pedagógica funcional para o aprimoramento do ensino da língua inglesa através de atividades didáticas, uma vez que a grande maioria dos alunos classificou a afirmação apresentada no gráfico como "concordo totalmente" ou "concordo em partes", enquanto uma minoria representada apenas por 9,4% dos alunos a classificou como "discordo totalmente" ou "discordo em partes". Isso evidencia que o uso do karaokê no ensino da língua inglesa, ligado a uma base teórica e a métodos especializados, pode aprimorar as habilidades do aluno com a nova língua, além de aproximá-los de aspectos culturais, instigando a curiosidade e despertando o interesse pelo estudo da língua inglesa. O gráfico revela que, quando aliado ao ensino, o karaokê faz com que o aluno gere uma identificação com aquilo que ele está aprendendo, tornando a taxa de aprendizado maior.

O quinto gráfico foi destinado à participação dos bolsistas e voluntários responsáveis no auxílio da turma, funcionando como um feedback. O gráfico mostra que a participação dos bolsistas e voluntários responsáveis foi considerada boa, tendo apenas 9,4% dos alunos considerando-a "regular".

A análise dos gráficos é de extrema importância para a formação da pesquisa, uma vez que, através deles, pôde-se concluir que o karaokê pode ser utilizado como ferramenta expressiva no ensino da língua inglesa, contribuindo para o desenvolvimento do aluno não apenas na língua, mas também em habilidades sociais e culturais essenciais para a formação do indivíduo.

Para a maioria dos estudantes, o projeto representou não só uma possibilidade de estudo da língua inglesa, mas também uma oportunidade de união e socialização, além de uma familiarização com a língua. Apesar da timidez no início, com o desenvolvimento das atividades, foi possível perceber um processo de socialização e aprendizado mais dinâmico, que pode ser evidenciado pelo seguinte depoimento de um aluno que foi dado no questionário final, quando foi pedido para que, facultativamente, o aluno fizesse observações gerais sobre o projeto.

"Acredito que projetos como esse são muito importantes para o aprendizado dos alunos, pois não servem apenas para o estudo em si, mas também o conhecimento do idioma inglês, além de promover também o trabalho em grupo e o incentivo a conhecer novas músicas e artistas!"

Ainda sobre o processo de pré-apresentação, outros relatos dos alunos mostram como o karaokê ajudou na instigação da criatividade e desenvolvimento de habilidades linguísticas, que apesar de parecerem difíceis no começo, com o tempo foram se tornando, na verdade, uma forma divertida de aprender inglês.

"O karaokê foi difícil no começo, mas só no início. Com o tempo, enquanto aprendíamos a apresentação, a dança, a coreografia e o figurino, tudo foi ficando mais leve e natural. O maior desafio foi ouvir e entender uma música inteira em inglês, já que precisávamos aprender a letra, mas até isso se tornou mais fácil conforme fomos praticando."

Após as dificuldades superadas, as apresentações aconteceram de forma natural, onde os alunos conseguiram se desenvolver muito bem em todos os aspectos, demonstrando uma significativa evolução, quando comparados com o início das preparações para as apresentações. Os depoimentos dados por eles demonstram que o karaokê, quando utilizado da maneira correta, tem um papel importante no desenvolvimento sociocultural e linguístico dos alunos, ajudando-os a desenvolver diversas habilidades que geralmente aulas tradicionais não conseguem proporcionar.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73508

4. CONCLUSÃO

O presente relato de experiência teve como objetivo analisar o uso do karaokê enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa, a partir da aplicação do projeto PIBIC Jr na turma 411 do IFAL – Campus Arapiraca. A proposta buscou promover uma abordagem lúdica e significativa do ensino de inglês, valorizando a música como recurso pedagógico capaz de ampliar o vocabulário, aprimorar a pronúncia, estimular a autonomia discente e favorecer a interação em sala de aula.

A partir das atividades desenvolvidas, foi possível avaliar o karaokê como uma estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. O recurso contribuiu para a criação de um ambiente mais dinâmico e motivador, permitindo que os alunos vivenciassem o idioma de forma prática, participativa e contextualizada, o que favoreceu o rompimento, ainda que parcial, com metodologias tradicionais e pouco atrativas no ensino de línguas.

Além dos aspectos linguísticos, observou-se um impacto positivo no processo de aprendizagem como um todo. Os estudantes demonstraram maior engajamento, criatividade, dedicação e interação durante as apresentações realizadas no auditório do campus. Apesar do imprevisto relacionado à desistência da equipe responsável pela música “A Thousand Miles”, motivada pelo acúmulo de demandas acadêmicas, a experiência manteve seu caráter formativo, evidenciando a importância de compreender os limites enfrentados pelos alunos e respeitar suas decisões.

Diante dos resultados obtidos, o projeto aponta para possibilidades futuras, como sua aplicação em outras turmas, a exploração de diferentes estilos musicais e a adaptação da proposta para o ensino de outras línguas estrangeiras. Ademais, o karaokê pode ser articulado a outras metodologias ativas, potencializando o ensino de línguas e contribuindo para uma formação mais crítica, autônoma e significativa.

Por fim, reforça-se a importância do uso de metodologias lúdicas no ensino da língua inglesa, especialmente por seu papel na motivação discente e na construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e participativo. O karaokê mostrou-se uma ferramenta relevante para aproximar os alunos da língua estrangeira, valorizando suas vivências culturais e emocionais e contribuindo para a ressignificação do ensino de línguas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Don. *O efeito Mozart*. São Paulo: Rocco, 2000.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: **LIMA, D. C. de (Org.).** ***Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas***. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21–30.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. Uberlândia: Letras & Letras, 1998.

PAULA, Ana Paula de. Dificuldades no ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública. 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73508

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O ENSINO DA LÍNGUA LATINA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CURSO DE LETRAS DA UFRN

MARCIO DE LIMA PACHECO; FRNACISCO DE ASSIS COSTA DA SILVA

RESUMO

Este trabalho analisa as particularidades metodológicas e os desafios pedagógicos do ensino de Língua Latina no curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na modalidade de Educação a Distância (EaD). O objetivo é investigar como as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribuem para a superação do estigma da "língua morta" e facilitam a compreensão da morfossintaxe latina por alunos geograficamente dispersos. A metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa e descritiva, baseada na análise do material didático da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS/UFRN) e na observação das dinâmicas interativas. Os resultados indicam que a flexibilidade da EaD, aliada ao uso de recursos multimídia e repositórios de textos clássicos digitalizados, permite um engajamento autônomo significativo. A discussão aprofunda-se na transição do método gramática-tradução para abordagens mais intuitivas mediadas pela tecnologia, evidenciando que a mediação por tutores é o elo crítico para a fixação fonética. Conclui-se que o ensino de latim via EaD na UFRN democratiza o acesso ao conhecimento humanístico no interior do Rio Grande do Norte, integrando a tradição clássica às competências digitais contemporâneas, consolidando a importância da base latina para a formação docente em Letras, apesar das limitações impostas pela ausência de interação física imediata.

Palavras-chave: Educação clássica; Ambientes virtuais; Filologia românica.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Latina nos cursos de Letras brasileiros atravessa um momento de necessária reconfiguração, enfrentando o desafio histórico de desvincular-se da imagem de disciplina anacrônica, elitista e puramente mnemônica. Frequentemente reduzido a um conjunto rígido de regras gramaticais, o latim sofre com o estigma de "língua morta". Contudo, como observa Saussure (2012), o estudo da língua em sua diacronia é o que permite a compreensão profunda dos estados de língua sincrônicos. Sob essa ótica, o latim não deve ser visto como um fóssil linguístico, mas como a gênese estrutural e o substrato identitário do português, essencial para que o futuro docente compreenda a mecânica da própria língua materna.

No contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), essa transição do tradicional para o contemporâneo é potencializada pela atuação da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS). A migração do ensino de línguas clássicas para a modalidade a distância (EaD) impõe uma ruptura com o modelo da "aula-palestra". O problema central, portanto, reside na transposição da exegese textual para a virtualidade: como garantir a proficiência e o engajamento em uma língua de estrutura flexional complexa — que exige do aluno uma constante reestruturação do raciocínio lógico-sintático — sem o suporte do contato presencial imediato?

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73566

A questão ultrapassa a mera entrega de materiais; trata-se de mitigar o isolamento cognitivo por meio da criação de uma "presença virtual" efetiva. Fundamentado nos conceitos de Garrison e Anderson (2003), este estudo avalia como a integração de fascículos digitais, videoaulas e, primordialmente, ferramentas interativas como fóruns e glossários colaborativos no Moodle, atuam como mediadores do conteúdo clássico. Investiga-se, assim, se a tecnologia é capaz de transpor as barreiras da distância, transformando o rigor da filologia clássica em uma experiência de aprendizagem dinâmica, colaborativa e fundamental para a formação crítica do graduando em Letras.

2 DISCURSÃO

De acordo com o modelo da Comunidade de Inquisição (CoI) de Garrison, Anderson e Archer (2000; 2003), a aprendizagem efetiva em ambientes virtuais ocorre na intersecção de três presences: Social, Cognitiva e de Ensino.

Presença de Ensino: Manifesta-se na organização dos fascículos digitais e na curadoria das videoaulas. No caso do Latim, essa presença é vital para "desmistificar" a complexidade da língua, transformando o que poderia ser um manual árido em um guia dialógico.

Presença Cognitiva: É o processo de construção de significado. No estudo da Língua Latina, ela é posta à prova no momento da decodificação do sistema de casos. O aluno não apenas traduz, mas precisa realizar um esforço de reestruturação mental para compreender uma língua flexional, onde a sintaxe não depende da ordem das palavras, mas das terminações (desinências).

A pesquisa aponta a decodificação como uma dificuldade central. Referências como Dickey (2016) e Spina (1977) reforçam que o ensino de latim para falantes de línguas românicas enfrenta o "vício da ordem SVO" (Sujeito-Verbo-Objeto).

No AVA, o isolamento pode agravar a frustração ao encontrar um acusativo onde se esperava um nominativo. É aqui que os questionários de correção imediata atuam. Segundo Palloff e Pratt (2007), o feedback instantâneo no ensino a distância funciona como um "andaime" (scaffolding), permitindo que o aluno corrija sua rota cognitiva antes que o erro de interpretação sintática se consolide.

Ferramentas do Moodle como Redutores de Distância Transacional

A "Distância Transacional" de Moore (1989) — o vácuo psicológico e de comunicação entre professor e aluno — é mitigada pelas ferramentas colaborativas analisadas:

Glossários Colaborativos: Ao construir um glossário no Moodle, os alunos saem da posição de receptores passivos para a de coautores. Isso fortalece a Presença Social. O vocabulário latino deixa de ser uma lista estática e passa a ser uma construção coletiva, facilitando a memorização por meio da interação entre pares.

Fóruns de Dúvidas: Funcionam como espaços de "negociação de sentidos". Para o ensino de Latim I e II, o fórum é o local onde a lógica da tradução é debatida, transformando o erro individual em aprendizado coletivo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta é a fase crucial do seu trabalho: onde os dados brutos se transformam em ciência. Para ampliar "ao máximo", vamos estratificar a discussão em eixos temáticos, aprofundando as conexões teóricas e trazendo a realidade prática dos polos da UFRN para o centro do debate. Aqui está a expansão detalhada:

A ruptura com a tradução mecânica — o antigo "decalque" palavra por palavra — marca uma transição paradigmática na UFRN. Ao adotar o "Método de Leitura", o curso

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73566

desloca o foco da memorização de tabelas estáticas para a apreensão do sentido em contexto.

- A Contribuição de Bakhtin (2011): No ambiente virtual, o dialogismo ultrapassa a interação entre sujeitos (aluno-professor). Ele se manifesta na relação hipertextual. O aluno, ao clicar em um link de glossário ou em um comentário gramatical dentro do Moodle, estabelece um diálogo com a própria estrutura da língua. O texto latino deixa de ser um objeto passivo e torna-se um "enunciado" vivo que exige resposta e posicionamento do leitor-estudante.
- A Interatividade Digital: A interface não é apenas um repositório, mas um agente mediador que "provoca" o aluno a reconstruir a lógica da frase latina em tempo real.

Os resultados indicam que os questionários de correção imediata são mais do que ferramentas de avaliação; são instrumentos de regulação cognitiva.

- **Memorização de Paradigmas:** Diferente do ensino presencial, onde o aluno muitas vezes aguarda uma semana pelo feedback do professor, a EaD permite a correção do erro no ato de sua ocorrência. Isso fortalece a fixação das declinações e conjugações, reduzindo a ansiedade frente à complexidade morfológica.
- **Autonomia Discente:** Esse processo fomenta o que se chama de "estudo autodirigido". O aluno assume o controle de sua curva de aprendizado, repetindo ciclos de tentativa e erro até a consolidação da proficiência necessária para avançar de Latim I para Latim II.

A dimensão fonético-fonológica surge como a fronteira mais sensível da virtualidade. Conforme defendido por Faria (1958), o latim possui uma sonoridade que é indissociável de sua estrutura sintática e poética.

- **Repositórios de Áudio:** A estratégia da SEDIS/UFRN de implementar áudios de leitura e pronúncia restituída (ou eclesiástica, conforme o objetivo) tenta humanizar o código escrito. Sem a voz, o latim corre o risco de se tornar apenas uma "álgebra linguística". O áudio funciona como a ponte afetiva que reconecta o aluno ao latim como língua falada por seres humanos, e não apenas escrita em monumentos.

A análise dos polos de **Caicó e Currais Novos** revela o impacto social da pesquisa. O acesso ao latim nesses locais rompe a barreira do "elitismo clássico".

O conceito de Humanidades Digitais (Crescitelli, 2014) é aqui aplicado na prática: o uso de ferramentas computacionais para potencializar o estudo das artes e línguas antigas. Cícero e Virgílio agora "viajam" por cabos de fibra ótica para o interior do Seridó, provando que a tradição clássica não é incompatível com a agilidade das redes.

4 CONCLUSÃO

A investigação conduzida permite afirmar que o ensino de Língua Latina na modalidade a distância na UFRN não representa apenas uma alternativa logística, mas uma estratégia política e pedagógica eficaz de preservação do patrimônio linguístico ocidental. Ao contrário do que o senso comum acadêmico possa sugerir, a transposição do latim para o ambiente virtual não resulta em perda de densidade; pelo contrário, as metas de aprendizagem são plenamente atingidas quando há uma simbiose entre o rigor da teoria gramatical e a dinamicidade das práticas mediadas por tecnologias ativas.

Conclui-se que a distância física entre os polos de Caicó, Currais Novos e a capital é mitigada por uma colaboração virtual robusta. O isolamento cognitivo, risco inerente à EaD, é combatido pela criação de uma "comunidade de inquisição" (Garrison & Anderson, 2003), onde fóruns e glossários transformam o estudo solitário em uma construção coletiva de sentidos. O rigor filológico, portanto, não é diluído pela tela, mas reconfigurado por ela: ele ganha novas camadas de interatividade e acessibilidade que o ensino tradicional, muitas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73566

vezes, não alcança.

O sucesso desta mediação reside na funcionalidade das ferramentas:

Questionários com Feedback: Atuam como tutores silenciosos, permitindo a autonomia necessária para a fixação de paradigmas flexionais.

Repositórios de Áudio: Resgatam a dimensão oral da língua, essencial para a compreensão da fonética histórica (Faria, 1958).

Moodle como Ecossistema: Deixa de ser um repositório de arquivos para se tornar um laboratório de tradução e análise sintática.

Para além dos resultados alcançados, este estudo abre caminho para horizontes inovadores nas Humanidades Digitais. As perspectivas futuras apontam para:

Realidade Aumentada (RA): O desenvolvimento de aplicativos que permitam a leitura de epigrafias clássicas (inscrições em monumentos e objetos) em ambientes imateriais, permitindo que o aluno "toque" virtualmente na história.

Gamificação da Sintaxe: O uso de mecânicas de jogos para o ensino do sistema de casos, tornando a decodificação de períodos complexos um desafio lúdico e engajador.

Em última análise, a experiência da UFRN/SEDIS demonstra que o ensino de latim fortalece o vínculo entre a matriz clássica e a formação do futuro docente no Rio Grande do Norte. Ao dominar as ferramentas digitais para o estudo do latim, o graduando em Letras não apenas compreende a gênese da sua própria língua, mas também se prepara para ser um professor capaz de dialogar com a geração nativa digital. A tradição de Cícero, assim, encontra na agilidade das redes o suporte necessário para permanecer viva e relevante no século XXI.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CRESCITELLI, Mercedes. *O ensino de línguas e as tecnologias digitais*. São Paulo: Cortez, 2014.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge, 2003.

MOORE, M. G. *Editorial: Three types of interaction*. American Journal of Distance Education, 1989.

OLIVEIRA, R. M. *O latim no século XXI: metodologias e práticas*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73566

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Building Online Learning Communities*. Jossey-Bass, 2007.

SANTOS, J. B. dos. *O Ensino de Latim na Contemporaneidade*.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

UFRN. Secretaria de Educação a Distância. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras (EaD)*. Natal: SEDIS/UFRN, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73566

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A PRESERVAÇÃO DO CERRADO TOCANTINENSE

ADRIANA ALENCAR FEITOSA; MARCOS ANTONIO NEGREIROS DIAS; ANA CLAÚDIA QUARESMA DA SILVA

Introdução: A intensificação da crise socioambiental e o avanço das pressões antrópicas sobre o Cerrado brasileiro, especialmente no contexto tocantinense, evidenciam a necessidade de estratégias educativas capazes de promover a sensibilização ambiental desde as etapas iniciais da escolarização. A Educação Ambiental (EA), quando inserida na Educação Infantil, apresenta-se como eixo estruturante para a formação de valores, atitudes e vínculos afetivos com a natureza, contribuindo para a preservação dos biomas e para a construção de uma consciência socioambiental crítica e contextualizada. **Problema:** consistiu em compreender de que maneira a Educação Ambiental, desenvolvida na Educação Infantil, pode atuar como instrumento de sensibilização para a preservação do Cerrado tocantinense, considerando os fundamentos pedagógicos da infância, os documentos oficiais e a valorização do território e dos saberes locais. **Objetivo:** deste artigo foi analisar as contribuições da Educação Ambiental na Educação Infantil para a sensibilização ambiental e a formação de valores voltados à preservação do Cerrado no contexto do Tocantins. **Metodologia:** trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórica e exploratória, desenvolvida por meio de revisão de literatura sistematizada, com base em produções científicas, documentos normativos e políticas públicas relacionadas à Educação Ambiental, à Educação Infantil e ao bioma Cerrado. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, à luz da Educação Ambiental crítica. **Resultados:** evidenciam que a Educação Ambiental na Educação Infantil, quando fundamentada em práticas lúdicas, experiências concretas com a natureza e na valorização do território, favorece a construção de vínculos afetivos, o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento de valores éticos e sustentáveis. Contudo, também se identificam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar e à efetivação das diretrizes legais no cotidiano pedagógico. **Conclusão:** Conclui-se que a Educação Ambiental na Educação Infantil constitui uma estratégia essencial para a preservação do Cerrado tocantinense, ao promover uma educação contextualizada, crítica e socialmente referenciada, capaz de contribuir para a formação de sujeitos sensíveis, participativos e comprometidos com a sustentabilidade desde a primeira infância.

Palavras-chave: **PRÁTICAS EDUCATIVAS; BIOMA CERRADO; PRIMEIRA INFÂNCIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73686

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA ESCOLAR A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE SERVIÇO SOCIAL E PEDAGOGIA

OCIMARA JANE MENDONÇA DE LIMA MENEZES

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) expandiu-se no Brasil como alternativa para ampliar oportunidades educacionais, mas sua efetividade inclusiva permanece condicionada por barreiras socioeconômicas, tecnológicas e pedagógicas. Em contextos de vulnerabilidade, a desigualdade de acesso à internet, a insuficiência de dispositivos, a baixa literacia digital e a ausência de suportes institucionais podem converter a EaD em mecanismo de aprofundamento das exclusões, sobretudo quando as práticas escolares não incorporam acessibilidade e mediação pedagógica qualificada. Este resumo expandido analisa como a vulnerabilidade socioeconômica incide sobre a inclusão e a acessibilidade na EaD e discute implicações para a prática escolar a partir da articulação entre Serviço Social e Pedagogia. O estudo adota abordagem qualitativa, de base bibliográfica, com análise temática de produções recentes sobre EaD, inclusão, acessibilidade digital e políticas de proteção de direitos. Os resultados indicam que a inclusão na EaD depende de desenho acessível dos ambientes virtuais, uso de tecnologias assistivas, adequação de materiais didáticos e formação docente para mediação inclusiva. Indicam também que a vulnerabilidade socioeconômica opera como barreira estrutural que exige intervenções intersetoriais e estratégias institucionais permanentes, não ações pontuais. Nesse cenário, a articulação entre Serviço Social e Pedagogia fortalece a prática escolar ao integrar diagnóstico social, mobilização de redes, orientação de direitos e acompanhamento de estudantes, articulados à organização didática, à avaliação formativa e ao planejamento pedagógico acessível. Conclui-se que uma EaD comprometida com a inclusão requer políticas e práticas que enfrentem simultaneamente desigualdades materiais e barreiras comunicacionais, reposicionando a escola como espaço de garantia de direitos e de suporte integral ao estudante em vulnerabilidade.

Palavras-chave: Justiça Social; Acessibilidade Digital; Mediação Interprofissional.

1 INTRODUÇÃO

A EaD pode favorecer a democratização do ensino ao reduzir barreiras de tempo e espaço, mas essa promessa depende das condições reais de acesso e de participação dos estudantes (Paschoal, Soares e Costa, 2024). A inclusão, quando associada apenas à oferta de vagas e plataformas, tende a ignorar desigualdades estruturais que atravessam a vida escolar, sobretudo em grupos socialmente vulnerabilizados (Santos et al., 2025). Nessa direção, a acessibilidade precisa ser compreendida como princípio de cidadania e equiparação de oportunidades, e não como adaptação residual ou resposta burocrática (Lavorato, 2014).

O problema que orienta este estudo pode ser formulado assim: de que modo a vulnerabilidade socioeconômica condiciona a inclusão e a acessibilidade na EaD e quais implicações emergem para a prática escolar quando se propõe a articulação entre Serviço Social e Pedagogia? Assume-se como ideia central que a inclusão na EaD é um fenômeno socioeducacional situado, atravessado por desigualdades materiais e por escolhas pedagógicas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73781

e institucionais. O objetivo geral é analisar criticamente essa relação e discutir contribuições interprofissionais para o enfrentamento das barreiras. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar barreiras de acesso e participação na EaD associadas à vulnerabilidade; (b) discutir requisitos de acessibilidade e tecnologias assistivas; (c) sistematizar implicações para a prática escolar a partir da ação articulada entre Serviço Social e Pedagogia.

A pesquisa insere-se em uma tradição crítica de análise da EaD e das políticas de inclusão, que reconhece a centralidade da acessibilidade e da mediação pedagógica para a participação efetiva dos estudantes (Santos et al., 2025), e também compreende a EaD como campo atravessado por demandas sociais e políticas educacionais (Hermida e Bonfim, 2006). Dialoga com pesquisas recentes que apontam a EaD como oportunidade de inclusão (Paschoal, Soares e Costa, 2024), mas procura preencher a lacuna de articular, no mesmo argumento, vulnerabilidade socioeconômica, acessibilidade e intervenção interprofissional na prática escolar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Adota-se abordagem qualitativa, com orientação interpretativista-crítica, por compreender que inclusão, vulnerabilidade e acessibilidade são produzidas historicamente e variam conforme contextos, políticas e práticas institucionais (Lavorato, 2014). O método bibliográfico foi escolhido por ser coerente com o problema e permitir mapear contribuições teóricas e analíticas sobre EaD, inclusão e acessibilidade, tal como em estudos recentes de revisão (Paschoal, Soares e Costa, 2024; Santos et al., 2025).

Procedimentos: (1) seleção e leitura analítica dos textos-base anexados; (2) codificação temática; (3) organização em eixos interpretativos: vulnerabilidade socioeconômica e exclusão digital, acessibilidade e tecnologias assistivas, mediação pedagógica e suporte institucional; (4) síntese interpretativa voltada a implicações para a prática escolar e à articulação interprofissional.

Limitações: a pesquisa não realiza coleta empírica com estudantes ou escolas, o que restringe inferências a partir de evidências secundárias; além disso, por depender do escopo do referencial selecionado, pode não abranger toda a diversidade de experiências regionais de EaD e vulnerabilidade no país (Santos et al., 2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam, em primeiro lugar, que a vulnerabilidade socioeconômica se configura como uma barreira estrutural à efetivação da inclusão na Educação a Distância, na medida em que compromete o acesso regular à internet, a disponibilidade de equipamentos adequados e as próprias condições domésticas para a realização das atividades escolares. Tais limitações tensionam a noção, amplamente difundida, de que a EaD, por si só, democratiza o acesso à educação, uma vez que a inserção em ambientes virtuais de aprendizagem pressupõe condições materiais mínimas que não estão igualmente distribuídas entre os estudantes (Paschoal, Soares e Costa, 2024). Nessa direção, os achados reforçam que a desigualdade de acesso às tecnologias digitais se converte em desigualdade de oportunidades educacionais, repercutindo diretamente nos processos de participação, permanência e aprendizagem.

Corrobora-se, assim, a necessidade de políticas públicas e programas institucionais que ultrapassem a lógica da ampliação de vagas e passem a incorporar estratégias de permanência, acompanhamento e apoio aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme destacam Santos et al. (2025), a inclusão educacional na EaD depende da implementação de metodologias acessíveis, do uso de tecnologias assistivas e da constituição de ambientes pedagógicos que reconheçam as diferentes condições de acesso como parte

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73781

constitutiva do processo educativo. Esse resultado confirma evidências anteriores ao indicar que a permanência, na EaD, é fortemente condicionada pela capacidade institucional de reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano dos estudantes.

Em segundo lugar, a acessibilidade emerge como condição indispensável para a participação efetiva dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem na EaD. A literatura analisada aponta que os ambientes virtuais de aprendizagem, os materiais didáticos digitais e as interfaces tecnológicas precisam atender a critérios de usabilidade, navegabilidade e acessibilidade, incorporando tecnologias assistivas, princípios de desenho universal e adaptações razoáveis (Lavorato, 2014). Tais elementos não se restringem à adequação técnica das plataformas, mas incidem diretamente sobre as possibilidades de interação, autonomia e apropriação do conhecimento por parte dos estudantes.

No campo normativo, os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro em relação ao direito de acesso à informação e à comunicação, inclusive às tecnologias digitais, reafirmam a acessibilidade como dimensão indissociável do direito à educação (Brasil, 2009). Nesse sentido, os resultados ampliam a compreensão de que a acessibilidade na EaD não deve ser tratada como recurso complementar ou estratégia pontual dirigida exclusivamente a estudantes com deficiência, mas como princípio estruturante da organização pedagógica e institucional. Tal achado tensiona abordagens que restringem a inclusão à dimensão da deficiência, evidenciando que a acessibilidade também responde às múltiplas formas de exclusão associadas à pobreza, ao isolamento territorial e às desigualdades culturais.

Em terceiro lugar, a análise evidencia que o enfrentamento das vulnerabilidades na EaD exige uma reconfiguração da prática escolar, marcada pelo fortalecimento da mediação pedagógica e pela atuação interprofissional. Conforme destacam Paschoal, Soares e Costa (2024), a docência na EaD desloca-se de um modelo centrado na transmissão de conteúdos para uma prática de mediação que organiza tempos, percursos formativos, interações e estratégias de acompanhamento, visando garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes em contextos diversos.

Nesse cenário, os resultados indicam que a articulação entre Serviço Social e Pedagogia se constitui como estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades que atravessam a escolarização na modalidade a distância. O Serviço Social contribui por meio da identificação das demandas sociais que impactam o percurso escolar, do mapeamento das condições de vida dos estudantes, do acionamento das redes de proteção social e da orientação quanto ao acesso a políticas públicas, fortalecendo os vínculos entre escola, família e comunidade. A Pedagogia, por sua vez, organiza o planejamento didático acessível, a adaptação curricular, a avaliação formativa e a construção de estratégias pedagógicas que considerem as diferentes condições de acesso e aprendizagem.

O avanço deste estudo reside em explicitar que a inclusão na EaD não pode ser reduzida a iniciativas isoladas, sejam elas de natureza tecnológica ou pedagógica, mas depende de respostas integradas que articulem acessibilidade, suporte pedagógico contínuo e enfrentamento das desigualdades materiais que estruturam a vulnerabilidade socioeconômica. Essa leitura amplia e aprofunda contribuições anteriores, ao integrar dimensões que, na literatura, frequentemente aparecem fragmentadas, como tecnologias assistivas, formação docente e políticas de inclusão (Santos et al., 2025; Lavorato, 2014). Desse modo, o estudo contribui para o campo ao reforçar uma abordagem intersetorial e interprofissional da inclusão na Educação a Distância, orientada pela compreensão da educação como direito social e pela necessidade de práticas escolares comprometidas com a justiça educacional.

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73781

Retomando a problematização inicial, conclui-se que a Educação a Distância, embora se apresente como estratégia relevante para a ampliação do acesso ao ensino, não se configura, por si só, como garantia de inclusão educacional em contextos marcados pela vulnerabilidade socioeconômica. Conforme evidenciam Paschoal, Soares e Costa (2024), a EaD pode favorecer a democratização do ensino, desde que esteja sustentada por políticas institucionais, infraestrutura tecnológica adequada e práticas pedagógicas orientadas para a diversidade dos sujeitos. Na ausência dessas condições, a modalidade tende a reproduzir e, em determinados contextos, aprofundar desigualdades educacionais previamente existentes.

A contribuição central deste estudo consiste em sustentar que a inclusão e a acessibilidade na EaD devem ser compreendidas como processos pedagógicos, sociais e políticos indissociáveis, exigindo a articulação entre práticas educativas acessíveis e estratégias de proteção social no interior da escola. Nessa perspectiva, a articulação entre Serviço Social e Pedagogia revela-se como dimensão estruturante para o enfrentamento das barreiras impostas pela vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que possibilita integrar a leitura das condições objetivas de vida dos estudantes, o acompanhamento social, a orientação quanto a direitos e o acionamento de redes intersetoriais, com o planejamento pedagógico, a organização didática, a mediação da aprendizagem e a avaliação formativa. Tal compreensão dialoga com a defesa de Lavorato (2014) de que a acessibilidade deve ser assumida como princípio institucional e direito, e não como ação pontual ou de caráter compensatório.

Observa-se, ainda, que a ampliação do acesso tecnológico, isoladamente, não é suficiente para assegurar participação e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade na EaD. Os resultados discutidos ao longo deste trabalho indicam que a construção de ambientes virtuais acessíveis, o uso sistemático de tecnologias assistivas, a adequação dos materiais didáticos e a formação continuada de professores para práticas inclusivas constituem elementos centrais para a efetivação do direito à educação na modalidade a distância, conforme também apontam Santos et al. (2025). Nesse sentido, a escola passa a ocupar papel estratégico na coordenação de ações pedagógicas e sociais capazes de mitigar os efeitos da exclusão digital e das desigualdades socioeconômicas sobre os percursos escolares.

Do ponto de vista das limitações, destaca-se que a natureza bibliográfica do estudo não permite apreender, de forma direta, as dinâmicas institucionais, os desafios cotidianos e as estratégias concretas mobilizadas por escolas e polos de EaD para o enfrentamento da vulnerabilidade socioeconômica. Ademais, o recorte teórico adotado, embora fundamentado em produções recentes e relevantes, não esgota a complexidade das experiências regionais e territoriais que caracterizam a oferta da EaD no Brasil.

Como perspectiva para investigações futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos em escolas públicas e polos de EaD situados em contextos de vulnerabilidade social, com vistas a analisar de que modo a articulação entre Serviço Social e Pedagogia se materializa no cotidiano institucional, quais dispositivos de acompanhamento e permanência são mobilizados e como as políticas de acessibilidade e inclusão são operacionalizadas na prática escolar. Tais estudos poderão contribuir para o aprofundamento de estratégias interprofissionais que fortaleçam a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes, ampliando a produção de conhecimento situado sobre inclusão e acessibilidade na Educação a Distância, conforme a agenda de pesquisa indicada por Santos et al. (2025).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73781

ISSN: 2675-813X

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2005). **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. (2009). **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009.

HERMIDA, J. F.; Bonfim, C. R. S. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 23, p. 166-181, set. 2006.

LAVORATO, S. U. (2014). **Acessibilidade nas ações educacionais a distância: um caminho para inclusão da pessoa com deficiência**. X Encontro Nacional de Escolas de Governo.

PASCHOAL, A. S. B. S.; Soares, C. S.; Costa, T. L. (2024). **A educação a distância como oportunidade de inclusão**. Revista Poíesis Pedagógica, 22, e2024003.

SANTOS, L. G. et al. (2025). **A inclusão digital e a educação a distância para a democratização do ensino**. Revista Acadêmica Online, 11(58), 1-13.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73781

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS ESTRUTURAIS E TECNOLÓGICOS

CLAUDIANA MARIA DA SILVA; FRANCISCA IRANETE DO NASCIMENTO; IRAJANE CANTANHEDE NUNES; JAIRON LIMA CAMPOS; MARIELE DO CARMO DA SILVA; MARILENE DA SILVA LIMA CRUZ; SUELY MARIA DA SILVA.

RESUMO

Os avanços tecnológicos proporcionaram diversas melhorias que contribuíram para a inserção de novas ferramentas e recursos educacionais, refletindo diretamente no desenvolvimento da Educação a Distância (EaD). Entretanto, observa-se que nem todos os estudantes dispõem de equipamentos adequados ou de acesso à internet de qualidade, o que pode comprometer sua participação efetiva nas atividades propostas nessa modalidade de ensino. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios estruturais e tecnológicos enfrentados pela Educação a Distância, destacando seus impactos na qualidade do processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica em bases acadêmicas. Entre os autores analisados destacam-se Vidal e Maia (2010), Moran (2013) e Silva et al. (2015), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que regulamenta a modalidade no Brasil. Os resultados indicam que, embora a EaD represente um avanço significativo na democratização do ensino superior, sua consolidação depende de investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e políticas públicas voltadas à inclusão digital. Conclui-se que a qualidade da Educação a Distância está diretamente relacionada à articulação entre tecnologia, planejamento pedagógico e formação docente continuada.

Palavras-chave: Desafios Tecnológicos; Ensino Remoto; Inclusão Digital.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias digitais e a ampliação do acesso à internet, a Educação a Distância (EaD) tem sido cada vez mais adotada como modalidade de ensino em diferentes níveis educacionais, possibilitando a oferta de cursos para aqueles que desejam estudar sem sair de casa. Essa modalidade amplia as oportunidades de formação, especialmente para pessoas que enfrentam dificuldades de deslocamento, limitações de tempo ou que residem em regiões afastadas dos centros urbanos. Além disso, a EaD proporciona maior flexibilidade na organização dos horários de estudo, permitindo que os alunos conciliem suas atividades acadêmicas com trabalho e outras responsabilidades. Segundo Silva et al. (2015), a Educação a Distância possibilita alcançar um grande público e contribui para que os profissionais adquiram conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidade crítico-reflexiva no exercício de suas funções.

No período da pandemia da COVID-19, medidas de distanciamento social levaram à implementação de aulas remotas em escolas e universidades, evidenciando o crescimento da EaD. Ao mesmo tempo, esse cenário revela desafios estruturais e tecnológicos, como a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73817

desigualdade no acesso à internet de qualidade, a falta de equipamentos adequados e a dificuldade de manuseio de ferramentas digitais por parte de professores e estudantes. É importante destacar que, no Brasil, a Educação a Distância é reconhecida e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu Artigo 80, que estabelece normas para a oferta e o funcionamento dessa modalidade de ensino.

Nos dias atuais, o ensino remoto permanece presente em universidades, especialmente em instituições de cunho particular, oferecendo oportunidades para aqueles que desejam se profissionalizar e conciliar estudo com trabalho. Contudo, questionamentos têm sido levantados acerca da qualidade do ensino, da formação tecnológica de alunos e professores, da infraestrutura disponível e da capacidade das instituições de acompanhar o rápido avanço das tecnologias educacionais. Esses debates evidenciam a necessidade de avaliação contínua e de estratégias que garantam a eficácia e a inclusão no ensino remoto.

Apesar de ampliar o acesso à formação, a EaD ainda enfrenta diversos desafios estruturais e tecnológicos que podem comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Entre eles, destacam-se a dificuldade no manuseio de equipamentos digitais, o acesso precário ou instável à internet e a insuficiente formação tecnológica de estudantes e professores, fatores que podem limitar a participação efetiva nas atividades propostas na modalidade a distância.

Destarte, este estudo justifica-se por sua relevância social e educacional, uma vez que a Educação a Distância tem assumido papel fundamental na ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. Diante da expansão dessa modalidade e dos desafios estruturais e tecnológicos que a acompanham, torna-se necessário aprofundar a análise acerca de seus limites e potencialidades. Espera-se, assim, contribuir para uma melhor compreensão dos entraves enfrentados por estudantes e professores, bem como oferecer subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas, da infraestrutura tecnológica e das políticas educacionais voltadas à essa modalidade.

Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar os desafios estruturais e tecnológicos enfrentados pela Educação a Distância, destacando seus impactos na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o objetivo de compreender os desafios estruturais e tecnológicos da modalidade de ensino a distância e suas implicações para a formação profissional. Para sua realização, foi conduzida uma pesquisa bibliográfica, por meio da consulta a obras científicas disponíveis no Google Acadêmico, incluindo artigos, livros, trabalhos acadêmicos e documentos legais publicados em periódicos relevantes. Essa etapa teve como finalidade mapear o conhecimento existente sobre o tema, identificar lacunas na literatura e fundamentar teoricamente a investigação.

O caráter exploratório possibilitou compreender as diferentes dimensões que envolvem o ensino mediado por tecnologias digitais, abrangendo aspectos pedagógicos, tecnológicos e organizacionais. Já a abordagem descritiva permitiu detalhar os desafios enfrentados por profissionais e instituições, com base em informações obtidas em fontes secundárias confiáveis.

Entre as obras e documentos analisados, destacam-se Vidal e Maia (2010), que apresentam os fundamentos e a estrutura da modalidade educacional a distância; Silva et al. (2015), que evidenciam sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais; Moran (2013), que enfatiza a necessidade de integração entre tecnologia e inovação pedagógica; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73817

nº 9.394/1996, especialmente em seu Artigo 80, que reconhece e regulamenta a Educação a Distância no Brasil, estabelecendo as bases legais para sua oferta e funcionamento. A organização e análise dos dados seguiram a perspectiva de categorização temática, conforme orienta Martins (2000), permitindo identificar semelhanças, diferenças e inter-relações entre os principais desafios estruturais, tecnológicos e pedagógicos presentes na literatura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante disso, nota-se que a Educação a Distância (EaD) apresenta importantes vantagens, como a flexibilidade de horários, a possibilidade de conciliar estudo e trabalho e o alcance de um público mais amplo. No entanto, também se observa que essa modalidade de ensino enfrenta desafios significativos, tanto para os estudantes quanto para os professores que ministram as aulas. Questões como a falta de infraestrutura adequada, a insuficiente formação tecnológica de docentes e estudantes, e a necessidade de adaptação pedagógica a ferramentas digitais têm motivado debates em eventos científicos, os quais buscam propor soluções e estratégias para melhorar a qualidade do ensino remoto e superar as barreiras estruturais e tecnológicas existentes.

Além disso, percebe-se que o ambiente escolar e a legislação brasileira não acompanharam o crescimento acelerado imposto pela evolução tecnológica. Apesar da rápida expansão da Educação a Distância, especialmente em universidades privadas, a infraestrutura institucional, a regulamentação normativa e as práticas pedagógicas ainda apresentam limitações que dificultam a implementação plena da EaD. Esse descompasso se reflete também na ausência de disciplinas específicas sobre educação tecnológica, o que compromete a formação dos estudantes e limita a familiarização com ferramentas digitais essenciais para o ensino remoto. Da mesma forma, a falta de capacitação adequada de professores impacta diretamente a qualidade do ensino e a participação efetiva dos alunos, evidenciando a necessidade de atualização das políticas educacionais, investimentos em tecnologia e estratégias pedagógicas adaptadas às demandas contemporâneas.

Assim, a literatura analisada demonstra que, ainda que a Educação a Distância constitua um avanço significativo na ampliação do acesso à formação acadêmica, sua efetiva consolidação está condicionada à superação de desafios estruturais, tecnológicos e pedagógicos.

Tabela 1 – Contribuições e desafios a partir da visão de cada autor

Autor(es)	Contribuições para a EaD	Desafios Apontados
Vidal e Maia (2010)	Aborda fundamentos, estrutura e organização da EaD, ressaltando sua relevância educacional.	Necessidade de planejamento adequado, sistematização do ensino e suporte tecnológico eficiente para garantir qualidade.
Moran (2013)	Defende a integração entre tecnologia e metodologias inovadoras, promovendo autonomia, interação e protagonismo discente.	Uso meramente instrumental das tecnologias e falta de inovação pedagógica no ambiente virtual.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73817

Silva et al. (2015)	Destacam que a EaD contribui para o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidade crítico-reflexiva, favorecendo a formação profissional.	Necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e políticas de inclusão digital
LDB nº 9.394/1996 (Art. 80)	Reconhece e regulamenta a Educação a Distância como modalidade legítima no sistema educacional brasileiro.	Necessidade d e regulamentação efetiva, fiscalização e garantia de qualidade na oferta dos cursos.

Fonte: Elaboração própria dos autores (2026).

Com base na Tabela 1, evidencia-se que, embora os autores reconheçam a necessidade e a importância desse sistema de ensino, implementada pelas instituições educacionais, sobretudo diante de sua crescente expansão nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, destacam-se diversos problemas que ainda comprometem sua efetividade. Entre eles, evidenciam-se desafios estruturais, tecnológicos e pedagógicos que dificultam a adequada realização das atividades acadêmicas. Nesse contexto, percebe-se que os autores convergem na compreensão de que a qualidade das aulas ministradas, depende da articulação entre infraestrutura tecnológica adequada, formação docente continuada e políticas educacionais consistentes, capazes de garantir condições efetivas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

A era digital vem transformando a sociedade e inserindo, cada vez mais, elementos que facilitam a comunicação, o acesso à informação e a interação entre indivíduos. No campo educacional, essas transformações têm impactado diretamente as práticas pedagógicas, promovendo a incorporação de recursos tecnológicos que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a Educação a Distância destaca-se como uma das principais expressões dessa realidade, utilizando plataformas digitais, ambientes virtuais e ferramentas interativas para mediar o processo educativo.

Conclui-se, portanto, que a Educação a Distância é historicamente reconhecida e regulamentada no Brasil, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao longo do tempo, essa modalidade tem apresentado avanços significativos na ampliação do acesso ao ensino. Contudo, necessita de aprimoramentos contínuos em suas estruturas metodológicas, organizacionais e tecnológicas, a fim de garantir maior praticidade, acessibilidade e participação efetiva do público estudantil no processo de ensino-aprendizagem.

Como perspectivas futuras para a melhoria da Educação a Distância, torna-se necessário fortalecer as políticas públicas voltadas à inclusão digital, ampliar os investimentos em infraestrutura tecnológica e garantir acesso equitativo às ferramentas digitais. Além disso, é fundamental ofertar cursos gratuitos de capacitação tecnológica para professores e estudantes, desde os anos iniciais da educação básica, promovendo o desenvolvimento de

competências digitais essenciais para o uso adequado das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

MARTINS, G. A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, Adriane das Neves; SANTO, Ana Maria Gualberto dos; CORTEZ, Elaine Antunes; CORDEIRO, Benedito Carlos. **Limites e possibilidades do ensino a distância (EaD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 20, n. 4, p. 1099–1107, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232015204.

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

EDUCAÇÃO, VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA LEITURA CRÍTICA DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE XAPURI–AC

OCIMARA JANE MENDONÇA DE LIMA MENEZES; DELVAN BARBOSA FRANÇA; CLEITON PAULINO DAMASCENO DE SOUZA; LUIZ AUGUSTO DA COSTA DOS SANTOS

RESUMO

A escola pública amazônica de Xapuri, Acre, encontra-se atravessada por desigualdades sociais, territoriais e educacionais que impactam o acesso, a permanência e as aprendizagens, especialmente no contexto recente de expansão das políticas públicas de Educação a Distância e do uso de tecnologias digitais. Este estudo tem como objetivo analisar como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar de uma escola pública de Xapuri expressam concepções, princípios e práticas voltadas ao enfrentamento das vulnerabilidades socioeconômicas, em diálogo com as políticas educacionais, com a Educação a Distância e com a articulação entre Pedagogia e Serviço Social. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e interpretativa, fundamentada no método crítico-dialético, tendo como corpus o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar atualizados em 2025, bem como normativas educacionais estaduais, analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que os documentos institucionais afirmam o compromisso com a formação humana, a gestão democrática, a inclusão e a garantia de direitos, reconhecendo a importância das tecnologias digitais no processo educativo. Contudo, identificam-se fragilidades na institucionalização de estratégias para a superação da desigualdade digital, da precariedade de conectividade, da ausência de equipamentos e das limitações das condições domésticas de estudo, o que tensiona a efetividade das políticas de Educação a Distância em territórios socialmente vulneráveis. Observa-se, ainda, que a articulação entre Pedagogia e Serviço Social amplia a compreensão das condições de vida dos estudantes e fortalece práticas interdisciplinares de proteção social no interior da escola. Conclui-se que a EaD exige políticas públicas integradas.

Palavras-chave: Vulnerabilidade socioeconômica; Políticas educacionais; Gestão democrática.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública amazônica constitui um espaço atravessado por profundas desigualdades sociais, territoriais e educacionais, que incidem diretamente sobre as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. No município de Xapuri, no estado do Acre, tais desigualdades se expressam de forma intensa, em razão de vulnerabilidades históricas associadas à pobreza, à precarização dos serviços públicos, às limitações de infraestrutura urbana e educacional e às dificuldades de acesso a políticas sociais básicas. Trata-se de um território marcado por desigualdades regionais persistentes, nas quais a escola pública assume papel estratégico na mediação entre educação, proteção social e garantia de direitos.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar assumem centralidade enquanto instrumentos institucionais que organizam a ação educativa e traduzem,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73818

no âmbito da escola, as diretrizes das políticas públicas educacionais. Esses documentos expressam concepções de educação, princípios de gestão democrática, orientações pedagógicas e formas de organização institucional que interferem diretamente nas possibilidades de enfrentamento das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Assim, o exame do PPP e do Regimento Escolar permite compreender de que modo a escola pública amazônica interpreta as políticas educacionais e constrói respostas institucionais diante das múltiplas expressões da vulnerabilidade socioeconômica presentes no território.

Parte-se da compreensão de que a vulnerabilidade socioeconômica não se reduz à carência material, mas se constitui como expressão das contradições estruturais da sociedade brasileira, produzidas historicamente pelas relações desiguais de poder, renda e acesso a direitos (Iamamoto, 2007). No campo educacional, tais contradições se manifestam na organização da escola, nas condições de trabalho docente, na insuficiência de políticas de permanência, na desigual distribuição de recursos pedagógicos e nas próprias trajetórias escolares dos estudantes, fortemente condicionadas pelas condições de vida de suas famílias. Dessa forma, compreender a realidade educacional amazônica exige uma leitura que articule o fenômeno escolar às determinações sociais mais amplas que produzem e reproduzem desigualdades.

No atual contexto de intensificação do uso de tecnologias digitais e de ampliação das políticas públicas de Educação a Distância no país, tais desigualdades assumem novas configurações, especialmente no que se refere ao acesso à conectividade, à disponibilidade de equipamentos e às condições domésticas para o acompanhamento das atividades pedagógicas mediadas por tecnologias. Em territórios como Xapuri, essas limitações tendem a aprofundar as desigualdades educacionais, tensionando a perspectiva de democratização do acesso por meio da EaD quando não articulada a políticas públicas de inclusão digital e de proteção social.

Ancorado na pedagogia crítica, compreende-se a educação como prática ética, política e emancipatória, orientada pela leitura crítica da realidade e pela problematização das condições concretas de existência dos sujeitos (Freire, 1996). Nessa perspectiva, a incorporação de tecnologias educacionais e de estratégias associadas à Educação a Distância deve ser compreendida como mediação pedagógica, e não como solução técnica para problemas estruturais da educação. Articulada a esse horizonte, a abordagem decolonial possibilita problematizar a produção de saberes e de políticas educacionais a partir dos territórios amazônicos, historicamente silenciados nos processos decisórios e nas formulações curriculares e pedagógicas nacionais (Walsh, 2019). Tal perspectiva evidencia a necessidade de reconhecer o território como referência epistemológica e política para a construção de práticas educativas socialmente situadas.

Diante desse cenário, este estudo, articulado ao eixo temático Educação a Distância e Políticas Públicas, objetiva analisar como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar de uma escola pública de Xapuri–AC expressam concepções, princípios e práticas voltadas ao enfrentamento das vulnerabilidades socioeconômicas, em diálogo com as políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à ampliação da EaD e ao uso de tecnologias digitais. Busca-se, ainda, compreender de que modo a articulação entre Pedagogia e Serviço Social se apresenta como possibilidade institucional para o fortalecimento da função social da escola pública amazônica, no enfrentamento das desigualdades educacionais e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e interpretativa, fundamentada no método crítico-dialético (Netto, 2017). O corpus de análise é composto pelo Projeto Político-Pedagógico e pelo Regimento Escolar da Escola Estadual Madre Gabriela Nardi, ambos atualizados em 2025, bem como pelo Parecer CEE/AC nº 64/2016 e pelas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73818

Resoluções CEE/AC nº 177/2013 e nº 259/2019, que orientam a elaboração e a implementação dos documentos institucionais no Estado do Acre.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. As categorias analíticas foram organizadas a partir de eixos relacionados à inclusão e equidade educacional, à gestão democrática e à articulação entre Pedagogia e Serviço Social. A interpretação dos achados foi orientada pelos referenciais de Freire (1996), Iamamoto (2007), Saviani (2008) e Walsh (2019), articulando as evidências empíricas às políticas educacionais vigentes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar analisados expressam uma concepção de escola orientada pela formação humana integral, pela participação da comunidade escolar e pela valorização do território como dimensão constitutiva do processo educativo. Observa-se, nos documentos, a recorrência de princípios associados à inclusão, à garantia de direitos e à gestão democrática, em consonância com as orientações normativas do Conselho Estadual de Educação do Acre, que reconhecem o PPP como instrumento central de organização pedagógica e de afirmação da identidade institucional da escola.

Nesse sentido, os textos institucionais reafirmam o compromisso da escola com a construção de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais, ainda que de forma predominantemente normativa e declaratória. A presença de diretrizes relacionadas à participação da comunidade, ao acompanhamento pedagógico dos estudantes e à articulação com políticas públicas de proteção social indica a compreensão da escola como espaço de mediação entre educação, direitos sociais e desenvolvimento humano, aproximando-se de uma concepção ampliada de função social da instituição escolar.

Entretanto, a análise documental revela tensões significativas entre o discurso institucional e as condições objetivas de funcionamento da escola, especialmente no que se refere às limitações estruturais, à insuficiência de recursos materiais e à complexidade das demandas sociais que atravessam o cotidiano escolar. Tais contradições se expressam, sobretudo, na dificuldade de efetivação das ações previstas nos documentos, evidenciando que a formalização de princípios de inclusão e equidade não garante, por si só, sua materialização nas práticas pedagógicas. Essa constatação confirma a compreensão de que a escola é socialmente determinada, inserida em um contexto marcado por desigualdades estruturais, mas que conserva potencialidades de transformação por meio da ação pedagógica intencional e do trabalho coletivo (Saviani, 2008).

No contexto específico da ampliação do uso de tecnologias educacionais e da incorporação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, associadas às políticas públicas de expansão da Educação a Distância, observa-se que os documentos analisados apresentam menções genéricas à utilização de recursos digitais, sem, contudo, explicitar estratégias institucionais consistentes para o enfrentamento das desigualdades de acesso à conectividade, à infraestrutura tecnológica e às condições domésticas de estudo dos estudantes. Esse aspecto revela que a implementação de políticas educacionais voltadas à digitalização do ensino, quando não articulada a políticas de permanência e proteção social, tende a reproduzir e, em determinados contextos, intensificar as desigualdades educacionais já existentes.

A articulação entre Pedagogia e Serviço Social emerge, nesse cenário, como possibilidade estratégica para o enfrentamento das expressões da vulnerabilidade educacional, ao ampliar a compreensão das condições de vida dos estudantes, de suas famílias e de seu território, e ao favorecer a construção de respostas institucionais mais integradas às políticas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73818

públicas sociais. Essa interlocução contribui para deslocar a compreensão da dificuldade de aprendizagem e da evasão escolar de uma perspectiva individualizante para uma leitura socialmente situada, coerente com a compreensão de que a vulnerabilidade educacional é produzida por determinações estruturais mais amplas, conforme aponta Iamamoto (2007). Assim, o diálogo interprofissional no interior da escola fortalece práticas de acompanhamento, encaminhamento e proteção social, fundamentais em contextos marcados por precariedade socioeconômica.

A leitura decolonial dos documentos institucionais evidencia, ainda, o reconhecimento do território amazônico como referência para a construção das práticas educativas, especialmente quando os textos fazem menção à cultura local, às características socioterritoriais e à necessidade de contextualização do currículo. Todavia, tal reconhecimento se apresenta de forma incipiente, não se traduzindo de modo sistemático em propostas pedagógicas que valorizem, de maneira estruturante, os saberes locais, as experiências comunitárias e as formas próprias de produção de conhecimento presentes no território. Essa limitação aponta para a permanência de uma lógica curricular e organizacional fortemente orientada por referenciais externos ao contexto amazônico, o que reforça a necessidade de processos formativos e institucionais comprometidos com a descolonização do currículo e das práticas escolares (Walsh, 2019).

À luz da pedagogia crítica, compreende-se que a efetiva incorporação do território e das experiências dos sujeitos no projeto educativo exige práticas pedagógicas dialógicas, que partam da leitura crítica da realidade vivida e da problematização das condições concretas de existência dos estudantes (Freire, 1996). Nesse sentido, a análise evidencia que, embora os documentos institucionais expressem intencionalidades alinhadas à justiça social, à participação e à inclusão, permanece o desafio de transformar tais princípios em práticas pedagógicas efetivamente articuladas às políticas públicas de educação, à proteção social e às estratégias de superação das desigualdades digitais e territoriais, particularmente no âmbito da Educação a Distância e das práticas mediadas por tecnologias.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar analisados expressam alinhamento às políticas públicas educacionais vigentes e reconhecem a relevância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, em consonância com o movimento de expansão da Educação a Distância no país e com as diretrizes que orientam a incorporação de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias no âmbito da educação básica. Os documentos evidenciam a compreensão de que os recursos digitais podem ampliar possibilidades formativas, diversificar estratégias pedagógicas e favorecer a continuidade dos processos educativos, especialmente em contextos marcados por limitações territoriais e de acesso a serviços educacionais.

Entretanto, a análise permite afirmar que tal reconhecimento permanece, predominantemente, no plano normativo e discursivo, não se desdobrando de modo sistemático em estratégias institucionais voltadas ao enfrentamento das desigualdades digitais que atravessam o cotidiano da escola pública amazônica. Persistem fragilidades na definição de ações concretas relacionadas à garantia de conectividade, à disponibilização de equipamentos, à formação docente para o uso pedagógico das tecnologias e ao acompanhamento dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. Essas lacunas revelam que a ampliação da EaD e das práticas mediadas por tecnologias, quando desvinculada de políticas públicas de permanência e de proteção social, tende a reproduzir assimetrias históricas de acesso ao direito à educação.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73818

ISSN: 2675-813X

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que o desafio central não se restringe à incorporação técnica das tecnologias digitais nos processos escolares, mas se relaciona, sobretudo, à capacidade institucional de articular tais recursos a uma concepção crítica de educação, comprometida com a leitura da realidade social dos estudantes e com a superação das desigualdades territoriais que caracterizam o contexto amazônico. A efetivação de políticas públicas de Educação a Distância, em territórios marcados por vulnerabilidade socioeconômica, exige a integração entre políticas educacionais, políticas sociais e estratégias de gestão democrática capazes de responder às múltiplas dimensões da exclusão educacional.

Nesse horizonte, a articulação entre Pedagogia e Serviço Social reafirma-se como eixo estruturante para o fortalecimento da função social da escola pública. A interlocução interprofissional possibilita ampliar a compreensão das condições de vida dos estudantes e de suas famílias, contribuindo para a construção de ações institucionais que integrem acompanhamento pedagógico, proteção social e mediação com a rede de políticas públicas. Tal articulação favorece a superação de abordagens individualizantes sobre as dificuldades de acesso às atividades mediadas por tecnologias e reafirma a centralidade da escola como espaço de garantia de direitos.

Por fim, o estudo reafirma que a consolidação de práticas educativas mediadas por tecnologias, no âmbito da Educação a Distância, requer a valorização do território amazônico como referência epistemológica e pedagógica, de modo a reconhecer os saberes locais, as experiências comunitárias e as condições concretas de existência dos sujeitos. Assim, a construção de uma política institucional de EaD socialmente referenciada demanda processos formativos, organizacionais e políticos orientados pela justiça social, pela gestão democrática e pela escuta dos sujeitos que produzem a escola no cotidiano. Dessa forma, a pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas de Educação a Distância ao evidenciar que a democratização do acesso às tecnologias educacionais somente se efetiva quando articulada a estratégias estruturantes de enfrentamento das vulnerabilidades socioeconômicas e de fortalecimento da escola pública amazônica como espaço de formação humana, cidadã e emancipatória.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73818

ISSN: 2675-813X

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

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

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 2017.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**. Quito: Abya-Yala, 2019.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73818

“DA REPRODUÇÃO DE CONTEÚDOS À APRENDIZAGEM CRIATIVA:RECONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”

MARIA IVANARA BRAGA SILVA; ALESSANDRA DOS SANTOS; ERIKA FÁTIMA DE ARRUDA; KELLY CRISTHIANE DE ARRUDA; SUELY MARIA DA SILVA

Introdução: A expansão acelerada da Educação a Distância (EaD), especialmente após 2020, intensificou a necessidade de revisão de seus fundamentos pedagógicos. Embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, alcançando, no Brasil, mais de 4 milhões de matrículas em cursos de graduação, a modalidade ainda enfrenta críticas relacionadas à predominância de práticas centradas na disponibilização de conteúdos digitais e avaliações padronizadas. Assim, ganha centralidade o debate acerca da transição de modelos instrucionais reprodutivistas para configurações que promovam aprendizagem criativa, resolução de problemas e construção ativa de competências. **Objetivo:** Analisar evidências sobre reconfigurações pedagógicas na EAD que favorecem a aprendizagem criativa, examinando seus impactos em desempenho acadêmico, engajamento e permanência estudantil. **Metodologia:** Realizou- se revisão integrativa da literatura nas bases ERIC, Web of Science, Scopus e SciELO, contemplando publicações entre 2016 e 2025. A busca resultou em 512 registros, dos quais 64 foram selecionados após triagem por título e resumo. Ao final, 24 estudos empíricos com delineamento quase-experimental, longitudinal ou meta-analítico compuseram a amostra final, todos contendo dados quantitativos comparativos entre abordagens tradicionais e metodologias orientadas à criatividade e participação ativa. **Resultados:** Meta-análises indicam que ambientes de aprendizagem híbridos ou criativos apresentam efeito positivo moderado a alto no desempenho acadêmico, com tamanho de efeito médio de 0,65 a 1,07 quando comparados a modelos exclusivamente expositivos. Estudos quase-experimentais demonstraram aumento de 18% a 32% no desempenho em avaliações de competências analíticas e aplicadas em disciplinas que adotaram aprendizagem baseada em projetos e desafios colaborativos. Pesquisas longitudinais identificaram redução de até 20% nas taxas de evasão em cursos EaD que incorporaram design instrucional interativo e avaliações formativas contínuas. Além disso, levantamentos com estudantes apontaram que 84% relataram maior engajamento cognitivo em propostas que envolviam criação de produtos, resolução de casos reais e atividades colaborativas síncronas. **Conclusão:** As evidências indicam que a reconfiguração pedagógica da EaD, orientada para aprendizagem criativa e participação ativa do estudante, produz ganhos mensuráveis em desempenho, engajamento e permanência. A superação da lógica centrada na reprodução de conteúdos demanda reorganização do design instrucional, integração de tecnologias digitais e práticas avaliativas formativas, consolidando modelo educacional responsivo às exigências contemporâneas de formação.

Palavras-chave: **DESIGN INSTRUCIONAL; ENGAJAMENTO ACADÊMICO; INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73875

ISSN: 2675-813X

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DO EAD: FALTA DE INFRAESTRUTURA E ACESSO À INTERNET NAS ESCOLAS

ADRIANO PONTARA

Introdução: A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma alternativa relevante para ampliar o acesso ao ensino, especialmente em contextos de crise, como a pandemia da COVID-19. No entanto, no Brasil, persistem desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e ao acesso à internet nas escolas. Dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil indicam que, embora a maioria das escolas possua acesso à internet, apenas parte delas conta com conexão adequada para atividades pedagógicas, evidenciando desigualdades no ensino digital. **Objetivo:** Analisar os desafios e limitações do EAD no Brasil, com foco na falta de infraestrutura tecnológica e no acesso insuficiente à internet nas escolas, bem como suas implicações para a qualidade e equidade educacional. **Metodologia:** A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise de dados secundários provenientes de relatórios institucionais e estudos acadêmicos sobre educação digital, infraestrutura escolar e inclusão tecnológica. **Resultados:** Os resultados apontam que a carência de internet de qualidade e de equipamentos tecnológicos adequados compromete a implementação eficaz do EAD, ampliando desigualdades educacionais, sobretudo entre estudantes de baixa renda. Verificou-se ainda que, além da conectividade, são necessários investimentos em capacitação docente e integração pedagógica das tecnologias para que o ensino digital produza resultados significativos. **Conclusão:** Conclui-se que a falta de infraestrutura e o acesso limitado à internet constituem barreiras importantes para a democratização do EAD no Brasil. A superação desses desafios requer políticas públicas de inclusão digital, investimentos em equipamentos, melhoria da conectividade e formação continuada de professores, garantindo que a tecnologia educacional seja um instrumento de equidade e qualidade no ensino.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD); INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA; INCLUSÃO DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/73974

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE UM CURSO DE EXCEL EM MODALIDADE A DISTÂNCIA

DANIELA DA SILVA SONCINI; ÉRYKA PEREIRA MATOS; FERNANDA DA SILVA CACINI; VANISE RAFAELA ZIVIERI RALIO

Introdução: Este resumo apresenta a experiência de implementação do curso de Excel, abrangendo os níveis básico e intermediário, ofertado na modalidade a distância por meio da plataforma Moodle. A adoção do formato EaD visou ampliar a acessibilidade dos estudantes matriculados, considerando que eles se encontravam distribuídos em diferentes localidades, o que inviabilizaria a realização de encontros presenciais de forma uniforme. **Objetivo:** A aplicabilidade do curso concentrou-se na relevância do gerenciamento de dados e no desenvolvimento de competências matemáticas e administrativas, essenciais para compreender o contexto e as finalidades de uso do material elaborado. A proposta e execução do curso tiveram como objetivo capacitar os participantes, proporcionando-lhes conhecimentos que pudessem representar um diferencial competitivo no mercado de trabalho**. Metodologia**: No desenvolvimento da metodologia qualitativa, de caráter descritivo e fundamentada em procedimentos de pesquisa de campo e estudo de caso, buscou-se diversificar as estratégias de aprendizagem adotadas ao longo do processo investigativo. A proposta metodológica orientou-se pela observação sistemática, pela coleta de dados em ambiente real e pela análise interpretativa das práticas educacionais, considerando que o conteúdo seria ofertado na modalidade de Educação a Distância. A metodologia adotada permitiu compreender o fenômeno estudado com rigor e coerência entre objetivos e práticas pedagógicas. Para iniciar a interação, criou-se um fórum de apresentação. Foram disponibilizados materiais teóricos, videoaulas e a mesma planilha utilizada pelo docente, garantindo uniformidade nas atividades. Além disso, o Moodle e o WhatsApp foram utilizados para esclarecer dúvidas e acompanhar o processo de aprendizagem. **Resultados:** O curso contou com um total de 15 inscritos, dos quais 9 concluíram todas as etapas propostas. Considerou-se concluinte o aluno que obteve desempenho superior a 50% de acertos nas atividades avaliativas. Durante todo o período de realização do curso, buscou-se manter contato frequente com os participantes, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno e promovendo uma proximidade do processo de aprendizagem. **Conclusão:** Concluiu-se que o curso foi bem-sucedido, evidenciando a importância do acompanhamento próximo e contínuo das atividades dentro e fora da plataforma. O comprometimento do professor e o engajamento dos estudantes mostraram-se essenciais para garantir um processo de aprendizagem efetivo e significativo.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO DISTÂNCIA; CURSO ON-LINE; APRENDIZAGEM CONSTRUTIVA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74151

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIELE DO CARMO DA SILVA; CARLOS EDUARDO DA SILVA GALANTE; JAIRON LIMA CAMPOS; IRAJANE CANTANHEDE NUNES; ISAC NETO DA SILVA

Introdução: O avanço acelerado das tecnologias digitais têm promovido transformações profundas nas dinâmicas sociais e educacionais, especialmente com a inserção da Inteligência Artificial no cotidiano escolar. No contexto da Educação Básica, observa-se que muitos estudantes recorrem a essas ferramentas para a realização de atividades, utilizando respostas prontas disponibilizadas por plataformas digitais. Embora tais recursos ampliem o acesso à informação e proporcionem maior agilidade na execução das tarefas, seu uso acrítico pode reduzir o engajamento no processo formativo, enfraquecer a construção autônoma do conhecimento e fragilizar a valorização do trabalho docente. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo analisar como a inserção da Inteligência Artificial na Educação Básica configura-se como um desafio ao processo de ensino-aprendizagem. **Metodologia:** O estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A investigação fundamenta-se em revisão bibliográfica de artigos científicos e dissertações que discutem a Inteligência Artificial aplicada à educação. Para ampliar a análise, o estudo considera também a legislação educacional brasileira vigente. A interpretação dos dados ocorre de forma analítica, com foco na identificação dos principais desafios relacionados ao uso da Inteligência Artificial no contexto escolar. **Resultados:** Com base na leitura dos trabalhos analisados, constatou-se que a Inteligência Artificial constitui um mecanismo de acesso rápido à informação, facilitando a busca por respostas e conteúdos diversos. Seu uso é permitido no contexto educacional, desde que ocorra de forma ética, moderada e orientada. Observa-se que alguns estudantes utilizam as respostas fornecidas pelas plataformas digitais sem realizar análise crítica ou aprofundamento do conteúdo, o que pode comprometer significativamente o processo de aprendizagem. **Considerações Finais:** A pesquisa evidencia que a Inteligência Artificial na Educação Básica está cada vez mais presente no ambiente escolar. As obras analisadas demonstram essa realidade; contudo, identificou-se que o uso excessivo da ferramenta pode desvalorizar o trabalho profissional dos docentes, além de comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos educandos. Assim, torna-se necessário estabelecer estratégias pedagógicas que orientem o uso consciente e reflexivo dessa tecnologia no contexto escolar

Palavras-chave: **AMBIENTE ESCOLAR; DESAFIOS EDUCACIONAIS; TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74199

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ESPIRITUALIDADE NA ERA TECNOLÓGICA: SENTIDO E HUMANIZAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL

SABRINA DA SILVA BRAGA LOPES

A expansão das tecnologias digitais transformou profundamente os modos de ensinar, aprender e se relacionar, impondo novos desafios à educação contemporânea. A hiperconectividade, a cultura da velocidade e a mediação constante por dispositivos tecnológicos impactam a atenção, os vínculos e a construção de sentido nas experiências educativas. Nesse contexto, este estudo delimita como objeto de pesquisa a relação entre espiritualidade e educação no contexto digital, investigando de que maneira a educação espiritual pode contribuir para uma relação mais consciente e humanizada com as tecnologias no ambiente educativo. Nesta pesquisa, compreende-se espiritualidade não em perspectiva confessional ou religiosa, mas como dimensão humana ligada à interioridade, à construção de sentido, aos valores éticos e ao desenvolvimento da consciência de si, do outro e do mundo. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre as contribuições da educação espiritual na era tecnológica, analisando como essa dimensão pode favorecer processos educativos mais críticos, sensíveis e humanizadores diante do uso crescente das tecnologias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentada em autores que discutem a formação humana integral e a dimensão espiritual na educação, como Leonardo Boff, Edgar Morin e Viktor Frankl, cujas reflexões contribuem para compreender o ser humano em sua complexidade e multidimensionalidade, articulando razão, emoção, ética e sentido existencial. A análise das produções teóricas permitiu refletir sobre os impactos da cultura digital na formação humana e identificar possibilidades pedagógicas que integrem tecnologia e espiritualidade no contexto educativo. Os resultados indicam que práticas pedagógicas que promovem reflexão, escuta sensível, ética digital, diálogo e cultivo da interioridade podem fortalecer a autonomia, o discernimento crítico e a empatia nas relações mediadas pelas tecnologias.Conclui-se que a educação espiritual pode constituir um eixo formativo relevante para integrar inovação tecnológica e humanização, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, responsáveis e capazes de atribuir sentido às próprias experiências no contexto digital contemporâneo.

Palavras-chave: **ESPIRITUALIDADE; TECNOLOGIA; FORMAÇÃO INTEGRAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74202

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A GAMIFICAÇÃO E A APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

CLARISSA DA COSTA CARDOSO; JAIANA DA SILVA WANZELER

Introdução: A gamificação e a aprendizagem baseada em jogos têm se consolidado como estratégias metodológicas relevantes no contexto da Educação a Distância (EaD), sobretudo diante dos desafios relacionados à motivação, ao engajamento e à participação em ambientes virtuais de aprendizagem. No ensino de línguas estrangeiras, em especial do espanhol, essas abordagens mostram-se potencialmente eficazes ao promoverem experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e significativas em contextos mediados por tecnologias digitais. Este estudo propõe uma reflexão crítica e decolonial sobre os modelos tradicionais de ensino, que, mesmo em ambientes virtuais, frequentemente reproduzem práticas transmissíveis, hierárquicas e pouco dialógicas, em descompasso com as dinâmicas da cibercultura e com os perfis dos estudantes da geração Z. **Objetivo:** O objetivo do estudo é analisar as contribuições da gamificação e da aprendizagem baseada em jogos no processo de ensino-aprendizagem em ambientes de Educação a Distância, considerando seu potencial para promover a motivação, a autonomia, a interação e a construção significativa do conhecimento. A aprendizagem baseada em jogos potencializa a motivação ao articular fatores intrínsecos e extrínsecos da aprendizagem, favorecendo a criatividade, a autonomia e a interação social, mesmo em contextos de ensino não presenciais. **Metodologia:** A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, desenvolvida no contexto da Educação a Distância, por meio da implementação de uma sequência didática gamificada em um ambiente virtual de aprendizagem. As atividades são organizadas a partir de desafios, missões e jogos digitais, inspirados em plataformas interativas, como o Kahoot, articuladas a questionários on-line e momentos de feedback contínuo. Como instrumentos de coleta de dados, utilizam-se a observação das interações on-line, questionários de percepção e registros de participação dos estudantes no ambiente virtual. **Resultados:** Os resultados esperados indicam um aumento significativo nos níveis de motivação, engajamento e participação discente nas atividades propostas, evidenciando maior autonomia, cooperação e envolvimento com o processo de aprendizagem em EaD. **Conclusão:** Assim, essas estratégias consolidam-se como práticas pedagógicas eficazes para a participação dos estudantes, caracteriza a experiência como dinâmica, interativa e motivadora, apontando que a gamificação e a aprendizagem baseada em jogos favorecem a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem pela prática em ambientes virtuais.

Palavras-chave: **GAMIFICAÇÃO; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; APRENDIZAGEM**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74243

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PELO PROFISSIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ESCOLA MARIA HELENA CORDEIRO NO MUNICÍPIO DE PEDRA BRANCA DO AMAPARI NO ESTADO DO AMAPÁ.

MARIA JOSÉ DE SOUSA BARBOSA; JEFFERSON BARBOSA DA SILVA

Introdução: A educação especial é uma das modalidades de educação escolar que se insere na transversalidade de todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, além de entendida como educação personalizada, adaptada a todas as crianças em grupos etários homogêneos, com uma diversidade de necessidades, habilidades e níveis de competência. baseia-se em fornecer o suporte necessário para o ensino dentro de uma sala de aula "comum" para atender a cada pessoa com suas limitações e peculiaridade. compreendendo também, que pode-se ser semelhantes, mas não idênticos uns aos outros, todos somos diferentes a partir de uma perspectiva plural e diversa de cada um. **Objetivo**: Analisar as metodologias adotadas no atendimento educacional especializado – AEE na educação a distância do aluno com deficiência da Escola Maria Helena Cordeiro no Município de Pedra Branca do Amapari no Estado do Amapá, com base em uma análise prévia das abordagens existentes sobre o tema. **Metodologia**: A pesquisa configura-se em uma pesquisa bibliográfica com caráter de estudo de caso na Escola Estadual Maria Helena Cordeiro Município de Pedra Branca do Amapari no Estado do Amapá. **Resultados**: Os resultados indicam a fragilidade das metodologias utilizadas pelo profissional do AEE da Escola Estadual Maria Helena Cordeiro na educação a distância, infelizmente não existe suporte adequado para o atendimento desses alunos quando se fala em educação a distância, os poucos materiais são comprados pelos próprios professores do AEE, não existe computadores adaptados que possam ser utilizados no atendimento e muitos desses profissionais nem sabem utiliza-los. **Conclusão**: Recomenda-se investimento em Tic's como computadores, fones, impressoras e todo tipo de material que possam ajudar no ensino em ambientes virtuais desses alunos, além disso, cursos de capacitação desses profissionais para que possam dominar o uso dessas tecnologias.

Palavras-chave: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; TECNOLOGIAS ASSISTIVAS.; INCLUSÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74265

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS LICENCIATURAS: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

DAVI ALBUQUERQUE GOMES; DENILSON SOUZA DE OLIVEIRA; FABIANA ALVES SOUZA DE OLIVEIRA

RESUMO

A expansão das licenciaturas na modalidade Educação a Distância (EaD) constitui um fenômeno estruturante da reconfiguração do ensino superior brasileiro no século XXI. Impulsionada por marcos regulatórios, avanços tecnológicos e transformações no papel do Estado, a modalidade tornou-se eixo central da formação inicial de professores. O presente estudo objetiva analisar criticamente as implicações epistemológicas dessa expansão, articulando as categorias racionalidade neoliberal, financeirização do ensino superior e disputa de modelos formativos. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de legislações, dados oficiais e produção acadêmica crítica sobre políticas educacionais e formação docente. Os resultados indicam que a EaD ampliou significativamente o acesso ao ensino superior e promoveu interiorização formativa, sobretudo em regiões historicamente desassistidas. Entretanto, tal crescimento ocorre em contexto marcado pela centralidade do setor privado e pela consolidação de lógicas gerenciais orientadas por eficiência, padronização e redução de custos. No plano epistemológico, observa-se deslocamento de concepções transmissivas para modelos mediados por tecnologias digitais; contudo, essa mediação não implica necessariamente emancipação pedagógica, podendo reforçar formatos instrucionais altamente estruturados. Conclui-se que a expansão das licenciaturas a distância configura campo de disputa entre uma formação orientada à emancipação crítica e outra alinhada à racionalidade instrumental, exigindo reflexão aprofundada sobre o modelo epistemológico em consolidação na formação docente brasileira.
Palavras-chave: Formação profissional; Virtualização; Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EaD) consolidou-se como um dos fenômenos mais significativos na reorganização do ensino superior em escala global. Impulsionada pela incorporação de tecnologias digitais, pela expansão do acesso à internet e por transformações nas dinâmicas econômicas e sociais, essa modalidade ampliou significativamente as possibilidades de oferta educacional em diferentes contextos. Segundo Belloni (2009), a EaD deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de transformação dos sistemas educacionais contemporâneos, no qual a mediação tecnológica redefine práticas pedagógicas, formas de interação e estratégias institucionais de formação. Nesse cenário, a modalidade deixa de ocupar posição complementar para assumir papel estruturante na ampliação do acesso ao ensino superior.

No Brasil, esse movimento tornou-se particularmente evidente a partir dos anos 2000, período marcado por reformas regulatórias, políticas de expansão educacional e crescente participação do setor privado na oferta de cursos superiores. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam crescimento expressivo das matrículas em cursos a distância, especialmente nas licenciaturas, área em que a modalidade passou a concentrar parcela significativa da formação inicial de professores. Tal expansão está associada tanto a estratégias de interiorização do ensino superior quanto à busca por modelos formativos capazes de alcançar estudantes em regiões historicamente afastadas dos grandes centros universitários.

Entretanto, a ampliação da EaD não pode ser compreendida apenas como resultado de avanços tecnológicos ou de políticas de democratização do acesso à educação. Diversos autores apontam que as transformações recentes nos sistemas educacionais estão profundamente vinculadas às mudanças estruturais do capitalismo contemporâneo. Harvey (2005) argumenta que a consolidação do neoliberalismo promoveu reconfigurações nas funções do Estado e nas formas de organização dos serviços públicos, estimulando processos de privatização, mercantilização e expansão de mercados em áreas tradicionalmente associadas ao direito social, como a educação. Nesse contexto, instituições de ensino passam progressivamente a operar segundo lógicas gerenciais orientadas por eficiência, produtividade e escalabilidade.

No campo das políticas educacionais, Ball (2012) destaca que tais transformações estão associadas à emergência de um mercado educacional global, no qual grandes grupos empresariais e conglomerados financeiros assumem papel central na organização da oferta formativa. Esse processo, frequentemente descrito como financeirização da educação superior, altera as dinâmicas institucionais das universidades, influenciando o desenho curricular, as formas de gestão acadêmica e as condições de trabalho docente. Dardot e Laval (2016), ao analisarem a racionalidade neoliberal, afirmam que essa lógica ultrapassa a esfera econômica e passa a estruturar modos de governança e subjetivação, redefinindo inclusive o sentido social da educação.

No caso brasileiro, tais mudanças tornam-se particularmente visíveis no campo da formação docente. A expansão das licenciaturas em EaD ocorre em um contexto de intensificação da participação do setor privado e de adoção de modelos formativos padronizados, frequentemente estruturados a partir de plataformas digitais e processos de ensino escaláveis. Para Saviani (2009), compreender a formação de professores exige considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as condições históricas, políticas e econômicas que moldam os sistemas educacionais. Assim, a crescente centralidade da EaD nas licenciaturas suscita questionamentos relevantes sobre os fundamentos epistemológicos que orientam os processos formativos contemporâneos.

Diante desse cenário, torna-se necessário analisar criticamente as implicações da expansão da Educação a Distância na formação inicial de professores no Brasil. Mais do que avaliar indicadores quantitativos de crescimento, importa compreender como essa expansão se articula a transformações estruturais nas políticas educacionais, na organização institucional do ensino superior e nas concepções de formação docente. Nesse sentido, o presente estudo busca analisar as implicações epistemológicas da expansão das licenciaturas na modalidade EaD no Brasil contemporâneo, articulando as categorias de racionalidade neoliberal, financeirização do ensino superior e disputa de modelos formativos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza bibliográfica e documental. Foram analisados dispositivos legais que regulamentam a Educação a Distância no Brasil, relatórios estatísticos produzidos por órgãos oficiais e obras de referência no campo das políticas educacionais e da formação de professores. A seleção do material considerou sua relevância para compreender os movimentos estruturais que moldam a oferta de licenciaturas na modalidade a distância, bem como sua articulação com transformações políticas, econômicas e epistemológicas mais amplas.

A análise foi conduzida a partir de uma abordagem crítico-interpretativa, buscando identificar sentidos, tendências e contradições presentes no processo de expansão da EaD. Para isso, organizaram-se três eixos analíticos interdependentes: (a) expansão quantitativa e interiorização das licenciaturas, enfatizando a distribuição territorial e o crescimento acelerado das matrículas; (b) racionalidade neoliberal e financeirização do ensino superior, examinando o papel de grupos privados, dinâmicas de mercado e dispositivos regulatórios; e (c) disputas epistemológicas na concepção de formação docente, com foco nas diferentes perspectivas teóricas que orientam o desenho curricular e pedagógico das licenciaturas.

DOI: 10.51189/rema/74273

O procedimento metodológico consistiu em articular dados empíricos, estatísticas,

normas e documentos institucionais com categorias teóricas provenientes do campo crítico das políticas educacionais. Essa integração permitiu compreender a Educação a Distância não apenas como uma modalidade técnica de oferta, mas como um fenômeno político, econômico e epistemológico que expressa projetos de sociedade, disputas de poder e diferentes concepções sobre o papel da formação docente no cenário contemporâneo. A partir dessa perspectiva, a análise buscou evidenciar tanto os condicionantes estruturais quanto os sentidos atribuídos à EaD no debate educacional brasileiro.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados evidenciam crescimento acelerado das licenciaturas a distância, consolidando essa modalidade como principal via de formação inicial de professores no país. A interiorização do ensino superior ampliou o acesso em regiões periféricas, contribuindo para a democratização das oportunidades educacionais. Contudo, essa expansão ocorre majoritariamente sob liderança do setor privado, revelando forte correlação entre crescimento da EaD e reorganização do mercado educacional.

A presença de grandes grupos empresariais evidencia processo de financeirização, no qual a educação passa a integrar circuitos de valorização de capital. Nesse contexto, a lógica da escala e da padronização curricular favorece modelos instrucionais altamente estruturados, com centralização da produção de conteúdos e fragmentação do trabalho docente. A autonomia pedagógica tende a ser condicionada por plataformas tecnológicas e roteiros previamente definidos.

No plano epistemológico, observa-se disputa entre dois paradigmas formativos. De um lado, concepções interativas e colaborativas que valorizam autoria discente, mediação crítica e construção social do conhecimento. De outro, modelos instrumentalizados orientados por competências operacionais e cumprimento de metas avaliativas. A mediação tecnológica, portanto, não é neutra: pode constituir instrumento de emancipação ou mecanismo de racionalização técnica da formação.

A redefinição da presencialidade constitui elemento central dessa reconfiguração. A presença deixa de ser exclusivamente física para tornar-se mediada por ambientes virtuais, interações síncronas e assíncronas e dispositivos digitais. Tal transformação altera profundamente a profissionalidade docente, exigindo competências tecnológicas, pedagógicas e comunicacionais ampliadas. Entretanto, também pode intensificar processos de precarização, com ampliação de turmas e redução de vínculos institucionais.

4 CONCLUSÃO

A expansão das licenciaturas na modalidade a distância redefiniu de maneira profunda a estrutura e a dinâmica da formação docente no Brasil. A EaD contribuiu para ampliar o acesso ao ensino superior, especialmente para populações historicamente excluídas, consolidando um processo de interiorização e diversificação das oportunidades de formação. Nesse sentido, sua trajetória insere-se em um movimento relevante de democratização, ao permitir que regiões distantes dos grandes centros urbanos passem a dispor de cursos e ofertas antes inacessíveis.

Entretanto, essa ampliação não pode ser compreendida de modo dissociado do contexto político-econômico que a sustenta. A consolidação da EaD ocorre em um cenário marcado pela racionalidade neoliberal, pelo avanço de conglomerados educacionais privados e por intensos processos de financeirização do ensino superior. Tais dinâmicas introduzem tensões significativas quanto à qualidade formativa, à autonomia pedagógica das instituições e à própria finalidade social da formação docente. A lógica da expansão acelerada, orientada por indicadores de mercado, frequentemente colide com a complexidade do trabalho educativo e com a necessidade de construir percursos formativos sólidos e contextualizados.

No plano epistemológico, aprofunda-se a disputa entre projetos formativos de natureza

emancipatória—que concebem o professor como intelectual crítico, produtor de conhecimento e agente de transformação social e modelos de caráter instrumental, que reduzem a formação a competências operacionais e a processos de padronização curricular. A modalidade a distância, ao mesmo tempo em que potencializa inovações pedagógicas e amplia repertórios tecnológicos, também pode ser apropriada para reforçar práticas de racionalização e simplificação do trabalho docente, dependendo de como é concebida e implementada.

Conclui-se, assim, que o desafio contemporâneo consiste em garantir que a expansão quantitativa da EaD seja acompanhada de efetivo compromisso com a qualidade, com a justiça social e com a defesa da educação como direito público. Isso implica fortalecer mecanismos de regulação capazes de assegurar condições formativas adequadas, ampliar investimentos em pesquisa e inovação pedagógica e promover modelos de formação que articulem rigor acadêmico, sensibilidade sociocultural e autonomia profissional.

Investigações futuras devem dedicar-se a analisar experiências concretas de formação docente na modalidade a distância, considerando suas múltiplas realidades institucionais, metodológicas e territoriais. Estudos empíricos aprofundados poderão contribuir para compreender não apenas os limites e contradições da EaD, mas também suas potencialidades transformadoras no âmbito da formação de professores e das políticas educacionais brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2017.

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

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

SGUISSARDI, V. Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, Stephen. *Global Education Inc.* 2012.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. 2016.

HARVEY, David. *A Brief History of Neoliberalism*. 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores no Brasil*. 2009.

INEP. *Censo da Educação Superior* (último disponível).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74273

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

NATHAN GABRIEL CERQUEIRA CARVALHO; FÁTIMA APARECIDA DA SILVA DIAS

RESUMO

O presente Relato de Experiência analisa de que modo a experiência formativa no Programa de Iniciação Científica e Tecnológica EAD (PICT-EAD) ressignifica a identidade e as práticas do Orientador de Iniciação Científica. Vinculado ao Programa de Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da UNOPAR, o estudo tem como objetivo geral examinar as contribuições da formação proporcionada pelo PICT-EAD para a prática de orientação acadêmico-científica. Como objetivos específicos, descreve a estrutura e os eixos formativos do Programa; identifica mudanças percebidas na prática de orientação; analisa desafios e limites da formação; reflete sobre implicações para políticas institucionais de formação docente; e examina repercussões na autonomia investigativa dos estudantes. A experiência formativa proporcionada pelo PICT-EAD estrutura-se a partir de roteiros semanais de orientação, encontros de formação, alinhamentos institucionais e Semanas Intensivas de Formação, promovendo uma trajetória progressiva que articula mediação pedagógica, afetiva e operacional. Os encontros evoluem em complexidade, iniciando com acolhimento e assimilação de conceitos e avançando para o desenvolvimento da autonomia investigativa, culminando na produção de artigo resumido e apresentação em congresso acadêmico. A experiência evidencia que a formação continuada proposta pelo Programa influencia diretamente a prática docente, ao enfatizar mediação pedagógica, reflexão sistemática, escuta sensível e articulação de saberes, configurando um currículo vivo orientado por intencionalidade pedagógica específica. Considerando que a formação para orientação científica ainda é pouco sistematizada nas instituições, a experiência analisada demonstra impactos na qualidade da orientação, no fortalecimento da cultura de pesquisa, na permanência estudantil e na construção da autonomia intelectual, tanto do estudante quanto do orientador.

Palavras-chave: Orientação Científica; Ensino à Distância; PICT-EAD.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Iniciação Científica e Tecnológica EAD (PICT-EAD) se constitui enquanto um programa de formação acadêmico-científica para o aluno do sistema de ensino superior à distância, como preceitua Bessa (2023), tendo como objetivo central formar para a pesquisa a partir da vivência em pesquisa, o que envolve uma articulação entre Coordenação Pedagógica do Programa, Equipe de Monitores (extensão da coordenação e apoio técnico-logístico), Orientadores (e Coorientadores) e Estudantes de Iniciação Científica, compreendidos dentro do eixo do PICT-EAD enquanto Futuros Pesquisadores.

Uma das principais características do PICT-EAD é proporcionar aos FP momentos de formação para a pesquisa e a vivência em pesquisa, o primeiro momento se dá por meio das ações propostas no AVA, espaço de formação e orientações; já a vivência é oportunizada na participação como autor de produção científica e na coleta de dados realizada por todos os FP (Bessa, 2023, p. 87).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74328

Dentro dessa sistemática, o estudante é convidado a aprender a pesquisar a partir da própria pesquisa em si, o que exige tanto do estudante quanto do orientador um engajamento contínuo, pois, para além dos cursos, das *lives*, dos encontros formativos e dos espaços de interação (como os Fóruns e o Ambiente Virtual de Aprendizagem), os Futuros Pesquisadores participam de encontros de orientação semanais com profissionais previamente selecionados pela Coordenação Pedagógica do Programa (Bessa, 2023).

Como o perfil desses orientadores é bastante diverso, o Programa se responsabiliza não apenas pelo Processo de Seleção, como também, pela dinâmica formativa desses profissionais; eis que, estes se reunirão semanalmente com os estudantes a partir de encontros síncronos, o que vai exigir desse espaço interativo, uma série de dinâmicas pedagógicas, operacionais e afetivas, o que vai influir na qualidade do encontro e na participação desses estudantes que também são atravessados pelas nuances e problemas evidenciados pela interação mediada pela tecnologia.

Por esse motivo, constituiu-se o presente Relato de Experiência enquanto um instrumento de compreensão "de que modo a experiência formativa no PICT-EAD ressignifica a identidade e as práticas do professor-orientador de Iniciação Científica?" Assim, na qualidade de objetivo geral, adotou-se a premissa de analisar as contribuições da formação proporcionada pelo PICT-EAD para a prática de orientação em Iniciação Científica.

Assim, o caminho da pesquisa se desenvolveu a partir dos objetivos específicos de descrever a estrutura e os eixos formativos do PICT-EAD; identificar mudanças percebidas na prática de orientação; analisar desafios e limites da formação; refletir sobre implicações para políticas institucionais de formação docente; e examinar repercussões na autonomia investigativa dos estudantes.

Portanto, a presente pesquisa justifica-se em função de que a formação docente para a iniciação científica ainda é pouco sistematizada nas instituições, o que cria um sistema no qual muitos dos orientadores aprendem a orientar a partir da prática, a qual é elementar para o processo de formação docente, mas que carece de institutos que possam somar a esse ínterim. O que impacta diretamente na qualidade da orientação e permite o fortalecimento da cultura de pesquisa, da permanência estudantil, da formação investigativa e da autonomia intelectual.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Orientador de Iniciação Científica do PICT-EAD recebe roteiros semanais - ao total, 24, considerando as 24 orientações semanais programadas pelo empreendimento para o ano de 2024, o que pode variar a depender da edição e do ciclo -, participa de orientações formativas e encontros de alinhamento, e vivencia as Semanas Intensivas de Formação, assim como os estudantes.

Esse escopo formativo influencia diretamente na prática de quem orienta, o que é complementado pelas vivências prévias evidenciadas, haja vista que as experiências pregressas impactam no processo formativo de concepção dos encontros de orientação, para além dos estímulos provocados pelos roteiros (orientações do quê orientar naquela semana).

Aquilo que o orientador experienciou previamente somado aos conhecimentos construídos pela equipe de orientação, composta, para além dos Orientadores, dos Coorientadores (algumas turmas não possuíam) e Monitores (extensão da Coordenação) e pelo o que o Futuro Pesquisador traz consigo a fim de partilhar nas oportunidades de troca.

O que se constata com os Roteiros de Orientação e o seu impacto na vivência formativa do Orientador é uma compreensão da intencionalidade do Programa e do que se espera dessa figura. Apesar de não ser uma divisão que o PICT-EAD promove intencionalmente (não é uma informação disponibilizada pelo Programa, mas sim fruto da análise realizada neste relato), os encontros podem ser compreendidos por fases escalonadas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74328

que avançam em complexidade ao longo do tempo.

Nos Roteiros de Orientação, verifica-se que os primeiros encontros são mais voltados ao processo de assimilação de conceitos e de práticas, focados no afeto, no acolhimento e no processo de conhecimento e reconhecimento dessa equipe de orientação e de seus respectivos estudantes. Conforme os encontros vão avançando, são apresentados conceitos mais complexos e as exigências são compatíveis com o avanço.

Nos primeiros encontros, enfatiza-se o processo de conhecer o estudante, de acolher, de apresentar o Programa, o seu funcionamento e as exigências (compromissos) que virão com ele. Os encontros seguintes servem para a apresentação de conceitos e de ferramentas que serão essenciais para a interação intermediada pela tecnologia.

Eis que os encontros aconteciam de forma telepresencial a partir do aplicativo de chamadas virtuais Google Meet, o qual possui uma série de funcionalidades que podem e que são utilizadas para garantir a presença e o engajamento dos estudantes - como a exigência da manutenção das câmeras abertas, dos microfones fechados e do uso do chat para a interação ao longo do encontro.

Na fase mais intermediária dos encontros de orientação, considerando a consolidação de habilidades, competências e conhecimentos, busca-se trabalhar a autonomia decisória, na qual o estudante é colocado como centro do processo de concepção da pesquisa, dividindo cada um em grupos, convidando a selecionarem temas para promoverem as pesquisas e convidando a esboçar investigações, com o fito de garantir não apenas a compreensão do processo, como também o engajamento na construção de sua identidade enquanto pesquisador, o que vai envolver maior protagonismo dos estudantes e uma articulação entre teoria e prática.

Na fase mais avançada, considerando a consolidação dessa autonomia, busca-se trabalhar uma articulação estratégica a fim de criar soluções contextualizadas, eis que o estudante precisa se preparar para apresentar a sua produção, finaliza sua investigação, texto e instrumentos utilizados, vivencia uma Coleta de Dados e se prepara para vivenciar o I Congresso Internacional de Inovação e Pesquisa, espaço no qual assistirá apresentações e palestras, participará de workshops e apresentará o trabalho que construiu ao longo dos encontros de orientação.

3 DISCUSSÃO

Tardif (2014) aponta os saberes docentes atinentes à sua prática profissional e o processo reflexivo de concepção da formação profissional, a qual se pauta nas experiências anteriores desse profissional que se vê influenciado tanto pelos seus anos enquanto estudante, quanto pela sua formação inicial e pela formação continuada desenvolvida ao longo de sua vida.

Assim, o PICT-EAD não se apresenta enquanto um espaço de formação inicial do Orientador, mas sim, um espaço de formação continuada que compõe a sua jornada, ainda que a experiência dentro do Programa componha os anos iniciais de prática docente daquele profissional. O empreendimento vai considerar que o Orientador possui uma formação prévia, a qual forma o seu repertório e influencia na sua prática e na articulação de saberes, pois muito da sua identidade é aproveitado nesse processo.

Contudo, ao delimitar sua intencionalidade pedagógica e as habilidades esperadas do profissional, reverbera na construção da identidade docente, ao enfatizar alguns conhecimentos elementares para o seu desenvolvimento, como mediação pedagógica, reflexão sistemática, escuta sensível e articulação de saberes; o que apenas é possível em função de se ter um currículo vivo, marcado por uma intencionalidade pedagógica específica, voltada para o desenvolvimento progressivo e a coerência epistemológica.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74328

Essa prática, como muito bem evidencia Alarcão (2011), exigirá do Orientador uma prática reflexiva sistemática acerca de suas ações, sobretudo ao considerar o contexto da intermediação de outras tecnologias que influenciam no engajamento e na presença do estudante ao longo daquele encontro, e no que tange à curadoria de informações que são trabalhadas, a fim de garantir a construção do conhecimento. Assim, para que a mediação se efetive de forma adequada, busca-se:

- Mediação pedagógica: ocorre quando os monitores auxiliam na escrita dos artigos resumidos, o que os prepara academicamente e os estimula na continuidade da pesquisa acadêmica.
- Mediação afetiva: gera o senso de pertencimento por meio do acolhimento e dos feedbacks, que encorajam os monitores a se sentirem capazes, proativos e a auxiliar os colegas.
- Mediação operacional: capacita os monitores tecnologicamente para realizar as atividades propostas pelo Programa e cumprir suas responsabilidades. (Martins, 2025, p. 85)

Os roteiros de orientação se voltam para esses três grandes eixos que vão reverberar nas demais dinâmicas formativas, haja vista que a mediação pedagógica se constitui enquanto esse espaço privilegiado de preparo para a vida científica, a partir da vivência científica. Eis que o orientador precisa garantir com que suas interações permitam a compreensão de conceitos científicos complexos e permitam com que o estudante possa articular essas informações e produzir a sua própria pesquisa - que, no ano de 2024, foi um Artigo Resumido de cinco páginas.

Ainda, desde o primeiro encontro até o último, o Orientador precisa enfatizar a mediação afetiva enquanto eixo central de sua prática, trabalhando o acolhimento dos estudantes, a garantia de sua presença, de sua participação ativa e de seu envolvimento nas práticas e espaços propostos.

E a mediação operacional se volta enquanto uma oportunidade de trabalhar o letramento tecnológico, dentro das limitações impostas pelas tecnologias, haja vista que todas as interações são mediadas pela tecnologia, o que exige do profissional de orientação muito compartilhamento de tela, a fim de demonstrar como realizar determinada atividade, como a abertura de um documento virtual/colaborativo ou um lançamento dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Esses institutos formam a identidade docente e a sua prática, eis que, para além das experiências enquanto estudante e dos conhecimentos construídos ao longo da sua formação inicial, o professor (ou orientador científico) é convidado a refletir continuamente a sua prática, a recalcular a rota e a delinear estratégias que contemplem o currículo vivo proposto e as necessidades de cada turma, permitindo uma interação personalizada e única.

4 CONCLUSÃO

Cada encontro possui uma intencionalidade pedagógica e isso é evidenciado nos roteiros de orientação, que servem de norte para a prática docente. A orientação científica do PICT-EAD se pauta em uma proposta de formar para a pesquisa a partir da vivência em pesquisa, e isso vai atravessar tanto o estudante (Futuro Pesquisador) quanto o orientador, que se forma enquanto orienta.

Os roteiros não servem como ferramentas de controle da mediação pedagógica, muito menos limitam as possibilidades interativas (criatividade) do Orientador, muito pelo contrário. Esses documentos servem de comunicação institucional que chega a todos os profissionais antes dos encontros de orientação, com o fito de estabelecer um rito único de informação, no qual cada sala será conduzida de uma forma diferente, dadas as suas especificidades, mas partindo de uma intencionalidade comum.

E nesse processo de ler o roteiro, sem a possibilidade de compartilhá-lo com os

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74328

estudantes, o profissional da orientação é convidado a compreender o tempo previsto para o seu encontro e planejar as interações, considerando o contexto individual da sua turma (de forma personalizada), os materiais que foram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, o conteúdo dos encontros formativos, os encontros de alinhamento e as *lives*.

Por esse motivo que o Orientador de Iniciação Científica do PICT-EAD forma sua identidade docente no processo de orientação e de compreensão de cada um dos roteiros, pois as orientações são voltadas para as habilidades e competências essenciais para a sua prática: mediação pedagógica, reflexão sistemática, escuta sensível e articulação de saberes.

O que apenas é possível, em função de se ter um currículo vivo, com uma intencionalidade própria (formar para a ciência a partir da vivência nas ciências), voltado para garantir coerência epistemológica e o desenvolvimento progressivo, eis que a trajetória formativa almeja respeitar e promover a autonomia docente e discente.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época ; v. 8).

BESSA, Dayane Verginia Batista. **PICT-EAD**: um programa de formação acadêmico-científica para o aluno do sistema de ensino superior a distância. 2023. 148 f. Tese (Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Pitágoras Unopar. Londrina, 2023. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/67182. Acesso em: 22 fev. 2026.

MARTINS, Giana Valim. **A monitoria no programa de iniciação científica e tecnológica a distância (PICT-EAD) da Cogna:** um estudo de caso. 2025. 92 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Pitágoras Unopar. Londrina, 2025. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/77279. Acesso em: 25 jun. 2025.

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

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENSINO DE MEDIDAS NO CONTEXTO DA SOCIODIVERSIDADE AMAZÔNICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE MATEMÁTICA

NORA NEY DE LIMA DOS SANTOS

RAYSSA OLIVEIRA DE SANTOS

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência pedagógica desenvolvido com estudantes do 1.º ano do Ensino Médio da Escola Mirtes Rosas, localizada no município de Itacoatiara, Amazonas, no âmbito dos Itinerários Formativos de Aprofundamento em Matemática. O projeto teve como objetivo articular unidades de comprimento, área e volume do Sistema Internacional de Medidas (SI) às unidades tradicionais utilizadas em comunidades amazônicas, valorizando saberes locais e promovendo uma aprendizagem contextualizada, crítica e culturalmente situada. A metodologia envolveu cinco etapas: sensibilização cultural, investigação orientada, atividades práticas de medição, produção de materiais expositivos e culminância com socialização dos resultados. Os estudantes realizaram entrevistas, análises de documentários, pesquisas bibliográficas e experimentos com medidas convencionais e não convencionais, produzindo maquetes, cartazes, tabelas de conversão e infográficos. Os resultados evidenciaram maior engajamento, compreensão conceitual e valorização da identidade cultural, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como cooperação, autonomia investigativa e comunicação. Limitações relacionadas ao acesso a comunidades distantes e à variabilidade das unidades tradicionais foram identificadas, mas não comprometeram o alcance dos objetivos. Conclui-se que integrar matemática escolar e práticas culturais amazônicas é um caminho promissor para uma educação crítica, significativa e sensível ao território, abrindo perspectivas para aprofundar o diálogo entre escola, comunidade e saberes tradicionais.

Palavras-chave: Etnomatemática; Sustentabilidade; Medidas tradicionais

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática tem sido historicamente marcado por práticas transmissivas, centradas na repetição de procedimentos e na resolução mecânica de exercícios. Entretanto, pesquisas contemporâneas em Educação Matemática apontam que a aprendizagem se torna mais significativa quando os conteúdos dialogam com os contextos culturais, sociais e ambientais dos estudantes. No território amazônico, essa perspectiva ganha especial relevância, pois a região abriga uma diversidade de práticas tradicionais de medição — como o uso do palmo, do passo, da braça e de recipientes como cuias, cestos e latões — que integram atividades essenciais relacionadas à agricultura, pesca, extrativismo e manejo de recursos naturais. Esses sistemas carregam significados históricos e identitários transmitidos entre gerações, constituindo um patrimônio cultural que expressa modos próprios de organizar o espaço e compreender o ambiente.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74398

A literatura da Etnomatemática, especialmente os trabalhos de D'Ambrosio (2011), destaca que diferentes grupos sociais constroem formas próprias de quantificar, medir e representar o mundo, e que tais práticas devem ser reconhecidas como legítimas no contexto escolar. Bishop (1988) reforça que a matemática é uma atividade humana profundamente influenciada pela cultura, e que ignorar essa dimensão significa limitar a compreensão dos estudantes sobre a natureza do conhecimento matemático. Estudos clássicos, como os de Carraher, Carraher e Schliemann (1988), demonstram que crianças e jovens utilizam estratégias matemáticas eficientes em seus cotidianos, mas muitas vezes não conseguem transferi-las para o ambiente escolar devido à desconexão entre os saberes da vida e os saberes da escola.

Nesse cenário, o presente trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto *Medidas da Amazônia: saberes que se estendem, se espalham e se aprofundam*, realizado nos Itinerários Formativos de Matemática. O objetivo geral é promover a compreensão e a aplicação das unidades de comprimento, área e volume por meio da articulação entre saberes científicos e tradicionais, valorizando a riqueza sociocultural e ambiental da região amazônica.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

O projeto foi desenvolvido com a turma do 1.º ano do Ensino Médio da Escola Mirtes Rosas, no turno matutino, envolvendo todos os estudantes matriculados nos Itinerários Formativos de Aprofundamento em Matemática. A escola está situada em um território caracterizado pela forte presença de comunidades ribeirinhas, agricultores familiares, pescadores e grupos indígenas, o que confere ao ambiente escolar uma riqueza sociocultural singular. Esse contexto favorece o diálogo entre a matemática escolar e as práticas culturais amazônicas, permitindo que os conteúdos curriculares se aproximem das vivências dos estudantes e de seus modos tradicionais de organizar o espaço, medir e quantificar elementos do cotidiano.

A diversidade sociocultural presente na comunidade escolar foi um elemento central para o desenvolvimento do projeto, pois muitos estudantes convivem diretamente com práticas tradicionais de medição utilizadas em atividades como pesca, agricultura, construção de embarcações e manejo de recursos naturais. Assim, o grupo participante apresentava condições favoráveis para a articulação entre saberes científicos e saberes tradicionais, objetivo central da proposta pedagógica.

A primeira etapa consistiu em um momento de sensibilização, no qual foram exibidos vídeos, imagens e objetos relacionados à cultura amazônica, especialmente aqueles que evidenciavam práticas tradicionais de medição. Em seguida, realizou-se uma roda de conversa sobre formas de medir distâncias, áreas e volumes presentes no cotidiano das comunidades locais. Os estudantes compartilharam experiências familiares, mencionando práticas como medir terrenos "a passos", delimitar espaços "a braças" e quantificar colheitas em cuias ou cestos.

Esse momento inicial foi fundamental para estabelecer vínculos entre os saberes dos estudantes e os conteúdos matemáticos a serem trabalhados. A partir das falas dos alunos, emergiram elementos que revelaram a presença de uma matemática viva, situada e funcional, construída a partir das necessidades concretas das comunidades amazônicas. Essa etapa também permitiu desconstruir a ideia de que apenas o Sistema Internacional de Medidas é válido ou legítimo, abrindo espaço para a valorização de epistemologias locais.

Na segunda etapa, os estudantes foram divididos em três grupos temáticos — Comprimento, Área e Volume — de acordo com as grandezas a serem estudadas. Cada grupo realizou investigações utilizando diferentes procedimentos metodológicos: entrevistas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74398

semiestruturadas com familiares e membros da comunidade, análise de documentários, leitura de relatos etnográficos e pesquisas bibliográficas e digitais.

As entrevistas revelaram uma diversidade de práticas de medição ainda presentes no cotidiano amazônico, como o uso do palmo para medir tábuas, o passo para estimar distâncias em terrenos e a cuia para quantificar alimentos ou líquidos. A análise de documentários e relatos etnográficos permitiu aos estudantes compreender que essas práticas não são aleatórias, mas fazem parte de sistemas culturais complexos, transmitidos entre gerações.

Essa etapa foi essencial para que os estudantes percebessem que diferentes sistemas de medidas coexistem e atendem a necessidades distintas, contribuindo para uma visão mais ampla e crítica sobre a natureza social da matemática.

A terceira etapa concentrou-se em atividades práticas realizadas no espaço escolar. Os estudantes mediram a sala de aula, o pátio e objetos diversos utilizando passos, palmos e trenas, comparando medidas tradicionais e convencionais. Também calcularam áreas de figuras geométricas simples e estimaram volumes de recipientes tradicionais e objetos cotidianos.

Experimentos com cuias, cestos e galões permitiram estimar capacidades em litros e em medidas tradicionais, aprofundando reflexões sobre precisão, padronização e adequação de cada sistema. Essa etapa possibilitou que os estudantes compreendessem, de forma concreta, conceitos como unidade de referência, erro de medição, aproximação e proporcionalidade.

Além disso, a comparação entre medidas tradicionais e o Sistema Internacional de Medidas favoreceu discussões sobre a importância da padronização em contextos científicos, comerciais e tecnológicos, sem desconsiderar a funcionalidade das unidades tradicionais em contextos locais.

Na quarta etapa, os grupos produziram materiais para a culminância do projeto. Entre os produtos elaborados destacaram-se: maquetes de casas sobre palafitas, ocas e canoas, representando elementos da arquitetura amazônica, cartazes comparativos entre medidas tradicionais e convencionais, tabelas de conversão elaboradas pelos próprios estudantes, infográficos digitais e impressos que sintetizaram os resultados das pesquisas.

A produção desses materiais exigiu organização, síntese, criatividade e domínio dos conceitos matemáticos estudados. As maquetes, em especial, permitiram a aplicação prática de conhecimentos geométricos, como cálculo de áreas, volumes e proporções, além de favorecer a visualização espacial.

A culminância ocorreu em 02 de setembro de 2025, quando os estudantes apresentaram seus produtos à comunidade escolar. As apresentações orais permitiram que os alunos explicassem suas descobertas, refletissem sobre o processo e recebessem devolutivas de colegas, professores e visitantes.

Esse momento reforçou o protagonismo juvenil e consolidou a aprendizagem construída ao longo do projeto. A socialização também ampliou o impacto da experiência, permitindo que outros estudantes e professores conhecessem práticas tradicionais de medição e refletissem sobre a importância de integrar cultura e matemática no ambiente escolar.

3 DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida no projeto *Medidas da Amazônia* revelou, em cada uma de suas etapas, como o ensino de medidas pode ganhar densidade científica e formativa quando articulado à sociodiversidade amazônica. Os resultados observados dialogam diretamente com a literatura da Educação Matemática e da Etnomatemática, corroborando a tese de que a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74398

matemática escolar se fortalece quando reconhece e integra práticas culturais, modos de vida e saberes locais.

Na etapa de **sensibilização**, o uso de vídeos, imagens, objetos e a roda de conversa sobre formas tradicionais de medir permitiu que os estudantes identificassem, nomeassem e legitimassem práticas presentes em suas famílias e comunidades. Esse movimento vai ao encontro de D'Ambrosio (2011), ao defender que a Etnomatemática é um elo entre tradições e modernidade, e que o ponto de partida do trabalho pedagógico deve ser o reconhecimento dos saberes que os sujeitos já possuem. Ao trazer à tona medidas como o palmo, o passo, a braça e a cuia, a experiência mostrou que os estudantes não chegam "vazios" à escola, mas carregam repertórios matemáticos construídos em contextos não escolares. Essa constatação dialoga com Carraher, Carraher e Schliemann (1988), quando evidenciam que crianças e jovens resolvem problemas matemáticos com eficiência em situações da vida cotidiana, ainda que tenham dificuldades em contextos formais.

Na etapa de **investigação orientada**, em que os grupos temáticos (Comprimento, Área e Volume) realizaram entrevistas, análise de documentários, leitura de relatos etnográficos e pesquisas bibliográficas, observou-se um avanço importante na compreensão dos estudantes sobre a natureza social e histórica das medidas. Ao ouvir relatos de familiares e membros da comunidade sobre o uso de medidas tradicionais, os alunos perceberam que essas unidades não são "erradas" ou "inferiores", mas adequadas a determinados contextos, construídas a partir de necessidades concretas. Esse entendimento converge com Bishop (1988), ao afirmar que a matemática é uma forma de enculturação e que diferentes culturas desenvolvem sistemas próprios de quantificação, medição e representação. Do ponto de vista científico em Matemática, essa etapa permitiu discutir com os estudantes a ideia de sistema de unidades, critérios de padronização e a noção de grandeza, aproximando conceitos abstratos de situações reais.

A etapa de **atividades práticas de medição** foi central para a consolidação dos conceitos matemáticos. Ao medir a sala, o pátio e objetos diversos com passos, palmos e trenas, os estudantes puderam comparar resultados, discutir variações e problematizar a precisão das medidas. Essa vivência tornou concreta a distinção entre medidas convencionais e não convencionais, permitindo explorar, de forma científica, temas como erro de medição, aproximação, unidade de referência e necessidade de padronização. Aqui, a BNCC (BRASIL, 2018) é diretamente contemplada, ao enfatizar que o estudo de grandezas e medidas deve envolver situações de estimativa, comparação, escolha de unidades adequadas e análise crítica de resultados. Ao mesmo tempo, a experiência mostrou que, embora o Sistema Internacional de Medidas seja fundamental em contextos que exigem precisão e comparabilidade global, as medidas tradicionais continuam plenamente funcionais em contextos locais, o que reforça a ideia de que a matemática é situada e contextual.

Do ponto de vista da **geometria e da modelagem espacial**, a produção de maquetes de casas sobre palafitas, ocas e canoas, bem como a construção de cartazes e infográficos, evidenciou a presença de conceitos geométricos sofisticados nas formas arquitetônicas e nos artefatos amazônicos. Ao representar essas estruturas, os estudantes mobilizaram noções de paralelismo, perpendicularidade, simetria, prismas, volumes e áreas de superfícies, ainda que muitas vezes de forma intuitiva. Esse processo dialoga com Bishop (1988), quando discute a matemática como atividade humana ligada a práticas como contar, localizar, medir, projetar e explicar. Do ponto de vista científico, a experiência mostrou que a geometria não é apenas um conjunto de fórmulas, mas uma linguagem para descrever e analisar formas presentes no território, o que reforça a importância de uma Educação Matemática que articule espaço, cultura e ambiente.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74398

A etapa de **produção dos materiais expositivos** e a **culminância** com a socialização dos resultados também trouxeram elementos relevantes para a discussão dos resultados. Ao organizar dados, construir tabelas de conversão, elaborar infográficos e apresentar oralmente suas descobertas, os estudantes exercitaram competências de comunicação matemática, argumentação e sistematização de informações. Esses aspectos dialogam com a BNCC (BRASIL, 2018), que destaca a importância de desenvolver a capacidade de comunicar ideias matemáticas com clareza, utilizando diferentes registros e linguagens. Além disso, a culminância reforçou o protagonismo juvenil, pois os estudantes se colocaram como sujeitos que produzem conhecimento, e não apenas como receptores de conteúdos. Essa dimensão formativa é coerente com a perspectiva de D'Ambrosio (2011), ao defender uma educação matemática comprometida com a dignidade, a identidade e a cidadania dos sujeitos.

Do ponto de vista da **cientificidade em Matemática**, a experiência permitiu trabalhar, de forma articulada, conceitos de grandezas e medidas, sistemas de unidades, proporcionalidade, estimativa, erro, área, volume e geometria espacial. Em vez de tratar esses conteúdos de forma fragmentada, o projeto os integrou em situações significativas, nas quais os estudantes precisaram formular problemas, escolher estratégias, justificar procedimentos e interpretar resultados. Essa abordagem está em consonância com a crítica de Carraher, Carraher e Schliemann (1988) à distância entre a matemática da escola e a matemática da vida, e com a defesa de uma Educação Matemática que promova a compreensão conceitual, e não apenas a memorização de algoritmos.

As **limitações** identificadas — como o acesso restrito a comunidades mais distantes, a variabilidade das unidades tradicionais e a ausência de instrumentos formais de pré e pós-teste — não invalidam os resultados, mas apontam caminhos para aprofundar futuras investigações. Do ponto de vista metodológico, a aplicação de instrumentos quantitativos poderia complementar a análise qualitativa, permitindo mensurar com maior precisão os ganhos de aprendizagem. Do ponto de vista etnográfico, o contato mais sistemático com comunidades ribeirinhas e indígenas poderia ampliar o repertório de práticas de medição e enriquecer ainda mais o diálogo entre escola e território.

Em síntese, a discussão dos resultados mostra que o projeto *Medidas da Amazônia* corrobora e atualiza as contribuições de D'Ambrosio (2011), Bishop (1988) e Carraher et al. (1988), ao evidenciar que a matemática escolar pode e deve dialogar com a cultura, com a vida cotidiana e com os saberes tradicionais. Cada etapa do percurso — sensibilização, investigação, prática, produção e socialização — revelou nuances importantes da relação entre matemática, cultura e ciência, mostrando que é possível trabalhar conceitos rigorosos de medidas e geometria sem abrir mão da contextualização, da criticidade e da valorização da sociodiversidade amazônica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Medidas da Amazônia: saberes que se estendem, se espalham e se aprofundam" evidenciou que articular unidades de comprimento, área e volume do Sistema Internacional com práticas tradicionais de medição do contexto amazônico é um caminho potente para uma Educação Matemática contextualizada e crítica. Ao aproximar a matemática escolar de atividades como pesca, agricultura, construção e manejo de recursos naturais, foi possível valorizar conhecimentos locais e, simultaneamente, aprofundar a compreensão conceitual de grandezas e medidas. As diferentes etapas – da investigação às atividades práticas e à socialização dos resultados – favoreceram a formulação de problemas, a escolha de estratégias de medição, a estimativa, o cálculo e a interpretação de resultados.

Os dados produzidos indicam que os estudantes passaram a reconhecer sistemas tradicionais de medida como formas legítimas de quantificar a realidade, e não como "erros"

em relação ao padrão escolar, em consonância com perspectivas da Etnomatemática. A construção de tabelas de conversão, maquetes e materiais expositivos contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de sistematização e comunicação matemática, aproximando o trabalho em sala de aula de práticas de pesquisa e divulgação científica. Ao mesmo tempo, o projeto fortaleceu a identidade dos estudantes e o reconhecimento de suas histórias de vida, ao explicitar que os saberes de suas famílias e comunidades podem dialogar com a matemática ensinada na escola.

As limitações encontradas – como dificuldades de acesso a comunidades mais distantes, a variabilidade das unidades tradicionais e a ausência de instrumentos quantitativos sistemáticos de avaliação – apontam possibilidades de aprofundamento em investigações futuras. Estudos posteriores podem combinar procedimentos qualitativos e quantitativos e ampliar o contato etnográfico com as comunidades, aprofundando a compreensão dos significados culturais das práticas de medição. Em síntese, o trabalho reforça que integrar conteúdos de medidas aos saberes tradicionais amazônicos não apenas potencializa a aprendizagem de conceitos matemáticos, como também contribui para uma formação mais crítica, contextualizada e respeitosa à diversidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

BISHOP, A. J. *Mathematical enculturation: a cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74398

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

QUE MOVIMENTO É ESTE, ARIANO?: FORTALECIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA POR MEIO DA CULTURA POPULAR NORDESTINA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

JOSEFA NETA FERREIRA FARIAS; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; SANDRA RODRIGUES DANTAS; HÉLIO FARIAS NUNES; LUZIA PEREIRA LAURINDO NÓBREGA; CARLOS MAGNO DE FREITAS COSTA.

RESUMO

Introdução: A escola contemporânea enfrenta o desafio de fortalecer as competências de leitura e escrita de forma significativa, articulando o currículo às vivências socioculturais dos estudantes e promovendo aprendizagens que façam sentido para sua realidade. Nesse contexto, a valorização da cultura popular nordestina apresenta-se como uma estratégia pedagógica potente no Ensino Médio Integral, ao possibilitar a aproximação entre os saberes escolares e as tradições culturais do território**. Objetivo:** Relatar a experiência do projeto interdisciplinar "Que movimento é este, Ariano?", desenvolvido na Escola Cidadã Integral Monsenhor Manoel Vieira, localizada em Patos–PB, com foco no fortalecimento da leitura e da escrita a partir da obra de Ariano Suassuna e dos fundamentos do Movimento Armorial. **Relato de Experiência:** O projeto envolveu as áreas de Língua Portuguesa, Artes e História, sendo desenvolvido por meio de etapas pedagógicas que contemplaram a imersão teórica no Movimento Armorial, a leitura e análise de textos literários, poéticos e musicais, a produção de cordéis, oficinas de xilogravura, dramatizações e apresentações musicais. As atividades priorizaram metodologias ativas, o trabalho colaborativo e a autoria discente, culminando em um Recital Armorial em formato de teatro de arena, aberto à comunidade escolar. **Discussão:** As ações desenvolvidas favoreceram o protagonismo juvenil, a participação ativa dos estudantes e o engajamento nas práticas de leitura e escrita, evidenciando avanços na leitura expressiva, na interpretação textual, na oralidade e na produção escrita autoral. A proposta dialoga com a aprendizagem significativa e com a pedagogia culturalmente relevante, ao integrar o repertório cultural dos alunos ao conhecimento escolar e valorizar suas identidades culturais. **Conclusão:** Conclui-se que a inserção da cultura popular nordestina no currículo contribui de forma efetiva para a recomposição das aprendizagens, o fortalecimento das competências linguísticas e a formação integral dos estudantes, reafirmando a escola como espaço de valorização cultural, crítica, criativa e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Cultura nordestina; Escrita; Leitura.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea enfrenta o desafio de promover práticas pedagógicas que articulem o currículo formal às experiências socioculturais dos estudantes, favorecendo aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente relevantes. Esse desafio torna-se ainda mais evidente no Ensino Médio Integral, modalidade que pressupõe uma formação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74458

ampliada, capaz de integrar dimensões cognitivas, culturais, sociais e afetivas do processo educativo. Nessa perspectiva, torna-se fundamental desenvolver propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos, valorizando seus saberes, vivências e identidades culturais como elementos constitutivos da aprendizagem.

A valorização da cultura popular nordestina configura-se, nesse contexto, como um importante recurso pedagógico para o fortalecimento das competências de leitura e escrita, ao possibilitar a aproximação entre os saberes escolares e o repertório cultural dos estudantes. Ao integrar manifestações culturais locais ao currículo, a escola contribui para tornar o ensino mais significativo, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural regional. Essa abordagem está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a necessidade de práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e à construção de competências relacionadas à leitura, à escrita e à formação cidadã (BRASIL, 2018). Além disso, dialoga com a concepção de aprendizagem significativa, segundo a qual novos conhecimentos são mais bem assimilados quando relacionados aos conhecimentos prévios dos sujeitos (AUSUBEL, 1982).

Nesse cenário, a obra de Ariano Suassuna e o Movimento Armorial, idealizado pelo autor, assumem papel central ao propor o diálogo entre a cultura erudita e as manifestações populares do Nordeste, como o cordel, a oralidade, a música e as artes visuais. O Movimento Armorial valoriza elementos da tradição cultural nordestina e os ressignifica no campo artístico e literário, contribuindo para a preservação da memória cultural e para a construção da identidade dos sujeitos (SUASSUNA, 1984). Ao trazer esse universo para o espaço escolar, cria-se a possibilidade de uma educação culturalmente relevante, que reconhece o contexto social e cultural dos estudantes como elemento central do processo educativo, favorecendo uma formação crítica, sensível e humanizadora (FREIRE, 1996).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do projeto interdisciplinar “Que movimento é este, Ariano?”, desenvolvido no Ensino Médio Integral, evidenciando suas contribuições para o fortalecimento da leitura e da escrita por meio da cultura popular nordestina. O projeto articula práticas pedagógicas, identidade cultural e protagonismo juvenil, buscando ressignificar o ensino da linguagem e promover aprendizagens mais significativas e socialmente contextualizadas.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo as áreas de Língua Portuguesa, Artes e História, no contexto do Ensino Médio Integral, ao longo de quatro etapas pedagógicas articuladas entre si. As atividades foram planejadas com o objetivo de integrar conteúdos curriculares às manifestações da cultura popular nordestina, promovendo aprendizagens significativas e o protagonismo dos estudantes no processo educativo.

Na primeira etapa, realizou-se uma imersão teórica e cultural sobre a vida e a obra de Ariano Suassuna, bem como sobre os fundamentos do Movimento Armorial. Essa fase foi conduzida por meio de aulas expositivas dialogadas, rodas de conversa e debates orientados, nos quais os estudantes puderam compreender o contexto histórico, social e cultural que deu origem ao movimento, além de reconhecer a importância da cultura popular nordestina na constituição da identidade brasileira. Essa etapa teve como foco a sensibilização dos alunos e a ampliação de seu repertório cultural.

Na segunda etapa, os estudantes tiveram contato direto com contos, poemas, cordéis e músicas pertencentes ao universo armorial. Foram realizadas leituras compartilhadas, análises textuais coletivas e discussões interpretativas, priorizando aspectos linguísticos, temáticos e estéticos das obras trabalhadas. As atividades buscaram desenvolver a leitura crítica, a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74458

interpretação textual e a compreensão da linguagem literária, incentivando os alunos a estabelecerem relações entre os textos estudados e suas próprias vivências socioculturais.

A terceira etapa foi dedicada à produção artística e autoral. Nessa fase, os estudantes participaram de oficinas de criação de cordéis, dramatizações, música e artes visuais, nas quais puderam experimentar diferentes linguagens artísticas inspiradas no universo armorial. O trabalho colaborativo foi valorizado, favorecendo a criatividade, a expressão oral e escrita, bem como o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade coletiva.

A culminância do projeto ocorreu com a realização de um Recital Armorial em formato de teatro de arena, aberto à comunidade escolar. Nesse momento, os estudantes apresentaram suas produções literárias, musicais e visuais, exercitando a oralidade, a leitura expressiva e a performance artística. A culminância constituiu-se como espaço de socialização das aprendizagens, fortalecimento do protagonismo juvenil e valorização da cultura nordestina no ambiente escolar.

3 DISCUSSÃO

Os resultados observados indicaram significativo engajamento dos estudantes nas atividades propostas, bem como avanços consistentes na leitura crítica, na interpretação textual e na produção escrita autoral. A inserção da cultura popular nordestina no currículo favoreceu a identificação dos alunos com os conteúdos trabalhados, promovendo maior participação, interesse e envolvimento nas práticas pedagógicas, ao aproximar os saberes escolares de suas vivências socioculturais e de seu contexto histórico-cultural.

A experiência desenvolvida dialoga diretamente com a concepção de aprendizagem significativa, na medida em que integrou o repertório cultural prévio dos estudantes ao conhecimento sistematizado, favorecendo a construção ativa de sentidos e a consolidação das aprendizagens (AUSUBEL, 1982). Ao reconhecer os conhecimentos anteriores dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens, as atividades propostas contribuíram para tornar o processo educativo mais relevante e contextualizado, potencializando o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Do mesmo modo, a proposta aproxima-se da pedagogia culturalmente relevante, ao reconhecer o contexto sociocultural dos educandos como elemento central do processo educativo, contribuindo para uma formação crítica, humanizadora e socialmente situada (FREIRE, 1996). A valorização das manifestações culturais nordestinas no ambiente escolar possibilitou que os estudantes se percebessem como sujeitos históricos e culturais, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção da identidade.

Observou-se, ainda, que o protagonismo discente evidenciado nas produções artísticas — como cordéis, dramatizações e apresentações musicais — reforçou o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Esse aspecto está em consonância com as contribuições de Cosson (2000), ao destacar a leitura literária e a produção textual como práticas formadoras, emancipadoras e fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ademais, a valorização da estética e dos princípios do Movimento Armorial contribuiu para o reconhecimento da cultura popular como patrimônio simbólico e educativo, conforme proposto por Suassuna (1984), ampliando o repertório cultural dos alunos e promovendo o diálogo entre tradição e contemporaneidade.

Dessa forma, os resultados corroboram a importância de práticas pedagógicas que integrem cultura, arte e linguagem, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento das competências previstas para o Ensino Médio Integral, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74458

Conclui-se que o projeto “Que movimento é este, Ariano?” contribuiu de forma efetiva para o fortalecimento das competências de leitura e escrita no Ensino Médio Integral, ao articular cultura popular nordestina, interdisciplinaridade e metodologias ativas no contexto escolar. A experiência demonstrou que a inserção de práticas pedagógicas culturalmente contextualizadas potencializa a aprendizagem, amplia o interesse dos estudantes pelas atividades escolares e fortalece o vínculo entre os alunos e a instituição de ensino.

Observou-se, ainda, que a valorização da identidade cultural nordestina promoveu uma formação integral, crítica e sensível, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da leitura expressiva, da autoria textual e do protagonismo juvenil. O projeto evidenciou a importância de integrar diferentes linguagens artísticas ao currículo, contribuindo para a construção de sentidos e para o reconhecimento da cultura popular como elemento legítimo do processo educativo.

Como limitação, destaca-se a necessidade de ampliação do tempo destinado às atividades artísticas e culturais, a fim de possibilitar maior aprofundamento das produções desenvolvidas pelos estudantes. Como perspectiva futura, aponta-se a consolidação do projeto como ação permanente no currículo escolar, bem como sua ampliação para outros componentes curriculares e turmas, fortalecendo práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente relevantes no Ensino Médio Integral.

Nesse sentido, a experiência apresentada reafirma o papel da escola pública como espaço de produção de conhecimento, valorização cultural e transformação social. Projetos dessa natureza demonstram que o trabalho pedagógico ancorado na cultura local e na interdisciplinaridade amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a construção de práticas educativas mais significativas, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integral.

Além disso, a experiência desenvolvida demonstra o potencial de projetos interdisciplinares para a ressignificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio Integral, ao promover o diálogo entre conhecimento escolar, cultura local e participação estudantil. Iniciativas como esta contribuem para a construção de um ambiente educativo mais dinâmico, significativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação pública, fortalecendo o papel da escola como espaço de aprendizagem, pertencimento e valorização cultural.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

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

COSSON, R. Leitura e formação humana. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SUASSUNA, A. **O Auto da Compadecida.** Rio de Janeiro: Record, 1955.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74458

ISSN: 2675-813X

SUASSUNA, A. **Teatro e cultura popular: uma visão do Movimento Armorial.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74458

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A ESCOLA PÚBLICA NA CULTURA DOS DADOS: ALGORITMOS E MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARCEL MUSSE

Introdução: A crescente incorporação de tecnologias digitais baseadas em dados na educação pública tem redefinido práticas pedagógicas e formas de organização escolar. Plataformas educacionais, sistemas adaptativos e ferramentas de monitoramento vêm sendo implementados com a promessa de aprimorar o acompanhamento da aprendizagem e qualificar a gestão do ensino. Contudo, esse movimento também introduz novas dinâmicas de mensuração, registro e análise contínua do desempenho, configurando o que se denomina cultura dos dados no contexto escolar. **Objetivo:** Analisar criticamente como a presença de algoritmos na escola pública tem produzido mudanças na prática pedagógica e no trabalho docente, considerando seus impactos formativos e institucionais. **Metodologia:** Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica e análise teórico-crítica de estudos das áreas de educação, tecnologia educacional e políticas públicas. A investigação organizou-se em eixos temáticos que permitiram examinar as transformações pedagógicas associadas à mediação algorítmica e à centralidade dos dados na gestão escolar. **Resultados:** A análise evidenciou que os algoritmos ampliam possibilidades de acompanhamento individualizado e organização do planejamento docente. Entretanto, também intensificam processos de padronização, monitoramento contínuo e orientação por indicadores de desempenho. Observou-se que tais mudanças reconfiguram a prática pedagógica, influenciando decisões didáticas e redefinindo critérios de qualidade e sucesso escolar. **Conclusão:** Conclui-se que a cultura dos dados produz transformações significativas na escola pública, assumindo caráter ambivalente. Embora possa contribuir para o aprimoramento do acompanhamento pedagógico, exige reflexão crítica e definição de critérios formativos claros, a fim de assegurar que as tecnologias estejam a serviço da formação integral e democrática dos estudantes.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO PÚBLICA; ALGORITMOS; PRÁTICA PEDAGÓGICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74470

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

NEUZENIR SILVA DE ABREU OLIVEIRA

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como modalidade capaz de ampliar o acesso ao ensino, especialmente diante do avanço das tecnologias digitais. Contudo, a inclusão de estudantes público da Educação Especial nos ambientes virtuais ainda constitui um desafio relevante. A garantia de acessibilidade digital, a adaptação de recursos pedagógicos e a formação docente adequada são elementos fundamentais para assegurar a participação efetiva desses estudantes. Nesse contexto, discutir inclusão e acessibilidade na EaD torna-se essencial para promover equidade educacional e assegurar o direito à aprendizagem:**Objetivo:** Analisar os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão e acessibilidade na Educação a Distância, considerando as demandas dos estudantes público da Educação Especial e a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis: **Metodologia:** A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisados dispositivos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão, bem como produções acadêmicas sobre Educação Especial, acessibilidade digital e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A análise permitiu identificar barreiras estruturais e pedagógicas, além de estratégias que favorecem a construção de ambientes virtuais inclusivos: **Resultados:** Os resultados evidenciam que, apesar das potencialidades da EaD, persistem barreiras como ausência de legendas, audiodescrição, materiais adaptados e insuficiente preparo docente para utilização de tecnologias assistivas. Por outro lado, observa-se avanço na adoção de práticas fundamentadas no DUA, no uso de recursos multimodais e na ampliação de políticas institucionais voltadas à acessibilidade digital: **Conclusão:** Conclui-se que a inclusão na EaD depende de planejamento pedagógico intencional, investimento em formação continuada e adequação tecnológica das plataformas. A acessibilidade deve ser compreendida como princípio estruturante da prática educativa, garantindo condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTANCIA; INCLUSÃO ACESSIBILIDADE; ACESSIBILIDADE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74487

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO PARA MÃES QUE CUIDAM DE SEUS FILHOS

FRANCIÁUREA DE BRITO FONTENELE VIANA; KARIANE MACHADO DE BRITO; ANA VITÓRIA FONTENELE VIANA

INTRODUÇÃO: Este artigo analisa a inclusão e acessibilidade na educação a distância, focando nas mães que, devido a responsabilidades familiares, não têm a oportunidade de estudar presencialmente. A pesquisa destaca a importância de horários flexíveis e métodos adaptados para facilitar o aprendizado dessas mulheres, promovendo sua autonomia e desenvolvimento pessoal**.** A educação a distância (EaD) tem se mostrado uma alternativa viável para muitas pessoas, especialmente para mães que precisam conciliar estudos e responsabilidades familiares. Este artigo investiga como a EaD pode ser mais inclusiva e acessível, permitindo que essas mulheres desenvolvam suas habilidades e conhecimentos sem comprometer suas funções como cuidadoras. **DESENVOLVIMENTO:** Perfil das Mães. Muitas mães enfrentam barreiras como falta de tempo, recursos e apoio para acessar a educação formal. A EaD pode oferecer uma solução adaptável às suas rotinas. **METODOLOGIA:** Pesquisa Qualitativa: Entrevistas com mães que utilizam plataformas de EaD, coletando dados sobre suas experiências, desafios e sugestões. Análise de Plataformas: Avaliação de diferentes plataformas de EaD quanto à flexibilidade, acessibilidade e suporte oferecido. **RESULTADOS:** As mães relataram que a flexibilidade de horários é crucial para sua participação em cursos. A maioria destacou a importância de conteúdos que possam ser acessados em diferentes formatos (vídeos, textos, áudio) para atendera à suas necessidades diversas. **CONCLUSÃO:** A inclusão e acessibilidade na educação a distância são fundamentais para permitir que mães que cuidam de seus filhos possam estudar. A EaD oferece uma oportunidade valiosa, mas precisa ser estruturada de forma a considerar as realidades e desafios únicos enfrentados por essas mulheres. Este estudo ressalta a necessidade de políticas educacionais que promovam a flexibilidade e a personalização no aprendizado. O estudo adotará uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semi-estruturadas como principal instrumento de coleta de dados. As participantes serão recrutadas por meio de redes sociais, grupos de apoio e instituições que trabalham com mães e educação. As mães participantes receberão informações detalhadas sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios, e a garantia que sua participação é voluntária. O consentimento será obtido por meio de um formulário que será assinado antes da participação. Os dados coletados serão confidencial.

Palavras-chave: **INCLUSÃO; ACESSIBILIDADE; EDUCAÇÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74519

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PROFESSOR E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JAILSON POLICARPO DO NASCIMENTO FILHO; JOSENILDA POLICARPO INUZUKA;

Introdução A educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular. A proposta inclusiva visa romper com práticas excludentes historicamente presentes no sistema educacional, promovendo igualdade de oportunidades e valorização das diferenças. No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à atuação docente.**Objetivo** Analisar os principais desafios enfrentados por professores da educação infantil e do ensino fundamental no processo de implementação da educação inclusiva. **Metodologia** A pesquisa caracterizou-se como bibliográfica e de campo. O estudo fundamentou-se em autores como Mantoan, Sassaki e Jannuzzi, além de documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca (1994). Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário a professores da rede regular de ensino no município de Maceió/AL, abordando questões relacionadas à formação docente, práticas pedagógicas, infraestrutura escolar e percepções sobre inclusão. Foram respeitados os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando anonimato e confidencialidade aos participantes.**Resultados** Os resultados indicaram que os professores reconhecem a importância da educação inclusiva e demonstram conhecimento básico da legislação. Contudo, evidenciou-se a insuficiência de formação específica e de capacitação continuada para atender às demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Também foram apontadas dificuldades relacionadas à falta de recursos pedagógicos adequados, infraestrutura escolar limitada e turmas numerosas. Muitos docentes relataram insegurança quanto às metodologias inclusivas e destacaram a necessidade de maior apoio institucional. **Conclusão** Conclui-se que, embora haja avanços legais e maior conscientização sobre a importância da inclusão, ainda existem entraves estruturais e formativos que dificultam sua efetivação. A consolidação da educação inclusiva exige investimentos na formação inicial e continuada dos professores, melhoria das condições de trabalho e fortalecimento de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa de todos os estudantes.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO ESPECIAL; INCLUSIVA; DESAFIOES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74530

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

JAIRON LIMA CAMPOS; FRANCISCA IRANETE DO NASCIMENTO; KARINA DA ROCHA CAMPOS; JOÃO EUMAR DA COSTA FILHO; PATRÍCIA KELLY DA COSTA EDUVIRGENS; DIEGO TORRES CARVALHO DOS PASSOS; HÉLIO FARIAS NUNES

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar representa um desafio significativo para a prática pedagógica. Apesar de avanços nas políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a efetivação dessa inclusão nas escolas ainda enfrenta muitos obstáculos. A falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos adaptados, e a infraestrutura inadequada são questões centrais que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Muitos educadores não estão preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula e, em muitas escolas, a infraestrutura física e os materiais pedagógicos não são adequados para atender aos alunos com deficiência. Este estudo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos professores e identificar as estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para superar essas barreiras. Através de uma revisão bibliográfica, foram identificadas práticas pedagógicas eficazes, como a adaptação de atividades, que envolvem modificações nas regras dos jogos, o uso de metodologias diferenciadas, como atividades cooperativas e jogos simbólicos, e a importância do trabalho colaborativo entre os professores e os profissionais de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas práticas visam garantir que todos os alunos, independentemente das suas condições físicas ou cognitivas, participem ativamente das atividades de Educação Física. Além disso, a formação continuada dos professores foi destacada como um elemento crucial para a implementação eficaz da educação inclusiva. A capacitação contínua permite que os educadores se adaptem melhor às necessidades dos alunos com deficiência, criando um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Este estudo visa contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas escolas e promover uma Educação Física que respeite e valorize as diferenças, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar é uma disciplina essencial no processo de formação integral dos alunos, oferecendo benefícios além do desenvolvimento motor. Ela tem um papel fundamental na construção de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, proporcionando aos alunos uma oportunidade para explorar seu potencial físico, além de aprender valores como cooperação, respeito às diferenças e solidariedade. Além disso, a Educação Física contribui para a promoção de uma vida saudável, desenvolvimento da autoconfiança e empoderamento pessoal, especialmente ao se engajar em atividades físicas de forma regular.

No entanto, para que esses benefícios sejam acessíveis a todos os alunos, é fundamental que a Educação Física seja pensada de maneira inclusiva. Isso significa que ela deve ser adaptada para que alunos com deficiência possam participar plenamente das atividades,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74584

desfrutando dos mesmos benefícios que seus colegas. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física não envolve apenas a adaptação das atividades físicas, mas também uma reformulação das práticas pedagógicas, o que exige uma modificação da infraestrutura escolar e o uso de materiais adaptados.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) garante a inclusão desses alunos em todos os espaços educacionais, incluindo a Educação Física. A legislação exige que as escolas se adaptem para oferecer um ensino que respeite as limitações e potencialidades de cada aluno. Apesar de avanços nas políticas públicas, a implementação efetiva dessas políticas nas escolas ainda é um grande desafio. Como apontado por Mantoan (2003), embora as leis determinem a inclusão, muitas escolas ainda não possuem as condições adequadas para garantir a participação plena dos alunos com deficiência nas atividades de Educação Física.

A formação dos professores é um dos maiores obstáculos. A maioria dos cursos de licenciatura não prepara os educadores para lidar com a diversidade. Gorgatti e Costa (2009) destacam que a formação inicial e continuada de professores de Educação Física é crucial, pois os educadores precisam de conhecimento especializado sobre as necessidades desses alunos, além de aprender a adaptar as atividades para atender às suas limitações de maneira eficaz.

Além da falta de formação docente, a escassez de recursos materiais adaptados também é um fator crítico. Seabra Junior (2008) reforça que a ausência de materiais e a infraestrutura inadequada, como a falta de rampas e espaços acessíveis, impedem que muitos alunos com deficiência participem das atividades de maneira plena. Muitas escolas não têm acesso a equipamentos adequados, como cadeiras de rodas adaptadas para esportes, bolas com texturas diferentes ou materiais de apoio para alunos com deficiência visual ou auditiva. A infraestrutura escolar também é uma barreira importante, já que as salas de aula e os espaços para a prática de atividades físicas nem sempre são acessíveis para todos os alunos. A ausência de rampas, banheiros adaptados e áreas de recreação inclusivas impede que muitos alunos com deficiência participem das atividades de maneira plena.

Diante desses desafios, é crucial que as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas adaptativas que garantam a inclusão real desses alunos. A adaptação das atividades de Educação Física, com o uso de metodologias cooperativas, jogos adaptados e tecnologias assistivas, são práticas que podem facilitar a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. O trabalho colaborativo entre professores de Educação Física e outros profissionais da educação, como os especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), também é uma estratégia importante para garantir que os alunos com deficiência recebam o suporte necessário.

Este estudo visa, portanto, analisar os principais desafios e estratégias pedagógicas adotadas para promover a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Através de uma revisão bibliográfica atualizada, serão discutidas as boas práticas, os obstáculos encontrados pelos educadores, e as soluções possíveis para criar um ambiente escolar mais acessível e inclusivo. O objetivo geral deste trabalho é identificar quais práticas pedagógicas e estratégias de ensino podem ser adotadas para promover uma Educação Física verdadeiramente inclusiva e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo utiliza a revisão bibliográfica como metodologia, com o objetivo de identificar e analisar as principais práticas pedagógicas e estratégias de ensino adotadas para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. A pesquisa foi baseada

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74584

em uma revisão bibliográfica de artigos, dissertações, livros e teses, selecionados em bases de dados acadêmicas como Google Scholar, SciELO e ERIC.

Os critérios de inclusão dos estudos foram:

- Publicações científicas nos últimos 10 anos que abordam a inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar.
- Artigos que discutem a formação docente e as metodologias inclusivas.
- Trabalhos que apresentam experiências práticas de escolas que implementaram com sucesso a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Os autores foram selecionados com base em sua relevância para o tema, como Mantoan (2003), Gorgatti e Costa (2009), Seabra Junior (2008) e outros especialistas da área de Educação Física Adaptada. A análise dos dados foi qualitativa, com foco na síntese das melhores práticas encontradas na literatura..

Além disso, a pesquisa também considerou estudos de caso e relatos de experiências de escolas inclusivas, analisando os métodos e resultados obtidos na implementação de atividades físicas adaptadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da Educação Física inclusiva nas escolas enfrenta desafios contínuos, mas também oferece grandes oportunidades para transformar as práticas pedagógicas e sociais no ambiente escolar. Conforme destacado anteriormente, os principais obstáculos para a inclusão são a falta de formação específica dos professores, a infraestrutura inadequada e a escassez de recursos adaptados. Contudo, muitas escolas têm demonstrado que, com o comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional, é possível superar essas dificuldades.

Desafios principais enfrentados pelos professores

Um dos maiores desafios identificados na literatura sobre a Educação Física inclusiva é a falta de formação específica dos professores para lidar com a diversidade. Como indicado por Falkenbach (2005**)**, muitos professores relatam insegurança por não terem recebido uma preparação adequada durante a graduação para o trabalho com a inclusão. Além disso, a formação continuada, necessária para adaptar as atividades e integrar alunos com deficiência de forma eficaz, ainda é insuficiente em muitas escolas.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) tenha estabelecido diretrizes claras para a inclusão, o processo de formação de professores nas universidades e centros de formação continua a ser um gargalo. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão na Educação Física precisa ser tratada como uma prática pedagógica transversal. Já no que tange aos recursos, Seabra Junior (2008) destaca que a falta de materiais específicos não deve ser vista como uma barreira insuperável, mas sim como um convite à criatividade pedagógica e ao uso de materiais alternativos.

A infraestrutura escolar e a escassez de recursos

Outro fator crítico identificado foi a infraestrutura inadequada das escolas. A falta de acessibilidade nos espaços físicos das escolas impede que alunos com deficiência participem plenamente das atividades de Educação Física. Além disso, a ausência de materiais adaptados também é uma dificuldade, já que a maioria das escolas não possui equipamentos como bolas adaptadas, cadeiras de rodas esportivas ou materiais de apoio para alunos com deficiências

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74584

sensoriais e motoras. No entanto, Seabra Junior (2008) destaca que a escassez de recursos não deve ser uma barreira insuperável, mas um convite à criatividade pedagógica e ao uso de materiais alternativos que permitam a participação de todos no ambiente escolar.

Fonseca, 2014 destaca que a falta de materiais adaptados não deve ser vista como uma barreira insuperável, mas sim como um desafio que pode ser superado com criatividade e colaboração. O uso de materiais alternativos, como bolas de diferentes tamanhos ou cordas adaptadas, pode permitir que alunos com diferentes tipos de deficiência participem das atividades físicas de maneira eficiente.

Estratégias pedagógicas e metodologias inovadoras

Diversas estratégias pedagógicas se mostraram eficazes para a inclusão de alunos com deficiência. A adaptação de atividades e a modificação das regras dos jogos são as soluções mais comuns encontradas. Mantoan (2003) afirma que a inclusão de alunos com deficiência nas atividades escolares, especialmente por meio de jogos cooperativos, contribui para a promoção de uma participação mais ampla e igualitária de todos os alunos.

Complementando essa visão, Seabra Junior (2008) destaca a importância das tecnologias assistivas e dos recursos pedagógicos adaptados para facilitar a aprendizagem. O uso de materiais com texturas, sinais sonoros e adaptações motoras personalizadas funciona como um mediador essencial para a participação. A tecnologia assistiva é uma das maiores aliadas na promoção da inclusão, desde que o professor receba formação adequada para manuseá-la.

Por fim, a colaboração entre os professores de Educação Física e outros profissionais, como os do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é crucial. Como aponta Gorgatti e Costa (2009), o trabalho interdisciplinar ajuda a compreender as especificidades de cada aluno, permitindo o planejamento de atividades que atendam às necessidades físicas e pedagógicas de forma eficaz.

4 CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar é um processo desafiador, mas essencial para garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos. Este estudo mostrou que, embora as barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas ainda sejam significativas, estratégias pedagógicas inclusivas podem ser adotadas para garantir a participação plena desses alunos.

A formação continuada dos professores é fundamental para a implementação de práticas inclusivas eficazes. A capacitação dos educadores deve ser abrangente e incluir desde a adaptação das atividades físicas até o uso de tecnologias assistivas. O desenvolvimento de programas de formação docente contínua, com ênfase em metodologias inclusivas e no uso de recursos adaptados, é crucial para garantir que os professores se sintam preparados para lidar com a diversidade de forma eficaz.

Além disso, a infraestrutura escolar precisa ser adequadamente adaptada para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência. Investimentos em materiais adaptados, espaços acessíveis e equipamentos especializados são essenciais para criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Muitas escolas têm adotado soluções criativas, como o uso de materiais alternativos e a reorganização dos espaços, para superar essas limitações.

A Educação Física inclusiva, quando bem implementada, não apenas favorece o desenvolvimento físico dos alunos com deficiência, mas também contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo desses alunos. Ao promover valores como

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74584

solidariedade, cooperação e respeito às diferenças, a Educação Física torna-se uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, é essencial que a escola adote uma abordagem interdisciplinar, envolvendo professores, profissionais de apoio e as famílias, para garantir que a inclusão aconteça de forma eficaz. A continuidade das pesquisas, investimentos em formação e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas são essenciais para garantir que a Educação Física escolar se torne um espaço acolhedor e acessível para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Aceso em 04 fev. 2026

FALKENBACH, A. P. **A formação do professor de Educação Física na perspectiva da educação inclusiva**. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 20, n. 73, p. 111-128, jan./jun. 2005. Disponível em: revistas.unijui.edu.br. Acesso em: 06 fev. 2026.

FONSECA, T. M. **Formação de professores de educação física e educação inclusiva**. 2014. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: ppge.educacao.ufrj.br. Acesso em: 05 fev. 2026.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (org.). **Atividade física adaptada**: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 04 fev. 2026.

MATISKEI, A. C. R. M**. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas** . **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2159. Acesso em: 05 fev. 2026.

SEABRA JUNIOR, L. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com deficiência visual na atividade física**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008. Disponível em: repositorio.unesp.br. Acesso em: 05 fev. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74584

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POTENCIALIZANDO AUTONOMIA, ENGAJAMENTO E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

HUGO FERREIRA CONDE; DAVID SANTANA LOPES

Introdução: A Educação a Distância (EaD) consolidou-se como uma modalidade estratégica no ensino superior contemporâneo, ampliando o acesso à formação acadêmica e flexibilizando processos educativos. Contudo, a simples digitalização de práticas pedagógicas tradicionais tem se mostrado insuficiente para garantir engajamento e aprendizagem significativa. Nesse contexto, ampliar a adoção de metodologias ativas emerge cada vez mais como alternativa capaz de transformar o estudante em protagonista do próprio percurso formativo, promovendo maior participação, autonomia e desenvolvimento de competências. **Objetivo:** O presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas na Educação a Distância, discutindo seus fundamentos teóricos e aplicabilidade no ambiente virtual diante de seus impactos no engajamento e desempenho acadêmico dos estudantes. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir de uma revisão da literatura fundamentada em estudos nacionais e internacionais sobre metodologias ativas e ensino online. Além da análise crítica da literatura científica, o artigo dialoga com experiências práticas vivenciadas no cotidiano da mediação pedagógica em cursos EaD, buscando articular teoria e prática. **Resultados:** As evidências analisadas indicam que estratégias como Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida, projetos colaborativos e uso intencional de tecnologias interativas contribuem significativamente para o aumento do engajamento, da motivação e da retenção do conhecimento. Observa-se também o fortalecimento de competências como pensamento crítico, autonomia e colaboração, elementos necessários na formação profissional contemporânea. **Conclusão:** Conclui-se que a integração planejada das metodologias ativas na EaD não representa apenas inovação didática, mas uma necessidade pedagógica para qualificar os processos formativos digitais, tornando-os mais interativos, humanizados e alinhados às demandas educacionais do século XXI.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; METODOLOGIAS ATIVAS; PROTAGONISMO DISCENTE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74591

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA BASEADA EM CONHECIMENTOS NEUROCIENTÍFICOS: ESTRATÉGIAS PARA AVALIAÇÃO E ADAPTAÇÃO DO ENSINO

MARTA RÉGIA PEREIRA CARVALHO; JACQUELINE SALES ROCHA SANTOS; FRANCÉLIA MARIA SOUSA D CONCEIÇÃO

RESUMO

Este artigo analisa de que maneira os avanços das ciências do cérebro podem contribuir para aprimorar os processos avaliativos e favorecer a adequação das práticas de ensino às necessidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Parte-se do pressuposto de que compreender como o cérebro aprende possibilita ao professor planejar intervenções mais coerentes com os processos cognitivos e emocionais envolvidos na construção do conhecimento. A pesquisa adotou como metodologia a revisão sistemática da literatura, com base em estudos publicados entre 2020 e 2025, selecionados em bases de dados nacionais e internacionais. Foram considerados 09 trabalhos que abordassem a relação entre funcionamento cerebral, práticas de sala de aula e processos de verificação da aprendizagem. A análise dos estudos evidenciou que conhecimentos sobre atenção, memória, emoções, funções executivas e plasticidade neural contribuem para o desenvolvimento de estratégias didáticas mais eficazes, além de favorecerem práticas avaliativas formativas, centradas no acompanhamento contínuo do progresso do estudante. Os resultados também indicam que a personalização do ensino, orientada por evidências científicas, amplia o engajamento e melhora o desempenho acadêmico. Contudo, identificaram-se desafios relevantes, como lacunas na formação docente, risco de simplificações conceituais e dificuldades na transposição dos achados científicos para o contexto escolar. Conclui-se que a incorporação crítica e ética de conhecimentos neurocientíficos às práticas educacionais constitui um caminho promissor para qualificar o ensino e fortalecer processos avaliativos mais inclusivos, desde que fundamentada em evidências consistentes e articulada a programas de formação continuada.

Palavras-chave: Neuroeducação; Processos cognitivos; Ensino adaptativo.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem se beneficiado significativamente dos avanços da neurociência, que permitem compreender melhor os processos de aprendizagem, memória e motivação dos estudantes. O conhecimento sobre como o cérebro processa informações e responde a estímulos pedagógicos oferece subsídios para aprimorar estratégias de ensino, tornando-as mais eficientes e personalizadas. Ao integrar neurociência e educação, é possível identificar padrões de aprendizagem, dificuldades cognitivas e fatores emocionais que influenciam o desempenho escolar, promovendo intervenções mais assertivas (Guimarães *et al.* 2023).

Nos últimos anos, observou-se uma crescente demanda por práticas pedagógicas inovadoras que considerem a individualidade do estudante e o contexto de aprendizagem. A

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74612

neuroeducação surge como uma área interdisciplinar capaz de articular conhecimentos da psicologia, da pedagogia e da neurociência, fornecendo bases científicas para a adaptação de metodologias e recursos didáticos. Esta perspectiva contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, dinâmicos e centrados no aluno, rompendo com modelos tradicionais que muitas vezes ignoram as necessidades cognitivas e emocionais (Mendes, 2025).

O conceito de inovação pedagógica, aliado às descobertas neurocientíficas, destaca a importância de práticas avaliativas que não apenas mensurem o desempenho, mas também ofereçam feedbacks significativos que potencializem a aprendizagem. Estratégias baseadas em evidências, como o uso de metodologias ativas, jogos educacionais e técnicas de memorização, podem ser ajustadas a partir da compreensão do funcionamento cerebral, promovendo engajamento, autonomia e desenvolvimento de habilidades críticas (Nievas; Gallardo Montes, 2023). Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e passa a ser um instrumento de aprendizagem contínua.

Apesar do crescente interesse na aplicação da neurociência na educação, ainda existem desafios relacionados à implementação prática dessas descobertas em sala de aula. Professores e gestores muitas vezes carecem de formação adequada para interpretar os conhecimentos científicos e traduzi-los em ações pedagógicas concretas. Além disso, há uma necessidade de estudos que avaliem de forma sistemática os efeitos dessas intervenções sobre o aprendizado, considerando diferentes contextos educacionais, níveis de escolaridade e perfis de estudantes (Prediger; Carvalho; Cardoso, 2024).

Portanto, compreender como as práticas pedagógicas podem ser avaliadas e adaptadas a partir de conhecimentos neurocientíficos torna-se essencial para melhorar a qualidade do ensino e promover aprendizagens significativas. A integração entre ciência e prática pedagógica representa um passo importante para uma educação mais eficaz e inclusiva, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Este estudo se justifica pela necessidade de fornecer subsídios teóricos e práticos para professores e instituições educacionais, visando implementar estratégias pedagógicas baseadas em evidências neurocientíficas, que promovam aprendizagem eficaz e personalizada.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo adotou a metodologia de revisão sistemática de literatura, seguindo as diretrizes do PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), com o objetivo de identificar, analisar e sintetizar pesquisas recentes sobre avaliação e adaptação das práticas pedagógicas a partir de conhecimentos neurocientíficos. A revisão sistemática permite reunir evidências confiáveis e organizar os resultados de forma transparente, garantindo rigor científico e reprodutibilidade do estudo.

Foram incluídos artigos publicados nos últimos cinco anos (2020 a 2025), em português ou inglês, que abordassem: (I) aplicação de conhecimentos neurocientíficos em educação; (II) estratégias de avaliação pedagógica; (III) adaptação de práticas de ensino com base em neuroeducação. Foram excluídos estudos que não apresentassem dados empíricos ou teóricos claros, artigos duplicados e publicações sem acesso ao texto completo.

A busca foi realizada nas bases de dados *Scielo, PubMed, Redalyc* e *Google Scholar*, utilizando os seguintes descritores combinados por operadores booleanos: “neuroeducação AND avaliação pedagógica”, “neurociência AND práticas pedagógicas”, “adaptação do ensino AND neurociência”. Cada artigo identificado passou por análise de título, resumo e, posteriormente, leitura integral para verificação de relevância.

A seleção dos estudos seguiu as etapas do fluxograma PRISMA: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão final. Inicialmente, foram encontrados 20 artigos, dos quais 15 foram

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74612

selecionados após remoção de duplicatas. A triagem de títulos e resumos resultou em 12 artigos, e após leitura completa, 09 artigos foram incluídos na revisão final, atendendo aos critérios de elegibilidade.

Os dados extraídos de cada estudo incluíram: autor e ano, objetivo, metodologia, população e principais resultados. A síntese foi realizada de forma narrativa e em quadro analítico, permitindo comparar resultados, identificar tendências e lacunas na literatura sobre aplicação de conhecimentos neurocientíficos em avaliação e adaptação pedagógica.

Os estudos selecionados foram analisados criticamente, buscando relacionar as evidências científicas à prática pedagógica. Foram observadas áreas de convergência, como a importância da formação docente, a eficácia de estratégias baseadas em princípios neurocientíficos e a necessidade de avaliação contínua. As limitações de cada estudo também foram destacadas, visando informar recomendações para futuras pesquisas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica tem como objetivo analisar estudos recentes que investigam a aplicação da neurociência no contexto educacional, especialmente no que se refere à avaliação e adaptação das práticas pedagógicas. Foram selecionados artigos publicados nos últimos cinco anos, priorizando pesquisas que abordam tanto a fundamentação teórica quanto os efeitos práticos das estratégias pedagógicas baseadas em conhecimentos neurocientíficos.

Os estudos apresentados neste levantamento contribuem para a compreensão de como processos cognitivos e emocionais, identificados pela neurociência, podem ser utilizados para aprimorar metodologias de ensino e instrumentos avaliativos. Além disso, evidenciam desafios relacionados à formação docente, à implementação de práticas inovadoras e à tradução do conhecimento científico em ações pedagógicas concretas.

Para organizar a análise de forma clara e objetiva, os estudos foram sintetizados em um quadro analítico que apresenta o autor e ano, título do estudo, objetivo, método utilizado e principais resultados. Esta abordagem facilita a visualização das contribuições de cada pesquisa e permite identificar tendências, lacunas e oportunidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e fundamentadas em evidências científicas.

O quadro a seguir sistematiza essas informações, servindo como base para a discussão dos achados e para a formulação de propostas de avaliação e adaptação do ensino alinhadas à neuroeducação.

Quadro 1 - Quadro analítico com autores, métodos, resultados e implicações dos últimos cinco anos.

Autor e Ano	Título	Objetivo	Método	Principais Resultados
COSTA, 2023	Neurociência e aprendizagem	Articular contribuições da neurociência às práticas pedagógicas	Revisão teórica da literatura	Destaca a importância da neuroplasticidade, funções cognitivas (atenção, memória) e motivação para promover aprendizagens significativas.
DA SILVA, 2025	Contribuições da neurociência para a prática pedagógica	Analisar como conhecimentos neurocientíficos podem potencializar ensino-aprendizagem	Revisão bibliográfica qualitativa	Conclui que a compreensão de processos cognitivos e plasticidade cerebral orienta práticas pedagógicas mais eficazes, mas evidencia

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74612

				lacunas na formação docente.
SANTOS, 2023	Formação de professores e neurociência	Investigar a integração entre formação docente e neuroeducação	Revisão de literatura	Identifica que formação insuficiente limita aplicação efetiva de estratégias neuroeducacionais em sala de aula.
SILVA; SANTOS; SANTOS, 2024	A neurociência e a educação: memória e emoções	Examinar impactos de memória e emoções no processo de aprendizagem	Revisão qualitativa baseada em estudos recentes	Mostra que fatores afetivos influenciam engajamento e aprendizagem, reforçando a necessidade de adaptação pedagógica baseada em neurociência.
XU, 2025	Neuroeducation: Neuroplasticity and Educational Intervention	Explorar implicações da neuroplasticidade para educação e crescimento socioemocional	Revisão teórica	Destaca potenciais aplicações de estratégias baseadas em neuroplasticidade para aprendizagem cognitiva e socioemocional (lseee.net)

Fonte: Carvalho, Santos (2026)

A análise da literatura recente evidencia que a integração entre neurociência e educação tem se consolidado como uma abordagem promissora para aprimorar práticas pedagógicas e estratégias avaliativas. Estudos como os de Costa (2023) e Da Silva (2025) demonstram que compreender os processos cognitivos, como memória, atenção e funções executivas, permite ajustar metodologias de ensino, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e engajada. Essas evidências reforçam que o ensino deve considerar não apenas o conteúdo, mas também a forma como o cérebro processa e retém informações.

Xu (2025) destaca que a aplicação da neuroplasticidade na educação permite implementar práticas pedagógicas mais dinâmicas, centradas no aluno e adaptáveis às diferentes necessidades cognitivas. No entanto, a literatura aponta desafios, como a persistência de neuromitos e a necessidade de formação docente contínua, que dificultam a implementação prática dessas descobertas em sala de aula. Santos (2023) reforça essa preocupação, mostrando que a falta de preparo dos professores limita a efetividade das estratégias baseadas em neuroeducação.

Além disso, revisões sobre memória e processos emocionais, como a de Silva, Santos e Santos (2024), evidenciam que fatores afetivos influenciam diretamente o engajamento e a retenção do conhecimento. Estratégias pedagógicas que consideram esses elementos, alinhadas a princípios neurocientíficos, demonstram maior eficácia em promover aprendizagens profundas e duradouras, ressaltando a necessidade de repensar avaliações escolares para que sejam instrumentos de aprendizagem contínua e adaptáveis a cada estudante.

A revisão da literatura indica que, apesar do consenso sobre os benefícios da neuroeducação, persistem desafios quanto à tradução do conhecimento científico em práticas pedagógicas concretas. A formação docente adequada e a aplicação de métodos baseados em evidências científicas são centrais para o sucesso de intervenções educativas, especialmente na adaptação e avaliação do ensino.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74612

Os estudos reais analisados confirmam que a neuroeducação tem potencial para transformar práticas pedagógicas, especialmente na forma como avaliações são concebidas e como o ensino pode ser adaptado às diferenças cognitivas entre os alunos.

Diante disso, torna-se evidente que a aplicação de conhecimentos neurocientíficos no contexto escolar representa uma oportunidade para inovar a educação, promovendo aprendizagens mais personalizadas e significativas. A literatura recente aponta caminhos promissores para estratégias pedagógicas eficazes, mas também evidencia lacunas que justificam a realização de estudos que analisem e proponham práticas concretas de avaliação e adaptação pedagógica fundamentadas em neurociência.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que a neuroeducação constitui uma abordagem inovadora e estratégica para a educação contemporânea, ao integrar conhecimentos sobre o funcionamento cerebral às práticas pedagógicas. A partir da análise da literatura científica recente, verificou-se que compreender mecanismos como plasticidade neural, atenção, memória e funções executivas é fundamental para aprimorar métodos de ensino e modelos avaliativos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

A revisão sistemática demonstrou que estratégias pedagógicas fundamentadas em neurociência, como prática distribuída, recuperação ativa, feedback formativo e instrução diferenciada, favorecem a retenção de conhecimento, a motivação dos estudantes e a personalização do ensino. Esses recursos tornam a avaliação não apenas um instrumento de mensuração, mas também uma ferramenta para orientar adaptações pedagógicas contínuas, garantindo que cada aluno possa aprender de acordo com suas necessidades cognitivas e ritmos individuais.

Entretanto, os estudos revisados destacam que a formação docente limitada ainda representa um obstáculo significativo à aplicação efetiva desses princípios. A ausência de preparo adequado e a persistência de neuromitos dificultam a tradução do conhecimento neurocientífico em práticas concretas e eficazes em sala de aula. A capacitação continuada de professores é, portanto, essencial para viabilizar a integração entre ciência do cérebro e educação, tornando a inovação pedagógica sustentável e acessível.

Além disso, o estudo ressaltou a necessidade de considerar aspectos éticos e inclusivos na aplicação da neuroeducação, garantindo que intervenções pedagógicas respeitem a diversidade cognitiva e individual dos alunos, sem reduzi-los a meros dados ou perfis neurológicos. A implementação responsável de práticas baseadas em evidências fortalece a qualidade da aprendizagem e contribui para uma educação mais equitativa e adaptativa.

Diante disso, conclui-se que a inovação pedagógica baseada em conhecimentos neurocientíficos representa uma oportunidade significativa para transformar práticas educacionais, tornando-as mais efetivas, adaptáveis e centradas no desenvolvimento integral dos estudantes. Futuros estudos devem aprofundar a investigação sobre estratégias de formação docente, eficácia de intervenções pedagógicas e mecanismos de avaliação contínua, garantindo a aplicação ética e científica da neuroeducação em diferentes contextos escolares.

REFERÊNCIAS

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, v. 28, e280010, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280010. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/275/27574386005/html/. Acesso em: 9 jan. 2026.

DA SILVA, M; LIMA, J; PEREIRA, A. Contribuições da neurociência para a prática pedagógica. **Revista de Educação e Neurociência**, v. 12, n. 3, p. 45-63, 2025. Disponível em: https://revistageo.com.br/revista/article/view/1053. Acesso em: 9 jan. 2026.

GUIMARÃES, U. A; BUENO, V. G. L; MOZAR, A. A. M. M; MARINHO, B. A; OLIVEIRA, J. C. S; SOUZA, E. D. F; GUIMARÃES, G. S. Práticas Pedagógicas: A Neurociência Aplicada Na Educação. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, *[S. l.]*, v. 4, n. 12, p. e4124671, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i12.4671. Disponível em: https://recima21.com.br/recima21/article/view/4671. Acesso em: 9 jan. 2026.

MENDES, P. S. Neuroeducação e aprendizagem significativa: uma análise estratégica para o ensino fundamental. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 49, jul. 2025. DOI: 10.63391/F00767. Disponível em: https://iiscientific.com/artigos/F00767. Acesso em: 9 jan. 2026.

NIEVAS, P. P.; GALLARDO MONTES, C. P. The Neuroeducation Training of Students in the Degrees of Early Childhood and Primary Education. **Education Sciences (MDPI**) - ISSN 2227-7102, [S. l.], v. 13, n. 10, p. 1006, 2023. DOI: 10.3390/educsci13101006. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/13/10/1006. Acesso em: 9 jan. 2026.

PREDIGER, R. A.; CARVALHO, R. N.; CARDOSO, J. A. Neurociência e educação inclusiva: implementação e avaliação de intervenções neuropsicopedagógicas no contexto educacional. **Revista de Geopolítica** - ISSN 2176-7484, [S. l.], v. 16, n. 5, 2024. DOI: 10.56238/revgeov16n5-232. Disponível em: https://revistageopolitica.com/article/view/232. Acesso em: 9 jan. 2026.

SANTOS, F. Formação de professores e neurociência. ***International Journal of Neuroeducation***, v. 7, n. 1, p. 12-28, 2023. Disponível em: https://iiscientific.com/ojs/index.php/iis/en/article/view/412. Acesso em: 9 jan. 2026.

SILVA, J; SANTOS, L; SANTOS, M. A neurociência e a educação: memória e emoções. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 233-249, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/72088. Acesso em: 9 jan. 2026.

XU, S. Neuroeducation: Neuroplasticity and Educational Intervention. ***Interdisciplinary Humanities and Communication Studies***, v. 1, n. 6, 2025. DOI: 10.61173/thj90q72. Disponível em: https://lseee.net/index.php/hc/article/view/1936. Acesso em: 9 jan. 2026.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

SISTEMA DE GERAÇÃO DE QUESTÕES DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO MÉDIO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

ADILSON OLIVEIRA CRUZ; ISAURA ALCINA MARTINS NOBRE; MARIZE LYRA SILVA PASSOS; MARIELLA BERGER

INTRODUÇÃO: No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação atua como um mecanismo regulador do progresso pedagógico, sendo tão relevante quanto o ensino do conteúdo. Contudo, avaliações elaboradas de forma estritamente empírica, baseadas apenas na experiência prática docente, podem comprometer a validade dos instrumentos e não refletir com precisão o nível de conhecimento dos estudantes. Esse cenário demanda métodos científicos de construção de itens que assegurem a fidedignidade dos resultados educacionais. **OBJETIVO**: Este projeto objetiva desenvolver um sistema baseado em Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs) para a criação assistida de itens avaliativos de múltipla escolha. Busca-se integrar a tecnologia de inteligência artificial generativa aos fundamentos da Docimologia e da Psicometria para garantir a padronização e o rigor técnico das questões produzidas. **METODOLOGIA**: A pesquisa adota o método *Design Science Research* (DSR), com natureza aplicada e abordagem quali-quantitativa para a construção e avaliação do artefato. O desenvolvimento do software baseou-se em ciclos de engenharia de prompts estruturados em regras docimológicas de redação, visando a clareza de enunciados e a plausibilidade de distratores. A validação técnica utilizou indicadores psicométricos, focando especificamente nos índices de dificuldade teórica e no poder de discriminação dos itens gerados pela inteligência artificial. **RESULTADO**: A análise de desempenho do artefato demonstrou eficácia na estruturação lógica de enunciados e redução significativa de ambiguidades textuais nos testes preliminares. Contudo, os dados indicam que o sistema ainda não garante autonomia plena no rigor docimológico, apresentando inconsistências pontuais na homogeneidade dos distratores. Tais resultados evidenciam a necessidade de refinamentos contínuos na calibração dos prompts, especialmente para a manutenção do equilíbrio estatístico em conteúdos de alta complexidade conceitual. **CONCLUSÃO**: O software auxilia a prática docente ao automatizar processos técnicos da elaboração de itens, permitindo que o professor foque na análise pedagógica. A ferramenta provê o suporte estrutural necessário para a conformidade estatística e normativa das avaliações, embora demande supervisão humana para assegurar o rigor técnico final.

Palavras-chave: **AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM; LARGE LANGUAGE MODELS; GERAÇÃO AUTOMÁTICA DE QUESTÕES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74622

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL E LIMITES DE ACESSO AO ACERVO PROCESSUAL

LETÍCIA DINIZ GUIMARÃES; MARIA ROSIMARY SOARES DOS SANTOS

RESUMO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) redefiniu as relações federativas e ampliou os mecanismos de controle da Administração Pública, conferindo maior relevância à atuação dos Tribunais de Contas na fiscalização das políticas públicas. O presente trabalho tem por objetivo analisar a atuação do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCEMG) na fiscalização da educação básica, considerando os instrumentos de controle mobilizados, a distribuição territorial dos processos e as condições institucionais de acesso ao acervo documental disponibilizado. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza documental, baseada na reconstrução histórico-normativa do órgão e na análise empírica de processos administrativos. O corpus foi constituído por atos normativos, relatórios institucionais, acórdãos e 397 processos administrativos relacionados à educação básica no período de 1988 a 2024, envolvendo 335 municípios mineiros, sendo 39,3% dos municípios mineiros. Os resultados indicam predominância de instrumentos de fiscalização voltados à verificação de conformidade legal, administrativa, com incidência recorrente em transporte escolar, carreira docente e Conselho do Fundeb. Observou-se distribuição territorial não homogênea dos processos, com maior incidência em municípios de médio e grande porte e em regiões com maior centralidade administrativa. A investigação também identificou limitações de acesso documental, uma vez que a consulta pública disponibiliza predominantemente pareceres, votos e despachos, sem acesso sistemático às manifestações das partes, sendo o acesso integral condicionado à solicitação formal e análise individualizada por meio do sistema institucional. Conclui-se que a atuação do TCEMG na educação básica encontra fundamento nas competências previstas no artigo 70 da CF/88, que atribui a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da administração pública. A análise empírica evidencia que, no campo educacional mineiro, tais competências se materializam, sobretudo por meio do controle da regularidade e da emissão de orientações que tendem a induzir práticas administrativas voltadas à eficiência e ao desempenho. Desse modo, observa-se correspondência entre o desenho constitucional vigente e sua operacionalização na fiscalização das redes municipais.

Palavras-chave: Controle externo; Educação; Competência Constitucional.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) promoveu alterações significativas na organização do Estado brasileiro, ampliando a autonomia dos entes federativos e redefinindo mecanismos de controle da administração pública. No campo educacional, a descentralização administrativa atribuiu aos municípios maior responsabilidade pela oferta da educação básica, ao mesmo tempo em que fortaleceu os instrumentos de acompanhamento e fiscalização do uso dos recursos públicos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74640

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

Nesse contexto, os tribunais de contas passaram a atuar não apenas na verificação da legalidade dos gastos, mas também na fiscalização de programas e políticas educacionais com orientações bem definida quanto à forma de gestão. Em Minas Gerais, o Tribunal de Contas do Estado (TCEMG) desenvolveu ações voltadas ao monitoramento da gestão municipal da educação, incluindo auditorias, orientações técnicas e instrumentos de acompanhamento administrativo.

Apesar da ampliação dessas atribuições, ainda são escassos estudos empíricos que examinem como a atuação do Tribunal se materializa nos processos administrativos e quais evidências documentais permitem compreender essa intervenção institucional no campo educacional mineiro.

A partir desse contexto, a pergunta-problema que orienta o trabalho é: como a atuação do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais se torna observável, no campo da educação básica, por meio do acervo processual disponibilizado publicamente no período de 1988 a 2024? Em consonância, o objetivo consiste em analisar essa atuação mediante investigação documental dos processos administrativos do Tribunal, considerando também as condições institucionais de acesso e disponibilidade das informações processuais.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A pesquisa caracteriza-se como investigação qualitativa de natureza documental, orientada pela reconstrução histórico-normativa do órgão e pela análise empírica de sua atuação institucional. O percurso metodológico foi desenvolvido em etapas articuladas, envolvendo revisão bibliográfica, levantamento normativo e análise de processos administrativos.

Inicialmente realizou-se revisão bibliográfica sistematizada em bases acadêmicas, especialmente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, bem como o uso de ferramentas de mapeamento de literatura para identificação das principais referências teóricas do tema. Foram utilizadas combinações de palavras-chave relacionadas à nova gestão pública, tribunais de contas, educação e controle externo.

A busca apresentou os seguintes resultados: “nova gestão pública AND tribunal contas” (273 registros na BDTD e 39 na CAPES); “nova gestão pública AND tribunal contas AND educação” (138 registros na BDTD e nenhum na CAPES); “controle externo AND gestão da educação” (232 registros na BDTD e 74 na CAPES); e “tribunal contas AND educação AND avaliação” (131 registros na BDTD e 24 na CAPES).

Após triagem temática, excluíram-se as monografias e os estudos voltados ao ensino superior, mantendo-se apenas pesquisas relacionadas à educação básica. A análise desse conjunto evidenciou concentração de estudos sobre atuação geral dos tribunais de contas e pesquisas em outros estados, com ausência de investigação específica sobre o Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais na educação básica em perspectiva histórica desde 1988, o que orientou a delimitação do objeto e do recorte empírico da investigação.

Em seguida realizou-se a reconstrução histórico-normativa do Tribunal, mediante análise de legislações, regimentos internos, documentos institucionais e relatórios produzidos pelo órgão. Essa etapa permitiu identificar alterações nas competências institucionais, nos instrumentos de controle e nas modalidades de intervenção ao longo do período posterior à CF/88 (Brasil, 1988).

A etapa empírica consistiu na identificação, seleção, organização e análise documental de atos normativos, relatórios, acórdãos e processos administrativos relacionados à educação básica. No sistema *MapJuris*, ferramenta voltada ao mapeamento de processos do TCEMG, realizou-se busca inicial com recorte temporal de 1988 a 2024, correspondente ao período entre a Constituição de 1988 e a publicação da Resolução n. 24/2023, que instituiu o Regimento

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74640

Interno vigente do Tribunal (Minas Gerais, 2023), utilizando-se os descritores “ensino” e “educação”.

A consulta resultou em 2.366 registros contendo município, número do processo, órgão vinculado, objeto e natureza. A leitura exploratória permitiu identificar padrão na redação dos objetos, verificando-se que os processos relacionados à área educacional mencionavam expressamente o termo “ensino”, enquanto os demais tratavam de matérias administrativas diversas.

Para delimitar o universo empírico ao escopo da pesquisa, aplicou-se filtro na coluna “objeto”, restringindo-se aos registros com a palavra “ensino”, o que reduziu o conjunto para 396 processos, posteriormente analisados individualmente e adotados como corpus documental do estudo. Esses processos envolveram 335 municípios distintos, o que corresponde a aproximadamente 39,3% dos 853 municípios existentes no estado de Minas Gerais.

Durante a análise verificou-se que os documentos disponibilizados publicamente concentram-se predominantemente em pareceres técnicos, votos e despachos do Tribunal e do Ministério Público de Contas, não contemplando de forma sistemática manifestações, defesas ou respostas dos demais atores processuais. Observou-se também que o sistema eletrônico de tramitação processual permite acesso integral apenas às partes ou representantes legais previamente cadastrados. Para consultas gerais, é necessário solicitação e justificativa via e-TCE, que serão analisadas, conforme orientação do próprio TCEMG.

Adicionalmente, especificamente para os assuntos relacionados ao tema da pesquisa, constatou-se que os repositórios digitais disponibilizam informações sobretudo de processos protocolizados a partir dos anos 2000, não tendo sido localizados registros digitais referentes ao final da década de 1980 ou aos anos 1990.

3 DISCUSSÃO

A análise dos processos evidencia que a atuação do TCEMG na educação básica se materializa predominantemente por meio de mecanismos de controle da regularidade administrativa e financeira da gestão municipal. Os objetos recorrentes concentram-se em temas como transporte escolar, aplicação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estrutura das carreiras docentes e funcionamento de conselhos de acompanhamento.

Esses elementos indicam que o foco institucional do Tribunal incide, prioritariamente, sobre a conformidade da gestão, por meio da qual a instituição passa a influenciar a política educacional e suas condições de implementação.

Considerando o primeiro levantamento de processos realizados, identificou-se os principais temas fiscalizados pelo TCEMG, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Principais irregularidades detectadas pelo TCEMG relacionadas à educação

Ranking	Tema	Quantidade de Processos	Percentual	Observação
1º	FUNDEB	295 processos	74.49%	Inclui FUNDEB, FUNDEF

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74640

Ranking	Tema	Quantidade de Processos	Percentual	Observação
2º	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (Mde)	103 processos	26.01%	Fiscalização da aplicação mínima de 25%
3º	Salários e Remuneração	29 processos	7.32%	Plano de carreira e remuneração dos docentes
4º	Recursos Estaduais e Federais	23 processos	5.81%	Transferências, repasses e convênios
5º	Merenda Escolar	22 processos	5.56%	Contratos de fornecimento de alimentação e Programa Nacional de Alimentação Escolar

Fonte: elaborado pela autora

A quantificação dos temas fiscalizados reflete as obrigações constitucionais de financiamento e organização da educação básica e evidencia que a atuação do TCE-MG não se limita, atualmente, à verificação formal de contas. O exercício das atribuições constitucionais do Tribunal produz efeitos sobre a própria organização da política educacional, já que a instituição pode induzir padrões administrativos e organizacionais para a gestão municipal da educação.

Nesse contexto, a atuação do controle externo não se configura apenas como fiscalizatória, repressiva ou sancionatória, mas também como mecanismo de orientação institucional. Recomendações, determinações e apontamentos técnicos influenciam a formulação de rotinas administrativas, a elaboração de normas locais e a priorização de despesas, repercutindo sobre a autonomia do gestor educacional.

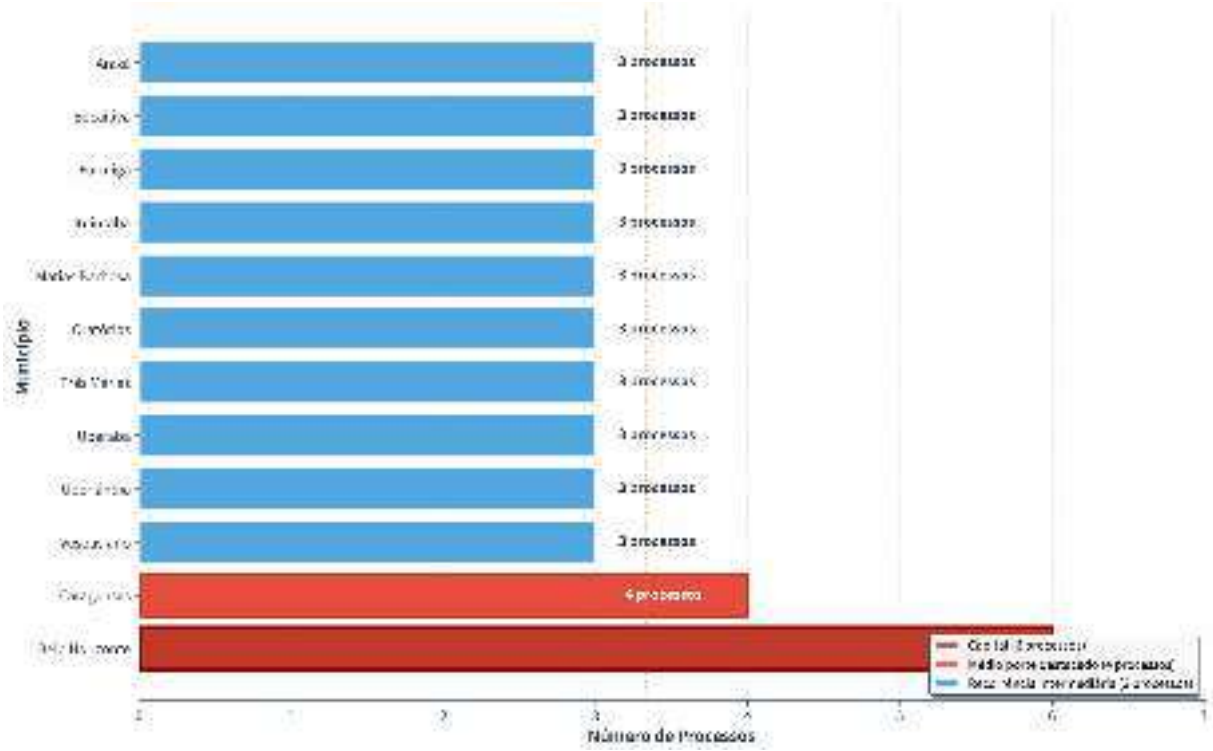
Ainda que o Tribunal não intervenha diretamente nas escolhas pedagógicas, a fiscalização das condições de financiamento, estrutura administrativa e funcionamento institucional condiciona o ambiente em que as decisões educacionais são tomadas. Assim, discute-se a atuação do Tribunal que ultrapassa o mero controle externo, e passa a envolver regulações, ainda que indiretas, da política pública educacional, ao estabelecer parâmetros de conformidade administrativa necessários à sua execução (O'Donnell, 1988, Bresser, 1995, Pollitt e Bouckaert, 2017).

Desse modo, observa-se que, no campo educacional, a previsão constitucional por eficiência e economicidade não se restringe à gestão financeira, mas repercute na organização dos sistemas municipais de ensino, aproximando o controle externo de uma função indutora de práticas administrativas e de governança educacional, com espaço de discussão para avaliar os efeitos e repercussões dessa dinâmica.

Gráfico 2 – Municípios com maior recorrência de Processos do TCEMG entre 2001 e 2024

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74640

ISSN: 2675-813X



Fonte: elaborado pela autora

Outro aspecto relevante é a distribuição territorial dos processos, que mostrou não homogênea, tendo maior incidência em municípios de médio e grande porte e em localidades com maior capacidade administrativa e volume de recursos educacionais, como Belo Horizonte, Cataguases, Araxá, Uberlândia, Uberaba e Ituiutaba. Esse padrão sugere que a atuação do controle externo não se dá de forma uniforme no território, mas se relaciona à estrutura burocrática local e ao grau de formalização da administração municipal, fatores que ampliam a visibilidade institucional das irregularidades e a possibilidade de instauração de procedimentos.

A concentração dos processos em administrações municipais não decorre apenas de fatores administrativos ou demográficos. Ela se relaciona diretamente ao arranjo federativo instituído pela CF/88, que atribuiu aos municípios papel central na oferta da educação básica, especialmente no ensino fundamental e na educação infantil. Ao deslocar a execução da política educacional para o nível local, a Constituição também ampliou a relevância do controle externo sobre a gestão municipal dos recursos educacionais. Nesse contexto, a atuação do TCEMG incide prioritariamente sobre os entes responsáveis pela implementação da política, o que contribui para explicar a distribuição territorial observada.

No Sul e Zona da Mata e no Triângulo Mineiro, observa-se recorrência em municípios de médio e grande porte, caracterizados por redes educacionais estruturadas e maior volume de recursos vinculados ao financiamento educacional. Nesses casos, a formalização de processos tende a relacionar-se à materialidade financeira e à maior complexidade administrativa. Na região Central, a incidência mostra-se mais dispersa, enquanto no Norte de Minas a densidade processual é reduzida, com ocorrências pontuais.

Adicionalmente, a investigação revelou condicionantes institucionais relevantes para a própria pesquisa empírica. A consulta pública aos autos disponibiliza majoritariamente manifestações do Tribunal e do Ministério Público de Contas, sem acesso sistemático às defesas e documentos apresentados pelos gestores. Dessa forma, o acervo acessível não corresponde integralmente ao processo administrativo, mas a uma seleção institucional de peças, o que implica limites à reconstrução das interações entre órgão de controle e administração fiscalizada.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74640

4 CONCLUSÃO

A investigação permitiu identificar que a atuação do TCEMG na educação básica se estrutura, predominantemente, a partir das competências constitucionais atribuídas pelo artigo 70 da CF/88. A análise dos processos demonstrou a predominância sobre o financiamento educacional, especialmente em matérias relativas ao FUNDEB e à aplicação mínima em manutenção e desenvolvimento do ensino, o que evidencia que o controle externo se concentra nas condições materiais de execução da política educacional. Nesse sentido, a atuação do Tribunal opera como verificação da conformidade administrativa da gestão municipal, assegurando o cumprimento de obrigações legais vinculadas ao direito à educação.

Entretanto, os dados empíricos indicam que os efeitos dessa atuação não se restringem ao plano formal da prestação de contas. Ao emitir pareceres e recomendações durante um processo fiscalizatório, o Tribunal contribui para a organização das rotinas administrativas locais, influenciando a estruturação de carreiras docentes, a constituição de conselhos de acompanhamento e os procedimentos de gestão financeira. Ainda que não intervenha diretamente nas escolhas pedagógicas, o controle das condições de financiamento e funcionamento institucional delimita o espaço de decisão do gestor educacional, repercutindo sobre a implementação da política pública. Assim, o controle externo passa a atuar como instância que regula indiretamente o ambiente institucional da educação básica.

A distribuição territorial dos processos reforça essa interpretação. A maior incidência em municípios de médio e grande porte e em localidades com maior capacidade administrativa e volume de recursos educacionais sugere que a formalização de procedimentos de fiscalização se relaciona à complexidade administrativa e à materialidade financeira das políticas executadas. Por outro lado, a predominância de municípios com apenas um processo ao longo de mais de duas décadas evidencia baixa densidade processual por ente federativo, indicando que o controle externo não abrange de forma contínua ou homogênea todo o território estadual. O conjunto dos dados aponta para a existência de um controle abrangente, mas condicionado por critérios diversos, não discutidos nesse resumo, mas possivelmente relacionados à priorização, capacidade operacional e administrativa.

Nesse quadro, conclui-se que o TCE-MG exerce papel relevante na organização das condições de implementação da política educacional municipal, atuando não apenas como órgão fiscalizador, mas como agente institucional que também atua na estrutura de parâmetros administrativos necessários à execução do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos**. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional.** São Paulo: Editora 34, 1998. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=BG-QehP4dxMC&oi=fnd&pg=PA6&dq=BRESSER-PEREIRA,+Luiz+Carlos.+Reforma+do+Estado+para+a+cidadania.+2.+ed.+S%C3%A3o+Paulo:+Editora+34,+2000.&ots=avSktsiEYo&sig=062NiKFo9aVKcU9DIeO7E4j4XN0. Acesso em: 20 fev. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Portal de Periódicos CAPES*. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 22 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Brasília, DF: IBICT. Disponível em: https://bdtd.ibict.br. Acesso em: 22 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Resolução nº 24/2023.** Aprova o Regimento Interno do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. *Diário Oficial de Contas*, Belo Horizonte, 1 fev. 2024. Disponível em: https://www.tce.mg.gov.br/. Acesso em: 11 set. 2025.

O'DONNELL, Guillermo A. **Horizontal accountability in new democracies**. *Journal of Democracy*, Washington, v. 9, n. 3, p. 112-126, 1998. Disponível em: https://muse.jhu.edu/pub/1/article/16904/summary. Acesso em: 15 mar. 2025.

POLLITT, Christopher; BOUCKAERT, Geert. **Public management reform: A comparative analysis-into the age of austerity**. Oxford university press, 2017. Disponível em https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=cEsrDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Pollitt+e+Bouckaert+(2017)+&ots=zq2C_IWBWg&sig=16j_AxVDfXg--6jzMJZ85dIkAcY. Acesso em 14 out. 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74640

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO EIXO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES PARA O BEM-ESTAR E A PERMANÊNCIA PROFISSIONAL

LUZIA CECILIA DA COSTA JULIDORI

RESUMO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no cenário educacional contemporâneo tem sido acompanhada por investimentos significativos em infraestrutura tecnológica e reorganizações metodológicas associadas ao ensino híbrido. Todavia, observa-se que a formação docente destinada à EaD permanece majoritariamente orientada por competências técnicas, enquanto dimensões emocionais da mediação pedagógica seguem marginalizadas. Este estudo analisa a inteligência emocional como fundamento estruturante da formação docente para a EaD, articulando evidências empíricas recentes sobre desempenho profissional e burnout com reflexões teóricas do campo educacional. Trata-se de investigação de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão crítica e integrativa da literatura recente e conduzida sob perspectiva hermenêutico-crítica, o que permitiu não apenas a sistematização de evidências, mas a problematização de pressupostos subjacentes às abordagens examinadas. A análise revela que a ênfase exclusiva na dimensão instrumental da docência digital evidencia lacuna formativa relevante, sendo a inteligência emocional identificada como elemento mediador entre qualidade pedagógica, saúde ocupacional e permanência na carreira. Propõe-se um modelo formativo organizado em quatro dimensões interdependentes aplicadas à docência digital. Conclui-se que a inteligência emocional deve integrar as políticas de formação docente para EaD como eixo estruturante da sustentabilidade profissional e da humanização das práticas educativas. O objetivo deste trabalho é analisar criticamente a inteligência emocional como dimensão estruturante da formação docente para a Educação a Distância.

Palavras-chave: competências socioemocionais; profissionalidade docente; mediação pedagógica digital.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância consolidou-se como componente estruturante dos sistemas educacionais contemporâneos, deslocando fronteiras físicas e redefinindo temporalidades pedagógicas. Entretanto, compreender sua expansão apenas como avanço tecnológico implica reduzir um fenômeno complexo a uma dimensão instrumental. A profissionalidade docente, compreendida como construção histórica, ética e relacional, não se sustenta exclusivamente em competências operacionais. Ela se constitui na articulação entre saberes, valores, disposições afetivas e responsabilidade pública. Ao deslocar a docência para ambientes digitais, não se modifica apenas o cenário da atuação, mas também os fundamentos simbólicos que sustentam o exercício da autoridade pedagógica, da escuta e da mediação.

KENSKI (2003) destaca que a mediação tecnológica reconfigura os processos comunicacionais e redefine as práticas de ensino e aprendizagem. MORAN (2015), ao discutir o ensino híbrido, observa que a integração entre ambientes presenciais e virtuais amplia possibilidades formativas, mas também intensifica a densidade relacional da docência. Nesse

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74659

cenário, o professor passa a atuar em territórios híbridos, marcados por múltiplas demandas cognitivas, afetivas e organizacionais.

Apesar dessa complexidade, os programas de formação para EaD tendem a privilegiar o domínio de ferramentas, metodologias ativas e organização de conteúdos digitais. Tal orientação revela permanência de um paradigma tecnicista, no qual a profissionalidade docente é reduzida à eficiência operacional. Contudo, o crescimento dos índices de esgotamento profissional e abandono da carreira indica que a dimensão técnica não é suficiente para sustentar a docência digital.

A recorrência desses fenômenos impõe reflexão epistemológica mais profunda: que concepção de professor está implícita nas políticas formativas para EaD? Se a docência é prática relacional, atravessada por afetos, tensões e expectativas, é possível sustentar sua qualidade ignorando as competências emocionais que estruturam tais interações? Parte-se da hipótese de que a inteligência emocional não configura atributo complementar, mas dimensão constitutiva da docência mediada por tecnologias.

Assim, o objetivo deste estudo é analisar criticamente a inteligência emocional como dimensão estruturante da formação docente para a Educação a Distância.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão crítica e integrativa da literatura científica sobre inteligência emocional, burnout docente e formação para Educação a Distância. Adota-se abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, orientada por perspectiva hermenêutico-crítica, visando não apenas sistematizar evidências, mas problematizar pressupostos conceituais presentes na produção recente. Foram priorizados estudos publicados entre 2022 e o período de realização da pesquisa (2026), revisados por pares, que abordassem competências socioemocionais, desempenho profissional e esgotamento ocupacional em contextos educacionais e/ou profissionais comparáveis, mantendo-se autores clássicos para sustentação conceitual da mediação tecnológica e da profissionalidade docente. A análise ocorreu em três etapas: (i) leitura exploratória, para mapeamento de convergências temáticas; (ii) leitura analítica, para identificação de categorias recorrentes; e (iii) interpretação crítica, com ênfase nas implicações formativas e nos limites de abordagens individualizantes sobre burnout. Por se tratar de estudo exclusivamente bibliográfico, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidencia convergências e tensões na literatura acerca do papel da inteligência emocional na prática docente, particularmente no que se refere à relação entre competências socioemocionais, bem-estar profissional e sustentabilidade da carreira docente.

A análise da literatura selecionada evidencia que a inteligência emocional vem sendo progressivamente reconhecida como elemento relevante para compreender dinâmicas profissionais em contextos de trabalho marcados por elevada interação humana. Estudos realizados em diferentes áreas indicam que habilidades relacionadas à percepção, compreensão e regulação das emoções contribuem para o desempenho profissional, para a qualidade das relações interpessoais e para a adaptação a contextos de trabalho complexos. Essas competências são discutidas no modelo de habilidades da inteligência emocional proposto por Mayer; Caruso; Salovey (2016), que compreende a inteligência emocional como capacidade de perceber, utilizar, compreender e regular emoções. Investigações recentes também apontam que

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74659

tais habilidades favorecem a capacidade de enfrentamento de situações de estresse ocupacional (Than et al., 2025). Ainda que parte dessas pesquisas se concentre em áreas como enfermagem e medicina, seus resultados oferecem subsídios importantes para compreender profissões de natureza relacional, entre as quais se insere a docência.

No campo educacional, as pesquisas analisadas apontam que a inteligência emocional pode desempenhar papel relevante na mediação das relações pedagógicas e na gestão das demandas afetivas presentes no cotidiano escolar. Programas de aprendizagem socioemocional voltados à formação de professores têm demonstrado impactos positivos no desenvolvimento de competências emocionais, no bem-estar docente e na melhoria do clima de sala de aula (Marques; Tanaka; Fóz, 2019; Pérez González, 2022). Resultados semelhantes são descritos na literatura internacional, indicando que programas estruturados de desenvolvimento da inteligência emocional podem promover melhorias significativas nas competências socioemocionais e no bem-estar profissional dos participantes (Hodzic et al., 2018; Dacre Pool; Qualter, 2012).

Entre os estudos analisados, também se observa associação entre competência emocional e indicadores de satisfação no trabalho docente. Pesquisa realizada com professores da educação básica evidenciou que níveis mais elevados de regulação emocional, expressividade emocional e percepção das emoções se relacionam positivamente com a satisfação profissional, especialmente no que se refere ao ambiente de trabalho e à satisfação intrínseca com a atividade docente (Trevizani; Marin, 2020). Esses achados reforçam a hipótese de que a capacidade de compreender e gerir emoções pode atuar como fator facilitador das relações profissionais e do engajamento no trabalho pedagógico.

Do ponto de vista teórico, estudos têm destacado que a inteligência emocional constitui um conjunto de habilidades cognitivas relacionadas ao processamento de informações emocionais, influenciando a forma como indivíduos percebem, compreendem e regulam emoções em contextos sociais e profissionais. Modelos contemporâneos sugerem que tais competências podem impactar positivamente processos de tomada de decisão, qualidade das interações sociais e adaptação a demandas ocupacionais complexas (Joseph; Newman, 2010; MacCann et al., 2014).

Contudo, a literatura também alerta para os limites de interpretações que atribuem exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo enfrentamento das adversidades do trabalho docente. Estudos sobre burnout em professores indicam que o adoecimento profissional resulta da interação entre fatores individuais e condições estruturais do trabalho, incluindo sobrecarga de atividades, pressão institucional, fragilidade do suporte organizacional e precarização das condições laborais (Souza; Carballo; De Lucca, 2023). Dessa forma, embora competências socioemocionais possam atuar como recursos de enfrentamento, elas não substituem a necessidade de políticas institucionais que promovam condições adequadas de trabalho e apoio à atuação docente.

Pesquisas sobre permanência e abandono da carreira docente corroboram essa perspectiva ao evidenciar que a decisão de permanecer ou deixar a profissão está associada a múltiplos fatores, entre os quais se destacam condições de trabalho, reconhecimento profissional, apoio institucional e oportunidades de desenvolvimento na carreira. Revisões sistemáticas sobre o abandono da profissão docente indicam que a permanência na docência depende da articulação entre fatores organizacionais, contextuais e subjetivos, revelando o caráter multifatorial desse fenômeno (Leal; Alves, 2024). Nesse sentido, a inteligência emocional pode contribuir para ampliar repertórios de enfrentamento frente às tensões do trabalho pedagógico, mas não deve ser compreendida como solução isolada para problemas estruturais do sistema educacional.

Quando se observa especificamente o contexto da Educação a Distância, emergem demandas emocionais particulares relacionadas às formas de interação mediadas por

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74659

tecnologias digitais. A comunicação predominantemente escrita, a ausência de feedback corporal imediato e a ampliação das interações extraclasse podem intensificar a necessidade de habilidades comunicacionais e socioemocionais por parte do docente. Nessas circunstâncias, a mediação pedagógica exige não apenas domínio técnico das ferramentas digitais, mas também sensibilidade relacional para interpretar sinais comunicacionais, administrar conflitos e sustentar vínculos pedagógicos em ambientes virtuais de aprendizagem (Kenski, 2003; Moran, 2015).

Assim, os resultados analisados sugerem que a inteligência emocional pode constituir um recurso importante para o exercício da docência em ambientes educacionais complexos e tecnologicamente mediados. Estudos recentes indicam ainda que programas de desenvolvimento da inteligência emocional podem produzir efeitos positivos no fortalecimento de habilidades socioemocionais e na melhoria do funcionamento profissional em diferentes contextos organizacionais (Schutte; Malouff; Thorsteinsson, 2013; Lim; Lau, 2021). Contudo, a literatura também evidencia que o fortalecimento das competências socioemocionais docentes deve ser acompanhado por políticas institucionais de valorização profissional, condições adequadas de trabalho e processos formativos que integrem dimensões cognitivas, pedagógicas e emocionais da prática docente. Dessa forma, a compreensão da inteligência emocional como dimensão da profissionalidade docente permite ampliar o debate sobre formação de professores, evitando abordagens individualizantes e reconhecendo a natureza relacional e contextual do trabalho educativo.

4 CONCLUSÃO

A consolidação da Educação a Distância exige revisão substantiva da concepção de formação docente. A ênfase exclusiva na dimensão tecnológica revela-se insuficiente diante das demandas emocionais que atravessam a docência digital.

A inteligência emocional emerge, à luz da literatura analisada, como dimensão estruturante da mediação pedagógica e fator relevante para a permanência profissional. Contudo, sua incorporação não pode ocorrer de maneira compensatória ou individualizante. É necessário articulá-la a políticas institucionais de suporte e valorização docente.

Humanizar a docência digital significa reconhecer que tecnologia e emoção não constituem esferas opostas, mas dimensões interdependentes da prática pedagógica. A ausência dessa integração tende a perpetuar modelo formativo fragmentado, no qual tecnologia e humanidade aparecem dissociadas. Tal fragmentação compromete não apenas a qualidade da mediação pedagógica, mas também a sustentabilidade da carreira docente em contextos digitais cada vez mais exigentes. Investir na formação emocional do professor não constitui elemento periférico, mas fundamento para a construção de uma Educação a Distância sustentável, ética e socialmente comprometida.

Como limitação, reconhece-se que o estudo possui natureza exclusivamente bibliográfica, não contemplando validação empírica do modelo proposto. Recomenda-se, como perspectiva futura, a implementação e avaliação de programas formativos baseados nas dimensões apresentadas, a fim de verificar sua efetividade na redução do burnout e na promoção da permanência docente na EaD.

REFERÊNCIAS

DACRE POOL, L.; QUALTER, P. Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, v. 22, n. 3, p. 306–312, 2012.

HODZIC, S.; SCHARFEN, J.; RIPOLL, P.; HOLLING, H.; ZENASNI, F. How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, v. 10, n. 2, p. 138–148, 2018.

JOSEPH, D. L.; NEWMAN, D. A. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, v. 95, n. 1, p. 54–78, 2010.

LIM, M. D.; LAU, M. C. Can we "brain-train" emotional intelligence? A narrative review on the features and approaches used in ability EI training studies. *Frontiers in Psychology*, v. 12, 2021.

MACCANN, C.; JOSEPH, D. L.; NEWMAN, D. A.; ROBERTS, R. D. Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, v. 14, n. 2, p. 358–374, 2014.
MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, v. 8, n. 4, p. 290–300, 2016.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; THORSTEINSSON, E. B. Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, v. 5, n. 1, p. 56–72, 2013.

THAN, N. N.; SOE, H. H. K.; ABAS, A. B. L.; RAMPAL, K. G.; BEGUM, J.; BAHARI, R. The development and effectiveness of ability-based model intervention on emotional intelligence in final-year medical students: A randomized control trial. *Journal of Education and Health Promotion*, v. 14, p. 188, 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74659

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

AS ADVERSIDADES ENCONTRADAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ALINE VIVIANE DE OLIVEIRA BARNABÉ MATIAS

Introdução: O Atendimento Educacional Especializado(AEE) representa um pilar fundamental na consolidação da educação especial e Inclusiva brasileira, constituindo-se como um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade destinados a eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superlotação. Lembrando que na Lei de Diretrizes e Bases é TGD(Transtornos Globais do Desenvolvimento), mas no decreto de Educação Especial é TEA(Transtorno do Espectro Autista). **Objetivo**: Este documento técnico apresenta uma análise abrangente dos Marcos regulatórios, práticas pedagógicas e estratégias metodológicas que fundamentam o trabalho dos profissionais do AEE no contexto educacional brasileiro. **Metodologia**: Serão elencados muitos fatores e adereços no que diz respeito ao autismo que infelizmente é agressivo. Uma ressalva que vale ressaltar nem todo autista é agressivo. Usarei de encenação e da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva. São muitos estudos envolvendo a Lei Brasileira de Inclusão- LBI, juntamente com os decretos que foram modificados em 2025 com a finalidade de trazer informações concisas e coesas a respeito dos Marcos políticos e Legais da Educação Especial. Na LDB os autistas eram os TGD'S. Consequentemente, houveram muitas modificações. Foram introduzidas as escalas de DSM-5 também. A partir disso foram criados decretos desde 2008 que abordam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Resultados**: Nos documentos tem muito o que melhorar. Também na prática, porque há profissionais que não são qualificados para atender o grande grupo que são: Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades/ superdotação. **Conclusão**: A implementação destes Marcos requer a transformação dos sistemas educacionais, envolvendo desde a formação docente até a reorganização dos espaços escolares, equipamentos e materiais pedagógicos. Os profissionais do AEE atuam como agentes fundamentais nesta transformação, articulando as necessidades específicas dos estudantes. Em síntese tem muito o que rever no Atendimento Educacional Especializado. Desde as metodologias até o suporte dos educandos que são recebidos dos Estados, municípios, distrito federal e União. Tem muito a melhorar! Professora Aline , Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva.

Palavras-chave: **ACESSIBILIDADE; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; EDUCAÇÃO ESPECIAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74664

ISSN: 2675-813X

A MATEMÁTICA NO CONTEXTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

ALINE VIVIANE DE OLIVEIRA BARNABÉ MATIAS

Introdução: Os alunos que tem o Transtorno do Espectro Autista apresentam algumas dificuldades na área do conhecimento Matemática- ensino fundamental e Matemática e suas tecnologias - ensino médio. Para que um autista saiba os componentes mais avançados é necessário uma boa interpretação do português. O educando tem que entender de português para resolver questões matemáticas. Se o aluno não sabe ler direito. Como vai interpretar a contextualização de um problema? É impossível. **Objetivo**: Está temática tem como objetividade a utilização das quatro operações básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão. Por intermédio de EVA's coloridos(azul, verde, lilás e etc) que chamem atenção do TEA- transtorno do Espectro Autista. Os materiais concretos são essenciais para nortear o raciocínio lógico dos mesmos. Em qualquer disciplina os autistas despertam os olhares com coisas coloridas. Consequentemente, o profissional atingirá seu objetivo na aprendizagem significativa. **Metodologia**: Durante o presente momento é satisfatório que seja utilizado da aprendizagem significativa de David Ausubel. O mesmo defende que se o aluno tiver conhecimentos prévios a aprendizagem terá mais sentido no que é explanado, onde novos conhecimentos se conectam de forma não arbitrária e substantiva a conceitos relevantes, já existentes na estrutura cognitiva do aluno(subsunçores).Outra metodologia utilizada é a memorização mecânica, esse processo valoriza o conhecimento prévio para dar sentido e reconfigurar ideias. **Resultados**: O aluno constrói conhecimento relacionado o novo saber a conteúdos preexistentes. Ex.: Se o aluno não sabe multiplicar. Como saberá dividir? É necessário conteúdo anterior. **Conclusão**: Faz necessário materiais introdutórios que funcionem como " pontes cognitivas" entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender. Quem defende é Lev Vygotsky. O mesmo, no contexto da Defectologia, via alunos com deficiência(incluindo o espectro autista) como sujeitos capazes de se desenvolver através da mediação social, cultura e interação, focando no potencial e não apenas na limitação. Ele defendia a inclusão, acreditando que métodos pedagógicos adaptados, focados na Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP), podem superar barreiras biológicas.

Palavras-chave: **INTERAÇÃO; SOCIAL; TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74670

EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

DINALVA MORAIS DUQUE BARBARESCO; LAURA CRISTIANE MORAIS ALVES; MARLENE MARIA DE ARAUJO; POLIANA MORAIS ALVES OLIVEIRA

RESUMO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito, distanciando-se de concepções meramente assistencialistas ou preparatórias para o Ensino Fundamental. O presente artigo tem como objetivo analisar a relevância das vivências e experiências no contexto escolar, fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A problemática central reside em compreender como a organização do tempo, do espaço e das interações pode potencializar o desenvolvimento integral da criança. Para tanto, utilizou-se uma metodologia de revisão bibliográfica de natureza qualitativa, explorando autores como Vygotsky, Piaget e Malaguzzi, além de documentos normativos vigentes. Os resultados indicam que a criança aprende por meio da exploração sensorial, do brincar e do convívio social, transformando o ambiente escolar em um laboratório de descobertas. Discute-se que o papel do professor deve transitar da transmissão de conteúdos para a mediação e escuta ativa, valorizando o protagonismo infantil. Conclui-se que garantir o direito às vivências significativas requer uma reestruturação das práticas pedagógicas que muitas vezes ainda são rígidas e pautadas na escolarização precoce. O estudo aponta para a necessidade de formação continuada de professores e um olhar atento às subjetividades infantis, reafirmando que a experiência é o fio condutor do aprendizado nesta etapa.

Palavras-chave: Interações; Protagonismo; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil contemporânea vive um momento de ressignificação, consolidando-se como o espaço onde os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — devem ser plenamente assegurados. Historicamente, a pré-escola e a creche foram vistas sob uma ótica de cuidado ou de antecipação do alfabetismo formal. No entanto, o cenário atual exige que a escola de infância seja reconhecida como um ambiente de experiências, onde o aprender está intrinsecamente ligado ao viver.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de superar práticas tradicionais fragmentadas. Segundo Barbosa (2006), a rotina escolar muitas vezes aprisiona a criança em tempos burocráticos, negligenciando a riqueza das interações espontâneas. A fundamentação nas DCNEI (2009) reforça que o currículo da Educação Infantil é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o patrimônio cultural, artístico e científico. Assim, investigar como essas vivências se materializam no cotidiano escolar é essencial para validar uma pedagogia que respeite a infância como categoria social e cultural.

O problema que norteia esta discussão é: de que maneira o planejamento pedagógico pode fomentar experiências que respeitem a singularidade da criança e promovam seu

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74672

desenvolvimento integral? A relevância deste tema se dá pela urgência de alinhar o fazer docente às exigências da BNCC, que coloca a criança como centro do processo educativo.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar a importância das vivências e experiências no cotidiano da Educação Infantil, identificando como a mediação pedagógica e a organização do ambiente escolar contribuem para a construção do conhecimento e da identidade das crianças.

A transição de uma visão puramente assistencialista para uma perspectiva educacional exige compreender a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações e práticas cotidianas. Historicamente, o foco na higiene e na guarda da criança no ambiente escolar silenciava suas potências criativas, mas o paradigma atual, sustentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), postula que o centro do planejamento deve ser o protagonismo infantil. Assim, o ambiente escolar não pode ser estático, mas sim um cenário pulsante onde as vivências sensoriais e motoras são priorizadas em detrimento de uma escolarização precoce e mecânica.

Neste cenário de ressignificação, a brincadeira assume um papel vital, sendo reconhecida não como um simples passatempo, mas como o eixo condutor pelo qual a criança processa a cultura e atribui novos significados à realidade. Através do brincar, a criança exercita os seis direitos fundamentais de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — permitindo uma apropriação do mundo de forma sensível e inteligente. A negligência dessas vivências lúdicas em favor de tempos burocráticos e rotinas rígidas representa, portanto, um retrocesso no desenvolvimento integral que a escola de infância se propõe a oferecer.

Além disso, a organização do espaço e do tempo no contexto escolar atua como um currículo invisível, que pode ora aprisionar, ora libertar a curiosidade inata do educando. Inspirado na abordagem de Loris Malaguzzi, o espaço físico deve ser estruturado para atuar como um "terceiro educador", oferecendo materiais não estruturados que convidam à exploração e à investigação constante. Investigar como essas condições estruturais influenciam o fazer docente e a autonomia infantil é essencial para superar a fragmentação das práticas pedagógicas e garantir uma educação que respeite a singularidade de cada criança.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo uma cobertura ampla de fenômenos.

O levantamento dos dados ocorreu em três etapas:

1. **Seleção Bibliográfica:** Foram consultadas as bases de dados Google Acadêmico e Scielo, utilizando descritores como "Campos de Experiência", "Educação Infantil" e "Prática Pedagógica". Foram selecionadas obras de autores referência como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Loris Malaguzzi, além dos documentos norteadores (BNCC e DCNEI).
2. **Análise Documental:** Leitura crítica dos marcos legais brasileiros para compreender a transição do conceito de "conteúdo" para o de "experiência".
3. **Síntese e Discussão:** Os dados foram organizados de forma a confrontar a teoria pedagógica com as necessidades práticas do cotidiano escolar, resultando na reflexão apresentada na seção subsequente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74672

Os dados coletados revelam que a experiência na Educação Infantil não é um evento isolado, mas um processo contínuo de interação com o mundo. A BNCC introduz os "Campos de Experiências", que substituem as tradicionais áreas do conhecimento (Português, Matemática), entendendo que a criança aprende de forma holística.

3.1 O Espaço como Terceiro Educador

Um dos resultados mais significativos da pesquisa aponta para a importância do ambiente físico. Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, o espaço escolar deve ser visto como o "terceiro educador". Ambientes que oferecem materiais não estruturados (elementos da natureza, tecidos, caixas) promovem vivências muito mais ricas do que salas de aula repletas de brinquedos industrializados ou atividades em folhas de papel.

3.2 As Interações e a Brincadeira

A discussão dos resultados evidencia que a interação é o eixo central. Vygotsky (1991) afirma que o aprendizado ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, através da troca com o outro. Nas escolas pesquisadas teoricamente, observa-se que quando o professor atua como mediador — e não como detentor do saber — a criança sente-se segura para explorar. A brincadeira, longe de ser apenas "passatempo", é o modo pelo qual a criança processa a cultura e cria novos sentidos para a realidade.

3.3 Desafios e Limitações

A análise também indica limitações significativas. Existe ainda uma forte pressão das famílias e de algumas instituições para a "escolarização precoce", focada em letras e números. Esta tendência limita as vivências sensoriais e motoras. A literatura aponta que a falta de infraestrutura em muitas escolas públicas brasileiras e a alta rotatividade de profissionais dificultam a continuidade de projetos baseados na pedagogia da escuta.

A vantagem de uma educação baseada em experiências é a formação de sujeitos autônomos e críticos. No entanto, a limitação reside na resistência em mudar a cultura docente, que muitas vezes prefere o controle ao imprevisto que a experiência proporciona.

3.4 A Mediação Pedagógica e a Escuta Ativa

A discussão dos resultados aponta que a transição de uma pedagogia da transmissão para uma pedagogia da escuta é o maior desafio do educador contemporâneo. A escuta ativa não se limita ao ato de ouvir a fala da criança, mas envolve uma postura sensível para interpretar as múltiplas linguagens infantis — como o gesto, o choro, o balbucio e a expressão corporal — como formas legítimas de comunicação. Ao adotar essa postura, o professor deixa de ser o centro das atenções para tornar-se um observador e mediador, que planeja o ambiente com base nos interesses demonstrados pelos pequenos.

Nesse processo, o aprendizado é visto como uma construção conjunta. Quando o professor atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, ele oferece o suporte necessário para que a criança avance em suas descobertas sem retirar dela a autoria da ação. Essa mediação qualificada é o que permite que a vivência escolar se transforme em experiência significativa, onde o conhecimento é construído de dentro para fora, respeitando o ritmo e a subjetividade de cada sujeito.

3.5 O Papel dos Materiais Não Estruturados na Investigação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74672

Outro ponto relevante observado nos dados é a potência dos materiais não estruturados como indutores de criatividade. Diferente dos brinquedos industrializados, que possuem funções pré-determinadas e limitam a imaginação, elementos como sementes, tecidos, caixas de papelão e gravetos oferecem infinitas possibilidades de exploração. Esses recursos convidam a criança a testar hipóteses, classificar objetos e criar novos mundos, transformando a sala de aula em um verdadeiro laboratório de investigação científica e artística.

A utilização desses materiais exige que o currículo seja flexível e aberto ao imprevisto. A análise bibliográfica reforça que a rigidez de rotinas pautadas apenas em atividades de papel e lápis sufoca a curiosidade inata da criança. Portanto, o direito à exploração sensorial deve ser garantido através de uma curadoria cuidadosa de materiais que provoquem o pensamento e instiguem o desejo de conhecer o mundo.

3.6 Reflexões sobre a Formação Docente e os Marcos Legais

A discussão final destaca que a implementação das diretrizes da BNCC e das DCNEI depende, fundamentalmente, da formação continuada dos profissionais. Não basta que os documentos legais prevejam o protagonismo infantil se a arquitetura escolar e a mentalidade docente permanecerem presas a modelos tradicionais de controle. A resistência em aceitar o "caos" criativo da brincadeira livre e a dificuldade em lidar com o imprevisto da experiência são barreiras que só podem ser vencidas por meio de uma reflexão crítica e constante sobre a própria prática.

4 CONCLUSÃO

O estudo realizado permitiu concluir que a Educação Infantil deve ser consolidada como um tempo de vivências plurais, distanciando-se definitivamente de um modelo de espera ou de mera preparação para etapas subsequentes do ensino. A trajetória desta pesquisa revelou que o currículo baseado em campos de experiência, conforme proposto pela BNCC, é a ferramenta mais adequada para respeitar a complexidade da infância e garantir o desenvolvimento integral do sujeito.

As evidências discutidas demonstram que, quando o ambiente escolar é organizado como um "terceiro educador", as crianças encontram condições para exercer seu protagonismo por meio da exploração sensorial e da investigação. Identificou-se que a utilização de materiais não estruturados e a promoção de interações ricas são fundamentais para que o conhecimento seja construído de forma autônoma e lúdica.

Identificou-se, contudo, que o maior entrave para a plena efetivação dessa proposta ainda é a mentalidade tradicional de ensino, que muitas vezes prioriza o silêncio, o controle e a repetição em detrimento do movimento e da descoberta. A pressão por uma escolarização precoce e as limitações de infraestrutura em diversas instituições brasileiras surgem como barreiras que desafiam a continuidade de projetos pautados na pedagogia da escuta.

Como limitação deste estudo, aponta-se a impossibilidade de observação prática direta das interações em sala de aula, restringindo a análise ao campo teórico-bibliográfico. Para o futuro, sugerem-se novas pesquisas de campo que acompanhem a implementação prática da BNCC em contextos socioeconômicos diversos, verificando se a reestruturação dos espaços e das mediações está, de fato, alcançando todas as crianças. Em suma, educar na infância é oferecer o mundo como possibilidade de descoberta, garantindo que o chão da escola seja um lugar de vida pulsante e respeito às subjetividades infantis.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74672

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

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

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74672

O MOMENTO DO CUIDADO COMO PRÁTICA EDUCATIVA

ADRIANA SOLOCHINSKI; MARIA DE JESUS RODRIGUES DE SOUSA; NAIRA FRANCIELY MORAIS SILVA; TATIANE RODRIGUES ALVES; VALÉRIA FERNANDES PEREIRA

RESUMO

O presente artigo analisa a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, com foco específico no berçário e nas crianças bem pequenas. Historicamente, as práticas de cuidado, como a alimentação, a higiene e o sono, foram relegadas a um plano meramente assistencialista e mecânico, desprovidas de intenção pedagógica. No entanto, à luz das novas diretrizes educacionais e das abordagens biopsicossociais, este estudo defende que o momento do cuidado é uma oportunidade privilegiada para a construção de vínculos afetivos, o desenvolvimento da autonomia e a estruturação da identidade da criança. O resumo expandido discute a problemática da fragmentação entre o zelo físico e o estímulo cognitivo, propondo uma visão integrada onde a troca de fraldas ou a oferta de alimento se tornam currículo vivo. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa, consultando marcos legais como a BNCC e referenciais teóricos como Emmi Pikler e Maria Montessori. Os resultados indicam que, quando o educador estabelece uma comunicação respeitosa e antecipa as ações ao bebê durante o cuidado, há uma redução significativa nos níveis de estresse infantil e um aumento no engajamento participativo. Discute-se a relevância da formação continuada para que os profissionais ressignifiquem sua prática, superando a visão de que o cuidado é uma interrupção da atividade pedagógica. Conclui-se que o cuidado ético e estético é a base sobre a qual se sustenta todo o aprendizado na primeira infância, exigindo uma organização de tempos e espaços que privilegie o bem-estar e a singularidade de cada criança.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autonomia; Abordagem Pikler.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira percorreu um longo caminho desde as origens de cunho caritativo até a sua consolidação como primeira etapa da Educação Básica. Nesse percurso, um dos maiores desafios teóricos e práticos tem sido a superação da dicotomia entre o "cuidar" e o "educar". Frequentemente, as instituições de ensino organizam suas rotinas separando momentos de "atividades pedagógicas" de momentos de "rotina biológica", como se o aprendizado fosse suspenso durante a troca de uma fralda ou a hora do almoço.

Esta fragmentação é prejudicial, pois ignora que a criança pequena é um ser integral. Para um bebê, a forma como ele é tocado, olhado e ouvido durante o banho ou a alimentação constitui sua primeira escola de humanidade e linguagem. A fundamentação deste trabalho baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que estabelecem o cuidado como algo intrínseco ao processo educativo. Segundo autores como Oliveira (2011), o cuidado não é apenas um ato físico, mas uma relação ética que envolve acolhimento e escuta das necessidades do outro.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74686

A problemática reside no fato de que, em muitas realidades escolares, o cuidado ainda é realizado de forma automatizada, apressada e silenciosa, visando apenas o cumprimento de tarefas higiênicas. Tal prática silencia o protagonismo infantil e desvaloriza a função do educador. Justifica-se, portanto, a necessidade de investigar como transformar esses momentos em atos de aprendizado significativo, onde a criança possa desenvolver noções corporais, autonomia e confiança.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é analisar o momento do cuidado como uma prática educativa intencional, identificando as estratégias pedagógicas que possibilitam a promoção da autonomia e do vínculo afetivo entre educador e criança no cotidiano escolar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório. O levantamento de dados concentrou-se em obras clássicas da pedagogia da infância e documentos normativos brasileiros.

Os critérios de seleção incluíram publicações dos últimos 20 anos que abordam a arquitetura escolar e a organização de ambientes para crianças de 0 a 3 anos. As fontes principais foram as obras de Loris Malaguzzi (Reggio Emilia), os conceitos de ambiente preparado de Maria Montessori e as diretrizes de Emmi Pikler para o movimento livre. A análise consistiu na triangulação entre teoria acadêmica, legislação vigente (BNCC e DCNEI) e exemplos de boas práticas observados na literatura especializada sobre o cotidiano escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa demonstram que a visão do cuidado como prática educativa exige uma mudança de paradigma na gestão da sala de aula. O cuidado não deve ser o que "sobra" do tempo pedagógico, mas sim o seu centro estruturante.

3.1 A Abordagem Pikleriana e o Protagonismo do Bebê

Um dos achados mais relevantes refere-se à eficiência da abordagem de Emmi Pikler. Os dados sugerem que o cuidado de qualidade é aquele em que o educador estabelece uma parceria com a criança. Em vez de trocar o bebê de forma passiva, o educador narra o que está fazendo: "Agora vou levantar sua perninha para limpar você". Esse diálogo transforma um procedimento mecânico em uma aula de linguagem e consciência corporal.

3.2 Alimentação e Higiene: Campos de Experiência

A discussão aponta que a alimentação é um dos momentos mais ricos para o campo de experiência "O eu, o outro e o nós". Quando a criança é incentivada a segurar a colher ou a sentir a textura do alimento, ela está exercitando a coordenação motora fina e a autonomia. No banho, ao nomear as partes do corpo, o educador trabalha o campo "Corpo, gestos e movimentos".

Tabela 1: O Cuidado como Potencializador da BNCC

Momento do Cuidado	Competência Desenvolvida	Campo de Experiência (BNCC)
Alimentação	Autonomia, paladar, socialização	Espaços, tempos, quantidades...

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74686

Momento do Cuidado	Competência Desenvolvida	Campo de Experiência (BNCC)
Troca/Higiene	Esquema corporal, linguagem, vínculo	Corpo, gestos e movimentos
Sono	Autorregulação, segurança afetiva	O eu, o outro e o nós

3.3 O Vínculo como Base para o Aprendizado

A discussão teórica revela que, sem segurança afetiva, não há aprendizado. O cérebro da criança em desenvolvimento prioriza a sobrevivência. Se o momento do cuidado é estressante ou frio, o sistema nervoso da criança entra em estado de alerta, dificultando a exploração do ambiente. Portanto, o educador que cuida com zelo está, na verdade, preparando o terreno neurológico para que a criança possa, posteriormente, brincar e investigar.

3.4 Desafios e Limitações

A análise indica que a principal limitação para a implementação dessa prática é o número excessivo de crianças por educador nas instituições públicas. A "pressa" do relógio é a maior inimiga do cuidado educativo. Além disso, há uma lacuna na formação de auxiliares de sala, que muitas vezes não se percebem como educadores, mas apenas como "limpadores", o que empobrece a experiência infantil.

3.5 A Escuta Ativa e a Semiótica do Bebê: O Choro e o Gesto como Linguagem

A escuta ativa na Educação Infantil, especialmente com bebês de 0 a 3 anos, não se restringe à percepção auditiva, mas configura-se como uma "escuta sensível" de todo o corpo da criança. Na ausência da linguagem verbal articulada, o bebê utiliza uma semiótica complexa composta por choros, tons musculares, balbucios e gestos. Como aponta a literatura de Malaguzzi (1999), a criança possui "cem linguagens", e o educador precisa estar alfabetizado nelas para que o cuidado seja, de fato, uma prática educativa.

3.6 O Choro como Expressão Dialógica

O choro, frequentemente interpretado no senso comum apenas como um ruído a ser cessado, é, na verdade, a primeira forma de protesto e comunicação social do ser humano. A discussão teórica revela que o educador que pratica a escuta ativa não busca apenas "calar" o choro, mas sim interpretá-lo. Existe uma diferença qualitativa entre o choro de fome, de sono, de dor ou de necessidade de contato. Quando o educador responde prontamente e de forma adequada, ele está validando a comunicação do bebê, ensinando-lhe que sua voz tem poder e que o mundo é um lugar responsivo.

3.7 O Gesto e a Tonicidade Muscular

Além do choro, a escuta ativa exige atenção à "diálogo tônico". O corpo do bebê fala: a rigidez dos membros, a busca pelo olhar ou o desvio dele são sinais claros de conforto ou desconforto. Durante o momento do banho ou da troca, se o bebê estica os braços ou se retrai, o educador deve ler esses movimentos como "palavras corporais". "Escutar, no contexto do berçário, significa dar tempo para a criança responder. É um processo de espera ativa, onde o adulto silencia sua pressa para que o gesto da criança apareça." (HORN, 2017).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74686

3.8 A Mediação da Linguagem Verbal

A prática educativa no cuidado envolve, também, a tradução desses gestos em palavras pelo educador. Ao dizer: *"Eu percebi que você apontou para a água, você quer sentir a temperatura?"*, o profissional está nomeando o desejo da criança e estruturando o seu pensamento. Essa mediação transforma o atendimento físico em um evento linguístico de alta densidade. A escuta ativa, portanto, retira o bebê da posição de objeto do cuidado e o coloca na posição de sujeito da relação.

A discussão deve considerar que a escuta ativa em um ambiente coletivo é um desafio hercúleo. O ruído excessivo das salas de aula e a proporção inadequada de adultos por criança podem "ensurdecer" o educador para as sutilezas individuais. A literatura aponta que ambientes com tratamento acústico adequado e grupos menores são condições materiais indispensáveis para que a escuta não se torne apenas um conceito abstrato, mas uma ferramenta de trabalho cotidiana.

4 CONCLUSÃO

O estudo realizado permitiu concluir que o cuidado é a essência da pedagogia da infância. A trajetória da pesquisa revelou que não existe educação possível para crianças de 0 a 3 anos que não passe pelo corpo e pelo atendimento às suas necessidades básicas de forma afetuosa e intencional.

As conclusões, baseadas nos objetivos propostos, indicam que transformar o cuidado em prática educativa requer: 1) Planejamento rigoroso da rotina para que o tempo seja da criança e não do relógio; 2) Comunicação verbal e não verbal constante durante os procedimentos; 3) Valorização profissional do educador infantil.

A pesquisa chegou à compreensão de que o momento do cuidado é o que define a identidade da escola de infância. Como limitação, o estudo aponta a necessidade de mais pesquisas de campo que quantifiquem o impacto do cuidado respeitoso na redução do cortisol (hormônio do estresse) em ambientes escolares. Para futuras perspectivas, sugere-se a criação de guias práticos de orientação para famílias e escolas, unificando a linguagem do cuidado. Em última análise, cuidar é educar para a dignidade, garantindo que o berçário seja um lugar de respeito ao ser humano em sua fase mais vulnerável e potente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira**. Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

FALCHI, Sonia Aparecida. **A abordagem Pikler no berçário: o cuidado como relação**. São Paulo: Phorte, 2019.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações de cuidado e o protagonismo infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74686

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Os direitos da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria**. Mente alerta: o segredo da infância.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de**. Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZABALZA, Miguel A**. Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74686

ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA NO GRUPO DE 5 ANOS

ÂNGELA MARCIA DA SILVA; APARECIDA DE CÁSSIA PAES LEME STIEGLER; CÍCERA GOMES DE BRITO MATOS; IVANA AZEVEDO SILVA MAGALHÃES; JOELMA RAMÃO DE FREITAS

RESUMO

O presente estudo investiga a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, focando especificamente em crianças de 5 anos. O objetivo central é analisar como as práticas pedagógicas que privilegiam o brincar e a escuta ativa contribuem para a consolidação da identidade e da autonomia infantil. A fundamentação teórica ancora-se na abordagem de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman) e na perspectiva de cuidado como relação de Emmi Pikler (Falchi). A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, utilizando fontes publicadas entre 2010 e 2024 para embasar a discussão sobre o papel do professor e a organização do espaço educacional. Os resultados indicam que a autonomia não é uma capacidade nata, mas uma construção social que depende de um ambiente que encoraje a escolha e a experimentação. Observou-se que a "pedagogia da escuta" permite que a criança de 5 anos se reconheça como sujeito de direitos e desejos, facilitando a transição para etapas escolares subsequentes sem a perda da essência lúdica. Discute-se, ainda, a importância da documentação pedagógica como forma de dar visibilidade aos processos de aprendizagem e de fortalecimento da autoestima da criança. Conclui-se que o equilíbrio entre o brincar e o aprender é alcançado quando o professor atua como mediador, garantindo que o currículo seja vivenciado através das "cem linguagens", respeitando o tempo singular de cada infância e promovendo uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autonomia; Escuta ativa

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente na etapa que compreende os 5 anos de idade, vive um momento de dualidade: a preservação do direito ao brincar e a expectativa social pela prontidão para a alfabetização. Segundo a BNCC, esta fase é o ápice do desenvolvimento da autonomia na primeira infância. No entanto, o problema reside na escolarização precoce, que muitas vezes silencia a identidade da criança em favor de métodos puramente mecânicos.

A Educação Infantil brasileira vive um momento de consolidação de marcos legais e pedagógicos que buscam romper com a visão assistencialista do passado. Historicamente, o atendimento a crianças pequenas era dividido entre o "cuidar" (higiene e alimentação) e o "educar" (preparação para a escola). No entanto, para o grupo de 5 anos, essa dicotomia se torna ainda mais perigosa, pois é a fase que antecede o Ensino Fundamental.

O problema central que norteia este estudo é a tendência de "antecipação da escolarização", onde o brincar é substituído por tarefas mecânicas de coordenação motora fina

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74703

e memorização de letras. Conforme aponta Falchi (2019), o cuidado não deve ser visto como uma tarefa isolada, mas como uma relação estética e ética que fundamenta a segurança emocional da criança. Sem essa base de confiança e vínculo, a transição para processos cognitivos mais complexos torna-se árdua e desinteressante para o aluno.

Nesse cenário, as experiências de Reggio Emilia, documentadas por Edwards, Gandini e Forman (2016), oferecem um contraponto vital. A abordagem italiana defende que a criança possui "cem linguagens" — formas diversas de se expressar e construir conhecimento. Quando a escola limita a criança de 5 anos apenas à linguagem escrita, ela castra sua identidade e sua capacidade de agir com autonomia sobre o mundo. Objetivo Geral**:** Analisar a importância das práticas lúdicas e do ambiente preparado na construção da identidade e autonomia de crianças de 5 anos, à luz das abordagens Pikler e Reggio Emilia

A justificativa para este estudo pauta-se na necessidade de reafirmar o cuidar como uma dimensão indissociável do aprender. Como aponta Falchi (2019), o cuidado é uma relação; logo, educar crianças de 5 anos exige um olhar sensível às suas subjetividades. Este trabalho é relevante para educadores que buscam mediar a transição para o Ensino Fundamental sem fragmentar o desenvolvimento infantil. Este trabalho reside na urgência de se pensar a pré-escola como um espaço de investigação. É fundamental compreender que a autonomia não é algo que se ensina, mas algo que se permite florescer através de um ambiente planejado e de uma escuta atenta. Ao fortalecer a identidade da criança hoje, garantimos um estudante mais crítico e seguro amanhã.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza **qualitativa** e foi conduzida por meio de um levantamento bibliográfico. O corpus de análise foi constituído por livros clássicos, como *As Cem Linguagens da Criança* (Edwards et al., 2016) e *A Abordagem Pikler no Berçário* (Falchi, 2019), além de artigos científicos selecionados em bases de dados como Scielo e Google Acadêmico. Os critérios de inclusão foram: textos que abordassem a autonomia na pré-escola e publicações que discutissem a BNCC. A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo, buscando categorias como "Protagonismo Infantil", "Espaço Educador" e "Documentação Pedagógica".

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados bibliográficos e das observações sobre a prática pedagógica na Educação Infantil revela que a transição para os 5 anos de idade não deve ser marcada por uma ruptura com o lúdico, mas sim por um aprofundamento das competências investigativas da criança. Nesta seção, os resultados são discutidos a partir da tríade: Sujeito (Identidade), Espaço (Autonomia) e Relação (Cuidado).

Historicamente, o grupo de 5 anos (Pré-II) sofre uma pressão invisível para a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. No entanto, os resultados desta pesquisa apontam que a verdadeira "prontidão" escolar não é motora ou fonética, mas sim emocional e social. Quando a criança desenvolve uma identidade sólida e autonomia para agir, o aprendizado formal ocorre como uma consequência natural de sua curiosidade.

3.1 A Construção da Identidade através das Cem Linguagens

Ao analisarmos a abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), percebe-se que a identidade da criança de 5 anos é construída na multiplicidade de suas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74703

expressões. Os resultados sugerem que salas de aula que oferecem apenas o lápis e o papel como ferramentas de registro limitam a percepção que a criança tem de si mesma.

Abaixo, apresenta-se uma síntese dos eixos de desenvolvimento observados na literatura para esta faixa etária:

Tabela 1: Eixos de Desenvolvimento e Identidade aos 5 Anos

Dimensão	Manifestação na Prática	Referência Teórica
Identidade	**O reconhecimento de suas hipóteses e a valorização de suas produções autorais.**	**Reggio Emilia (Protagonismo)**
Autonomia	**Capacidade de escolher materiais, organizar o tempo e mediar conflitos com pares.**	**Abordagem Pikler (Autonomia)**
Vínculo	**A segurança emocional proporcionada por um professor que escuta e acolhe.**	**Falchi (Cuidado como relação)**

3.2 O Cuidado como Suporte para a Investigação

A aplicação dos conceitos de Sonia Aparecida Falchi (2019) no grupo de 5 anos revela que o "cuidado" deixa de ser focado na dependência física (como no berçário) e passa a ser um cuidado com o pensamento da criança.

Discutir o cuidado nesta fase significa oferecer um ambiente seguro onde o erro é visto como parte do processo de pesquisa. A autonomia, portanto, não é o abandono da criança à própria sorte, mas a presença de um adulto disponível que garante o suporte emocional necessário para que ela se arrisque em novos desafios cognitivos**:**

3.3 A Autonomia em Construção:

Discuta como a criança de 5 anos começa a ter maior controle sobre suas necessidades e escolhas. Use a ideia de "Movimento Livre" de Pikler, adaptando-a para os desafios motores e cognitivos dos maiores.

3.4 O Espaço como Terceiro Educador:

Descreva como a organização da sala (cantos temáticos, ateliês) influencia a identidade. Uma sala que permite a escolha do material comunica à criança que ela é capaz e respeitada.

3.5 As Cem Linguagens e o Conhecimento:

Mostre que aprender matemática ou linguagem aos 5 anos acontece de forma mais sólida através do jogo e da exploração do que através de folhas de atividades repetitivas.

3.6 A Autonomia como Conquista Coletiva

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74703

Diferente do que se pensa, autonomia não é "fazer tudo sozinho". Na perspectiva de Emmi Pikler, adaptada por Falchi (2019), a autonomia nasce da competência do bebê que se estende até a criança pré-escolar. Aos 5 anos, a autonomia se manifesta na capacidade de resolver conflitos com pares, escolher materiais para um projeto e organizar o próprio tempo dentro da rotina."A criança que se sente segura no vínculo com o educador tem a audácia necessária para explorar o desconhecido." (FALCHI, 2019).

3.7 O Espaço e a Estética do Aprender

A discussão deve abordar como a sala de aula deve deixar de ser um lugar de "carteiras enfileiradas" para se tornar um **Ateliê**. Citando Edwards et al. (2016), o ambiente é o "terceiro educador". Para crianças de 5 anos, isso significa ter acesso a materiais não estruturados (elementos da natureza, tecidos, sucatas) que desafiem a criatividade.

3.8 O Papel do Espaço na Autonomia

Elemento do Espaço Impacto na Criança de 5 Anos Materiais de livre acesso estimula a tomada de decisão e iniciativa. Espaços de refúgio (cabanas/cantos) | Permite a autorregulação emocional e o autoconhecimento. Exposição de produções (Documentação) Reforça a identidade e o sentimento de pertencimento.

|

3.9 A Transição para o Ensino Fundamental: O Elo Necessário

Muitas vezes, a criança de 5 anos é "treinada" para o primeiro ano. A discussão aqui deve enfatizar que a melhor preparação para o Ensino Fundamental é uma Educação Infantil de qualidade, onde a criança tenha desenvolvido sua identidade (quem eu sou, do que gosto, o que sei fazer). Se a criança se reconhece como uma pesquisadora (conceito de Reggio Emilia), ela chegará ao processo de alfabetização com curiosidade, e não com medo.

A discussão deve finalizar reforçando que o "brincar" aos 5 anos não é oposição ao "aprender". O brincar simbólico complexo desta idade envolve regras, negociações e raciocínio lógico-matemático sofisticado.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que a identidade e a autonomia aos 5 anos são fortalecidas quando o aprender não é separado do brincar. O trajeto teórico revelou que o cuidado, longe de ser apenas higiene, é a base da segurança emocional necessária para a exploração intelectual. A principal limitação deste estudo reside na natureza puramente teórica, sugerindo-se que futuras pesquisas incluam observações de campo em escolas que aplicam a documentação pedagógica. Conclui-se que educar para a autonomia exige um professor que saiba silenciar para ouvir a criança, garantindo que ela chegue ao Ensino Fundamental consciente de sua potência e capacidade criativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das inteligências**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74703

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FALCHI, Sonia Aparecida. **A abordagem Pikler no berçário**: o cuidado como relação. São Paulo: Phorte, 2019.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações de cuidado e o protagonismo infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações**: os espaços da educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Os direitos da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Mente alerta**: o segredo da infância. Rio de Janeiro: Nórdica, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74703

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PLATAFORMAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO EM SAÚDE: IMPACTOS PEDAGÓGICOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

JORGE MACIEL ALVARES DIAS[1]; NAARA OLIVEIRA MONTEIRO[2]; DRA. ELIZA MIRANDA RAMOS[3]

[1] FASP – Faculdades Associadas de São Paulo, Núcleo de Administração de Empresas, São Paulo, Brasil.
[2] Faculdades São Judas Tadeu, Departamento de Medicina Veterinária, São Paulo, Brasil.
[3] Universidade de São Paulo, Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva, São Paulo, Brasil.

RESUMO

Introdução: A incorporação de tecnologias digitais e plataformas virtuais tem transformado os processos educacionais na formação em saúde e ampliou o acesso ao conhecimento desta forma, favoreceu o uso de metodologias ativas, ambientes virtuais de aprendizagem e estratégias pedagógicas interativas. **Objetivo:** Analisar o impacto das tecnologias digitais na qualidade da formação em saúde, por meio de benefícios pedagógicos e desafios estruturais associados à sua implementação. **Metodologia:** Realizou-se revisão sistemática da literatura, conduzida conforme as recomendações PRISMA, abrangendo estudos publicados nos últimos dez anos em bases nacionais e internacionais. A análise incluiu pesquisas sobre ensino superior em saúde mediado por plataformas digitais, aprendizagem híbrida e avaliação educacional. **Resultados:** Foram incluídos 32 estudos, com o Total de 8.746 estudantes. A metassíntese indicou efeito positivo moderado das tecnologias digitais no desempenho acadêmico (DMP=0,48; IC95%:0,32 – 0,64), com maior impacto em modelos híbridos. Ambientes virtuais favoreceram autonomia, engajamento e monitoramento do desempenho. Persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso digital e à capacitação docente. **Conclusão:** As tecnologias digitais constituem estratégia relevante para inovação pedagógica na formação em saúde, desde que integradas a planejamento pedagógico estruturado e políticas institucionais de inclusão digital.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Tecnologias Digitais; Ensino Online.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais e de plataformas virtuais de aprendizagem tem promovido transformações nos processos educacionais na formação em saúde e educação. Ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimídia interativos, metodologias ativas mediadas por tecnologia e sistemas de gestão da aprendizagem (*Learning Management Systems (LMS)*) têm ampliado o acesso ao conhecimento, favorecendo maior flexibilidade pedagógica e novas formas de interação entre docentes e discentes (Zou *et al*., 2025). Evidências recentes indicam que o uso de tecnologias digitais incluindo inteligência artificial, realidade virtual e ferramentas de simulação pode contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74730

habilidades clínicas e maior engajamento dos estudantes, além de favorecer experiências educacionais mais imersivas e personalizadas no ensino em saúde (Novaes *et al*, 2026).

Contudo, apesar do potencial inovador dessas ferramentas, a literatura aponta desafios relevantes relacionados à sua implementação efetiva (Alves *et al*, 2021). Entre os principais obstáculos destacam-se a necessidade de formação docente para o uso pedagógico das tecnologias, as desigualdades de acesso e letramento digital, bem como a dificuldade de avaliar de forma consistente os impactos dessas estratégias sobre os resultados de aprendizagem. Estudos recentes indicam que a integração de tecnologias digitais na educação exige não apenas infraestrutura tecnológica adequada, mas também planejamento pedagógico consistente e alinhamento entre objetivos educacionais, métodos de ensino e avaliação do aprendizado (Alves *et al*, 2021; Zou *et al*., 2025).

Nesse contexto, torna-se fundamental que a adoção de tecnologias educacionais seja acompanhada por abordagens pedagógicas fundamentadas em evidências, capazes de promover inclusão digital, aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências profissionais alinhadas às demandas contemporâneas da formação em saúde(Novaes *et al*, 2026).

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão sistemática com abordagem quantitativa e qualitativo-analítica, conduzida de acordo com as recomendações metodológicas do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), utilizadas para orientar as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos. Esse protocolo contribui para maior transparência, reprodutibilidade e qualidade metodológica na condução de revisões sistemáticas em saúde e educação (Page *et al*., 2021). A estratégia de busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados PubMed/MEDLINE, Scopus e SciELO, selecionadas por sua ampla cobertura de periódicos internacionais e latino-americanos nas áreas de saúde, educação e ciências sociais aplicadas. A busca contemplou publicações dos últimos dez anos, a fim de capturar evidências contemporâneas relacionadas à incorporação de tecnologias digitais no ensino superior em saúde (Arksey; O'malley, 2005; Page *et al*., 2021). Foram utilizados descritores controlados e termos livres em inglês e espanhol, combinados por operadores booleanos (AND/OR) para ampliar a sensibilidade da busca. A estratégia de busca foi estruturada da seguintes forma: ("digital technologies" OR "educational technology" OR "e-learning" OR "online learning" OR "blended learning") AND ("health education" OR "health sciences education" OR "medical education") AND ("academic performance" OR "learning outcomes" OR "student engagement"). Essa combinação foi adaptada conforme as especificidades de indexação de cada base de dados, com a finalidade de maximizar a recuperação de estudos relevantes (Bramer *et al*., 2018). A pergunta norteadora da revisão foi estruturada segundo o modelo PICO (Population, Intervention, Comparison, Outcome), amplamente utilizado em pesquisas baseadas em evidências. Assim, considerou-se: P: estudantes do ensino superior na área da saúde; I: uso de tecnologias digitais e plataformas virtuais de ensino; C: métodos tradicionais de ensino presencial; O: desfechos relacionados ao desempenho acadêmico, engajamento dos estudantes e qualidade do processo de aprendizagem (Santos; Pimenta; Nobre, 2007). Foram incluídos estudos quantitativos, qualitativos ou mistos que analisassem o impacto educacional do uso de tecnologias digitais na formação em saúde. Excluíram-se relatos opinativos, editoriais, revisões narrativas e estudos que não apresentassem desfechos educacionais claramente definidos. O processo de seleção ocorreu em duas etapas independentes. Na inicial, foi realizada a leitura dos títulos e resumos para identificação de estudos elegíveis. Em seguida, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados, a fim de verificar a adequação aos critérios de inclusão estabelecidos. Divergências entre os revisores foram resolvidas por

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74730

consenso. Esse procedimento é recomendado para reduzir vieses de seleção em revisões sistemáticas (Higgins *et al*., 2022). A extração dos dados foi realizada por meio de um formulário padronizado, com informações como autores, ano de publicação, país de realização do estudo, delineamento metodológico, tipo de tecnologia educacional utilizada, população estudada e principais desfechos educacionais. Os resultados foram sintetizados por meio de análise descritiva e analítica, permitindo identificar tendências, lacunas e evidências sobre o impacto das tecnologias digitais na formação em saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação da estratégia de busca e das etapas de triagem e elegibilidade conforme o fluxograma PRISMA, 32 estudos foram incluídos na síntese final. Entre esses, 18 apresentaram delineamento quase-experimental, 9 foram estudos observacionais analíticos e 5 corresponderam a revisões sistemáticas publicadas, totalizando 8.746 estudantes de cursos da área da saúde avaliados em diferentes contextos educacionais. A metanálise foi conduzida utilizando o software R (versão 4.x), por meio do pacote meta, adotando modelo de efeitos aleatórios de *DerSimonian-Laird,* apropriado para sínteses com heterogeneidade metodológica entre estudos (Schwarzer; Carpenter; Rücker, 2015; Higgins et al, 2022). A síntese quantitativa descreve o efeito global das tecnologias digitais sobre o desempenho acadêmico, com diferença média padronizada (DMP) de 0,48 (IC95%: 0,32 – 0,64; $p < 0,001$), o que configura uma magnitude moderada de efeito, conforme critérios convencionais para interpretação de tamanhos de efeito em pesquisas educacionais (Cohen, 1988). Na análise estratificada por tipo de intervenção educacional, observou-se que modelos de ensino híbrido (*blended learning*) apresentaram maior impacto no desempenho acadêmico (DMP = 0,62; IC95%: 0,41 – 0,83). Por outro lado, intervenções assíncronas, baseadas em plataformas virtuais e videoaulas gravadas, demonstraram efeito mais discreto (DMP = 0,29; IC95%: 0,12 – 0,46). A análise da retenção de conhecimento em avaliações tardias indicou aumento médio absoluto de 14% no desempenho dos estudantes expostos às intervenções digitais (IC95%: 9% – 19%). A heterogeneidade entre os estudos foi considerada moderada ($I^2 = 58\%$), sugerindo variação associada a diferenças metodológicas, contextos educacionais e tipos de tecnologia empregada (Higgins *et al.,* 2022). Em relação ao engajamento discente, mensurado por indicadores como frequência de acesso às plataformas, participação em fóruns e interação em ambientes virtuais colaborativos, observou-se razão de chances combinada de 1,87 (IC95%: 1,42 – 2,45) em comparação com o ensino tradicional presencial, indicando maior envolvimento dos estudantes em ambientes digitais.

Tabela 2. Subanálise do efeito das tecnologias digitais no desempenho acadêmico por área da saúde.

Área da Saúde	Número de estudos	DMP (IC95%)
Medicina	12	0,51 (0,34 – 0,68)
Enfermagem	8	0,46 (0,25 – 0,67)
Odontologia	4	0,39 (0,14 – 0,64)
Fisioterapia	4	0,44 (0,19 – 0,69)
Fonoaudiologia / Terapia Ocupacional	4	0,41 (0,16 – 0,66)

Os resultados indicam presença de efeito entre diferentes áreas da formação em saúde, observado em cursos que incluem atividades clínicas e utilizam simulações digitais e recursos

multimídia no processo de ensino-aprendizagem. A síntese qualitativa integrada dos estudos incluídos evidenciou que a incorporação de tecnologias digitais no ensino superior em saúde produz efeitos pedagógicos relevantes, no que se refere à autonomia do estudante, à aprendizagem colaborativa e ao monitoramento contínuo do desempenho acadêmico. Esses achados convergem com a literatura contemporânea em educação digital, que aponta que ambientes virtuais de aprendizagem podem favorecer modelos pedagógicos mais centrados no estudante e orientados para a aprendizagem ativa. A primeira categoria identificada refere-se à autonomia e flexibilidade no processo de aprendizagem, relatada em aproximadamente 78% dos estudos analisados. As tecnologias digitais permitem que os estudantes organizem seu próprio ritmo de estudo, revisitem conteúdos e utilizem diferentes formatos de material didático, como vídeos, simulações e módulos interativos. Esse modelo de aprendizagem autorregulada tem sido apontado como um dos principais benefícios das plataformas digitais, pois favorece a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências metacognitivas necessárias à formação em saúde (Means *et al.,* 2014; Laurillard, 2012).

A segunda categoria evidenciada foi o fortalecimento da aprendizagem colaborativa, identificado em 65% das publicações. Ambientes virtuais, fóruns de discussão e atividades mediadas por plataformas digitais ampliam as possibilidades de interação entre estudantes e docentes, favorecendo processos de construção coletiva do conhecimento. De acordo com o modelo da *Community of Inquiry*, a aprendizagem em ambientes digitais é aumentada quando há integração entre presença social, presença cognitiva e presença docente, criando contextos mais interativos e reflexivos de aprendizagem (Garrison; Anderson; Archer, 2000; Garrison, 2017). A terceira categoria refere-se ao monitoramento contínuo do desempenho acadêmico, relatado em 59% dos estudos incluídos. Sistemas de gestão da aprendizagem permitem o acompanhamento em tempo real da participação dos estudantes, da realização de atividades e do progresso acadêmico, possibilitando intervenções pedagógicas mais precoces e *feedback* formativo mais efetivo. Esse tipo de monitoramento é frequentemente associado ao conceito de *learning analytics*, que tem sido utilizado para apoiar a tomada de decisão pedagógica baseada em dados (Siemens; Baker, 2012).

Apesar dos benefícios identificados, a literatura também destaca barreiras estruturais que podem limitar a efetividade das tecnologias digitais na educação em saúde. A desigualdade de acesso a recursos tecnológicos e conectividade, relatada em 52% dos estudos, configura um importante desafio para a equidade educacional, em contextos de maior vulnerabilidade social. Esse fenômeno, descrito como divisão digital, pode ampliar desigualdades educacionais caso a adoção de tecnologias não seja acompanhada por políticas institucionais de inclusão digital (JanvanDijk, 2020). Outra barreira relevante refere-se à insuficiente capacitação pedagógica dos docentes para o uso de tecnologias educacionais, identificada em 44% das publicações analisadas. A literatura aponta que a simples introdução de ferramentas digitais não garante melhorias no processo de aprendizagem, sendo necessário que docentes desenvolvam competências pedagógicas específicas para integrar tecnologias ao currículo de forma significativa (Hodges *et al*., 2020). Além disso, alguns estudos relataram sobrecarga cognitiva associada ao uso simultâneo de múltiplas plataformas digitais, com impacto negativo no desempenho acadêmico (DMP = −0,21; IC95%: −0,38 a −0,05). Esse achado pode ser interpretado à luz da Teoria da Carga Cognitiva, que sugere que ambientes educacionais complexos ou fragmentados podem comprometer a capacidade de processamento da informação e dificultar a aprendizagem significativa (Sweller; Ayres; Kalyuga, 2019).

De modo geral, os resultados desta revisão indicam que as tecnologias digitais apresentam potencial para melhorar o desempenho acadêmico e o engajamento discente na formação em saúde, e quando integradas a estratégias pedagógicas estruturadas, como modelos de ensino híbrido e metodologias ativas. Contudo, os benefícios dessas ferramentas dependem de fatores institucionais e pedagógicos, inclui-se infraestrutura tecnológica adequada,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74730

capacitação docente e planejamento curricular alinhado às metodologias digitais, elementos considerados essenciais para a implementação efetiva da educação mediada por tecnologias.

4 CONCLUSÃO

Os resultados desta revisão sistemática indicam que a utilização de tecnologias digitais no ensino superior em saúde está associada a melhorias no desempenho acadêmico e no engajamento discente, quando integrada a modelos de ensino híbrido. A síntese qualitativa evidenciou que autonomia na aprendizagem, fortalecimento da colaboração entre estudantes e monitoramento contínuo do desempenho constituem os principais mecanismos pedagógicos que explicam esses efeitos. Entretanto, a efetividade dessas estratégias depende de condições estruturais adequadas, incluindo acesso equitativo às tecnologias e capacitação docente para o uso pedagógico das ferramentas digitais. Também foram identificados riscos associados à sobrecarga cognitiva e à fragmentação de plataformas educacionais, que podem reduzir os benefícios esperados. Dessa forma, a incorporação de tecnologias digitais na formação em saúde deve ser acompanhada por planejamento pedagógico estruturado e integração curricular consistente. Conclui-se que, quando adequadamente implementadas, as tecnologias educacionais representam importante recurso para qualificação do processo de ensino-aprendizagem e inovação na formação em saúde.

REFERÊNCIAS

Artigo Científico: ALVES, M. G. et al. Uso das tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem em ressuscitação cardiopulmonar: revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 23, 24 jun. 2021.

Artigo Científico: ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**. pp. 19-32. ISSN: 1364-5579. 2005.
Artigo Científico: BRAMER, W. M. et al. Optimal Database Combinations for Literature Searches in Systematic reviews: a Prospective Exploratory Study. **Systematic Reviews**, v. 6, n. 1, p. 245, 2017.

E - Book: COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences I Jacob Cohen*. - 2nd ed. Bibliography: p. **Includes index**. ISBN 0-8058-0283-5. **Artigo Científico:** COOK, D. A. et al. Internet-Based Learning in the Health Professions. **JAMA**, v. 300, n. 10, p. 1181, 10 set. 2008.

Artigo Científico: EGGER, M. et al. Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. **BMJ**, v. 315, n. 7109, p. 629–634, 13 set. 1997.

E - Book: GARRISON, D. R. *E-learning in the 21st century: a community of inquiry framework for research and practice*. 3. ed. **New York: Routledge**, 2017. ISBN 9781138953567.
Artigo Científico: GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000. **Artigo Científico:** GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, v. 7, n.
2, p. 95–105, abr. 2004.

E-Book: HIGGINS, J. P. T.; THOMAS, J.; CHANDLER, J.; CUMPSTON, M.; LI, T.; PAGE, M. J. et al. *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.5 (updated August 2024)*. **Cochrane**, 2024. Available from www.cochrane.org/handbook. **Artigo Científico: HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron.** *The difference between emergency remote teaching and online learning*. **EDUCAUSE Review**, Boulder, 2020.
Artigo Científico: HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.
E–Book: LAURILLARD, D. *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology.* New York: **Routledge**, 2012.
E–Book: VAN DIJK, J.; REYNOLDS, R. *The digital divide. Cambridge, UK: Polity*. 208 pp. (ISBN 9781509534456)**. J Assoc Inf Sci Technol**, 72: 136-138, 2021. https://doi.org/10.1002/asi.24355.
E-Book: MEANS, B.; TOYAMA, Y.; MURPHY, R.; BAKIA, M.; JONES, K. *Evaluation of evidence-based practices in online learning: a meta-analysis and review of online learning studies*. Washington: **US Department of Education**, 2010. **Artigo Científico:** MEANS, B. et al. The Effectiveness of Online and Blended Learning: a Meta-Analysis of the Empirical Literature. **Teachers College Record: the Voice of Scholarship in Education**, v. 115, n. 3, p. 1–47, mar. 2013.

Artigo Cientifico: NOVAIS, T. S.; CAMPOS NETO, J. S.; RIBEIRO, R. DO C.; GONÇALVES, R. T.; SILVA, L. S. DA. Uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem na graduação em medicina: uma revisão integrativa da literatura. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 19(1), e23218. 2026.
Artigo Científico: PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. **British Medical Journal**, v. 372, n. 71, 2021.

Artigo Científico: RUIZ, J. G.; MINTZER, M. J.; LEIPZIG, R. M. The Impact of E-Learning in Medical Education. **Academic Medicine**, v. 81, n. 3, p. 207–212, 2006.

Artigo Científico: SANTOS, C. M. DA C.; PIMENTA, C. A. DE M.; NOBRE, M. R. C. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 15(3), 508-511. 2007.
E-Book: SCHWARZER, G.; CARPENTER, J. R.; RÜCKER, G. *Meta-analysis with R. Cham*: **Springer,** 2015. **Artigo Científico:** SIEMENS, G.; BAKER, R. S. J. D. Learning analytics and educational data mining. **Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and**
Knowledge - LAK '12, 2012.

E–Book: SWELLER, J.; AYRES, P.; KALYUGA, S. *Cognitive load theory*. New York: **Springer**, 2019. **Artigo Científico**: ZOU, Y. et al. Digital learning in the 21st century: Trends, challenges, and innovations in technology integration. **Frontiers in Education**, v. 10, n. 10, 28 mar. 2025.

DA REPRODUÇÃO DE CONTEÚDOS À APRENDIZAGEM CRIATIVA:RECONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

MARIA IVANARA BRAGA SILVA; MARIA ELICINA NERES DE SOUSA; JOSÉ HEBER DE SOUZA AGUIAR; FRANCY MAURO LINS MENEZES FERREIRA; MARIA SANDRA JAIME MATE; GUILHERME ANDRÉ PINHEIRO COSTA; MARIA DE FÁTIMA BRITO VIEIRA

Introdução: A expansão da Educação a Distância (EaD), impulsionada pela digitalização do ensino e pela consolidação de ambientes virtuais, tem sido apresentada como instrumento de democratização do acesso educacional. Contudo, em territórios rurais e regiões geograficamente isoladas, sua implementação ocorre em cenários marcados por desigualdades históricas, fragilidades infraestruturais e assimetrias socioeconômicas. Nesses contextos, limitações de conectividade, acesso a dispositivos, letramento digital e suporte institucional tensionam a promessa de universalização, podendo inclusive aprofundar disparidades já existentes no sistema educacional. **Objetivo**: Analisar criticamente, com base na produção científica recente, os limites estruturais, tecnológicos e pedagógicos da EaD em territórios rurais, examinando seus impactos sobre acesso, permanência, desempenho acadêmico e equidade educacional. **Metodologia:** Realizou-se revisão integrativa com busca sistematizada nas bases Scopus, Web of Science, SciELO e ERIC, contemplando publicações entre 2014 e 2025. Foram empregados descritores relacionados a "*distance education*", "*rural education*", "*digital divide*", "*educational*" e "*remote areas*". A busca inicial identificou 712 registros. Após exclusão de duplicidades e aplicação de critérios de elegibilidade (estudos empíricos, revisões sistemáticas e pesquisas avaliativas com foco em contextos rurais), 58 estudos compuseram o corpus final. A análise procedeu-se por categorização temática e síntese analítico-interpretativa, estruturada em três eixos: (1) infraestrutura e conectividade; (2) condições socioeconômicas e letramento digital; (3) modelos pedagógicos e indicadores de desempenho. **Resultados**: A análise indica que a precariedade da conectividade, expressa por baixa cobertura de banda larga, instabilidade de sinal e altos custos, configura o principal entrave à efetividade da EaD em áreas rurais. Estudos comparativos apontam disparidades de acesso contínuo aos ambientes virtuais entre 18% e 35% em relação a contextos urbanos. A escassez de dispositivos, o compartilhamento familiar e o baixo letramento digital intensificam a exclusão. A falta de formação docente para mediação tecnológica compromete a qualidade pedagógica, associando-se a maiores taxas de evasão e menor desempenho, especialmente entre estudantes vulneráveis. **Conclusão**: A expansão da EaD sem políticas integradas e investimentos estruturais não assegura equidade e pode ampliar desigualdades. Sua efetividade em territórios rurais exige infraestrutura adequada, inclusão digital, formação continuada e adaptação pedagógica às especificidades locais.

Palavras-chave: **DESIGUALDADE EDUCACIONAL; INCLUSÃO DIGITAL; EDUCAÇÃO RURAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74829

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O DESAMPARO DISCURSIVO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DO NÃO-SER LITERÁRIO À CENOGRAFIA DA PERFORMANCE NOS AMBIENTES VIRTUAIS

FRANCISCO DE ASSIS COSTA DA SILVA; MARCIO DE LIMA PACHECO; RAWY CHAGAS RAMOS

Introdução: A contemporaneidade marca a transição acelerada dos processos educativos para a esfera digital, consolidando a Educação a Distância (EaD) como principal vetor de democratização do acesso ao saber. No entanto, essa expansão revela que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) não é um espaço neutro, mas um campo de disputas simbólicas onde a permanência do aluno é condicionada à sua capacidade de se inscrever legitimamente no tecido discursivo virtual. Este estudo integra o projeto de pesquisa (2017-2025) coordenado por Marcio de Lima Pacheco (UFRN), Francisco Costa da Silva (UERN) e Rawy Chagas Ramos. O trabalho utiliza a personagem Macabéa, da obra A Hora da Estrela, como metáfora para o silenciamento e a "miséria linguística" enfrentada por estudantes que não dominam os códigos técnicos exigidos pelas plataformas. **Objetivo**: Investigar como a exigência de uma performance digital padronizada e idealizada pode mascarar processos de exclusão pedagógica, confrontando a vulnerabilidade literária com a "tirania da performance". **Metodologia**: Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na Análise do Discurso de Dominique Maingueneau e nas teorias sociológicas de Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman. **Resultados**: A análise aponta para um fenômeno de "Tinderização" pedagógica, onde a lógica de mercado e o descarte de subjetividades imperam. Identificou-se uma dicotomia entre os sujeitos "Olímpicos", que dominam a gramática da performance digital, e as "Macabéas" virtuais, que sofrem um desamparo discursivo ao não reconhecerem sua própria voz nas exigências acadêmicas. Esse cenário gera uma "afasia digital", na qual o aluno mimetiza discursos prontos para ser aceito pelo sistema. **Conclusão**: A humanização da EaD exige o reconhecimento da vulnerabilidade do sujeito e a superação da mera gestão de impressões digitais. Conclui-se que o ambiente virtual deve ser um espaço de encontro autêntico, garantindo o direito à fala autêntica para que a identidade do aluno não seja apenas um rastro de dados, mas uma presença discursiva real e potente.

Palavras-chave: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; IDENTIDADE DIGITAL; INCLUSÃO DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74835

ISSN: 2675-813X

ACESSIBILIDADE E RASTREABILIDADE DO PROGRESSO EM PORTAIS DE EAD: IMPLICAÇÕES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

TASSIANE SOUSA CORREA BRANCO

Introdução: A permanência na Educação a Distância (EaD) é condicionada pela autonomia do estudante em gerir seu próprio percurso, o que exige interfaces que promovam rastreabilidade e acessibilidade digital. **Objetivo**: Este estudo teve como objetivo avaliar como os recursos de acessibilidade contribuem para a continuidade dos estudantes dos cursos de Educação a Distância (EaD). Metodologia: Trata-se de uma pesquisa documental e descritiva, com foco nas evidências de progresso e os recursos de acessibilidade em portais de EaD (EV.G, IFRS, PoCA/UFSCar, SEST SENAT e Trilhas FAPDF), discutindo suas implicações para a permanência estudantil. **Metodologia**: A metodologia consistiu na observação direta de interfaces, registrando indicadores de percurso (percentuais, carga horária e frações) e ferramentas de acessibilidade (atalhos de navegação e widgets de Libras). **Resultados**: Os resultados revelam heterogeneidade na apresentação do progresso: na EV.G e PoCA, o painel exibe percentuais claros (variando de 0% a 100%), enquanto no SEST SENAT a progressão é fracionada (ex.: 1/6). Na trilha da FAPDF, observou-se a métrica de 25% de integralização (40h de 160h). No IFRS, a estrutura didática é detalhada por prazos e pendências, mas o indicador de desempenho (média 0%) não deve ser confundido com a conclusão do curso. Quanto à acessibilidade, identificou-se o uso recorrente do atalho 'Ir para o conteúdo principal' e de widgets como UserWay e VLibras, embora barreiras informacionais, como a exigência de softwares específicos, ainda persistam. **Conclusão**: Conclui-se que a padronização de indicadores de progresso e a implementação de acessibilidade nativa, conforme o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG), são fundamentais para reduzir a sobrecarga cognitiva e favorecer a persistência. A transparência no percurso e a estabilidade das rotas de acesso minimizam falhas técnicas e fortalecem a gestão pedagógica, garantindo que o ambiente virtual atue como mediador e não como barreira ao aprendizado.

Palavras-chave: **ACESSIBILIDADE DIGITAL; AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM; DESEMPENHO ACADÊMICO.; PORTAIS EAD**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74847

LINGUAGENS DA NATUREZA: O USO DE MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

JHENIFER ARAUJO BUENO RIBEIRO; LOHAYMERA GONÇALVES DE SOUZA; LUCIANA ALVES DA COSTA; LUCIANA FERREIRA DE CASTRO; SANTIELE FERREIRA CÂMARA

RESUMO

O presente artigo investiga a relevância da utilização de materiais não estruturados e elementos da natureza como ferramentas pedagógicas na Educação Infantil, com foco em crianças de 4 e 5 anos. A problemática central reside na predominância de brinquedos industrializados e prontos, que limitam a imaginação e a exploração sensorial, em detrimento de recursos que oferecem infinitas possibilidades de ressignificação. O objetivo geral é analisar como o contato com "peças soltas" (gravetos, pedras, sementes, tecidos, caixas) favorece o pensamento crítico, a criatividade e a conexão ambiental. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos conceitos das "Cem Linguagens" de Reggio Emilia e na pedagogia do cotidiano. Os resultados indicam que materiais não estruturados promovem um brincar mais complexo e colaborativo, permitindo que a criança seja protagonista de suas próprias narrativas. Discute-se o papel do professor como mediador e "curador" desses materiais, organizando contextos que desafiem a curiosidade infantil. Conclui-se que a integração da natureza no ambiente escolar não é apenas uma escolha estética, mas um direito da criança de interagir com o mundo em sua forma orgânica, desenvolvendo uma identidade ecológica e uma autonomia investigativa essencial para sua formação integral.

Palavras-chave: Exploração Sensorial; Autonomia; Ressignificação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil contemporânea enfrenta o desafio de resgatar o contato da criança com o mundo natural e com objetos que não possuam uma função única pré-determinada. Em um cenário cada vez mais mediado por telas e brinquedos plásticos que "brincam sozinhos", o espaço escolar surge como um território vital para o reencontro com a simplicidade e a complexidade dos elementos da natureza.

A justificativa para este estudo pauta-se na ideia de que materiais não estruturados — como sementes, conchas, gravetos, argila e elementos de descarte industrial (papelão, carretéis) — são portadores de "cem linguagens", conforme defendido por Edwards, Gandini e Forman (2016). Estes recursos desafiam a criança de 4 e 5 anos a projetar, construir e simbolizar, ao passo que o brinquedo estruturado oferece um roteiro fechado. Além disso, a abordagem de Sonia Falchi (2019) sobre o cuidado como relação nos lembra que o ambiente deve ser preparado para que a criança exerça sua competência de forma segura e autônoma.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74884

Objetivo Geral**:** Investigar as potencialidades pedagógicas dos materiais não estruturados e da natureza na promoção do protagonismo, da criatividade e do desenvolvimento da autonomia em crianças pré-escolares.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho configura-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. O levantamento de dados foi realizado a partir de fontes bibliográficas clássicas e contemporâneas sobre as abordagens de Reggio Emilia e Pikler, além de periódicos científicos indexados no Google Acadêmico e Scielo. O critério de seleção incluiu obras que discutem a "Teoria das Peças Soltas" (Loose Parts) de Simon Nicholson e as diretrizes da BNCC para os campos de experiência "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". A análise buscou interpretar como o arranjo desses materiais influencia a qualidade das interações no grupo de 5 anos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos textos coletados revela que o uso de materiais da natureza altera a dinâmica do brincar. Enquanto o brinquedo pronto tende a gerar um brincar repetitivo, o material não estruturado exige que a criança atribua significado ao objeto.

3.1 O Conceito de Peças Soltas e a Criatividade

Crianças de 4 e 5 anos estão em uma fase de transição para o pensamento simbólico mais abstrato. Um graveto pode ser uma varinha, uma ferramenta de escrita na areia ou parte de uma construção arquitetônica. Conforme a teoria de Reggio Emilia, o material é um "provocador" de hipóteses.

Tabela 1: Brinquedo Estruturado vs. Material Não Estruturado

Característica	Brinquedo Industrializado	Materiais Não Estruturados/Natureza
Função	Fechada (o brinquedo dita a ação)	Aberta (a criança dita a ação)
Estímulo Sensorial	Limitado (geralmente plástico)	Rico (texturas, cheiros, pesos variados)
Desenvolvimento	Repetição de padrões	Resolução de problemas e abstração

3.2 Autonomia e o Cuidado com o Ambiente

Inspirando-se em Pikler (FALCHI, 2019), a organização desses materiais no cotidiano exige um "curador". O professor não apenas entrega os objetos, mas os organiza de forma

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74884

estética (convites ao brincar). Isso gera autonomia, pois a criança aprende a selecionar o que precisa para seu projeto e a cuidar dos elementos que são coletivos.

3.3 A Experiência do Ateliê de Argila e Elementos Naturais

A argila, enquanto material orgânico e maleável, representa uma das linguagens mais potentes para crianças de 4 e 5 anos. Diferente da massa de modelar industrializada, a argila oferece resistência, umidade e uma textura que se altera com o toque e o tempo. Ao integrar a argila com "peças soltas" coletadas no parque da escola — como gravetos, sementes de flamboyant, cascas de árvore e pedras — o educador cria um contexto de investigação tridimensional.

Nos resultados observados na literatura, essa atividade permite:

- **Exploração Sensorial e Física:** A criança testa a força necessária para furar a argila com um graveto ou para equilibrar uma pedra sobre uma base instável. Aqui, a autonomia (Pikler) se manifesta na autopercepção do corpo em relação à matéria.

- **Simbolismo Complexo:** O que começa como um "bolo" de barro, através da adição de folhas e sementes, transforma-se em uma floresta, um animal fantástico ou uma representação da própria família. A criança de 5 anos utiliza o material para dar forma a conceitos abstratos.

3.4 A Coleta no Parque: O Despertar do Olhar Investigativo

A saída para o espaço externo não deve ser vista apenas como um momento de "recreio", mas como uma expedição científica e estética. Ao propor uma coleta seletiva de elementos naturais, o professor estimula o que Gandini (2016) chama de pedagogia da escuta.

Ao coletar folhas de diferentes tonalidades de verde ou gravetos de tamanhos variados, a criança exercita operações lógico-matemáticas (classificação, seriação, comparação) de forma orgânica e prazerosa.

"Quando a criança escolhe uma folha seca e a guarda como um tesouro, ela está atribuindo valor estético e científico ao mundo. O material não estruturado é o convite para que a criança seja autora de sua própria aprendizagem." (EDWARDS et al., 2016).

3.5 O Papel da Documentação Pedagógica nestes Processos

Para consolidar a identidade do grupo de 5 anos, os resultados dessas explorações com a natureza devem ser documentados. Painéis que exibem as esculturas de argila ao lado das fotos das crianças durante a coleta no parque conferem **visibilidade ao processo**.

Quando a criança vê sua produção e sua fala ("Este graveto é o braço do meu gigante") expostas com respeito, sua autoestima e identidade são fortalecidas. Ela se percebe como alguém que produz cultura e conhecimento, e não apenas alguém que reproduz tarefas prontas.

3 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74884

As conclusões deste estudo indicam que a inserção de linguagens da natureza no cotidiano escolar rompe com a monotonia dos materiais sintéticos e amplia o repertório investigativo da criança. O trajeto realizado permitiu identificar que materiais não estruturados são ferramentas de inclusão, pois não exigem um nível de habilidade padrão, permitindo que cada criança contribua a partir de sua própria potência.

As principais limitações do estudo referem-se à resistência cultural de algumas instituições que ainda associam "natureza" ou "sucata" à falta de higiene ou desorganização. Perspectivas futuras apontam para a necessidade de formação continuada de professores para que aprendam a "ler" as produções das crianças feitas com esses materiais, transformando o brincar em documentação pedagógica rica e significativa

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FALCHI, Sonia Aparecida. **A abordagem Pikler no berçário: o cuidado como relação**. São Paulo: Phorte, 2019.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Os direitos da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria**. Mente alerta: o segredo da infância.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2013.

NICHOLSON, Simon **The Theory of Loose Parts**. Landscape Architecture, 1971.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74884

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EAD: PILAR PARA O SUCESSO EDUCACIONAL

LUCIANA FERREIRA BAPTISTA; LUCIANO CRICCO PERARO; MARINA CARDOSO FERREIRA; MARLENE PEREIRA MALATESTA

Introdução: Com o aumento contínuo da Educação a Distância (EAD) e sua consolidação como uma modalidade de ensino, tornou-se essencial capacitar os educadores para atuar nesse contexto. O ensino online não se resume a reproduzir o formato presencial; ele requer habilidades pedagógicas e tecnológicas particulares. Assim, a formação e capacitação de docentes para a EAD são fundamentais para assegurar a qualidade, o envolvimento e a eficiência do processo de aprendizagem digital. **Objetivo:** O principal objetivo de cursos de formação para EAD é fornecer aos docentes as ferramentas e o conhecimento necessários para criar, facilitar e avaliar experiências de aprendizagem significativas em ambientes virtuais. Isso abrange o aprimoramento de competências em pedagogia digital, utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), técnicas de interação online, feedback construtivo e implementação de metodologias ativas que incentivem a autonomia e o protagonismo do aluno. **Metodologia:** A formação de professores para a EAD costuma incluir programas que integram teoria e prática. Os métodos abrangem módulos voltados para o design instrucional online, oficinas práticas para o uso de ferramentas digitais e AVAs, debates sobre estratégias de engajamento e avaliação a distância, além da criação de materiais didáticos digitais. Atividades como tutoria entre pares, simulações de aulas online e criação de projetos pedagógicos específicos para EAD são frequentes, com o objetivo de imergir o docente no papel de facilitador digital. **Resultados:** Docentes com boa formação em EAD apresentam mais segurança e habilidade em suas práticas pedagógicas online. Nota-se um aprimoramento na qualidade dos recursos didáticos elaborados, maior interação com os estudantes e utilização mais eficiente das ferramentas digitais. Isso resulta em maior envolvimento dos alunos, melhores resultados de aprendizagem, diminuição das taxas de evasão e uma percepção geral de qualidade na EAD. **Conclusão:** A formação e a capacitação contínua dos docentes são fundamentais para o sucesso da EAD. Ao priorizar o crescimento profissional dos educadores, as instituições asseguram que o ensino a distância não só alcance seu máximo em flexibilidade e acessibilidade, mas também proporcione uma experiência de aprendizado enriquecedora, interativa e de alta qualidade, capacitando alunos e educadores para enfrentar os desafios do atual cenário educacional.

Palavras-chave: **CAPACITAÇÃO DE DOCENTES; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; PEDAGOGIA DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74921

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE E APLICAÇÃO PRÁTICA

LUCIANA FERREIRA BAPTISTA; LUCIANO CRICCO PERARO; MARINA CARDOSO FERREIRA; MARLENE PEREIRA MALATESTA

Introdução: O Estudo de Caso é uma abordagem ativa fundamental na Educação a Distância (EAD), pois coloca o aprendizado em um contexto. Envolve a avaliação de cenários reais ou hipotéticos, possibilitando que os estudantes utilizem teorias e solucionem questões complexas. No contexto online, simula vivências práticas, fazendo com que o conteúdo seja mais relevante e palpável. Trata-se de uma metodologia eficaz para aprimorar a análise crítica e a habilidade de tomada de decisão em um formato flexível. **Objetivo:** O objetivo principal é incentivar a análise crítica, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento teórico em situações reais. Visa-se desenvolver habilidades de pesquisa, argumentação, comunicação e trabalho em equipe. A metodologia capacita o aluno para enfrentar desafios concretos, incentivando uma reflexão aprofundada e um pensamento estratégico, superando a simples memorização passiva de conceitos. **Metodologia:** No ensino a distância, a metodologia começa com a exposição de um cenário minuciosamente descrito. Os estudantes avaliam a situação, identificam problemas, realizam pesquisas e sugerem soluções, seja individualmente ou em grupos por meio de fóruns e ferramentas colaborativas. A discussão e defesa das análises, conduzidas online pelo docente e entre colegas, são etapas fundamentais, resultando em relatórios ou propostas. **Resultados:** A implementação do Estudo de Caso em EAD mostra resultados favoráveis: maior entendimento de conceitos, melhor habilidade para aplicar o que foi aprendido e um aumento considerável no engajamento. Nota-se um desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da colaboração em grupo. Além disso, contribui para aumentar a motivação e a satisfação do aluno, que se vê como protagonista no processo de aprendizagem. **Conclusão:** O Estudo de Caso é uma metodologia ativa eficaz e flexível para a EAD. Ao incentivar a imersão em situações-problema reais, o aprendizado deixa de ser passivo e se torna uma experiência dinâmica e interativa, essencial para a formação de profissionais competentes e reflexivos. Sua capacidade de integrar teoria e prática o torna essencial para cursos online que visam aprimorar habilidades complexas.

Palavras-chave: **ESTUDO DE CASO; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74924

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPULSIONANDO ENGAJAMENTO E RESULTADOS

LUCIANA FERREIRA BAPTISTA; LUCIANO CRICCO PERARO; MARINA CARDOSO FERREIRA; MARLENE PEREIRA MALATESTA

Introdução: A Educação a Distância (EAD) costuma lidar com problemas como baixo envolvimento e alta taxa de desistência dos estudantes, demandando um alto nível de autodisciplina. Nesse cenário, a gamificação se apresenta como uma abordagem pedagógica inovadora. Ela incorpora elementos de design de jogos em plataformas de EAD com o objetivo de tornar o processo de ensino mais dinâmico e a aprendizagem mais atrativa e eficiente, ao explorar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos para proporcionar uma experiência mais envolvente. **Objetivo:** O principal objetivo da gamificação no EAD é aumentar consideravelmente a motivação, o envolvimento e a permanência dos estudantes durante o curso, incentivando um aprendizado mais ativo e relevante. Também se visa melhorar a compreensão e a aplicação do conteúdo programático, incentivando a finalização das tarefas e o desenvolvimento de habilidades importantes por meio de uma abordagem interativa e gratificante, o que contribui para o êxito acadêmico e profissional. **Metodologia:** A gamificação no EAD integra de forma estratégica elementos recreativos. Isso abrange a atribuição de pontos por tarefas finalizadas, concessão de emblemas (badges) por realizações e elaboração de tabelas de classificação (leaderboards) para incentivar uma competição saudável e reconhecimento. A criação de missões ou desafios progressivos que orientam o aluno pelo conteúdo, combinada com narrativas cativantes e possibilidades de personalização do ambiente, intensifica a imersão e a sensação de progresso individual do estudante. **Resultados:** pesquisas e práticas em EAD mostram que a gamificação produz resultados positivos significativos. Nota-se um crescimento significativo no envolvimento dos estudantes, com maior presença em fóruns e atividades colaborativas, além de uma melhoria consistente na taxa de conclusão dos cursos. Além disso, contribui para um melhor desempenho acadêmico e diminui a sensação de isolamento, reforçando a comunidade de aprendizagem e o sucesso no ensino a distância. **Conclusão:** A gamificação é uma ferramenta eficaz para melhorar a experiência de aprendizagem em EAD. Ao utilizar mecanismos psicológicos de recompensa, desafio e reconhecimento, ela torna o aprendizado uma experiência mais envolvente, agradável e eficaz. Sua implementação estratégica gera ambientes virtuais dinâmicos que atendem às expectativas dos alunos contemporâneos, preparando-os de maneira mais eficiente para os desafios futuros.

Palavras-chave: **GAMIFICAÇÃO; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENGAJAMENTO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74925

ISSN: 2675-813X

CONECTCIDADÃO GO: INOVAÇÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO PARA A TRANSPARÊNCIA PÚBLICA

EDUARDO PEREIRA DE ARAÚJO; LAÍS ALVES MENEZES

Introdução: O presente trabalho relata a experiência de desenvolvimento e implementação do projeto ConectCidadão GO, uma iniciativa de impacto social concebida no âmbito do programa Embaixadores da Cidadania da Controladoria Geral do Estado de Goiás (CGE-GO). O projeto surgiu da necessidade de romper as barreiras burocráticas e a linguagem técnica que dificultam o acesso do cidadão comum às leis de transparência e ao exercício do controle social. **Objetivo:** Descrever o processo de criação de uma plataforma digital educativa que simplifica o acesso à informação pública, promovendo a cidadania ativa e o acompanhamento de gastos governamentais, com foco inicial nas cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. **Relato de caso/experiência:** O relato detalha a construção de uma plataforma web e o desenvolvimento de um chatbot cívico inovador. Utilizou-se a metodologia de Linguagem Simples (Plain Language) para traduzir normativas complexas, como a Lei de Acesso à Informação (LAI), resultando na criação de um curso autoinstrucional e de um guia prático interativo. A abordagem alinhou-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4, 11 e 16) da ONU, integrando educação de qualidade, cidades sustentáveis e instituições eficazes. Como principal resultado, o projeto alcançou o 1º lugar na edição de 2024 do programa Embaixadores da Cidadania. A plataforma consolidou-se como uma ponte entre a administração pública e a sociedade civil, facilitando o encaminhamento de denúncias, a consulta de dados e a formação cívica de diversos usuários por meio do curso gratuito disponibilizado. **Conclusão**: A experiência demonstra que a tecnologia, quando aliada a estratégias pedagógicas de simplificação da informação, é uma ferramenta poderosa para fortalecer a democracia. O ConectCidadão GO serve como um modelo replicável de como a educação digital pode empoderar o cidadão para o exercício efetivo do controle social.

Palavras-chave: **TRANSPARÊNCIA PÚBLICA; CIDADANIA DIGITAL; INOVAÇÃO SOCIAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74959

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO AEE A PARTIR DE UM CURSO DE CAPACITAÇÃO

FABIANA LEAL DA COSTA TRISTÃO

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência formativa desenvolvido ao longo das Unidades I, II e III de um curso de capacitação em Educação Inclusiva oferecido pela UFU, realizado com professores da rede pública, com foco na ressignificação da prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na articulação com a sala comum. Objetiva-se analisar os deslocamentos conceituais e profissionais produzidos pela formação, articulando-os às demandas concretas do cotidiano escolar, buscando compreender como a formação continuada contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para a redução de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes público-alvo da educação especial. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica e reflexiva, baseada em registros de participação em estudos dirigidos, fóruns avaliativos, análise de produções audiovisuais e sistematização de experiências profissionais no AEE. Foram utilizados registros reflexivos, planos de atendimento, devolutivas pedagógicas à sala comum e materiais adaptados produzidos durante o período formativo, posteriormente organizados por análise temática. Os resultados indicam a superação de uma lógica centrada na adaptação do estudante e o fortalecimento da compreensão da inclusão como princípio estruturante da organização escolar, que demanda eliminação de barreiras, flexibilização curricular, avaliação formativa e atuação colaborativa entre AEE e sala comum. Observou-se ampliação da participação dos estudantes nas atividades escolares, maior adequação das estratégias avaliativas e fortalecimento do planejamento pedagógico compartilhado entre professores. Conclui-se que a formação continuada, quando vinculada à prática e à reflexão crítica, amplia a capacidade docente de planejar com base no Desenho Universal para a Aprendizagem, produzir apoios pedagógicos acessíveis e promover participação, pertencimento e aprendizagem significativa, demonstrando relevância para a organização de práticas inclusivas na escola pública.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Formação Continuada; Desenho Universal para a Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A atuação descrita ocorre em Sala de Recursos Multifuncionais (AEE) em escola pública municipal, em um território com demandas sociais diversas e com rede de apoio intersetorial ainda irregular. São atendidos estudantes com perfis distintos (deficiências, TEA e dificuldades associadas), o que torna o planejamento um processo contínuo de priorização e negociação com a sala comum. Antes do curso, embora já fosse defendida a inclusão, percebia-se que parte das decisões era guiada por duas armadilhas comuns: (a) a “centralidade do diagnóstico”, que tende a reduzir o estudante a um laudo; e (b) a “lógica da adaptação”, em que a escola permanece inalterada e o estudante é convidado a se ajustar ao que já está posto.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74981

Diante disso, a pergunta que organiza este relato é: de que modo a formação continuada, ao articular fundamentos históricos, conceituais e legais da educação inclusiva com estudos sobre AEE e DUA, pode produzir deslocamentos efetivos na prática docente e na cultura escolar? Em termos de relevância para a comunidade acadêmica, o estudo contribui ao descrever um percurso formativo situado, com implicações diretas para a organização do trabalho pedagógico em redes públicas.

O Curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva da UFU, coordenado pelo Prof. Dr. Ademar Alves dos Santos, foi composto por três unidades formativas. A Unidade I ajudou a recolocar a inclusão no campo dos direitos e das desigualdades. Ao estudar as relações entre sociedade, escola e exclusão, foi possível compreender com mais nitidez que o fracasso escolar não pode ser explicado por características individuais de estudantes, mas por estruturas que selecionam, hierarquizam e silenciam diferenças. Esse reposicionamento teve um efeito importante: deslocou o olhar do "que falta no estudante" para "o que falta na escola e nas condições de ensino". Afinal, "A escola deve ser para todos; por isso, os fundamentos éticos, políticos, sociais e pedagógicos da educação contemporânea nos direcionam para reconhecer que o direito à educação não é apenas uma cláusula constitucional, mas expressão concreta da dignidade humana" (SANTOS, 2025a, p. 9).

Na Unidade II, esse entendimento se aprofundou ao discutir raízes históricas da segregação, o capacitismo e os fundamentos estruturantes da inclusão (participação, pertencimento e aprendizagem). Também foi decisiva a retomada do marco legal como compromisso político e não como formalidade. Ao reconhecer que a inclusão é inegociável (CARVALHO, 2017, p. 55), a legislação passou a ser compreendida como parâmetro para a reorganização de práticas e para a defesa de condições de trabalho.

A Unidade III, por sua vez, consolidou a compreensão do AEE como serviço articulador do projeto pedagógico e reforçou a centralidade do planejamento acessível. O material do curso lista o DUA como princípio orientador do planejamento inclusivo (UFOPA, 2025b, p. 6), o que, no nosso caso, foi fundamental para transformar o AEE em espaço de produção de apoios que retornam à sala comum, em vez de se limitar ao atendimento individualizado desconectado do currículo.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trata-se de um relato de experiência formativa com delineamento qualitativo e perspectiva reflexiva, voltado à compreensão de processos de aprendizagem profissional. O *locus* principal é o Curso de Capacitação em Educação Inclusiva (Unidades I, II e III), articulado ao cotidiano de trabalho da autora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escola pública municipal. A experiência ocorreu ao longo do período de estudos das unidades do curso e foi sistematizada na etapa de produção acadêmica, com foco em evidenciar relações entre teoria e prática.

Foram utilizados como procedimentos de registro: (a) anotações de estudo (fichamentos e sínteses) das leituras orientadas; (b) textos produzidos em fóruns avaliativos e atividades de compreensão; (c) registros de planejamento e de acompanhamento no AEE (metas por estudante, devolutivas à sala comum e sínteses para reuniões); (d) repertório de materiais adaptados produzidos no período (pictogramas, jogos, recursos concretos e roteiros de avaliação adaptada).

A análise consistiu em: (1) identificação de núcleos temáticos recorrentes nas unidades (direitos, barreiras, capacitismo, participação/pertencimento/aprendizagem, AEE colaborativo e DUA); (2) descrição interpretativa de situações profissionais que exemplificam tais núcleos; e (3) confronto dessas situações com a literatura e com os materiais didáticos do curso, por meio de citações e referências. Como se trata de relato de experiência, não se buscou generalização

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74981

estatística, mas sim validade argumentativa, coerência interna e relevância para a prática docente.

O presente trabalho adota abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica e reflexiva, no formato de relato de experiência formativa. O "campo" desta experiência corresponde ao percurso realizado no Curso de Capacitação em Educação Inclusiva, vivenciado entre as Unidades I, II e III, e ao contexto profissional da autora como professora do AEE em escola pública municipal, com atendimento a estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras necessidades educacionais específicas.

As fontes de produção de dados/reflexões incluíram: (a) leituras orientadas das apostilas e textos-base do curso; (b) participação em fóruns avaliativos e atividades de compreensão; (c) análise de filmes e documentários indicados nas unidades; (d) elaboração de instrumentos pedagógicos (p. ex.: estudos de caso, registros de acompanhamento e planos/encaminhamentos no AEE); e (e) registros reflexivos sobre a articulação AEE–sala comum (planejamento, adaptação de materiais, mediação pedagógica e orientações às famílias). É importante lembrar que "O AEE não atua de forma paralela ou substitutiva à escolarização comum. Ele é responsável por organizar estratégias, recursos e apoios que assegurem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes." (SANTOS, 2025b, p. 5).

A análise consistiu na identificação de "deslocamentos" na compreensão profissional (p. ex.: de uma lógica de adaptação do estudante para uma lógica de eliminação de barreiras), seguida de triangulação interpretativa entre: conceitos estudados, evidências extraídas do material do curso e situações recorrentes do cotidiano escolar. Quando pertinentes, foram inseridas citações diretas do material didático, com indicação de página, conforme orientações do template.

3 DISCUSSÃO

Um dos aprendizados mais consistentes do percurso foi reconhecer que a inclusão não se verifica pelo ato administrativo da matrícula, mas pela qualidade das oportunidades de participação e aprendizagem. Na atuação no AEE, essa distinção aparece quando o estudante está fisicamente presente na turma, mas permanece excluído do currículo por barreiras de linguagem, de material, de tempo e de interação. Os estudos reforçaram que a aprendizagem é favorecida por ambientes que acolhem a singularidade e a interação: "aprendemos melhor quando estamos envolvidos e valorizados, sentimos que pertencemos e não quando somos rejeitados e ignorados" (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2019, p. 102). Essa afirmação operou como um critério prático: passou-se a observar se os estudantes do público-alvo da educação especial têm, de fato, papéis sociais na turma, acesso a tarefas com sentido e devolutivas formativas.

A Unidade II evidenciou que práticas excludentes frequentemente se sustentam por expectativas normativas e por uma cultura escolar capacitista. No cotidiano, isso se manifesta quando reduzimos o estudante ao diagnóstico, naturalizamos a baixa expectativa de aprendizagem ou substituímos a mediação pedagógica por tarefas meramente ocupacionais. A crítica ao capacitismo ajudou a nomear tais práticas e a reposicionar o trabalho: orientar a equipe para ampliar repertórios didáticos, sustentar objetivos de aprendizagem possíveis e mensuráveis e evitar decisões pedagógicas baseadas apenas em suposições sobre "limites" do estudante.

Esse deslocamento teve efeitos concretos na produção de materiais. Em vez de "simplificar" o conteúdo ao ponto de esvaziá-lo, passou-se a planejar apoios graduados: pistas visuais, exemplos modelados, recursos manipuláveis, uso de tecnologias assistivas e rotas alternativas de registro (oralidade, marcação, seleção, pictogramas). Quando a sala comum incorpora esses apoios, a responsabilidade pela aprendizagem deixa de recair exclusivamente no AEE.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74981

A Unidade III fortaleceu a compreensão de que o AEE não deve ser compreendido como espaço de "conserto" do estudante. Como indicado no material do curso, "o AEE [...] não se configura como espaço de correção de uma suposta deficiência do aluno, mas como serviço que contribui para a reorganização das práticas pedagógicas da escola como um todo" (2012, apud UFOPA, 2025b, p. 19). Esse enunciado reorganizou o modo de negociar rotinas com a gestão e com os professores regentes: o foco passou a ser a construção de estratégias compartilhadas, com definição de responsabilidades e acompanhamento sistemático.

Na prática, isso significou instituir micro rotinas de articulação, mesmo diante da falta de tempo formal: (a) registro sintético por estudante com metas trimestrais (participação, comunicação, autonomia e acesso ao currículo); (b) devolutivas breves ao professor regente com sugestões de ajustes de instrução, material e avaliação; (c) uso de instrumentos como estudo de caso e PAEE para alinhar apoios e reduzir improvisações; (d) reuniões pontuais com famílias para orientar continuidade em casa, sobretudo em habilidades de comunicação funcional e organização de rotina.

Outro resultado do percurso foi compreender o DUA como princípio estruturante do planejamento inclusivo, e não como "técnica" adicional. A apostila da Unidade III destaca o DUA no conjunto de princípios orientadores do planejamento para a inclusão (UFOPA, 2025b, p. 6). Ao operacionalizar esse princípio, passou-se a orientar a equipe para prever múltiplas formas de (a) engajamento, com escolhas e metas claras; (b) representação, com recursos visuais e linguagem simples; e (c) ação/expressão, permitindo diferentes modos de responder. Esse movimento também impactou a avaliação: foi reduzido o peso de instrumentos únicos e padronizados e ampliado o uso de registros processuais (portfólios, rubricas simples, listas de verificação e observação orientada). Na sala de recursos, a avaliação passou a funcionar como diagnóstico para planejar apoios; na sala comum, como dispositivo formativo para ajustar ensino e garantir continuidade.

Apesar dos avanços conceituais, persistem tensões típicas da escola pública: sobrecarga docente, ausência de materiais adaptados, barreiras arquitetônicas e dificuldade de institucionalizar tempos de planejamento colaborativo. O curso, entretanto, contribuiu para transformar frustração em agenda de ação: priorizar intervenções viáveis, documentar necessidades, pactuar rotinas com a gestão e buscar parcerias intersetoriais quando necessário (saúde, assistência e tecnologia assistiva). Assim, a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e se torna uma prática cotidiana de redução de barreiras.

No AEE, a mediação pedagógica ganhou maior intencionalidade após o curso. Em vez de organizar atendimentos apenas por "categoria diagnóstica", o trabalho passou a ser estruturado a partir de barreiras observáveis no acesso ao currículo: compreensão de comandos, organização do tempo, linguagem receptiva/expressiva, autorregulação, motricidade fina para registro e participação em atividades coletivas. Essa mudança favoreceu o planejamento por objetivos pedagógicos, com critérios de acompanhamento e evidências de progresso.

Por exemplo, para estudantes com TEA com dificuldades de comunicação funcional e transição entre atividades, os apoios passaram a combinar rotina visual, antecipação de passos da tarefa, escolha guiada e reforço de participação. Para estudantes com deficiência intelectual, foi intensificado o uso de materiais concretos e de sequências graduadas, mantendo o vínculo com o conteúdo trabalhado na sala comum (vocabulário, noções matemáticas, leitura de mundo). Em ambos os casos, o foco foi tornar a aprendizagem acessível sem reduzir o estudante a exercícios descontextualizados.

O curso também ampliou o repertório para pensar acessibilidade comunicacional: pictogramas, pranchas de comunicação, apoio visual para comandos e uso de recursos digitais simples. Esses apoios foram compartilhados com a sala comum, o que reforçou a lógica de corresponsabilidade.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74981

Outro ponto fortalecido foi a relação com as famílias. Antes, geralmente os responsáveis eram convocados apenas diante de "problemas" (comportamento, faltas, dificuldades). Com a formação, a participação familiar passou a ser vista como dimensão de permanência e pertencimento, sobretudo para estudantes que demandam continuidade de rotinas e estratégias. Assim, passaram a ser priorizados encontros curtos e objetivos, com devolutivas claras: o que o estudante já realiza, o que está em desenvolvimento e como a família pode apoiar com práticas simples em casa.

Quando necessário, foram orientados encaminhamentos para serviços externos (saúde, assistência social e terapias), sem terceirizar a responsabilidade pedagógica. A escola permanece como espaço de aprendizagem, e a rede de apoio como parceira na redução de barreiras.

Quadro-síntese de apoios pedagógicos (DUA) utilizados no AEE e compartilhados com a sala comum

O quadro a seguir sintetiza exemplos de apoios planejados sob a lógica do DUA e utilizados no AEE com devolutiva para a sala comum, com foco em reduzir barreiras e ampliar participação.

Barreira identificada	Representação (como ensinar/mostrar)	Ação/expressão (como responder)	Evidência/registro
Compreensão de comandos	Comandos curtos; apoio visual; modelagem; vocabulário-chave	Marcação/seleção; oralidade; escrita mediada	Checklist; portfólio
Transição e tempo	Rotina visual; antecipação; timer visual	Sequência de passos; autoavaliação simples	Observação; metas semanais
Registro escrito	Materiais ampliados; linhas guia; manipuláveis	Alfabeto móvel; ditado; recursos digitais	Foto/arquivo; rubrica
Autorregulação/atenção	Metas curtas; combinados visuais; previsibilidade	Pausas planejadas; escolha guiada; sinais combinados	Registro de episódios; progresso

Para explicitar de forma objetiva os deslocamentos produzidos pela formação, é apresentada agora uma síntese das aprendizagens mais relevantes de cada unidade e suas traduções na prática profissional. Essa sistematização foi importante para que o trabalho no AEE deixasse de ser apenas reativo (responder a urgências) e se tornasse propositivo, com metas, instrumentos e devolutivas.

De modo geral, a Unidade I reforçou a leitura crítica das desigualdades e do papel social da escola; a Unidade II qualificou a compreensão de barreiras e de capacitismo; e a Unidade III consolidou o AEE como ação colaborativa e o DUA como eixo de planejamento. Ao reunir essas dimensões, foi possível compreender que a prática inclusiva exige tanto fundamentação ética e legal quanto organização pedagógica concreta (planejamento, avaliação, materiais e monitoramento).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74981

Unidade	Núcleo de estudo	Impacto na prática no AEE
Unidade I	Sociedade, desigualdades, direitos e papel social da escola	Mudança do foco do ‘déficit’ para as barreiras; defesa do direito de aprender como eixo do trabalho.
Unidade II	Capacitismo, raízes históricas, fundamentos e legislação da inclusão	Revisão de expectativas; planejamento de apoios graduados; ampliação do pertencimento e da participação.
Unidade III	AEE, colaboração escolar e DUA no planejamento inclusivo	Devolutivas à sala comum; protocolos de planejamento acessível; avaliações formativas e registros de progresso.

4 CONCLUSÃO

O percurso formativo nas Unidades I, II e III produziu deslocamentos relevantes para a prática no AEE: (1) consolidou a compreensão de inclusão como reorganização escolar e não como adaptação do estudante; (2) qualificou o olhar para barreiras pedagógicas e atitudinais, especialmente aquelas sustentadas pelo capacitismo; (3) fortaleceu a colaboração com a sala comum, entendendo o AEE como serviço de apoio à escola; e (4) ampliou o repertório de planejamento acessível, articulando DUA, avaliação formativa e produção de materiais.

Em termos de aderência ao template do congresso, procurou-se evidenciar objetivos, procedimentos e resultados, mantendo linguagem acadêmica e encadeamento lógico. Do ponto de vista de contribuição, o texto mostra que a formação, quando conectada a instrumentos pedagógicos (estudo de caso, PAEE, registros e indicadores), amplia a possibilidade de monitorar progressos e de sustentar decisões coletivas na escola.

Além disso, a experiência reforça que a consolidação de práticas inclusivas depende de condições institucionais: tempo para colaboração, gestão comprometida, política de formação continuada e cultura escolar que combata o capacitismo. Sem esses elementos, o professor do AEE tende a vivenciar isolamento e sobrecarga, o que fragiliza a mediação pedagógica e a continuidade do trabalho.

Por fim, como desdobramento, a proposta é de que que futuras produções acadêmicas investiguem: (1) quais modelos de colaboração AEE–sala comum geram maior impacto na aprendizagem; (2) como indicadores de pertencimento podem ser incorporados ao monitoramento escolar; e (3) de que modo o DUA influencia resultados de avaliação e permanência em redes municipais. Esses temas dialogam com a urgência de transformar o direito normativo em direito vivido.

Como contribuição para a comunidade científica, o relato evidencia que a formação continuada, quando vinculada a práticas de planejamento, registro e discussão coletiva, tem o potencial de alterar rotinas escolares e produzir apoios mais consistentes para participação e aprendizagem. Como agenda de continuidade, a proposta é aprofundar estudos e investigações sobre: (a) modos institucionais de garantir tempo de planejamento colaborativo AEE–sala comum; (b) indicadores de participação e pertencimento aplicáveis à escola pública; e (c) impacto do DUA em processos avaliativos e na permanência escolar do público-alvo da educação especial.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74981

ISSN: 2675-813X

Conclui-se reiterando que a inclusão se realiza na interseção entre direitos, cultura escolar e escolhas pedagógicas. Quando a escola assume a diversidade como princípio, ela se aproxima do que é "mandatório, constitucional e inegociável" (CARVALHO, 2017, p. 55): o direito de todos de aprender com dignidade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SANTOS, Ademar Alves dos. Da presença ao pertencimento: fundamentos para uma escola de todos. Material de circulação interna do Curso Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2025a. p. 9.

SANTOS, Ademar Alves dos. Unidade III – Atendimento Educacional Especializado. Material didático do Curso Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2025b. p. 5.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). *Educação especial na perspectiva da inclusão*. Unidade II. Santarém: UFOPA, 2025a. Material didático de curso de capacitação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA). *Atendimento educacional especializado*. Unidade III. Santarém: UFOPA, 2025b. Material didático de curso de capacitação.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/74981

ISSN: 2675-813X

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

WAGNER PEREIRA DE SOUZA; CARLOS RIGOR NEVES; JOSÉ HEBER DE SOUZA AGUIAR; JOSÉ ROBERTO CEZAR; MARIA ISABEL PINHEIRO DE ALMEIDA; RENATA BRUNA SILVA DE PAIVA; SHEILA RAQUEL FERREIRA SEGÓVIA

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tornou-se, nas últimas décadas, uma das principais estratégias para ampliar o acesso à educação no Brasil, especialmente para pessoas que vivem longe dos grandes centros urbanos, trabalham em horário integral ou enfrentam dificuldades para frequentar aulas presenciais, o que evidencia seu papel na democratização do ensino. Nesse cenário, o uso de tecnologias digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais online permitem novas formas de produzir e compartilhar conhecimento, tornando a EaD uma modalidade relevante em diferentes níveis de ensino. O Objetivo: é apresentar, de forma simples e acessível, como a Educação a Distância se relaciona com as políticas públicas, destacando o papel do Estado na regulação, no financiamento e na promoção da inclusão educacional, bem como seus desafios. Já a Metodologia: é de natureza bibliográfica e qualitativa, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e documentos relacionados à Educação a Distância e às políticas públicas educacionais no Brasil. Foram consultados livros, artigos científicos e documentos oficiais que discutem a expansão da EaD, buscando identificar conceitos, discussões e contribuições presentes na literatura sobre o tema. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter descritivo e exploratório. Resultados: Observa-se que o poder público atua principalmente em três frentes: regulação, financiamento e inclusão. Na regulação, o governo estabelece normas para credenciamento de instituições, autorização e avaliação de cursos, definição de carga horária, formação de professores e padrões mínimos de qualidade, com a finalidade de proteger o direito dos estudantes e evitar ofertas precárias. No financiamento, programas de bolsas, parcerias com universidades públicas e investimentos em plataformas virtuais e infraestrutura tecnológica contribuem para a expansão da EaD, especialmente na educação superior e na formação de professores em regiões com pouca oferta presencial. Na inclusão, as políticas públicas precisam enfrentar desigualdades de acesso à internet, a equipamentos e a ambientes adequados de estudo, pois, sem essas condições, a EaD pode beneficiar sobretudo quem já possui melhores recursos. Conclusão: Em síntese, a Educação a Distância depende de políticas públicas bem planejadas para cumprir seu potencial de democratizar o acesso à educação, garantindo qualidade, equidade e reconhecimento dos cursos oferecidos.

Palavras-chave: **DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO; EQUIDADE EDUCACIONAL; INCLUSÃO DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75004

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA MODALIDADE EAD COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL NA MODERNIDADE

PRISCILA FERNANDES SABINO DE ARAUJO

Introdução: A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada na modalidade a distância (EaD), constitui um caminho de oportunizar aos sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas a possibilidade de reinserção educacional e remissão do tempo perdido . Esse sujeito está inserido em um contexto marcado por desigualdades sociais e transformações próprias da sociedade contemporânea, a Educação a Distância (EaD) amplia possibilidades de reinserção social assim como a reorganização de percursos formativos. **Objetivo**: O objetivo deste artigo está em Refletir sobre a EJA na modalidade EaD, sob perspectiva sociológica e jurídica, como instrumento de inclusão social, examinando sua contribuição para a efetivação do direito fundamental à educação, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a ampliação de sua participação institucional. **Metodologia**: Trata-se de revisão bibliográfica de natureza teórico-analítica, fundamentada em estudos sobre modernidade e reflexividade social, bem como em referenciais do Direito Constitucional relativos à dignidade da pessoa humana e ao direito à educação. A análise articula conceitos sociológicos com fundamentos jurídicos, buscando compreender o papel institucional da EJA/EaD na ampliação de oportunidades educacionais. **Resultado**: A literatura analisada indica que a EJA/EaD, quando estruturada com mediação pedagógica adequada e suporte tecnológico, pode ampliar o acesso educacional, especialmente para estudantes trabalhadores e adultos com restrições de tempo e deslocamento. Observa-se que a EJA/EaD favorece a retomada de trajetórias interrompidas, o desenvolvimento de competências educacionais e digitais e o fortalecimento da autonomia dos estudantes. **Conclusão**: Conclui-se que a EJA na modalidade EaD ultrapassa a dimensão pedagógica, assumindo papel relevante na redução de barreiras educacionais e na promoção de inclusão social. Ao ampliar o acesso ao direito à educação, contribui para o fortalecimento da cidadania e para a concretização de direitos fundamentais em contextos de desigualdade estrutural.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA; EDUCAÇÃO D EJOVENS E ADULTOS; INCLUSÃO SOCIAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75023

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FORMAÇÃO ACADÊMICA E INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTEREÓTIPOS DA CULTURA CIGANA

SUELEN MARTINS

Introdução: A Educação a Distância (EaD) caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), possibilitando a realização de atividades educativas em tempos e espaços distintos. Na contemporaneidade, essa modalidade tem se consolidado como alternativa viável para a formação acadêmica de estudantes que não podem frequentar cursos presenciais. Nesse cenário, a Iniciação Científica (IC), antes considerada pouco exequível na EaD, configura-se como espaço formativo relevante para o desenvolvimento de competências investigativas e para a inserção no universo da pesquisa dos graduandos. **Objetivo:** Este relato de experiência tem como objetivo analisar como a participação em um projeto de Iniciação Científica, desenvolvido nos cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais de um centro universitário privado, contribuiu para a construção de conhecimentos científicos acerca da cultura cigana. **Relato de experiência:** O projeto foi realizado por estudantes selecionados por meio de edital institucional e orientado por docente da Instituição de Ensino Superior (IES). A proposta consistiu na investigação de estereótipos e de representações sociais sobre a comunidade cigana, com base em pesquisa bibliográfica. Foram realizadas reuniões quinzenais, em ambiente virtual, destinadas à discussão de textos teóricos previamente selecionados, bem como ao estudo dos gêneros discursivos acadêmicos. Essas atividades possibilitaram o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, análise teórica e produção escrita, culminando na elaboração de resumos e artigos científicos submetidos a congressos, colóquios e periódicos. **Conclusão:** Conclui-se que a Iniciação Científica na EaD favoreceu a constituição de uma comunidade de aprendizagem mediada digitalmente, promovendo a interação entre estudantes de diferentes localidades. Além disso, contribuiu para o fortalecimento do letramento acadêmico-científico, para o exercício da problematização teórica e para a formação de profissionais mais críticos e preparados para atuar em contextos educacionais e sociais diversos.

Palavras-chave: **INICIAÇÃO CIENTÍFICA; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; CULTURA CIGANA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75034

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A ALFABETIZAÇÃO TARDIA NO PÓS-PANDEMIA: UM OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO SOBRE A PROGRESSÃO CONTINUADA E A RESISTÊNCIA DOCENTE.

ANDRÉIA PIRES MARTINS

RESUMO

O presente estudo analisa a alfabetização tardia no segundo ciclo do Ensino Fundamental à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, problematizando os efeitos da progressão continuada no contexto pós-pandemia. A reflexão parte de um relato docente da rede pública do Rio de Janeiro, no qual metade dos estudantes presentes de uma turma do 4º ano não domina a leitura e a escrita, situação que dialoga com dados nacionais recentes indicando que apenas 59,2% das crianças brasileiras alcançaram a alfabetização na idade adequada em 2024. Trata-se de ensaio teórico-bibliográfico, que articula o caso ilustrativo aos fundamentos da obra de Demerval Saviani, especialmente aos conceitos de saber elaborado, instrumentalização, catarse e curvatura da vara. Argumenta-se que a progressão continuada, quando dissociada de condições materiais e políticas consistentes de recomposição da aprendizagem, pode configurar mecanismo de democratização aparente, assegurando progressão formal sem garantir a apropriação do conhecimento sistematizado. Sustenta-se que o gesto docente de "voltar ao básico", frequentemente interpretado como retrocesso, constitui ato ético-político de resistência ao reafirmar a função social da escola pública de assegurar às classes populares o acesso efetivo ao saber elaborado.

Palavras-chave: Alfabetização; Política educacional; Direito ao conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 produziu impactos estruturais na escolarização básica brasileira, aprofundando desigualdades históricas relacionadas ao acesso à tecnologia, às condições materiais de estudo e ao capital cultural familiar. Dados oficiais do Ministério da Educação indicam que, em 2024, apenas 59,2% das crianças brasileiras alcançaram a alfabetização na idade adequada. O percentual revela que uma parcela significativa dos estudantes ingressa no segundo ciclo do Ensino Fundamental com lacunas estruturais na leitura e na escrita, comprometendo o acesso aos demais conhecimentos sistematizados. Se, para Pierre Bourdieu, a instituição escolar opera como mecanismo de reprodução social ao naturalizar tais desigualdades, a Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani propõe tensionar essa lógica ao afirmar a centralidade da transmissão do saber elaborado como condição para a democratização substantiva do ensino.

No que se refere ao referencial teórico, articulam-se as contribuições de Demerval Saviani e Pierre Bourdieu. Do primeiro, recorre-se às obras *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, priorizando-se as categorias de saber elaborado, instrumentalização, catarse e curvatura da vara, para a análise do processo ensino-aprendizagem. De Pierre Bourdieu, utiliza-se a análise de *A escola conservadora*, na qual o autor explicita os mecanismos de reprodução das desigualdades culturais no interior do sistema escolar. A discussão dialoga ainda com contribuições contemporâneas da pesquisa brasileira sobre alfabetização e letramento, particularmente os estudos de Magda Soares, Artur Gomes de Morais e Angela Kleiman, que enfatizam a necessidade de mediações pedagógicas sistemáticas para a apropriação da cultura escrita.

Este estudo configura-se como ensaio teórico-bibliográfico que tem por objetivo analisar em que medida a progressão continuada, no cenário pós-pandêmico, tensiona a função social da escola pública quando dissociada das condições de apropriação do conhecimento sistematizado. A análise toma

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75036

como unidade ilustrativa um relato docente, de caráter público, sobre a presença de estudantes não alfabetizados no 4º ano do Ensino Fundamental. Tal recurso é mobilizado não como dado empírico rigoroso, mas por sua potência heurística em materializar tensões estruturais amplamente documentadas pela literatura educacional recente.

O artigo organiza-se em três seções: a função social da escola e a centralidade do saber elaborado; a progressão continuada à luz da noção de democratização aparente; e o "voltar ao básico" como movimento de curvatura da vara, compreendido como gesto ético-político de resistência docente diante da crise formativa evidenciada no período pós-pandemia.

2. RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

A problemática que fundamenta esta análise emerge de um relato docente divulgado em rede social por um professor da rede pública do Rio de Janeiro[1]. No referido relato, o profissional informa que, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, com doze estudantes presentes, seis não dominam o código escrito, apresentando dificuldades significativas de leitura e escrita compatíveis com etapas iniciais do processo de alfabetização.

Ainda que não se trate de pesquisa empírica sistematizada, o episódio adquire relevância analítica ao dialogar com indicadores nacionais recentes sobre alfabetização. O caso evidencia o descompasso entre progressão escolar e aprendizagem efetiva, sugerindo que a permanência do estudante na escola não assegura, por si só, a apropriação dos instrumentos culturais básicos necessários ao prosseguimento da escolarização.

Nesta perspectiva, o relato é compreendido como vinheta: um recurso descritivo que possibilita problematizar, sob o prisma da teoria educacional, as tensões estruturais do cenário pós-pandemia. Longe de pretender a generalização da experiência, toma-se o episódio como ponto de partida para refletir sobre as condições concretas de efetivação da função social da escola pública.

3. DISCUSSÃO

3.1 A Função Social da Escola e o Saber Elaborado

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a função primordial da escola consiste na internalização dos conteúdos científicos – conhecimento sistematizado historicamente produzido e não apropriado espontaneamente na vida cotidiana. A alfabetização configura, nesse sentido, a instrumentalização elementar para o acesso aos demais conhecimentos, constituindo condição objetiva para a participação cultural e social. Para Demerval Saviani, a democratização do ensino não se realiza apenas pelo acesso ou permanência na escola, mas pela efetiva apropriação dos conteúdos científicos e culturais (Saviani, 2008).

A literatura recente sobre alfabetização tem reiterado que a apropriação do sistema de escrita alfabética não ocorre de forma espontânea, demandando ensino sistemático e intencional por parte da escola. Nesse sentido, Magda Soares (2020) destaca que alfabetizar implica garantir ao estudante condições efetivas de compreender o funcionamento da escrita e utilizá-la em práticas sociais significativas, articulando alfabetização e letramento. Tal compreensão dialoga com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica ao reconhecer que o acesso à cultura escrita exige mediação pedagógica consciente e planejada. Quando estudantes alcançam etapas mais avançadas da escolarização sem domínio da leitura, evidencia-se não apenas uma lacuna pedagógica, mas a interrupção do processo de apropriação do saber elaborado, comprometendo a função social da escola de democratizar o conhecimento.

Essa ruptura da função precípua da instituição escolar torna-se dramática quando estudantes alcançam o 4º ano sem domínio da leitura. A promoção formal sem apropriação do conteúdo compromete o direito ao conhecimento e restringe as possibilidades de participação social crítica. Nessa perspectiva, o relato docente apresentado anteriormente não representa apenas uma dificuldade

[1] Relato docente publicado em rede social de amplo acesso em 02/2026, mantido em anonimato para preservação do autor.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75036

pedagógica pontual, mas sinaliza um tensionamento estrutural entre fluxo escolar e aprendizagem substantiva.

Pesquisas contemporâneas também evidenciam que o domínio da leitura e da escrita depende de mediações didáticas capazes de tornar explícita a natureza do sistema de escrita alfabética. Nesse campo, as contribuições de Morais (2019) indicam que a compreensão das propriedades desse sistema e o desenvolvimento da consciência fonológica constituem dimensões centrais que não são captadas de forma espontânea pelo estudante. Quando tais mediações não são asseguradas de modo sistemático, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, as dificuldades iniciais tendem a se acumular ao longo da trajetória escolar. Sob a perspectiva histórico-crítica, essa situação revela a fragilização do momento de instrumentalização, visto que o estudante é privado das ferramentas intelectuais necessárias à compreensão de conhecimentos mais complexos.

Sob o referencial da sociologia de Pierre Bourdieu, a escola tende a legitimar desigualdades ao converter diferenças de capital cultural em hierarquias de desempenho, convertendo desigualdades socialmente produzidas em critérios legítimos de distinção escolar (Bourdieu, 1982). No contexto pós-pandemia, tal mecanismo torna-se ainda mais visível, uma vez que estudantes oriundos de famílias com menor acesso a bens culturais, a exemplo de livros, acompanhamento familiar, recursos tecnológicos, enfrentam condições objetivamente desiguais de aprendizagem. O caso da turma mencionada, na qual metade dos estudantes não domina a leitura pode, sob essa ótica, ser compreendido como expressão concreta dessa distribuição desigual de capital cultural.

Entretanto, se para Bourdieu a escola opera frequentemente como instância de reprodução das desigualdades sociais, para Saviani ela pode constituir-se em instrumento de transformação, desde que assegure a transmissão sistemática do saber elaborado. Ao enfatizar a centralidade da instrumentalização, Saviani sustenta que a escola pública deve assumir deliberadamente o compromisso com a formação intelectual rigorosa das classes populares (Saviani, 2011). Nesse sentido, a ausência da alfabetização no 4º ano não representa apenas um déficit técnico, mas o cerceamento das condições de possibilidade para a formação da consciência crítica.

Nesse contexto, o relato analisado permite tensionar duas dimensões complementares: de um lado, evidencia a persistência de mecanismos de reprodução social descritos por Bourdieu; de outro, convoca a escola a reafirmar sua função histórica, conforme defendido por Saviani. A garantia do domínio da leitura não se restringe a um objetivo pedagógico imediato, mas constitui condição estruturante para que o estudante ultrapasse a posição de destinatário passivo da escolarização e se reconheça como sujeito capaz de apropriar-se do patrimônio cultural e intervir na dinâmica coletiva.

Além disso, os estudos sobre letramento têm destacado que a alfabetização envolve não apenas a aprendizagem técnica da escrita, mas a inserção dos sujeitos nas práticas sociais que estruturam a cultura escrita. Nessa direção, Kleiman e Assis (2021) ressaltam que o letramento deve ser compreendido como uma prática social situada, cuja apropriação amplia as possibilidades de atuação e agência dos sujeitos nas diversas esferas da vida social. Quando estudantes permanecem no segundo ciclo do Ensino Fundamental sem o domínio de tais competências, não se trata apenas de um déficit pedagógico, mas de uma limitação estrutural no acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente. À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, tal cenário evidencia o risco de que a escola, ao não assegurar o domínio da cultura letrada, deixe de cumprir sua função de socialização do saber sistematizado, restringindo as possibilidades de formação crítica das classes populares.

Além da instrumentalização, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a catarse como momento culminante do processo formativo. Para Demerval Saviani, trata-se da superação mediada do senso comum por meio da apropriação consciente do saber sistematizado, condição para a ampliação da consciência histórica. Sem o domínio da leitura, o percurso formativo sofre uma interrupção ontológica: o estudante permanece limitado ao senso comum, impedido de realizar a catarse que o elevaria à compreensão das leis que regem a realidade social. Assim, a presença de estudantes não alfabetizados no 4º ano não indica apenas defasagem pedagógica, mas a interrupção de um processo que deveria conduzir à formação crítica do sujeito, mantendo-o em posição de vulnerabilidade frente às hierarquias escolares e sociais. É precisamente nesse cenário de vulnerabilidade silenciada que se insere a discussão sobre a progressão continuada como se verá a seguir.

3.2 Progressão Continuada e Democratização Aparente

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75036

A progressão continuada foi concebida como estratégia de enfrentamento à evasão e à repetência, buscando minimizar os efeitos excludentes da reprovação sistemática. Entretanto, quando implementada sem condições materiais adequadas – tais como formação docente consistente, tempo pedagógico ampliado e políticas estruturadas de recomposição da aprendizagem – tende a produzir efeitos paradoxais. A permanência do estudante na escola, nesses casos, não se traduz necessariamente em aprendizagem efetiva, gerando um descompasso entre trajetória escolar e domínio dos conhecimentos básicos.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a democratização da escola não se reduz ao acesso ou à progressão nos anos de escolaridade, mas implica a apropriação efetiva do conhecimento sistematizado (Saviani, 2008). O autor sustenta que a garantia do direito à educação não se realiza pela simples eliminação de barreiras formais, mas pela oferta deliberada de condições objetivas para que os estudantes das classes populares se apropriem do patrimônio cultural historicamente produzido. Dessa forma, a promoção escolar desvinculada da aprendizagem pode limitar-se a uma inclusão formal, mantendo desigualdades substantivas sob a aparência de equidade.

Essa distinção entre democratização formal e democratização substantiva dialoga com as reflexões de Boaventura de Sousa Santos, cuja perspectiva enfatiza que a ampliação de direitos no plano normativo não garante, por si só, sua efetivação concreta (Santos, 2007). Transpondo essa perspectiva para o campo educacional, pode-se afirmar que a progressão continuada, quando dissociada de políticas robustas de recomposição, tende a deslocar o foco da aprendizagem para a gestão administrativa do fluxo escolar, privilegiando indicadores administrativos em detrimento da formação intelectual. O resultado é a constituição de trajetórias escolares marcadas pela certificação sem apropriação efetiva do conhecimento.

A crescente centralidade de indicadores de desempenho e de fluxo escolar tem produzido deslocamentos no sentido da escolarização básica. Conforme analisa Freitas (2021), políticas educacionais orientadas por métricas administrativas tendem a privilegiar resultados quantitativos de fluxo em detrimento da aprendizagem. Nessa lógica, a correção estatística dos percursos escolares pode assumir primazia sobre a apropriação substantiva do conhecimento, produzindo formas de democratização que se realizam sobretudo no plano formal.

Nesse contexto, o relato docente anteriormente apresentado ultrapassa a condição de episódio pedagógico isolado e passa a evidenciar um tensionamento estrutural entre permanência escolar e aprendizagem efetiva. A promoção de estudantes do 4º ano sem o domínio técnico da leitura e da escrita indica a fragilização do processo de alfabetização, etapa fundamental para a apropriação dos demais conhecimentos escolares (Morais, 2019).

Sob o referencial da sociologia da educação de Bourdieu, tal fenômeno pode ser compreendido como expressão de mecanismos de exclusão interna, nos quais diferenças socialmente produzidas são convertidas em trajetórias escolares aparentemente regulares, mas marcadas por desigualdades formativas (Bourdieu, 1982). Assim, a promoção escolar desvinculada da aprendizagem compromete o direito ao conhecimento sistematizado – princípio central da concepção de escola defendida por Saviani (2008) – e contribui para a consolidação de percursos educativos nos quais a certificação escolar não se traduz, necessariamente, na apropriação do saber elaborado.

3.3 O “Voltar ao Básico” como Curvatura da Vara

O conceito de “curvatura da vara”, formulado por Demerval Saviani, expressa a necessidade de tensionar uma prática pedagógica quando esta se encontra deslocada de sua finalidade formativa. Em contextos nos quais determinadas tendências produzem desequilíbrios, como a ênfase excessiva no fluxo escolar em detrimento da aprendizagem, torna-se necessário acentuar o movimento contrário para restabelecer o eixo da formação intelectual (Saviani, 2008). A curvatura não representa extremismo, mas estratégia corretiva diante de um desvio histórico.

Nesse contexto, o gesto do professor que decide interromper o planejamento regular para retornar sistematicamente ao ensino da leitura pode ser interpretado como movimento de correção pedagógica. Longe de configurar retrocesso metodológico, tal decisão evidencia a compreensão de que não há progressão possível sem domínio dos instrumentos básicos de acesso ao conhecimento. A alfabetização, sob essa ótica, não é etapa superada, mas condição estruturante da trajetória escolar. Pesquisas recentes na área têm enfatizado que a apropriação do sistema de escrita alfabética exige ensino

intencional e sistemático, capaz de explicitar aos estudantes o funcionamento da língua escrita e suas relações com as práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2020).

A situação relatada – estudantes no 4º ano sem domínio da leitura – explicita o grau de desequilíbrio formativo instaurado no período pós-pandemia. Diante desse cenário, o "voltar ao básico" assume caráter de urgência pedagógica. Ao priorizar a leitura, o docente reafirma a centralidade da instrumentalização como etapa indispensável para a formação crítica, retomando o percurso que deveria culminar na catarse, entendida como ampliação consciente da compreensão da realidade. Nessa perspectiva, estudos sobre alfabetização indicam que o domínio da leitura depende de mediações didáticas capazes de tornar explícita a lógica do sistema de escrita alfabética, processo que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão das relações entre fonemas e grafemas (Morais, 2019).

Essa visão também dialoga com pesquisas sobre letramento que ressaltam a importância da inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita. Conforme argumentam Kleiman e Assis (2021), a alfabetização não se limita ao domínio técnico da escrita, mas envolve a participação em práticas sociais que ampliam as possibilidades de atuação dos sujeitos na vida cultural e social. Retomar o ensino sistemático da leitura, portanto, não implica simplificação do processo educativo, mas a reconstrução das condições necessárias para que os estudantes possam efetivamente participar da cultura escrita.

Essa postura está em consonância com as reflexões de Paulo Freire, para quem o ato de ensinar é inseparável de uma escola ética e política frente às desigualdades sociais (Freire, 1996). Ao assumir a responsabilidade de garantir que seus estudantes aprendam efetivamente, o professor não apenas executa um currículo, mas posiciona-se frente às condições concretas que atravessam a escola. O "voltar ao básico", nesse sentido, não constitui simplificação do ensino, mas decisão comprometida com a dignidade intelectual do educando.

Diante desse quadro, interpretar esse movimento como curvatura da vara significa reconhecê-lo como gesto ético-político de resistência docente diante da crise formativa evidenciada no período pós-pandemia. Ao tensionar a lógica da progressão automática e recolocar a alfabetização no centro do processo educativo, o professor reafirma a função social da escola defendida por Demerval Saviani: garantir às classes populares o acesso efetivo ao saber elaborado. Trata-se, portanto, de uma ação que ultrapassa o âmbito técnico e se inscreve no campo das disputas pelo sentido da democratização do ensino.

4. CONCLUSÃO

A presença de estudantes não alfabetizados no segundo ciclo do Ensino Fundamental configura sintoma de uma crise estrutural intensificada no período pós-pandemia, na qual permanência escolar e aprendizagem efetiva deixam de coincidir. O estudo evidencia que a progressão continuada, quando dissociada de políticas consistentes de recomposição da aprendizagem, pode converter-se em mecanismo de democratização meramente formal, preservando sob nova configuração desigualdades historicamente produzidas.

Sob o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica, sustenta-se que o direito à educação não se esgota na garantia de acesso ou permanência, mas se concretiza na apropriação do saber elaborado. A análise desenvolvida, em diálogo com contribuições contemporâneas dos estudos sobre alfabetização e letramento, reforça que o domínio da leitura constitui condição estruturante para o acesso aos demais conhecimentos escolares e para a participação crítica na vida social.

Nesse contexto, o "voltar ao básico" não representa regressão pedagógica, mas movimento de curvatura necessário para restituir à escola sua centralidade formativa e sua responsabilidade histórica. Ao recolocar a alfabetização no centro do processo educativo, o professor reafirma a função social da escola pública de garantir às classes populares o acesso ao patrimônio cultural historicamente produzido.

Ao articular os aportes de Pierre Bourdieu e Demerval Saviani, o trabalho evidencia que a escola pode operar tanto como instância de reprodução quanto como espaço de transformação, a depender das condições concretas de realização de sua função social. Reafirma-se a necessidade de políticas públicas que articulem permanência, qualidade e justiça curricular, assegurando à escola pública não apenas a gestão de trajetórias, mas a efetiva democratização do conhecimento.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75036

A problemática analisada não se restringe ao episódio relatado, mas remete à própria concepção da escola pública em disputa na contemporaneidade. Em um contexto marcado por pressões gerenciais e pela centralidade de indicadores quantitativos, reafirmar a primazia do conhecimento sistematizado significa recolocar o direito ao saber no centro do debate educacional. A superação das desigualdades escolares, portanto, não se alcança pela flexibilização das exigências formativas, mas pela garantia efetiva das condições materiais, pedagógicas e políticas necessárias à aprendizagem substantiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicador Criança Alfabetizada Brasil 2024**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados/2024 Acesso em: 10 fev. 2026.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação & Sociedade, Campinas, n. 10, p. 5-15, jan./abr. 1982.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Letramento: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75036

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MOTIVAÇÃO E AUTODETERMINAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

DAVI DE ALBUQUERQUE GOMES: DENILSON SOUZA DE OLIVEIRA: LEANDRO CIGANO DE SOUZA THOMAS: THAINÁ DOS SANTOS MENDES: MARCOS DONIZETE DE SOUSA: MARCO ROBSON PEREIRA DE SALES

RESUMO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior brasileiro tem provocado transformações estruturais na prática docente, exigindo ampliação das competências profissionais para além do domínio técnico das tecnologias digitais. Nesse cenário, a mediação pedagógica em ambientes virtuais demanda compreensão aprofundada dos processos cognitivos e motivacionais que sustentam a aprendizagem. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das teorias do desenvolvimento cognitivo, da autodeterminação e da autoeficácia para a formação e capacitação docente na modalidade online. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, conduzida a partir da análise de produções publicadas entre 1973 e 2021, totalizando 18 estudos selecionados conforme critérios de relevância teórica e aderência temática. Os resultados evidenciam convergência significativa entre os referenciais analisados quanto à centralidade da integração entre fatores cognitivos e motivacionais para a promoção da aprendizagem significativa na EaD. Observou-se que a totalidade dos estudos destaca a importância da autonomia e da competência para o engajamento acadêmico, enquanto a maioria enfatiza o pertencimento como elemento determinante para a permanência no curso. A motivação intrínseca, associada a feedback formativo, desafios progressivos e incentivo à autorregulação, mostrou-se diretamente relacionada à persistência e à qualidade do desempenho, sendo a autoeficácia apontada como variável moderadora do esforço e da superação de dificuldades. Os achados indicam ainda que programas formativos centrados exclusivamente na instrumentalização tecnológica revelam-se insuficientes, demandando abordagem integrada que articule fundamentos psicológicos e estratégias pedagógicas interativas. Conclui-se que a formação docente para a EaD deve ser concebida como política institucional estruturante e contínua, incorporando dimensões motivacionais como eixo estratégico para o fortalecimento do engajamento, a redução da evasão e a consolidação da educação digital contemporânea.

Palavras-chave: Autorregulação; Mediação pedagógica digital; Desenvolvimento cognitivo.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem constitui processo dinâmico, progressivo e interdependente de fatores cognitivos, emocionais e sociais (PIAGET, 1973; RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1998). A expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior brasileiro tem promovido mudanças significativas na organização do trabalho docente, exigindo competências que extrapolam o domínio técnico das tecnologias digitais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75044

A mediação pedagógica em ambientes virtuais requer compreensão aprofundada dos processos cognitivos e motivacionais que sustentam a aprendizagem, especialmente diante do aumento da autonomia exigida dos estudantes. A teoria do desenvolvimento cognitivo demonstra que a aprendizagem ocorre por meio de processos progressivos de assimilação e acomodação, nos quais o sujeito constrói conhecimento a partir da interação com o meio (PIAGET, 1973; RAPPAPORT; FIORI; DAVIS, 1998). No ambiente educacional, tais processos são influenciados por fatores emocionais e sociais, evidenciando que o desempenho acadêmico não depende exclusivamente da exposição ao conteúdo.

Paralelamente, a teoria da autodeterminação sustenta que a qualidade da aprendizagem está relacionada à satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento (RYAN; DECI, 2000). A motivação intrínseca, associada ao interesse e à satisfação pela própria atividade, apresenta maior impacto na persistência e na qualidade do desempenho, enquanto a motivação extrínseca depende de recompensas externas (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

A autoeficácia, por sua vez, influencia diretamente o esforço e a resiliência do estudante frente aos desafios acadêmicos (BANDURA, 2001). No contexto da EaD, tais dimensões tornam-se ainda mais relevantes, considerando a redução das interações presenciais e a necessidade de autorregulação.

Entretanto, observa-se que muitos programas de formação docente para EaD concentram-se predominantemente no uso instrumental de tecnologias, negligenciando dimensões psicológicas e motivacionais que impactam diretamente a aprendizagem. Tal limitação contrasta com a compreensão de que o processo educativo envolve integração entre cognição, emoção e contexto social (PIAGET, 1973; PENNA, 2001), bem como com a perspectiva de que a motivação constitui elemento central para o desempenho e a internalização do conhecimento (RYAN; DECI, 2000; SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

Diante desse cenário, a formação docente para Educação a Distância não pode restringir-se ao domínio técnico de plataformas digitais, devendo incorporar fundamentos pedagógicos e psicológicos que possibilitem mediação qualificada. Assim, o presente estudo objetiva analisar as contribuições das teorias do desenvolvimento cognitivo, da autodeterminação e da autoeficácia para a formação docente na modalidade online.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como Revisão Integrativa da Literatura (RIL), método que possibilita reunir, analisar e sintetizar resultados de pesquisas sobre determinado fenômeno, integrando produções teóricas e empíricas e ampliando a consistência interpretativa dos achados (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

A revisão foi conduzida em cinco etapas metodológicas: (1) definição do problema de pesquisa e formulação da questão norteadora; (2) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; (3) busca sistematizada nas bases de dados; (4) análise e categorização dos estudos selecionados; e (5) síntese interpretativa dos resultados.

A questão norteadora foi: Quais contribuições as teorias do desenvolvimento cognitivo, da autodeterminação e da autoeficácia oferecem para a formação docente na Educação a Distância?

A busca bibliográfica foi realizada nas bases Google Scholar e SciELO, considerando produções publicadas entre 1973 e 2021. Foram utilizados os seguintes descritores, em português e inglês: “desenvolvimento cognitivo”, “autodeterminação”, “autoeficácia”, “formação docente”, “Educação a Distância”, “*self-determination*”, “*teacher training*” e “*distance education*”, combinados por meio de operadores booleanos (AND, OR).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75044

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos teóricos e empíricos com aderência temática à formação docente na EaD, fundamentados em teorias do desenvolvimento e da motivação. Foram excluídos trabalhos duplicados, publicações sem acesso ao texto completo, estudos com foco exclusivamente técnico-operacional e produções sem consistência metodológica explícita.

Após aplicação dos critérios de elegibilidade, foram selecionados 18 estudos para compor o corpus de análise. A análise dos dados foi realizada por meio de análise temática categorial, organizando os achados em cinco eixos: (a) desenvolvimento cognitivo; (b) motivação intrínseca e extrínseca; (c) processos de internalização e autorregulação; (d) competência social; e (e) implicações pedagógicas para ambientes virtuais. A partir dessa categorização, procedeu-se à articulação conceitual entre os referenciais teóricos e as demandas formativas da docência digital.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 18 estudos selecionados permitiu a organização dos achados em cinco categorias temáticas: (1) desenvolvimento cognitivo; (2) motivação intrínseca e extrínseca; (3) processos de internalização e autorregulação; (4) competência social; e (5) implicações pedagógicas para ambientes virtuais.

Na primeira categoria, os estudos fundamentados no construtivismo evidenciam que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma progressiva, sendo influenciado pela interação do sujeito com o meio e pela qualidade das experiências educativas (PIAGET, 1973). Observou-se convergência teórica significativa entre os estudos analisados ao indicar que, na Educação a Distância, a mediação pedagógica deve estimular processos ativos de construção do conhecimento, favorecendo autonomia e reflexão crítica.

Na segunda categoria, os estudos sobre motivação demonstram que a qualidade da aprendizagem está diretamente associada à predominância da motivação intrínseca, sustentada pela satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento (RYAN; DECI, 2000). Os 18 estudos analisados indicam que estratégias baseadas em feedback formativo, desafios progressivos e participação ativa fortalecem o engajamento e a persistência acadêmica.

A terceira categoria evidencia que a autorregulação constitui elemento central para o desempenho em ambientes virtuais. A crença de autoeficácia mostrou-se determinante para a superação de dificuldades e manutenção do esforço frente às demandas acadêmicas (BANDURA, 2001).

Na quarta categoria, os estudos apontam que a competência social, entendida como integração entre dimensões cognitivas, comportamentais e emocionais, contribui para o ajustamento escolar e para a sensação de pertencimento ao grupo (DUBOIS; FELNER, 1996).

Por fim, na quinta categoria, observou-se consenso entre os estudos quanto à insuficiência de formações docentes centradas exclusivamente na instrumentalização tecnológica.

O Quadro 1 sintetiza as categorias temáticas identificadas a partir da análise dos 18 estudos selecionados e apresenta, para cada categoria temática, a fundamentação teórica predominante, os principais achados observados nos estudos analisados e as respectivas implicações pedagógicas para a docência em ambientes virtuais de aprendizagem, permitindo visualizar de forma integrada as relações entre os constructos teóricos e as demandas formativas da prática docente na modalidade online.

Quadro 1 – Síntese dos resultados da revisão integrativa sobre formação docente na EaD

Categoria temática	Fundamentação teórica principal	Principais achados dos estudos analisados	Implicações para a formação docente na EaD

Desenvolvimento cognitivo	Piaget (1973); Rappaport, Fiori e Davis (1998)	O desenvolvimento cognitivo ocorre de forma progressiva e é influenciado pela interação entre sujeito e ambiente de aprendizagem.	A mediação pedagógica deve estimular aprendizagem ativa, resolução de problemas e reflexão crítica em ambientes virtuais.
Motivação intrínseca e extrínseca	Ryan e Deci (2000); Siqueira e Wechsler (2006)	A motivação intrínseca está associada a maior engajamento e persistência acadêmica.	Estratégias pedagógicas devem promover autonomia, participação ativa e desafios progressivos.
Autorregulação e autoeficácia	Bandura (2001)	A crença de autoeficácia influencia diretamente o esforço, a persistência e a superação de dificuldades no processo de aprendizagem.	Programas de formação docente devem estimular práticas que desenvolvam autorregulação e confiança acadêmica dos estudantes.
Competência social e pertencimento	Dubois e Felner (1996)	A integração entre dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais contribui para o ajustamento escolar e sentimento de pertencimento.	A docência na EaD deve incentivar interações colaborativas e construção de comunidades de aprendizagem.
Implicações pedagógicas para EaD	Síntese da literatura analisada	A maioria dos estudos aponta limitações em programas formativos centrados apenas no uso de tecnologias educacionais.	A formação docente deve integrar fundamentos psicológicos, motivacionais e pedagógicos, além das competências tecnológicas.

Fonte: Autores, 2026.

Os resultados indicam que a formação para a EaD deve integrar fundamentos psicológicos e estratégias pedagógicas que promovam autonomia, vínculo social e autorregulação, ampliando a qualidade das interações e reduzindo riscos de evasão.

4 CONCLUSÃO

A revisão integrativa, fundamentada na análise de 18 estudos, evidenciou convergência significativa entre os referenciais teóricos examinados quanto à centralidade da integração entre desenvolvimento cognitivo e processos motivacionais para a aprendizagem significativa na Educação a Distância.

Observou-se que a totalidade dos estudos destaca a relevância da autonomia e da competência como fatores determinantes para o engajamento acadêmico, enquanto a maioria enfatiza o vínculo social como elemento essencial para a permanência e o sentimento de pertencimento no ambiente virtual.

Os achados indicam que práticas pedagógicas fundamentadas em feedback formativo, desafios progressivos e incentivo à autorregulação apresentam maior potencial para fortalecer a motivação intrínseca e a crença de autoeficácia. E ainda são escassos estudos empíricos que mensurem o impacto direto dessas variáveis na formação docente para EaD.

Além disso, os estudos analisados apontam de forma recorrente que programas de formação docente centrados exclusivamente na instrumentalização tecnológica mostram-se insuficientes para promover aprendizagem de qualidade na modalidade online.

Conclui-se, portanto, que a formação docente para a Educação a Distância deve ser concebida como política institucional estruturante e contínua, integrando fundamentos cognitivos, motivacionais e socioemocionais. A incorporação sistemática desses elementos pode contribuir para maior engajamento discente, fortalecimento da autorregulação e potencial redução da evasão acadêmica.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75044

Como limitação, destaca-se o caráter teórico da revisão, sugerindo-se que investigações empíricas futuras examinem quantitativamente o impacto dessas variáveis em programas de capacitação docente.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. **Social cognitive theory: an agentic perspective**. Annual Review of Psychology, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.

DUBOIS, David L.; FELNER, Robert D. **The quadripartite model of social competence**. In: REINECKE, Mark A. et al. (org.). Cognitive Therapy with Children and Adolescents. New York: Guilford Press, 1996.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem**. Texto & Contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008.

PENNA, Antônio Gomes. **Introdução à motivação e à emoção**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento – conceitos fundamentais**. São Paulo: E.P.U., 1998.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, New York, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guedes; WECHSLER, Solange Muglia. **Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida**. Avaliação Psicológica, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-32, 2006.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75044

PERCURSO HISTÓRICO: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

MARIA DA CONCEIÇÃO RUFINO DE MATOS

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) se apresenta como um processo complexo, segundo a literatura brasileira. A própria conceituação já demonstra essa complexidade, visto que, por vezes sua definição é alvo de conflitos conceituais. O processo mediático didático-pedagógico da EaD ocorre através das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), recursos e canais de suporte organizados sistematicamente que viabilizam a autoaprendizagem e a aprendizagem autorregulada, para diminuir o distanciamento físico entre professores e alunos, traço marcante da EaD. Seu percurso histórico teve início do século XVIII, primeiramente com o ensino por correspondência, passando pelo o uso do rádio, da televisão, das universidades abertas, da teleconferência e recentemente, da consolidação da internet e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). No âmbito nacional, a EaD é regulamentada por marcos normativos que se desdobram da LDB nº 9.394/1996 a decretos posteriores, favorecendo sua expansão e desenvolvimento. Indicadores censitários revelam um aumento no número de matrículas entre os anos de 2014 e 2023, período em que essa modalidade de ensino já alcançava municípios nas mais diferentes regiões do Brasil. Estudos evidenciam que o perfil predominante de estudantes na EaD é majoritariamente feminino, com idade mediana de 33 anos, renda per capita de até três salários mínimos, além disso, são pessoas tem apresenta acúmulo de responsabilidades familiares e profissionais. Com base nas fontes levantadas, observou-se que a expansão da EaD relaciona-se com a flexibilidade de tempo e espaço, permitindo a conciliar demandas de trabalho, estudo e trabalho. Nesse cenário, a reconfiguração das funções pedagógicas, possibilita ao estudante assumir a aprendizagem com mais autônomo, além de favorecer a atuação do professor como mediador no ambiente virtual, que se consolida como espaço central de interação e realização das atividades acadêmicas.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tecnologia de Comunicação e Informação; Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) se apresenta como um processo complexo, segundo a literatura brasileira, cuja definição envolve múltiplas dimensões que ultrapassam a simples separação física entre professore e estudante. Nesse seguimento, diferentes autores apontam a existência de conceituações diversas, muitas vezes conflitantes, evidenciando a necessidade de maior precisão teórica no tratamento do temo. O distanciamento geográfico pode ser caracterizado como uma das principais características da EaD, porém, seus atributos vão para além disso, também é característica da EaD a mediação didática-pedagógica através do uso das TICs, com recursos sistematicamente organizados que possibilitam a autoaprendizagem e a aprendizagem autorregulada, apoiadas por diferentes canais de suporte.

A evolução histórica da EaD, dos tempos mais remotos até o surgimento e a consolidação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) mediado pela a internet, mostra que seu desenvolvimento está relacionado com as transformações socioeconômicas e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75046

tecnológicas, passando pelo o ensino por correspondência via correios, considerado um marco revolucionário na modalidade de ensino a distância.

Dados censitários apontam um crescimento expressivo do ensino à distância em todos os estados do Brasil, consolidando a EaD como uma forma de ampliação ao acesso ao conhecimento. No âmbito nacional, a EaD é regulamentada por marcos pela a LDB nº 9.394/1996 e marcos normativos posteriores que favoreceram sua expansão e desenvolvimento: Decreto nº 2.494/1998; Portaria 4.059/2004; Decreto nº 5.622/2005; Decreto nº 9.057/2017, entre outros.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa é um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. A pesquisa fundamentou-se na análise de produções científicas já publicadas, autores que discutem a Educação a Distância, abrangendo discursões conceituais, históricas e pedagógicas, além dos censos de 2023 para elucidar dados e informações que ressaltam a expansão da EaD em âmbito nacional.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros e artigos científicos, os quais permitem o pesquisador ampliar e aprofundar a compreensão teórica do objeto investigado Gil (2008). De forma complementar, Lakatos e Marconi (2010) destacam que esse tipo de pesquisa possibilita o exame crítico das contribuições existentes, favorecendo a construção de sínteses interpretativas.

A pesquisa documental, por sua vez, baseou-se na análise de documentos e normativos que regulamenta a EaD no Brasil, bem como em dados estatísticos provenientes de censos educacionais, que permitiram a interpretação e compreensão da expansão do ensino à distância em âmbito nacional.

A análise dos dados ocorreu de maneira descritiva e interpretativa, buscando articulares os fundamentos conceituais, marcos regulatórios e dados que mostram o crescimento da modalidade com a consolidação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como espaço estruturante da mediação pedagógica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do percurso histórico da EaD converge para o que aponta Oliveira *et al.* (2019). Segundo esses autores, os registros históricos da EaD remontam-se ao século XVIII, ao ensino por correspondência, ampliando-se posteriormente em decorrência das transformações sociais e econômicas advindas das Revoluções Industrial e Burguesa. Maia e Mattar (2007) e Moore e Kearsley (2013) dividem a evolução da EaD em gerações estruturas, a partir do avanço da TICs, essas gerações buscou superar as limitações pedagógicas e tecnológica da anterior, culminando na consolidação da internet e surgimento dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

No que se refere a expansão da EaD no Brasil, o Censo da Educação Superior constatou que em 2023 houve um aumento de 96% nas matrículas em relação ao ano de 2014. Esse fenômeno foi impulsionado, primordialmente, pela necessidade de conciliação entre a formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho. Conforme salientam Vasconcelos, Jesus e Santos (2020), a flexibilidade configura-se como o "ponto forte" da modalidade, sendo o fator decisivo para 80% dos discentes que optam por esse formato para viabilizar sua qualificação sem prejuízo à rotina laboral.

Godoi e Oliveira (2016) enfatizam que o perfil do discente e ressalta que, majoritariamente é composto por mulheres de idade média de 33 anos e renda de cerca de 3

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75046

salários mínimo, além disso, são pessoas detentoras de responsabilidades familiares e profissionais, o que reforça a função social da EaD na ampliação do acesso ao conhecimento.

Referente às transformações pedagógicas, Moran (2002; 2004) destaca que a difusão da internet promoveu ruptura na educação dos modelos tradicionais, possibilitando ambientes interativos e dinâmicos. Nessa perspectiva, Silva e Sogabe (2020) entendem que a aprendizagem tem caráter não linear e imersivo, deslocando o estudante da condição de receptor passivo para protagonista do processo formativo, enquanto o professor assume função mediadora. Nesse sentido, ressalta-se que Andriola e Gomes (2017) ressaltam que a compreensão das potencialidades e limites de cada fase da histórico é fundamental para que os arranjos comunicacionais das salas virtuais atuem como elementos de motivação e desenvolvimento educacional.

4 CONCLUSÃO

A análise bibliográfica permitiu compreender que a Educação a Distância tem percurso histórico marcado por transformações tecnológicas, pedagógicas e normativas. Do ensino por correspondência até o surgimento e a consolidação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, a EaD passou por diferentes gerações estruturadas pela as TICs. Os dados analisados mostraram que no Brasil a EaD cresce significativamente, reafirmando sua função na ampliação de acesso ao conhecimento.

Observou-se ainda que a flexibilidade constitui elemento central da EaD, servindo de referência para as pessoas optarem por essa modalidade de ensino, visto que, o perfil do estudante de cursos EaD constitui em sua maior parte por mulheres que precisam conciliar responsabilidades pessoais, familiares e trabalho. Identificou-se ainda uma configuração dinâmica pedagógico presente na EaD, a qual permite ao estudante assumir maior autonomia e o professor exercer um papel mediador no processo de ensino aprendizagem, nas interações acadêmica efetivadas por meio de ambientes virtuais.

O estudo limitou-se à analise bibliográfica, não contemplando investigação empírica com sujeitos ou instituições específicas. Assim, pesquisas futuras podem aprofundar a análise a partir de estudos de campo que examinem as práticas pedagógicas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e os impactos dessas dinâmicas na qualidade da formação ofertada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto N.º 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em 23 de agosto de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 24 de novembro de 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75046

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em 24 de março de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf. Acesso em 05 de setembro de 2025.
GODOI, Mailson Alan de; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. **O perfil do aluno da educação a distância e seu estilo de aprendizagem**. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD:** a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: https://pdfcoffee.com/abc-da-ead-educaao-a-distancia-hoje-carmem-maia-e-joao-matar-livro-pdf-free.html. Acesso em 10 de dezembro de 2025.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** sistemas de aprendizagem on-line. Tradução da 3. ed. norte-americana. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: https://pesquisaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/moore-kearsley.pdf. Acesso em 24 de novembro de 2025.
MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/667346/O_que_%C3%A9_educa%C3%A7%C3%A3o_a_dist%C3%A2ncia?auto=download. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, jul./ago. 2004. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6938/6818. Acesso em 13 de janeiro de 2025.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de et al. **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. *Educação Pública*, 2019. ISSN 1984-6290. DOI: 10-18264/REP. Disponível em https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil. Acesso em 24 de novembro de 2025.

SILVA, Fabiana Lemos da; SOGABE, Milton. **Interfaces gráficas para dispositivos móveis na educação a distância** (EAD). DAT Journal, v. 5, n. 2, p. 140–154, 2020. Disponível em: https://datjournal.anhembi.br/dat/article/download/199/160/445 . Acesso em: 18 jul. 2025.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; JESUS, Ana Lúcia Paranhos de; SANTOS, Carine de Miranda. **Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD):** um estudo sobre o moodle. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 15545-15557, mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-433. Acesso em 26 de dezembro de 2025.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TECNOPOLÍTICAS DO EAD NA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*: governança de plataformas, performatividade e disputas por sentido formativo

LUIS OTÁVIO VILELA DA CRUZ
NÍVEA DIAS FERNANDES

RESUMO

O crescimento da Educação a Distância na pós-graduação lato sensu tem sido acompanhado por um processo de plataformização que reorganiza tempos, interações e critérios de validação da aprendizagem. Este estudo discute, em chave tecnopolítica, como ambientes virtuais e lógicas algorítmicas de gestão (rastreamento de participação, métricas de engajamento, padronização de trilhas e avaliações) podem deslocar o eixo da formação para a performatividade e para o cumprimento de indicadores, tensionando a qualidade acadêmica esperada de cursos de especialização. A análise, de natureza qualitativa e crítico-documental, articula contribuições sobre governamentalidade e dispositivos de controle, a psicopolítica do desempenho e a pedagogia dialógica, para interpretar efeitos sobre a autonomia docente, frequentemente reconfigurada como tutoria operacional, e sobre a experiência discente, marcada por autogestão intensificada e risco de sobrecarga. Argumenta-se que a promessa de democratização do acesso pode coexistir com opacidades decisórias das plataformas e com uma racionalidade gerencial que empobrece a mediação pedagógica. Defende-se, por fim, que a EAD *lato sensu* requer parâmetros de transparência, proteção de dados e desenho didático centrado em diálogo, autoria e problematização, recolocando a tecnologia sob finalidade formativa.
Palavras-chave: Plataformização; Governamentalidade algorítmica; Pós-graduação lato sensu.

1 INTRODUÇÃO

A EAD consolidou-se como vetor da expansão do ensino superior no Brasil e, na pós-graduação lato sensu, ganhou centralidade na formação continuada pela combinação de flexibilidade, capilaridade e certificação em menor tempo. Esse movimento amplia oportunidades de qualificação para um público que, em geral, concilia trabalho e estudo, mas também exige atenção a parâmetros de qualidade, equidade e responsabilidade institucional, em consonância com princípios educacionais e com a crescente relevância do tratamento de dados em contextos digitais (Brasil, 1988; Brasil, 2018).

Recentemente, a modalidade vem sendo atravessada pela plataformização: infraestruturas digitais passam a mediar interações, padronizar percursos e converter atividades em indicadores (van Dijck; Poell; de Waal, 2018). Nessa lógica, participação, tempo de acesso e desempenho se tornam métricas de gestão, podendo deslocar decisões pedagógicas para sistemas automatizados e critérios pouco transparentes. Trata-se de uma forma contemporânea de governança por dados, baseada em rastreamento, classificação e predição, com afinidades com dinâmicas amplas de valorização informacional (Rouvroy; Berns, 2018; Zuboff, 2018).

A relevância do tema decorre dos efeitos sobre a experiência formativa e o trabalho docente: plataformas incorporam racionalidades de controle e eficiência capazes de reconfigurar currículo, avaliação e mediação pedagógica. A leitura foucaultiana auxilia a compreender como dispositivos produzem normalizações no cotidiano institucional (Foucault, 2008; Foucault, 2010), enquanto Han interpreta a ênfase na performance e na autogestão como pressão por produtividade contínua (Han, 2015a; Han, 2015b). No plano pedagógico, a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75082

perspectiva freiriana sustenta o diálogo e a problematização como critérios para avaliar perdas formativas quando a interação se reduz a trilhas e respostas protocoladas (Freire, 2005), cenário que pode ser agravado por tendências de mercantilização e gerencialismo (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2020) e pela padronização escalável típica do lato sensu, com impactos na autoria e na tecnicização docente (Bellinaso, 2020). Assim, o objetivo geral é analisar as tecnopolíticas da EAD na pós-graduação lato sensu, identificando como a plataformização e as lógicas algorítmicas de gestão incidem sobre a mediação pedagógica, a autonomia docente e a experiência formativa discente.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e crítico-interpretativo, estruturada como revisão bibliográfica e documental, conforme orientações metodológicas para pesquisas em Humanas e para comunicação científica em trabalhos acadêmicos (Prodanov; Freitas, 2013; Gil, 2017; Lakatos; Marconi, 2001; Severino, 2017). O material de base é o artigo previamente desenvolvido e publicado no periódico da UFMG *Algoritmos & Sociedade* (da Cruz; Fernandes, 2025), aqui adotado como referência teórica e analítica, porém reelaborado para um novo recorte: a pós-graduação lato sensu, com ênfase nas especificidades de governança institucional, desenho didático e experiências formativas nesse segmento.

O trajeto metodológico seguiu três etapas: (1) extração analítica do artigo-base, com identificação de problemas, categorias teóricas e eixos argumentativos; (2) recontextualização do objeto, delimitando o lato sensu como unidade de análise e selecionando literatura e documentos pertinentes, incluindo marcos legais e diretrizes sobre educação e tratamento de dados em ambientes digitais (Brasil, 1988; Brasil, 2018); e (3) reanálise temática do conjunto, reorganizando os argumentos segundo categorias operacionais como plataformização, governança por métricas, tecnicização do trabalho docente e efeitos sobre a experiência discente. A adaptação foi conduzida com transparência editorial e evitando reciclagem textual indevida, priorizando reescrita, atualização e reinterpretação, conforme diretrizes internacionais sobre reaproveitamento responsável de textos e sobreposição de publicações (COPE, 2024; ICMJE, 2026); a redação final foi ajustada ao gênero “resumo expandido” e à normalização de citações e referências no sistema autor-data, conforme ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2018; 2023).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Plataformização e governança por dados no lato sensu

No recorte da pós-graduação lato sensu, a EAD tende a se organizar para escalabilidade, com trilhas padronizadas, modularização de conteúdos e rotinas automatizadas de avaliação e acompanhamento. Esse desenho reforça a plataformização como modo de ordenar a vida acadêmica por infraestruturas digitais que padronizam interações e convertem práticas pedagógicas em registros operacionais (van Dijck; Poell; de Waal, 2018). Assim, parcela relevante da experiência formativa passa a ser moldada pela arquitetura do sistema, e não apenas por escolhas didáticas locais (da Cruz; Fernandes, 2025).

Nesse contexto, intensifica-se a dataficação do ensino superior: atividades de aprendizagem são traduzidas em dados para gestão, comparação e tomada de decisão institucional (Selwyn; Gašević, 2020; Williamson, 2017). O percurso discente é descrito por variáveis como frequência de acesso, tempo de permanência, taxa de conclusão e desempenho, o que tende a privilegiar dimensões mensuráveis da participação em detrimento de processos mais complexos, como argumentação e elaboração conceitual.

Os dados gerados também podem operar como tecnologia de governança, aproximando-se da governamentalidade algorítmica, na qual a modulação de condutas ocorre por classificação, predição e indução via métricas e feedbacks automatizados (Rouvroy; Berns,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75082

2013). A adoção de práticas de *learning analytics* aprofunda esse cenário ao expandir captura e interpretação de dados, gerando dilemas sobre consentimento, finalidade e justiça interpretativa, especialmente quando persistem assimetrias informacionais e baixa transparência decisória (Siemens, 2013; Slade; Prinsloo, 2013). Por isso, o lato sensu exige aderência explícita a princípios de proteção de dados e finalidades educacionais claras, evitando que a gestão por indicadores se converta em controle opaco (Brasil, 2018).

3.2 Qualidade formativa e regimes de mensuração

Os achados indicam uma tensão recorrente entre a complexidade esperada da formação em nível de pós-graduação e a prevalência de indicadores operacionais de desempenho. Quando taxas de conclusão, volume de postagens e tempo de resposta tornam-se centrais, observa-se a tendência de reorganizar práticas para "performar bem" nas métricas, o que pode deslocar a qualidade do debate e da problematização (Power, 1997; Muller, 2018). Esse risco é maior quando a lógica da mensuração se torna critério dominante de "qualidade" institucional.

A partir do recorte lato sensu, a formação aplicada exige densidade pedagógica para tratar problemas profissionais complexos e decisões situadas. Contudo, desenhos didáticos demasiadamente padronizados e automatizados tendem a reduzir o espaço de autoria, controvérsia e produção de sínteses, favorecendo a execução de tarefas em detrimento de elaboração. Essa dinâmica se conecta ao diagnóstico de que a dataficação pode induzir simplificações do que conta como aprendizagem, privilegiando o que é rastreável e comparável (Selwyn; Gašević, 2020; Williamson, 2017).

Do ponto de vista pedagógico, quando a estrutura da plataforma e os indicadores comprimem a interação significativa, aumenta-se a distância transacional: cresce a sensação de afastamento entre estudante, docência e instituição, com maior risco de aprendizagem orientada por checklist (Moore, 1993). Em paralelo, modelos de qualidade para educação online sustentam que a profundidade da aprendizagem depende da articulação entre presença de ensino, presença social e presença cognitiva; dimensões que não emergem automaticamente do uso de tecnologia (Garrison; Anderson; Archer, 2000).

Assim, os resultados sugerem que o debate tecnopolítico não deve se limitar a "se é online", mas ao modo de organização da aprendizagem em plataformas. Em cursos lato sensu, indicadores podem ser úteis como sinais de acompanhamento, porém não devem substituir critérios acadêmicos de profundidade, coerência e autoria. Quando a gestão por métricas coloniza a avaliação, abre-se espaço para distorções típicas de regimes de auditoria, com perda de aderência entre o que é medido e o que efetivamente se pretende formar (Power, 1997; Muller, 2018).

3.3 Trabalho docente e experiência discente na pós-graduação lato sensu

No trabalho docente, a plataformização tende a reconfigurar a mediação pedagógica em funções operacionais: tutoria, controle de fluxo, atendimento por protocolos e gestão de demandas assíncronas. A literatura sobre dataficação do ensino destaca que dashboards e metas redefinem parâmetros de desempenho, deslocando o julgamento pedagógico para aderência a indicadores e prazos (Williamson; Bayne; Shay, 2020). Esse deslocamento reduz margens de autoria didática, especialmente quando o desenho do curso já vem rigidamente prescrito pela plataforma.

No contexto brasileiro, estudos discutem que a escalabilidade frequentemente vem acompanhada de fragmentação do trabalho e intensificação de tarefas, com efeitos sobre autonomia, condições de trabalho e qualidade da mediação (Silva et al., 2025). No lato sensu, tal reconfiguração é sensível porque a especialização requer orientação qualificada para problemas aplicados e construção de repertório analítico, o que tende a demandar interação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75082

substantiva e feedback formativo. Quando a docência se limita a monitorar métricas e cumprir scripts, a formação perde densidade e responsividade.

Do lado discente, a experiência típica do lato sensu (conciliação entre trabalho, família e estudo) torna a autogestão um requisito central. A literatura aponta que evasão em pós-graduação a distância é multifatorial e se associa a condições de tempo, suporte institucional e desenho pedagógico, não apenas a "motivação individual" (Oliveira; Oesterreich; Almeida, 2018). Quando o curso opera majoritariamente por cumprimento de trilhas, a autonomia pode se converter em responsabilização individualizante, com pouco suporte para obstáculos estruturais.

Por fim, os resultados reforçam que as tecnopolíticas da EAD no lato sensu articulam governança por dados, regimes de mensuração e reconfiguração do trabalho docente, incidindo sobre a experiência formativa como um todo. Isso demanda orientar plataformas por finalidades educacionais explícitas, transparência sobre uso de dados e desenho didático que sustente presença de ensino, social e cognitiva, evitando que o curso se reduza a produtividade e certificação (Brasil, 2018; Garrison; Anderson; Archer, 2000; Rouvroy; Berns, 2013).

4 CONCLUSÃO

Os resultados mostram que, na pós-graduação lato sensu, a EAD tem se estruturado pela plataformização: trilhas padronizadas, gestão por métricas e uso intensivo de dados passam a orientar decisões pedagógicas e administrativas. Nesse arranjo, o "acompanhamento" pode operar como governança algorítmica, modulando condutas por indicadores de engajamento e desempenho e deslocando a formação para conformidade de percurso e certificação acelerada (van Dijck; Poell; de Waal, 2018; Rouvroy; Berns, 2013; Selwyn; Gašević, 2020).

Quanto à qualidade, evidencia-se a fricção entre o aprofundamento esperado do lato sensu e regimes de mensuração que privilegiam o rastreável e comparável. A centralidade de métricas tende a produzir efeitos de "auditoria", nos quais o que é medido ganha primazia sobre o pedagogicamente relevante, enfraquecendo diálogo, autoria e problematização; simultaneamente, a docência é tecnicizada, com menor autonomia e maior carga assíncrona, o que reduz a densidade da mediação e compromete presenças de ensino, social e cognitiva (Power, 1997; Muller, 2018; Williamson; Bayne; Shay, 2020; Garrison; Anderson; Archer, 2000).

Como limites, o estudo se apoia em revisão bibliográfica e análise documental, sem evidência empírica direta de estudantes, tutores/docentes ou gestores, e não detalha arquiteturas de plataforma nem contratos de tratamento de dados; fatores que influenciam monitoramento e decisão. Recomenda-se avançar com estudos de caso, entrevistas, análise de políticas institucionais e auditoria de learning analytics para explicitar definição de métricas, decisões automatizadas e efeitos (Siemens, 2013; Slade; Prinsloo, 2013). Como encaminhamentos, propõe-se regular e gerir a EAD lato sensu com transparência sobre coleta/uso de dados e justificativa pedagógica de indicadores, conformidade com proteção de dados (Brasil, 2018), desenho didático centrado em interação qualificada e feedback formativo, e condições de trabalho docente compatíveis com autoria e acompanhamento substantivo; em suma, tecnologia como meio, não como regime de gestão, impedindo que a métrica substitua o projeto formativo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023:2018**: informação e documentação — referências — elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+(1).pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed. Acesso em: 17 fev. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75082

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520:2023**: informação e documentação — citações em documentos — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023. Disponível em: https://coc.fiocruz.br/wp-content/uploads/2024/03/Abnt_nbr_10520_2023.pdf. Acesso em: 18 fev. 2026.

BELLINASO, Filipe. **Educação a distância (EaD) e o trabalho docente**: o aumento da precarização. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193428. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES n. 1, de 6 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file. Acesso em: 22 fev. 2026.

COMMITTEE ON PUBLICATION ETHICS (COPE). **Handling text recycling (also known as self-plagiarism)**. 2024. Disponível em: https://publicationethics.org/guidance/cope-position/handling-text-recycling-also-known-self-plagiarism. Acesso em: 23 fev. 2026.

DA CRUZ, Luís Otávio Vilela; FERNANDES, Nivea Dias. Tecnopolíticas da EAD: plataformas educacionais entre Foucault, Han e Freire. **Algoritmos & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1–30, jul./dez. 2025. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/algoritmosesociedade/article/view/59841. Acesso em: 24 fev. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e74384, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.74384. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/bhx7CRzFp49h3VqdqVstbnP/?lang=pt. Acesso em: 25 fev. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000. DOI: https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166. Acesso em: 1 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: neoliberalismo e novas técnicas de poder. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2015a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

INTERNATIONAL COMMITTEE OF MEDICAL JOURNAL EDITORS (ICMJE). **Recommendations for the conduct, reporting, editing, and publication of scholarly work in medical journals**. Jan. 2026. Disponível em: https://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. *In*: KEEGAN, Desmond (ed.). **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22–38. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203983065/theoretical-principles-distance-education-desmond-keegan. Acesso em: 18 fev. 2026.

MULLER, Jerry Z. **The tyranny of metrics**. Princeton: Princeton University Press, 2018.

OLIVEIRA, Pedro Rodrigues de; OESTERREICH, Silvia Aparecida; ALMEIDA, Vera Luci de. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e165786, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165786. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Y6XmZtj4C6mFzBbVmqcqY6G/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2026.

POWER, Michael. **The audit society**: rituals of verification. Oxford: Oxford University Press, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation: le disparate comme condition d'individuation par la relation? **Réseaux**, n. 177, p. 163–196, 2013. DOI: https://doi.org/10.3917/res.177.0163. Disponível em: https://shs.cairn.info/article/RES_177_0163/pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação. *In*: BRUNO, Fernanda *et al*. **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 107–141. Disponível em: https://medialabufrj.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

SELWYN, Neil; GAŠEVIĆ, Dragan. The datafication of higher education: discussing the promises and problems. **Teaching in Higher Education**, v. 25, n. 4, p. 527–540, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1689388. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2019.1689388. Acesso em: 25 fev. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SIEMENS, George. Learning analytics: the emergence of a discipline. **American Behavioral Scientist**, v. 57, n. 10, p. 1380–1400, 2013. DOI: https://doi.org/10.1177/0002764213498851. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764213498851. Acesso em: 27 fev. 2026.

SILVA, Marcus Vinícius dos Santos; SILVA, Luiz Alberto Monteiro da; NEVES, Ana Luiza Miranda dos Santos. **Uberização do trabalho docente**: as plataformas de aprendizagem sob a influência do neoliberalismo. [S. l.: s. n.], 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387197403_Uberizacao_do_Trabalho_Docente_as_plataformas_de_aprendizagem_sob_a_influencia_do_neoliberalismo. Acesso em: 28 fev. 2026.

SLADE, Sharon; PRINSLOO, Paul. Learning analytics: ethical issues and dilemmas. **American Behavioral Scientist**, v. 57, n. 10, p. 1509–1528, 2013. DOI: https://doi.org/10.1177/0002764213479366. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764213479366. Acesso em: 1 mar. 2026.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society**: public values in a connective world. Oxford: Oxford University Press, 2018.

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

WILLIAMSON, Ben; BAYNE, Sian; SHAY, Suellen. The datafication of teaching in higher education: critical issues and perspectives. **Teaching in Higher Education**, v. 25, n. 4, p. 351–365, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2020.1748811. Acesso em: 4 mar. 2026.

ZUBOFF, Shoshana. Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação. *In*: BRUNO, Fernanda *et al*. **Tecnopolíticas da vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 17–69. Disponível em: https://medialabufrj.net/wp-content/uploads/2020/10/Tecnopoliticas-da-vigilancia_miolo_download.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

LOUSAS DIGITAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS: TECNOLOGIA, ENSINO E APRENDIZAGEM EM CONTEXTO AMAZÔNICO

EDERVANDO CARDOSO DE SOUSA

Introdução: A inserção de tecnologias digitais no ambiente escolar constitui uma das tendências educacionais mais relevantes do século XXI. No contexto das escolas municipais de Manaus, essa realidade se configura com particularidades decorrentes das condições geográficas, climáticas e socioeconômicas da região amazônica, o que impõe desafios específicos à integração de recursos como a lousa digital interativa ao processo educativo. Tal recurso, por sua capacidade de integrar multimídia, conectividade e interatividade, transcende a função de mero substituto do quadro tradicional e inaugura possibilidades pedagógicas de natureza colaborativa e dinâmica. **Objetivo:** Analisar o uso das lousas digitais nas escolas municipais de Manaus, problematizando os desafios e as possibilidades que esse recurso oferece ao processo educativo no contexto amazônico, com vistas a contribuir para o debate acerca da integração tecnológica na educação básica pública brasileira. **Metodologia:** O trabalho adota abordagem de revisão bibliográfica, articulando referenciais teóricos da literatura especializada em tecnologia educacional com os marcos normativos da educação nacional, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. A análise ancora-se na perspectiva socioconstrutivista e no modelo TPACK como referenciais para a compreensão da relação entre tecnologia, pedagogia e conteúdo. **Resultados:** A análise evidencia que a efetividade pedagógica das lousas digitais está condicionada a fatores que extrapolam a presença física do equipamento nas salas de aula. Formação docente contextualizada, infraestrutura adequada, suporte técnico contínuo e concepção pedagógica orientada são condições preponderantes para que o recurso promova aprendizagens significativas. No contexto manauara, esses condicionantes são agravados pela rotatividade docente, pela sobrecarga de trabalho e pelas dificuldades de conectividade e manutenção dos equipamentos. **Conclusão:** A integração das lousas digitais ao processo educativo constitui um fenômeno multidimensional que demanda políticas públicas de caráter qualitativo, centradas na valorização docente e em projetos pedagógicos que posicionem a aprendizagem como eixo central. A tecnologia, por si só, é insuficiente; seu potencial se realiza quando articulada a condições institucionais e formativas adequadas.

Palavras-chave: **LOUSA DIGITAL INTERATIVA; FORMAÇÃO DOCENTE; INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75303

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM ÁREAS RURAIS E ISOLADAS: A FALSA PROMESSA DE INCLUSÃO DIGITAL

TARCISIO FONSECA DA SILVA; JOSÉ JACIEL FERREIRA DOS SANTOS; PRYSKA UYLLA MAIA DE CERQUEIRA; JOSÉ ROBERTO CEZAR; LYGIA GALVÃO VELASCO; LILIANE DOS SANTOS; ANTÔNIO FULVIO CAVALCANTE MOTA

Introdução A Educação a Distância (EaD) é frequentemente apresentada como estratégia de democratização do acesso ao ensino, sobretudo em regiões rurais e isoladas. Entretanto, essa promessa de inclusão digital revela-se limitada diante da precariedade da infraestrutura tecnológica, da instabilidade da conexão à internet e da ausência de políticas públicas consistentes. Nesse contexto, torna-se necessário problematizar em que medida a EaD, ao invés de reduzir desigualdades, pode contribuir para sua manutenção ou aprofundamento.**Objetivo** O presente trabalho tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, como as limitações de acesso às tecnologias digitais comprometem a efetividade da EaD e influenciam a reprodução das desigualdades sociais e econômicas no meio rural brasileiro.**Metodologia** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir da análise de artigos científicos, livros e documentos oficiais que discutem educação, tecnologia e inclusão digital, buscando identificar os principais entraves estruturais que dificultam a implementação da EaD em áreas rurais e isoladas.**Resultados e Discussão** O referencial teórico evidencia que a simples disponibilização de plataformas virtuais não garante acesso real ao conhecimento, sobretudo quando desconsidera as condições materiais e sociais dos estudantes. A responsabilização individual pelo acesso invisibiliza desigualdades históricas e estruturais, reforçando barreiras já existentes. Sem investimentos sólidos em conectividade, formação digital e infraestrutura, a EaD tende a reproduzir exclusões, ampliando o distanciamento educacional e limitando as possibilidades de ascensão social.**Considerações Finais** Conclui-se que a tecnologia, isoladamente, não promove equidade. Quando implementada sem suporte estrutural adequado, a EaD pode consolidar o atraso social que afirma combater. Para que cumpra seu papel democratizador, é imprescindível que seja acompanhada de políticas públicas efetivas, voltadas à inclusão digital e à redução das desigualdades no meio rural.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; INCLUSÃO DIGITAL; AREAS RURAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75390

ISSN: 2675-813X

FORMAÇÃO DE PROGRAMA ACADÊMICO EM BIOINFORMÁTICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: EXPERIÊNCIA DE MENTORIA CIENTÍFICA PARA ESTUDANTES

GEPOLIANO CHAVES; EDUARDO PEROVANO; RAFAELA DEBASTIANI; YSLAI SILVA PEIXOUTO; LEANDRO SANTOS PEIXOUTO; JOÃO PEDRO VARONESI; DANIEL N MICHA

RESUMO

A globalização e o avanço no uso da internet, aliados ao crescimento do uso de tecnologias de ensino assíncrono e remoto, impulsionaram a disseminação de atividades de ensino a distância como os próprios cursos oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil e outras instituições de ensino superior do país. O advento da pandemia de COVID-19, impôs novos desafios para o desenvolvimento da Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. Em especial, pela necessidade de distanciamento social induzida pela pandemia, escolas e universidades tiveram que se adaptar a uma realidade de educação a distância. Dentre as iniciativas internacionais que desenvolvem experiências de pesquisa para estudantes (EPEs) e inspiram o programa acadêmico de estágio e intercâmbio, se destacam o *Science Internship Program* (SIP), o *Treehouse Undergraduate Bioinformatics Immersion* (TUBI) e o *Research with Computational Biology* (ReComBio), iniciativas promovidas e mantidas pela Universidade da Califórnia Santa Cruz (EUA). Nosso objetivo neste trabalho foi relatar o desenvolvimento de programa acadêmico de estágio e intercâmbio a distância com base em experiências internacionais dos autores, que possibilita a estudantes de ensino médio ou graduação o contato com mentores pós-graduandos ou doutores. O programa aconteceu por meio de encontros remotos periódicos entre o mentor e alunos participantes. O mentor expôs o conteúdo programático usando a plataforma Zoom e apostila com conteúdo na área de bioinformática. O conteúdo baseia-se na experiência de pesquisa com execução de experimentos *in-silico* permitidos pela área da bioinformática. Os encontros consistiram na exposição do material escrito em linguagem programacional R. Alunos foram expostos ao ensino da linguagem de programação R por meio de tentativa e erro usando-se scripts previamente testados pelo mentor. O programa revelou-se como uma abordagem excelente para o ensino da programação computacional para alunos iniciantes em pesquisa acadêmica, baseado nas experiências internacionais prévias. Os estudantes são expostos à linguagem de programação de forma a facilitar o aprendizado para desenvolvimento de algoritmos que permitem a análise de dados biológicos. Esta abordagem permite a aprendizagem de ferramentas para a análise crítica dos experimentos *in silico* bem como a incorporação do conhecimento por meio da tentativa e erro.

Palavras-chave: bioinformática; pesquisa; iniciação científica

1 INTRODUÇÃO

A globalização e os avanços tecnológicos nas últimas décadas, aliados à ampla disseminação da internet, têm impulsionado novas formas de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Nesse contexto, o ensino a distância tem se consolidado como uma importante estratégia para ampliar o acesso ao conhecimento, especialmente em áreas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75399

científicas que demandam constante atualização e interação entre pesquisadores. O cenário da pandemia de COVID-19 intensificou esse processo, evidenciando a necessidade de implementação e fortalecimento de sistemas educacionais baseados em plataformas digitais e ferramentas de comunicação remota.

A integração entre instituições de ensino, estudantes e professores no Brasil com profissionais de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação no exterior, em especial proporcionada pela presença de pesquisadores brasileiros radicados no exterior, possibilita uma maior internacionalização dessas atividades, permitindo acesso à infraestrutura e a pessoal qualificado e uma maior experiência na participação e colaboração em projetos internacionais. Todas estas experiências, implementadas de forma remota e assíncrona, favorecem o desenvolvimento da competência digital, contribuindo para o letramento e a cidadania digital, além do uso ético da mídia e tecnologia (SILVA e BEHAR 2019). De acordo com relatório da UNESCO de 2006, a competência digital é uma das oito competências essenciais para o desenvolvimento ao longo da vida.

A partir desse contexto, novas dinâmicas de interação acadêmica passaram a ser exploradas, permitindo a colaboração entre pesquisadores e estudantes localizados em diferentes regiões do mundo. Essa realidade tem favorecido a criação de programas de experiências de pesquisa voltados para estudantes em diferentes níveis de formação, os chamados programas de *Experiência em Pesquisa para Estudantes* (EPEs). Esses programas têm como objetivo introduzir estudantes à prática científica, possibilitando o contato com métodos de pesquisa, análise de dados e desenvolvimento de projetos acadêmicos.

Entre os exemplos nacionais de iniciativas desse tipo, destacam-se o Projeto Piloto de Iniciação Científica, uma iniciativa inovadora que merece destaque. A criação do projeto de iniciação científica na modalidade remota foi realizada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ainda durante a pandemia entre 2020 e 2021 (TEIXEIRA, 2020). Nesse projeto, 140 alunos de seis polos de EAD da UAB no Maranhão foram atendidos pelos docentes da UFMA, incluindo atividades de orientação e formação, oficinas, seminários, mostra virtual, dentre outros.

Para além das atividades e projetos pontuais de ensino, pesquisa e extensão na modalidade remota, um fato recente merece atenção, pois oficializa uma iniciativa institucional que agrega todas essas modalidades de atuação. Muito recentemente, pela primeira vez em sua história, a CAPES aprovou um curso de pós-graduação stricto-sensu híbrido com parte da carga horária oficialmente na modalidade a distância (CAPES, 2023), apesar de uma portaria datada de 2019 permitir e regulamentar essa possibilidade há alguns anos (CAPES, 2019).

Por outro lado, no contexto internacional, pode-se citar alguns exemplos das experiências de pesquisa para estudantes em modalidade híbrida ou remota (Hess *et al.*, 2023). Entre os exemplos internacionais de iniciativas desse tipo destacam-se o *Science Internship Program* (SIP), o *Treehouse Undergraduate Bioinformatics Immersion* (TUBI) e o *Research with Computational Biology* (ReComBio), promovidos pela Universidade da Califórnia, Santa Cruz (EUA). Esses programas oferecem oportunidades de aprendizado em áreas como biologia computacional e bioinformática, por meio de atividades práticas orientadas por pesquisadores experientes. Inspirado por essas experiências internacionais, foi desenvolvido um programa acadêmico de estágio e intercâmbio em formato remoto, voltado para estudantes brasileiros interessados em iniciar atividades de pesquisa científica na área de bioinformática.

2 OBJETIVO

Relatar o desenvolvimento e a implementação de um programa acadêmico de estágio e intercâmbio realizado na modalidade a distância, inspirado em experiências internacionais dos autores, que possibilita a estudantes do ensino médio ou da graduação o contato com mentores

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75399

em nível de doutorado, visando à introdução desses estudantes ao universo da pesquisa científica.

3 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

O programa foi estruturado a partir de encontros remotos periódicos entre mentores e estudantes participantes. As atividades ocorreram por meio da plataforma Zoom, que possibilitou a realização de aulas expositivas, discussões e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Como material de apoio, foi utilizada uma apostila contendo conteúdos introdutórios e intermediários relacionados à bioinformática, além de exercícios práticos voltados para a análise de dados biológicos. Nesse projeto, os conceitos de linguagem computacional e de laboratórios virtuais são utilizados, onde experimentos digitais são executados usando-se a abordagem da educação baseada em nuvem (VERA-CHOQQUECCOTA *et al*, 2024; SYPSAS e KALLES, 2018).

O conteúdo programático foi elaborado com base na experiência prévia dos mentores na condução de pesquisas envolvendo experimentos *in silico*, abordagem amplamente utilizada na bioinformática para análise e interpretação de dados biológicos utilizando ferramentas computacionais. Durante os encontros, foram apresentados conceitos fundamentais de programação na linguagem R, amplamente utilizada em análises estatísticas e bioinformáticas.

Os estudantes tiveram contato com scripts previamente testados e organizados pelos mentores, que serviram como base para a realização de exercícios práticos. O processo de aprendizagem foi conduzido de forma progressiva, incentivando a exploração dos códigos e a resolução de problemas por meio da metodologia de tentativa e erro. Essa abordagem permitiu que os estudantes desenvolvessem autonomia na execução e interpretação dos scripts, além de estimular o pensamento crítico na resolução de problemas computacionais aplicados à biologia.

Além do aprendizado técnico, o programa também buscou aproximar os estudantes do ambiente acadêmico de pesquisa, apresentando conceitos relacionados à construção do conhecimento científico, análise de dados e interpretação de resultados. Dessa forma, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar aspectos iniciais da formação científica, mesmo em um ambiente remoto.

4 DISCUSSÃO

A implementação do programa demonstrou o potencial das ferramentas digitais como instrumentos para ampliar o acesso à formação científica, especialmente em áreas interdisciplinares como a bioinformática. A modalidade remota possibilitou a participação de estudantes localizados em diferentes regiões, reduzindo barreiras geográficas e ampliando as oportunidades de acesso à iniciação científica e à competência digital. Ao mesmo tempo que a competência digital constitui um método para o acesso à tecnologia, é uma medida que promove a alfabetização e, portanto, o enfraquecimento das desigualdades sócio-raciais a longo prazo no contexto brasileiro.

Uma oportunidade direta proporcionada pelo acesso aos meios remotos de ensino é a inclusão por meio da internacionalização. Enquanto estratégia de ensino, SANTOS (2021) defende que a internacionalização (em casa), com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), videoconferências, livros digitais (e-books), plataformas digitais para encontros síncronos – Google Meet, Zoom Meetings, Microsoft Teams, constitui em uma estratégia de educação inclusiva, contribuindo para o crescimento do interesse do estudante através da internacionalização do currículo e da internacionalização em casa.

Descrevendo uma experiência de internacionalização com alunos do sul de Minas Gerais, Fávaro demonstrou que a experiência de pesquisa na modalidade a distância, ao

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75399

incorporar contato entre outros países e estudantes brasileiros, contribuiu para a emancipação humana por aproximar países e culturas distintas, ultrapassando o limite regional e abordando questões étnico-raciais compartilhadas entre Brasil e Portugal, devido ao colonialismo europeu (FÁVARO *et al.* 2021). Esta constatação revela a importância da educação racial ainda no nível da educação básica, como descoberto por Vieira e Martins (VIEIRA e MARTINS 2015).

A abordagem baseada na prática e na resolução de problemas mostrou-se especialmente eficaz para a introdução de estudantes à programação computacional. A utilização da linguagem R permitiu que os participantes tivessem contato direto com ferramentas utilizadas em pesquisas científicas reais, favorecendo a compreensão da importância da análise de dados na produção do conhecimento científico.

Inspirado em modelos internacionais de formação científica, o programa contribuiu para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para estudantes que desejam seguir carreira acadêmica ou atuar em áreas relacionadas à ciência de dados e biologia computacional. Além disso, a experiência reforça o papel da educação mediada por tecnologias como estratégia para democratizar o acesso ao conhecimento científico.

5 CONCLUSÃO

A experiência relatada evidencia que programas de formação científica realizados na modalidade a distância podem representar uma estratégia eficaz para introduzir estudantes ao universo da pesquisa acadêmica. A utilização de ferramentas digitais, aliada à orientação de mentores experientes e à realização de atividades práticas, possibilitou o desenvolvimento de competências relacionadas à programação, análise de dados e interpretação de experimentos *in silico*.

Dessa forma, iniciativas dessa natureza contribuem para ampliar o acesso à formação científica, estimular o interesse pela pesquisa e fortalecer a formação de novos pesquisadores, demonstrando o potencial do ensino remoto como ferramenta complementar na educação científica contemporânea.

REFERÊNCIAS

FÁVARO, L. C.; FONSECA, L. R.; MINASI, L. F.; (2021): "A internacionalização como prática de educação ambiental emancipatória em período de ensino remoto." **Justiça Climática no Antropoceno 13 (1).**

HESS, R. A.; ERICKSON, O. A.; COLE, R. B.; TSIEN, F. AND DOLAN, E. L.; (2023): "Virtually the Same? Evaluating the Effectiveness of Remote Undergraduate Research Experiences." **CBE—Life Sciences Education 22 (25).**

SANTOS, G. M. T.; (2021): "Internacionalização em casa: reflexões para o contexto da educação matemática em tempos de pandemia da COVID-19." **Boletim de Conjuntura 5 (14).** www.revista.ufrr.br/boca

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P.A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista 35. e209940.**

SYPSAS, A. AND KALLES, D.; 2018. "Virtual Laboratories in Biology, Biotechnology and Chemistry education: A Literature Review." **Association for Computing Machinery.** https://doi.org/10.1145/3291533.3291560.

TEIXEIRA, T. G.: **Relatório final de execução do Projeto Piloto de Iniciação Científica**, 2020. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1R2A0dRHRB__OB-lGp6NceauJgkPycpVa/view

VERA-CHOQQUECCOTA, S.; BELMEKKI, B. E. Y.; ALOUINI M. S.; TEODORESCU, M; HAUSSLER, D.; MOSTAJO-RADJI, M. A.; 2024. "Reducing education inequalities through cloud-enabled live-cell biotechnology." **Trends in Biotechnology.** https://doi.org/10.1016/j.tibtech.2024.07.015.

VIEIRA, E. P. P.; MARTINS, F. F.; (2015): Aspectos históricos e epistemológicos relacionados ao conceito de raça humana e a formação de professores de Ciências e Biologia. **Revista de Educação em Ciências e Matemática 11 (22): 22-33.**

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

APRENDER A APRENDER NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AUTONOMIA E AUTORREGULAÇÃO COMO COMPETÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM AMBIENTES DIGITAIS

TARCISIO FONSECA DA SILVA; JOSÉ JACIEL FERREIRA DO SANTOS; SHEILA RAQUEL FERREIRA SEGÓVIA; ROSÂNGELA BARBOSA SARINHO; MARCELO BUSTAMANTE CHILINGUE; BÁRBARA ELOÁ DE MENDONÇA FERREIRA; LYGIA GALVÃO VELASCO

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade educacional relevante no cenário contemporâneo, ampliando o acesso ao conhecimento e promovendo novas formas de ensinar e aprender mediadas por tecnologias digitais. Nesse contexto, as transformações nos processos educativos demandam do estudante uma postura mais ativa e participativa na construção do conhecimento. Diferentemente de modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos, a EaD exige o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, à disciplina e à capacidade de gestão do próprio processo de aprendizagem.Nesse cenário, destaca-se a importância da competência de **aprender a aprender**, compreendida como a capacidade do estudante de refletir sobre seus processos cognitivos, organizar estratégias de estudo e desenvolver autonomia na construção do conhecimento. Tal competência torna-se especialmente relevante em ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais o estudante assume papel mais protagonista em seu percurso formativo. **Objetivo**: O objetivo desse estudo é analisar a relevância da competência de aprender a aprender no contexto da Educação a Distância, destacando a autonomia e a autorregulação da aprendizagem como elementos fundamentais para o desenvolvimento de processos de aprendizagem significativos. **Metodologia**: A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de caráter exploratório e analítico, fundamentada em produções acadêmicas que discutem a Educação a Distância, a aprendizagem autônoma e o protagonismo discente. Como principais referenciais teóricos foram considerados os estudos de Moran (2015), Kenski (2012), Belloni (2015) e Silva (2012), que abordam as transformações educacionais mediadas pelas tecnologias digitais. Também foram consideradas as contribuições do conectivismo, proposto por Siemens (2004), e da heutagogia apresentada por Hase e Kenyon (2000), perspectivas teóricas que enfatizam a centralidade do estudante e a aprendizagem autodeterminada em contextos educacionais digitais.**Resultados**: Os resultados indicam que a aprendizagem na EaD está diretamente associada ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autônoma e autorregulada. Estudantes que demonstram maior capacidade de planejamento, gestão do tempo e participação ativa nas atividades propostas tendem a apresentar níveis mais elevados de engajamento e melhor desempenho acadêmico. **Conclusão**: Conclui-se que práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, a reflexão crítica e o protagonismo discente são fundamentais para fortalecer processos de aprendizagem significativos em ambientes educacionais mediados por tecnologias digitais.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; APRENDIZAGEM AUTÔNOMA; AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75423

TECNOLOGIAS DIGITAIS E INCLUSÃO NA EAD: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E USO DE RECURSOS ASSISTIVOS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

ANTONIO CARLOS MAGALHAES DE MENEZES

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma importante estratégia para ampliação do acesso à educação, especialmente em contextos marcados pela transformação digital e pela necessidade de flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, torna-se fundamental discutir a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas especificidades cognitivas, comunicacionais e sociais. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das tecnologias digitais e dos recursos assistivos no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino de estudantes com TEA em ambientes virtuais de aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais aplicadas à Educação a Distância. A investigação considera estudos recentes sobre educação inclusiva, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional especializado, buscando identificar possibilidades de adaptação didática e metodológica no contexto digital. Os resultados apontam que o uso de tecnologias digitais, associado à adoção de recursos assistivos, pode favorecer a mediação pedagógica, a organização das atividades e a personalização do processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e comunicacional de estudantes com TEA. Destacam-se, entre as estratégias identificadas, a utilização de plataformas digitais acessíveis, recursos multimodais de aprendizagem, gamificação, aplicativos educacionais e ferramentas de apoio à comunicação e à organização das tarefas. Além disso, evidencia-se a importância da formação docente voltada ao uso pedagógico das tecnologias digitais e ao desenvolvimento de práticas inclusivas em ambientes virtuais de aprendizagem. Conclui-se que a integração entre tecnologias digitais, recursos assistivos e estratégias pedagógicas inclusivas representa um caminho promissor para ampliar a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA na Educação a Distância, contribuindo para a efetivação de uma educação mais acessível, equitativa e socialmente inclusiva.

Palavras-chave: Educação a Distância; Transtorno do Espectro Autista; Tecnologias Assistivas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

1 INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do uso das tecnologias digitais tem provocado mudanças significativas nos processos educacionais contemporâneos, especialmente com o crescimento da Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino capaz de ampliar o acesso à educação em diferentes contextos sociais e geográficos. Nesse cenário, os ambientes virtuais de aprendizagem assumem papel relevante ao possibilitar novas formas de interação, comunicação e construção do conhecimento, contribuindo para a flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, para que a EaD cumpra seu papel social de democratização do ensino, torna-se necessário considerar os princípios da educação inclusiva, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a práticas pedagógicas adequadas às suas necessidades.

Entre os grupos que demandam maior atenção no contexto educacional estão os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), condição caracterizada por particularidades relacionadas à comunicação, à interação social e aos modos de processamento das informações. Tais características podem influenciar diretamente na forma como esses estudantes aprendem e se relacionam com o ambiente escolar, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais. Nesse sentido, a educação inclusiva busca promover estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais, favorecendo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no processo educativo.

Nesse contexto, as tecnologias digitais e os recursos assistivos apresentam grande potencial para contribuir com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Ferramentas digitais, plataformas educacionais, aplicativos e recursos multimodais podem favorecer a organização das atividades, a mediação da comunicação e a personalização do processo de aprendizagem. Além disso, tais recursos possibilitam maior adaptação dos conteúdos e das estratégias didáticas, permitindo que os estudantes com TEA tenham melhores condições de participação e desenvolvimento no ambiente virtual de aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se relevante refletir sobre as possibilidades de utilização das tecnologias digitais associadas a estratégias pedagógicas inclusivas no contexto da Educação a Distância. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas e o uso de recursos assistivos mediadas por tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação a Distância**.**

1.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEITOS E DESAFIOS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits na comunicação social, bem como por padrões de comportamento restritos e repetitivos. Embora o espectro varie amplamente em intensidade e manifestações, há consenso na literatura quanto à importância do diagnóstico precoce e do suporte interdisciplinar para o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas com TEA.

No Brasil, observa-se um crescimento no número de diagnósticos, reflexo tanto de avanços nas formas de identificação quanto do aumento da visibilidade social do transtorno. No entanto, esse progresso convive com marcadas desigualdades regionais no acesso a serviços especializados, especialmente em áreas afastadas dos grandes centros urbanos, como as situadas no interior do Amazonas e de estados vizinhos.

Santos e Lima (2024), ao analisarem a realidade de famílias em Jaru, município do interior de Rondônia, destacam:

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

> O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de neurodesenvolvimento que exige diagnóstico precoce e intervenções adequadas para maximizar o potencial de desenvolvimento das crianças. Em Jaru, uma pequena cidade do interior de Rondônia, famílias enfrentam desafios significativos para acessar diagnóstico e tratamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Este estudo investigou essas dificuldades por meio de um questionário semiestruturado aplicado a 24 participantes, sendo 23 mães e 1 pai, destacando a perspectiva feminina predominante. As perguntas exploraram aspectos como os sinais observados antes do diagnóstico, o processo de obtenção do diagnóstico e as dificuldades para acessar profissionais, medicamentos e terapias. Os resultados revelaram atrasos significativos no diagnóstico, frequentemente associados à falta de infraestrutura de saúde e profissionais especializados, agravando a sobrecarga emocional e financeira das famílias. Apesar das adversidades, a dedicação e resiliência dessas famílias mostram a urgência de políticas públicas mais inclusivas, investimentos em infraestrutura e ações que garantam um futuro promissor para crianças com TEA. Este trabalho reforça a importância de construir uma sociedade mais acolhedora, que valorize a inclusão e a igualdade de oportunidades. (SANTOS; LIMA, 2024, p. 56).

Esse cenário revela a persistência de profundas desigualdades territoriais. Nas regiões periféricas e interioranas da Amazônia, o acesso ao diagnóstico e aos atendimentos terapêuticos é extremamente limitado. Muitas mães, principais cuidadoras, enfrentam sozinhas essa realidade, marcadas por sobrecarga física, emocional e financeira, agravada pela ausência de políticas públicas específicas e pela precariedade das redes de saúde e educação.

Apesar dessas dificuldades, observa-se que essas mulheres constroem estratégias de enfrentamento baseadas na solidariedade comunitária e na auto-organização. Tornam-se, assim, protagonistas na luta por visibilidade e por direitos, desafiando a invisibilidade institucional que marca suas trajetórias. Nesse contexto, a maternidade atípica assume contornos políticos e sociais, revelando uma dimensão de resistência diante do abandono estatal. Valorizar e escutar essas vozes é essencial para a construção de políticas públicas inclusivas, sensíveis ao território e comprometidas com a justiça social.

1.2 INOVAÇÃO E INCLUSÃO: TECNOLOGIAS DIGITAIS NO APOIO À APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A Educação a Distância (EaD) tem assumido papel relevante no cenário educacional contemporâneo, especialmente diante do avanço das tecnologias digitais e da ampliação das possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento. Nesse contexto, os ambientes virtuais de aprendizagem passaram a desempenhar função estratégica no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, permitindo maior flexibilidade na organização do ensino e ampliando as oportunidades de aprendizagem para diferentes públicos. A modalidade EaD possibilita novas formas de interação entre estudantes, professores e conteúdos, contribuindo para a democratização do acesso à educação e para a construção de experiências educacionais mais dinâmicas e adaptáveis às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse cenário, torna-se fundamental considerar os princípios da educação inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão educacional pressupõe a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferenças individuais, garantindo condições adequadas para o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, destaca-se que:

> A educação inclusiva pressupõe uma transformação profunda no sistema educacional, que deve ser reorganizado para atender à diversidade dos estudantes. Isso implica mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas formas de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

> avaliação, de modo a assegurar que todos os alunos tenham oportunidades efetivas de aprendizagem e participação no ambiente escolar. (MANTOAN, 2015, p. 27).

No caso específico de estudantes com TEA, torna-se necessário considerar as particularidades relacionadas à comunicação, à interação social e às formas de processamento das informações. Essas características podem influenciar diretamente a forma como os estudantes interagem com o ambiente educacional e com as atividades propostas, exigindo adaptações pedagógicas que favoreçam sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessas especificidades, as tecnologias digitais assumem papel significativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O uso de recursos tecnológicos pode favorecer a diversificação das estratégias de ensino, possibilitando a utilização de diferentes linguagens e formas de apresentação dos conteúdos, como vídeos, imagens, recursos interativos e ferramentas multimodais. Nesse sentido, destaca-se que:

> As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação e de construção do conhecimento, ao permitir que estudantes e professores estabeleçam novas formas de comunicação e colaboração no processo educativo. Quando utilizadas de maneira planejada e pedagógica, essas tecnologias contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, participativos e adequados às diferentes necessidades dos estudantes. (MORAN, 2018, p. 45).

Além disso, o uso de tecnologias assistivas representa um importante instrumento para a promoção da acessibilidade educacional. Essas tecnologias compreendem recursos, dispositivos e estratégias que têm como objetivo ampliar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, contribuindo para sua autonomia e participação em diferentes contextos sociais, incluindo o educacional.

No contexto da Educação a Distância, as tecnologias assistivas podem favorecer a organização das atividades, a mediação da comunicação e a compreensão dos conteúdos, especialmente quando associadas a estratégias pedagógicas que considerem as características individuais dos estudantes. Assim, observa-se que:

> A tecnologia assistiva constitui um campo de conhecimento interdisciplinar que envolve produtos, recursos, metodologias e serviços destinados a promover a funcionalidade, a autonomia e a participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. No âmbito educacional, sua utilização contribui para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas. (BERSCH, 2017, p. 13).

Portanto, a integração entre tecnologias digitais, recursos assistivos e estratégias pedagógicas inclusivas constitui um elemento fundamental para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos. Ao considerar as especificidades dos estudantes com TEA e ao incorporar recursos tecnológicos que favoreçam a acessibilidade e a personalização do ensino, torna-se possível ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem desses estudantes no contexto da Educação a Distância, contribuindo para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a inclusão e a equidade.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, voltada para analisar as contribuições das tecnologias digitais e dos recursos assistivos no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

a Distância (EaD) para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O método adotado buscou compreender, de forma detalhada, as estratégias pedagógicas implementadas em ambientes virtuais de aprendizagem, considerando as particularidades dos estudantes e o impacto do uso de recursos tecnológicos na promoção da inclusão educacional.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica de publicações científicas recentes, entre os anos de 2015 e 2025, sobre Educação a Distância, inclusão educacional, Transtorno do Espectro Autista e tecnologias assistivas. Essa revisão teve como objetivo identificar fundamentos teóricos, práticas pedagógicas inovadoras e evidências sobre a utilização de recursos digitais e assistivos no processo de aprendizagem de estudantes com TEA. Foram utilizadas bases de dados como Scielo, Google Scholar, Web of Science e Periódicos CAPES, priorizando artigos nacionais e internacionais revisados por pares.

Em seguida, realizou-se a análise documental de práticas pedagógicas adotadas em instituições que oferecem EaD para estudantes com TEA. Foram examinados planos de aula, atividades digitais, materiais pedagógicos e plataformas virtuais, com foco em estratégias de acessibilidade, personalização das atividades e recursos multimodais. Essa etapa permitiu identificar abordagens inovadoras e avaliar como as tecnologias digitais e assistivas são aplicadas na prática docente, destacando recursos que promovem a participação e o engajamento dos estudantes.

Por fim, os dados coletados foram organizados e categorizados em quatro eixos temáticos: estratégias pedagógicas inclusivas, recursos tecnológicos utilizados, tipos de tecnologias assistivas e impactos observados na aprendizagem e participação dos estudantes. Essa organização possibilitou realizar uma análise de conteúdo detalhada, articulando a teoria à prática pedagógica e permitindo compreender como a integração de tecnologias digitais e recursos assistivos favorece a personalização do ensino, a inclusão efetiva e a promoção de uma aprendizagem equitativa.

O estudo observou princípios éticos de pesquisa, garantindo a confidencialidade das informações coletadas e preservando a identidade das instituições e dos estudantes envolvidos nos relatos de prática, reforçando o compromisso com a ética e a responsabilidade social na pesquisa educativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos a partir da revisão bibliográfica e da investigação documental revelou uma série de estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos eficazes na Educação a Distância (EaD) voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os achados demonstram que a integração entre tecnologias digitais, recursos assistivos e práticas pedagógicas inclusivas contribui significativamente para a participação ativa, engajamento e aprendizagem desses estudantes em ambientes virtuais.

Um dos resultados mais relevantes foi a identificação do papel das plataformas digitais acessíveis na organização e mediação das atividades de aprendizagem. Ferramentas como ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), fóruns de discussão, chats, vídeos legendados e quizzes interativos possibilitam a diversificação das formas de apresentação de conteúdos, permitindo que os estudantes com TEA acessem informações de acordo com suas necessidades cognitivas e estilos de aprendizagem. Além disso, a disponibilização de materiais multimodais e a possibilidade de repetição de atividades ou conteúdos proporcionam maior autonomia e reduzem barreiras de participação.

A análise qualitativa das práticas pedagógicas indicou que a integração entre tecnologias digitais e recursos assistivos é central para a inclusão de estudantes com TEA na EaD. As plataformas digitais acessíveis e os recursos multimodais favorecem a organização das atividades, a personalização do ensino e o engajamento dos estudantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

Tabela 01: Estratégias pedagógicas e tecnologias digitais utilizadas na EaD para estudantes com TEA

Estratégia Pedagógica	**Recursos Digitais**	**Recursos Assistivos**	**Impacto Observado**
Gamificação	Jogos educativos digitais	Softwares de organização	Maior engajamento e motivação
Conteúdos multimodais	Vídeos, imagens, quizzes	Leitores de tela	Facilita compreensão e autonomia
Atividades interativas	Simulações virtuais	Aplicativos de comunicação	Melhora participação e interação social
Acompanhamento individualizado	Plataforma de monitoramento	Ferramentas de agenda	Personalização do ritmo de estudo

Fonte: elaborada pelo autor

Observou-se que a combinação de gamificação, atividades multimodais e acompanhamento individualizado contribui para a motivação, aprendizagem significativa e maior participação em atividades colaborativas. Quando essas plataformas são aliadas a recursos de acessibilidade digital, como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa e aplicativos de organização de tarefas, os estudantes conseguem interagir de forma mais eficiente, organizar seu ritmo de estudo e participar de atividades colaborativas, fortalecendo a aprendizagem e o senso de pertencimento no ambiente educacional.

Outro aspecto destacado nos resultados foi o uso de estratégias de gamificação e atividades interativas. Jogos educativos, simulações virtuais e desafios estruturados mostraram-se eficazes não apenas para a aprendizagem de conteúdos específicos, mas também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e de resolução de problemas. A gamificação favorece a motivação, a persistência e o engajamento dos estudantes, sendo especialmente relevante para aqueles com TEA, que podem apresentar dificuldades de atenção e interação em contextos tradicionais de aprendizagem. A adaptação de atividades para diferentes níveis de complexidade e a possibilidade de feedback imediato demonstraram impactos positivos no desempenho acadêmico e na autoestima dos estudantes, evidenciando que a personalização do ensino é um fator central para a inclusão digital.

O uso de recursos assistivos, como softwares de comunicação alternativa e leitores de tela, mostrou-se fundamental para reduzir barreiras de participação e ampliar a autonomia dos estudantes, permitindo-lhes controlar o ritmo de estudo e interagir de forma mais eficiente com os conteúdos.

Tabela02: Capacitação docente e impactos observados na EaD inclusiva

Área de Capacitação	**Estratégias Aplicadas**	**Impacto na Aprendizagem do Estudante**
Uso pedagógico de tecnologias	Adaptação de conteúdos, atividades multimodais	Maior engajamento, compreensão e autonomia

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

Tecnologias assistivas	Aplicativos e softwares específicos	Redução de barreiras de comunicação e organização
Planejamento inclusivo	Personalização de tarefas e atividades	Melhor participação e acompanhamento contínuo

Fonte: elaborada pelo autor

Observou-se que professores capacitados no uso pedagógico de tecnologias digitais e assistivas conseguem implementar estratégias diferenciadas que respeitam as particularidades dos estudantes com TEA, promovendo maior equidade na aprendizagem.

A formação docente emergiu como um componente crucial para o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas na EaD. Professores capacitados no uso pedagógico de tecnologias digitais e recursos assistivos demonstraram maior habilidade em adaptar conteúdos, organizar atividades de forma acessível e propor estratégias diferenciadas que considerem as particularidades dos estudantes com TEA. Observou-se que a efetividade das tecnologias digitais depende diretamente da competência pedagógica, do planejamento das atividades e da sensibilidade do docente às necessidades individuais de cada estudante. Professores que incorporam práticas reflexivas e avaliativas, aliados ao uso de tecnologias assistivas, conseguem promover experiências educacionais mais significativas, inclusivas e motivadoras.

Além disso, a análise mostrou que a utilização de recursos multimodais e assistivos contribui para a melhoria da comunicação e interação social de estudantes com TEA, promovendo maior autonomia na realização de tarefas, organização de estudos e participação em atividades colaborativas. A personalização do ensino, aliada à diversificação de recursos, permite que os estudantes interajam com o conteúdo de forma mais flexível, ajustando-se ao seu ritmo, estilo de aprendizagem e necessidades específicas. Esses resultados reforçam a ideia de que a inclusão não se restringe à disponibilização de ferramentas digitais, mas envolve a articulação de estratégias pedagógicas, planejamento docente e uso efetivo de tecnologias assistivas para promover equidade educacional.

Os resultados indicam, ainda, que a integração entre tecnologias digitais, recursos assistivos e estratégias pedagógicas inclusivas contribui para reduzir desigualdades de acesso à educação, principalmente em regiões com infraestrutura limitada ou serviços especializados escassos. Os estudantes com TEA se beneficiam de ambientes virtuais que permitem maior autonomia, controle sobre o ritmo de estudo, acesso a recursos multimodais e oportunidades de interação social mediada, o que evidencia a importância de políticas educacionais que incentivem a inclusão digital e o investimento em tecnologias assistivas.

Diante do exposto, observa-se que a inovação tecnológica, quando combinada com práticas pedagógicas inclusivas, promove a construção de uma Educação a Distância mais equitativa, acessível e personalizada. As estratégias identificadas demonstram que a inclusão de estudantes com TEA não depende exclusivamente do uso de tecnologias, mas de uma articulação entre planejamento pedagógico, formação docente, recursos digitais acessíveis e tecnologias assistivas, garantindo uma experiência educativa significativa e de qualidade.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que a utilização de tecnologias digitais e recursos assistivos é essencial para a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação a Distância (EaD). A análise dos dados mostrou que ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis, combinados com recursos multimodais, softwares de comunicação e ferramentas de organização, favorecem a personalização do ensino, o engajamento e a autonomia dos estudantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

A pesquisa também destacou a importância da formação docente como fator determinante para o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas. Professores capacitados no uso pedagógico de tecnologias digitais e assistivas conseguem adaptar conteúdos, planejar atividades inclusivas e aplicar estratégias que respeitam as diferenças individuais, promovendo uma aprendizagem mais equitativa e significativa. Observou-se que a tecnologia, por si só, não garante inclusão; é necessário o alinhamento entre inovação tecnológica, planejamento pedagógico e sensibilidade docente às necessidades específicas dos estudantes.

Além disso, os resultados indicam que a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na EaD contribui para reduzir desigualdades educacionais, principalmente em regiões com infraestrutura limitada ou escassez de serviços especializados. Estudantes com TEA se beneficiam de recursos digitais que permitem controle do ritmo de estudo, interação social mediada, acompanhamento individualizado e acesso a conteúdos adaptados, reforçando a ideia de que inclusão é um processo multidimensional, que envolve tecnologia, pedagogia e políticas educacionais voltadas à equidade.

Conclui-se que a integração entre tecnologias digitais, recursos assistivos e estratégias pedagógicas inclusivas constitui um caminho promissor para ampliar a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA na EaD, promovendo uma educação mais acessível, equitativa e socialmente inclusiva. O estudo reforça a necessidade de investimento contínuo em inovação pedagógica, formação docente e políticas públicas que incentivem a inclusão digital e o uso de tecnologias assistivas, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Elizete Linhares dos; LIMA, Wagner Soares de. **Acesso ao diagnóstico e tratamento de crianças com TEA pelo SUS: desafios e experiências na perspectiva dos pais em Jaru,** Rondônia. *Revista Acadêmica da Lusofonia*, v. 18, n. 3, p. 56-70, 2024.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75529

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O TRANSPORTE ESCOLAR COMO CONDIÇÃO DE ACESSO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS EM ESCOLAS RURAIS DO AMAZONAS

MARIA ROSINETE MOTA SAMPAIO

Introdução: O estado do Amazonas, maior do Brasil em extensão territorial, apresenta características geográficas que tornam o acesso à educação um desafio significativo. A presença de extensos rios, igarapés e a limitada malha rodoviária faz com que o deslocamento das populações rurais dependa, em grande parte, do transporte fluvial. Nesse contexto, garantir que os estudantes cheguem às unidades escolares exige a utilização de diferentes meios de transporte, como lanchas, ônibus e micro-ônibus, compondo uma logística complexa e essencial para assegurar o acesso e a continuidade dos estudos nas áreas rurais. **Objetivo:** Analisar o papel do transporte escolar como condição de acesso e permanência dos estudantes nas escolas rurais do Amazonas, considerando os contextos geográficos, climáticos e institucionais que influenciam a organização e a oferta desse serviço. **Metodologia:** A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Foram analisados estudos sobre transporte escolar em áreas rurais da região amazônica, bem como documentos institucionais e dados relacionados à organização do serviço. A análise considera informações sobre a realidade educacional de municípios do Amazonas, especialmente Manaus e Humaitá, buscando compreender como fatores territoriais e ambientais influenciam a oferta do transporte escolar e o acesso à educação básica. **Resultados:** Os resultados indicam que fatores ambientais, como os períodos de cheia e estiagem dos rios, interferem diretamente no deslocamento dos estudantes e na organização do calendário escolar. Em determinadas localidades, os longos percursos e as limitações estruturais do transporte escolar podem comprometer a frequência e ampliar desigualdades educacionais entre estudantes de áreas urbanas e rurais. **Conclusão:** O transporte escolar nas áreas rurais do Amazonas constitui elemento fundamental para a garantia do direito à educação. Embora existam políticas públicas voltadas ao financiamento e organização desse serviço, os desafios impostos pelas condições geográficas da região exigem planejamento contínuo e estratégias adaptadas à realidade local, a fim de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas rurais.

Palavras-chave: **TRANSPORTE ESCOLAR; EDUCAÇÃO RURAL; ACESSO À EDUCAÇÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75552

NOVAS FORMAS DE ENSINAR, NOVOS DESAFIOS DE FORMAR: A DOCÊNCIA NAEDUCAÇÃO A DISTÂNCIA CONTEMPORÂNEA

MARIA IVANARA BRAGA SILVA; JOSÉ ROBERTO CEZAR; ELIZA FERNANDES MOREIRA; IURY REIS DE OLIVEIRA; SHEILA RAQUEL FERREIRA SEGÓVIA; TACIANA FARIAS LOPES; MARCELO BUSTAMANTE CHILINGUE

Introdução: A expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior tem provocado transformações nas práticas pedagógicas e nas demandas profissionais relacionadas à docência. O avanço das tecnologias digitais e a consolidação dos ambientes virtuais de aprendizagem redefiniram o papel do professor, que passa a atuar não apenas como transmissor de conteúdos, mas também como mediador do processo educativo em contextos digitais. No Brasil, dados do Censo da Educação Superior indicam que a modalidade EaD já concentra mais de 50% das matrículas de graduação, evidenciando sua crescente relevância no cenário educacional. Nesse contexto, emergem novos desafios relacionados à formação e à capacitação docente para atuação em ambientes virtuais. **Objetivo:** Analisar os desafios contemporâneos da docência na Educação a Distância, com ênfase nas competências pedagógicas e digitais necessárias à formação de professores para atuação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Metodologia:** Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. A busca foi realizada nas bases SciELO, ERIC e Google Scholar, considerando estudos publicados entre 2015 e 2024. Utilizaram-se os descritores: Educação a Distância, formação docente, docência digital e competências pedagógico-digitais. Inicialmente foram identificados 94 estudos, dos quais 41 atenderam aos critérios de inclusão, considerando relevância temática, disponibilidade do texto completo e discussão sobre formação de professores para EaD. Resultados: Os estudos analisados indicam que a docência na EaD exige o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, incluindo domínio de tecnologias educacionais, capacidade de mediação pedagógica online e elaboração de estratégias interativas de aprendizagem. Evidências apontam que professores submetidos a programas estruturados de formação para EaD apresentam aumento médio de 20% a 30% na interação pedagógica em ambientes virtuais. Além disso, pesquisas institucionais indicam que disciplinas conduzidas por docentes capacitados para mediação digital apresentam redução de até 18% nas taxas de evasão, evidenciando impacto direto da formação docente na qualidade do processo educativo. **Conclusão:** A docência na Educação a Distância demanda novos referenciais formativos que integrem competências pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais. A implementação de programas sistemáticos de formação e desenvolvimento profissional docente constitui estratégia essencial para qualificar práticas pedagógicas digitais e fortalecer a efetividade da EaD no ensino superior.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO DOCENTE; DOCÊNCIA DIGITAL; COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75571

ISSN: 2675-813X

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES PARA A QUALIFICAÇÃO DO ENSINO

MARIELE DO CARMO DA SILVA; MARIA EDILMA SABOIA SANTOS; PAULO VITOR SABOIA SANTOS; IRAJANE CANTANHEDE NUNES; MARIA DO DESTERRO MEDEIROS; TASSIANE SOUSA CORREA BRANCO

Introdução: Os avanços na Educação a Distância (EaD) vêm ganhando destaque ao longo dos anos, especialmente com a expansão das tecnologias digitais e da internet, que ampliaram diversas oportunidades de acesso ao ensino. Nesse contexto, a formação docente torna-se fundamental para garantir a qualidade do processo educativo, uma vez que os professores precisam desenvolver competências pedagógicas e tecnológicas para atuar de forma eficaz nesse ambiente de aprendizagem. **Objetivo:** Analisar se os professores possuem capacitação fundamental para utilizar o ensino remoto, explorando de forma eficaz ferramentas tecnológicas para o processo de ensino e aprendizagem. **Metodologia:** Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo realizada por um levantamento bibliográfico. Foram analisados artigos científicos, livros, teses, documentos e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) que aborda políticas e programas voltados à formação docente ao uso de tecnologias no ensino, possuindo um recorte temporal entre os anos de 2020 e 2025, especialmente no período da pandemia da COVID-19, em que houve maior expansão do ensino remoto. **Resultados:** Mesmo havendo conhecimentos de como ministrar aulas a distância, verificou-se que muitos professores ainda necessitam de formação continuada para se adaptar às novas metodologias virtuais de ensino, uma vez que a utilização tecnológica exige um conhecimento pedagógico e digital, que possibilite o desenvolvimento de práticas inovadoras e interativas. Existem muitos aplicativos e plataformas que surgiram para atender diferentes necessidades educativas, dentre elas os mais utilizados estão o Google Meet, para aulas e reuniões ao vivo; o Google Classroom, que organiza atividades e conteúdos; e o Moodle, utilizado para planejar e organizar cursos de forma estruturada. Durante a pandemia da COVID-19 a educação a distância tornou-se uma alternativa para oferta de aulas, exigindo que professores e estudantes se adaptassem ao ensino remoto, onde acarretaram diversos desafios como a necessidade de domínio de recursos digitais e a reorganização do planejamento pedagógico. **Conclusão:** Assim, o desenvolvimento profissional na docência configura-se como um mecanismo contínuo, onde a formação continuada torna-se necessária para o aprimoramento de novas demandas educacionais, a qual, deve-se ter a devida preparação para atuar efetivamente em ambientes virtuais de ensino.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO CONTINUADA; QUALIFICAÇÃO DOCENTE; TECNOLOGIAS DIGITAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75596

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUSTENTABILIDADE : CRÍTICAS AO MODELO CONTEMPORÂNEO DE DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

TARCISIO FONSECA DA SILVA; JOSÉ ROBERTO CEZAR; ANTÔNIO FULVIO CAVALCANTE MOTA; JOSÉ JACIEL FERREIRA DOS SANTOS; LYGIA GALVÃO VELASCO; HELDER DE BRITO SANTOS; DÁVYLLA RIBEIRO LOPES

Introdução: A Educação a Distância (EaD) é frequentemente associada à inovação e à sustentabilidade, sobretudo pela redução de deslocamentos e pela aparente diminuição do consumo de recursos físicos. Entretanto, essa percepção tende a desconsiderar que a modalidade está inserida em um modelo de desenvolvimento tecnológico marcado pelo crescimento contínuo do consumo energético e pela rápida obsolescência de dispositivos eletrônicos. **Objetivo**: Este estudo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, em que medida a expansão da EaD pode ser considerada sustentável quando confrontada com as contradições do atual modelo tecnológico. **Metodologia**: A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, por meio de revisão integrativa de literatura e análise de conteúdo temática. Realizou-se um levantamento de produções acadêmicas publicadas entre 2013 e 2023 em bases como SciELO, PubMed e Google Scholar. Foram identificados 74 trabalhos, dos quais 40 discutiam diretamente educação e sustentabilidade, 22 abordavam impactos ambientais da tecnologia e 12 tratavam da economia digital. Os estudos foram organizados por categorias temáticas e analisados de forma comparativa, permitindo a integração de perspectivas pedagógicas, socioambientais e tecnológicas. **Resultado**: Os resultados indicam que a manutenção de plataformas virtuais depende de infraestruturas energicamente intensivas, como data centers e redes globais de transmissão de dados. Além disso, a cadeia produtiva dessas tecnologias envolve extração mineral, elevado consumo hídrico e crescente geração de resíduos eletrônicos. Embora a EaD contribua para a redução de deslocamentos, os impactos ambientais tendem a ser deslocados para outras etapas do ciclo tecnológico. **Conclusão**: Conclui-se que a sustentabilidade frequentemente atribuída à EaD pode reproduzir um discurso alinhado à lógica do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, que desloca impactos sem necessariamente reduzi-los. Ao naturalizar a expansão digital como sinônimo de progresso, corre-se o risco de legitimar práticas que aprofundam desigualdades socioambientais e ampliam a pressão sobre os recursos naturais, evidenciando a necessidade de uma abordagem crítica que questione não apenas os benefícios pedagógicos da EaD, mas também o modelo de desenvolvimento tecnológico que a sustenta.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; SUSTENTABILIDADE; DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75603

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MAPAS MENTAIS COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POTENCIALIDADES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

CARLOS EDUARDO DA SILVA GALANTE

RESUMO

A expansão dos cursos de licenciatura em Geografia na modalidade Educação a Distância (EaD) no Brasil evidencia a necessidade de repensar estratégias metodológicas capazes de superar as limitações impostas pela mediatização tecnológica e pelo distanciamento físico entre professores e estudantes. Neste contexto, o presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre o emprego de mapas mentais como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia em ambientes virtuais de aprendizagem. Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, fundamentado em revisão integrativa de literatura, que analisa as potencialidades dessa metodologia para o desenvolvimento de consciência espacial, raciocínio geográfico e habilidades de representação cartográfica. Os argumentos desenvolvidos indicam que a produção de mapas mentais em plataformas digitais pode favorecer processos de interação educativa, subsidiar diagnósticos sobre apropriações conceituais de categorias geográficas fundamentais — lugar, território, paisagem e região — e estimular expressões criativas de fenômenos socioespaciais. Conclui-se que a incorporação dessa metodologia ao ensino de Geografia EaD apresenta-se como estratégia com potencial transformador, desde que articulada a orientações pedagógicas consistentes, mecanismos de feedback formativo e integração com diversos recursos midiáticos.

Palavras-chave: Geografia; Educação a Distância; Mapas Mentais.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação a Distância (EaD) como modalidade regular de formação superior no Brasil, particularmente no campo das licenciaturas, tem suscitado debates acadêmicos acerca das especificidades pedagógicas exigidas por esse formato educativo. No que concerne ao ensino de Geografia, disciplina cuja epistemologia tradicionalmente valoriza a experiência espacial direta, as práticas de campo e a manipulação de instrumentos cartográficos, a transposição para ambientes mediados por tecnologias digitais impõe desafios particularmente complexos (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2021).

Os cursos de licenciatura em Geografia na modalidade EaD têm registrado crescimento significativo na última década, conforme indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023). Essa expansão, embora contribua para a democratização do acesso à formação docente em regiões historicamente excluídas dos grandes centros universitários, coloca em questão as condições de efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Nesse cenário, as metodologias ativas configuram-se como alternativas epistemológicas que deslocam o eixo da ação educativa do professor-transmissor para o estudante-protagonista, enfatizando processos de construção colaborativa do conhecimento (MORAN, 2018). Entre as diversas estratégias metodológicas disponíveis, os mapas mentais destacam-se por sua capacidade de articulação entre dimensões cognitivas, afetivas e espaciais, permitindo que os sujeitos expressem suas representações subjetivas sobre o espaço vivido (SANTOS, 2020).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75638

Diferentemente da cartografia convencional, pautada por convenções técnicas de precisão métrica e padronização simbólica, os mapas mentais constituem registros gráficos que priorizam a comunicação de percepções, memórias e significados atribuídos a determinados lugares (CALLAI, 2018). Essa natureza híbrida, entre rigor científico e subjetividade experiencial, torna-os instrumentos especialmente adequados ao ensino de Geografia, na medida em que possibilitam diagnosticar construções mentais espaciais, desenvolver habilidades cartográficas e promover reflexões críticas sobre processos de territorialização.

O presente artigo tem como objetivo analisar as potencialidades pedagógicas dos mapas mentais enquanto metodologia ativa no ensino de Geografia em EaD, discutindo fundamentos teóricos, estratégias de implementação em ambientes virtuais e desafios específicos da mediação tecnológica. Busca-se, assim, contribuir para o aprimoramento das práticas docentes em cursos de formação de professores de Geografia oferecidos na modalidade a distância.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo teórico-reflexivo de natureza exploratória. O procedimento metodológico consistiu em revisão integrativa de literatura, que possibilitou a análise crítica de produções acadêmicas sobre ensino de Geografia, educação a distância e metodologias ativas, publicadas no período de 2018 a 2024.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico, Repositório Alice (Embrapa) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados, combinados mediante operadores booleanos, foram: "ensino de Geografia", "educação a distância", "EaD", "mapas mentais", "mapas cognitivos", "metodologias ativas", "formação de professores", "ambientes virtuais de aprendizagem" e "consciência espacial".

Foram selecionados artigos científicos, capítulos de livros, dissertações e teses que abordassem especificamente o ensino de Geografia na educação básica ou superior, com ênfase em práticas pedagógicas inovadoras. A análise dos materiais seguiu as etapas de: (I) leitura exploratória e identificação de categorias temáticas; (II) sistematização de argumentos em quadros comparativos; (III) síntese crítica articulando referencial teórico e implicações para a prática docente em EaD.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação a Distância e Formação de Professores de Geografia

A EaD no Brasil atravessou transformações significativas desde sua regulamentação pela Lei nº 9.394/1996 e, posteriormente, pelo Decreto nº 5.622/2005, que estabeleceram diretrizes para cursos superiores na modalidade. A emergência de tecnologias digitais de comunicação e a popularização de ambientes virtuais de aprendizagem possibilitaram novas configurações para o ensino a distância, embora desafios relacionados à qualidade, à equidade de acesso e à formação pedagógica de tutores persistam (LITWIN, 2021).

No campo específico da Geografia, a EaD apresenta particularidades que demandam atenção especializada. A disciplina, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), deve desenvolver no estudado a capacidade de compreender a produção dos espaços como resultado de processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essa finalidade formativa exige metodologias que ultrapassem a mera transmissão de informações cartográficas, exigindo a promoção de experiências significativas de apropriação espacial (CASTROGIOVANNI, 2022).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75638

Pesquisadores da Geografia da Educação têm enfatizado que a EaD deve ser compreendida como fenômeno intrinsecamente espacial, configurando territorialidades específicas que articulam infraestruturas tecnológicas, políticas educacionais e trajetórias de sujeitos em diferentes contextos locacionais (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2020). Essa perspectiva teórico-metodológica implica reconhecer que a qualidade da formação em Geografia EaD depende não apenas dos conteúdos curriculares disponibilizados, mas das condições materiais e simbólicas em que estudantes e docentes estão inseridos.

3.2 Mapas Mentais: Definições e Aplicações no Ensino de Geografia

Os mapas mentais, também designados como mapas cognitivos ou mapas de percepção, referem-se a representações espaciais construídas por indivíduos ou grupos para comunicar suas compreensões sobre determinados lugares (CALLAI, 2018). Originários dos estudos de psicologia cognitiva e posteriormente apropriados pela geografia humanista, esses instrumentos permitem acessar as formas como os sujeitos organizam, armazenam e recuperam informações espaciais (GOULD; WHITE, 1974).

No contexto escolar, os mapas mentais têm sido empregados com múltiplas finalidades: diagnóstico de concepções espaciais prévias, desenvolvimento de habilidades de orientação e localização, análise de transformações territoriais e estímulo à expressão artística (SANTOS, 2020). Sua utilização no ensino de Geografia fundamenta-se na compreensão de que o conhecimento geográfico não se restringe ao domínio de técnicas cartográficas convencionais, mas engloba a capacidade de ler, interpretar e produzir diversas formas de representação espacial (CALLAI; BOGUS, 2019).

A produção de mapas mentais envolve processos cognitivos complexos, incluindo seleção de informações consideradas relevantes, organização hierárquica de dados, estabelecimento de relações de vizinhança e simbolização de elementos espaciais. Tais processos, quando sistematizados pedagogicamente, podem contribuir para o desenvolvimento da consciência espacial, entendida como capacidade de compreender a configuração e a dinâmica dos espaços em diferentes escalas (CAVALCANTI, 1998).

3.3 Potencialidades dos Mapas Mentais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A transposição da metodologia de mapas mentais para o ensino de Geografia em EaD apresenta potencialidades específicas que merecem destaque. Primeiramente, a flexibilidade espaço-temporal característica dos cursos a distância permite que os estudantes produzam seus registros cartográficos a partir da observação direta de seus contextos locais de vida, superando a homogeneização espacial frequentemente associada aos materiais didáticos padronizados (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2021).

Ademais, as plataformas digitais contemporâneas oferecem recursos que ampliam as possibilidades expressivas dos mapas mentais. A incorporação de fotografias, vídeos, trilhas sonoras e hiperlinks permite a construção de registros multimodais que comunicam dimensões espaciais complexas, dificilmente representáveis mediante desenhos manuais convencionais (MORAN, 2018). Essa riqueza semiótica pode favorecer processos de engajamento afetivo dos estudantes com os conteúdos geográficos.

Outra potencialidade reside na capacidade de os ambientes virtuais promoverem o compartilhamento e a discussão coletiva dos mapas mentais produzidos. Fóruns de discussão, salas de videoconferência e ferramentas de comentários em documentos possibilitam que estudantes comparem suas representações, identifiquem convergências e divergências em suas percepções espaciais e aprofundem análises geográficas a partir das contribuições de pares (LITWIN, 2021).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75638

A produção digital de mapas mentais também permite o acompanhamento longitudinal das aprendizagens, na medida em que os registros ficam armazenados em plataformas acessíveis a tutores. Tal característica possibilita identificar evoluções ou persistências em construções conceituais, subsidiando intervenções pedagógicas direcionadas (SANTOS, 2020).

3.4 Estratégias de Implementação e Cuidados Metodológicos

Para que os mapas mentais cumpram efetivamente sua função pedagógica no ensino de Geografia EaD, faz-se necessário articular sua utilização a cuidados metodológicos específicos. A produção cartográfica deve ser precedida por etapas de problematização teórica, em que os estudantes sejam apresentados a conceitos geográficos fundamentais e instigados a refletir sobre suas manifestações nos espaços que habitam (CALLAI, 2018).

A orientação sobre os critérios de elaboração dos mapas mentais deve ser clara quanto aos objetivos da atividade, sem, contudo, impor rigidez técnica que comprometa a expressão subjetiva. Recomenda-se que os estudantes recebam informações sobre possíveis formatos (desenhos digitais, colagens de imagens, mapas interativos), mas sejam encorajados a desenvolver soluções criativas adequadas aos recursos tecnológicos de que dispõem (CASTROGIOVANNI, 2022).

A etapa de socialização dos mapas mentais produzidos assume caráter central no processo educativo. A exposição dos registros em ambientes colaborativos, acompanhada de explicações sobre as escolhas representacionais realizadas, promove reflexão metacognitiva e amplia o repertório de percepções espaciais do grupo. Nesse momento, o feedback do tutor deve valorizar aspectos positivos das produções, apontar possibilidades de aprofundamento e estimular a continuidade da investigação geográfica (CAVALCANTI, 1998).

Por fim, destaca-se a importância de integrar a produção de mapas mentais a outras atividades curriculares, evitando seu isolamento como mero exercício ilustrativo. A articulação com leituras teóricas, análise de mapas convencionais e discussões sobre processos de territorialização pode potencializar os aprendizados desenvolvidos (ALBUQUERQUE; ALMEIDA, 2020).

3.5 Desafios e Limitações

A implementação de mapas mentais no ensino de Geografia EaD não está isenta de obstáculos. As desigualdades de acesso a dispositivos tecnológicos adequados e a conectividade de qualidade representam barreiras significativas, especialmente considerando o perfil socioeconômico de grande parte dos estudantes de licenciatura em EaD (INEP, 2023).

A ausência de interação presencial dificulta a mediação imediata do processo de produção cartográfica, exigindo do tutor competências comunicacionais específicas para orientar à distância. Adicionalmente, corre-se o risco de que a atividade se torne superficial quando não acompanhada de fundamentação teórica consistente e de processos avaliativos formativos cuidadosos (LITWIN, 2021).

A natureza subjetiva dos mapas mentais também coloca desafios para a avaliação, na medida em que critérios tradicionais de precisão cartográfica não se aplicam. Faz-se necessário desenvolver instrumentos avaliativos que reconheçam a diversidade de expressões legítimas, sem abdicar de objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos (CALLAI; BOGUS, 2019).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75638

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste artigo permite concluir que os mapas mentais apresentam potencial significativo como metodologia ativa no ensino de Geografia na modalidade Educação a Distância. Sua capacidade de articular dimensões cognitivas, afetivas e espaciais, somada às possibilidades oferecidas por plataformas digitais contemporâneas, configura-os como ferramentas pedagógicas valiosas para a formação de professores de Geografia.

As potencialidades identificadas — flexibilidade espacial, enriquecimento multimidiático, colaboração virtual e acompanhamento longitudinal — indicam que essa metodologia pode contribuir para superar limitações frequentemente atribuídas à EaD, particularmente no que concerne à fragmentação da experiência educativa e à dificuldade de desenvolvimento de habilidades práticas.

Contudo, a efetivação dessas potencialidades está condicionada a fatores que extrapolam a mera disponibilização de tecnologias. Requerem-se investimentos em formação docente específica para EaD, atenção às desigualdades de acesso dos estudantes e desenvolvimento de estratégias metodológicas cuidadosamente planejadas.

Sugere-se que pesquisas futuras avancem na investigação empírica da utilização de mapas mentais em cursos reais de licenciatura em Geografia EaD, documentando processos, resultados e desafios enfrentados. Tal produção de conhecimento contribuiria para consolidar essa metodologia como prática sistematizada no campo, fundamentada em evidências robustas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. C. P.; ALMEIDA, R. G. de. **Geografia da educação e educação a distância: reflexões sobre o espaço escolar mediado por tecnologias digitais**. Revista Brasileira de Geografia da Educação, v. 20, n. 2, p. 345-362, 2020. https://doi.org/10.13083/rbge.v20i2.10876

ALMEIDA, R. G. de; ALBUQUERQUE, R. C. P. **Educação a distância e formação de professores de Geografia: desafios e possibilidades**. Cadernos de Geografia, v. 31, n. 58, p. 123-138, 2021. https://doi.org/10.14195/0871-1623_58_08

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALLAI, H. C. **Mapas mentais e ensino de Geografia: possibilidades e limites**. Geografia (Londrina), v. 23, n. 2, p. 189-204, 2018. https://doi.org/10.5433/2237-4993.2018v23n2p189

CALLAI, H. C.; BOGUS, L. M. **Cartografia escolar e mapas mentais: diálogos possíveis**. Revista Brasileira de Cartografia, v. 71, n. 2, p. 456-471, 2019.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Metodologias ativas no ensino de Geografia: reflexões teórico-práticas**. Revista Eletrônica de Ensino de Geografia, v. 16, n. 1, p. 78-95, 2022.

CAVALCANTI, L. S. **O uso de mapas mentais na sala de aula**. Cadernos de Geografia, v. 8, n. 12, p. 45-58, 1998.

GOULD, P.; WHITE, R. **Mental Maps**. Harmondsworth: Penguin Books, 1974.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75638

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2023.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educacional**. 7. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 17, n. 1, p. 112-128, 2018.

SANTOS, M. C. L. dos. **Mapas mentais no ensino de Geografia: uma proposta para o desenvolvimento da consciência espacial**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 25, n. 3, p. 678-695, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75638

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A ESCUTA VISÍVEL: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

LUCIANA DA SILVA EUGÊNIO; LUCIANA DIVINA DA SILVA; MARLENE MARIA DE ARAUJO; MÒNICA ALENCAR MIRANDA; WILMA MATIAS DA SILVA SANTOS

RESUMO

A documentação pedagógica constitui-se como um dos pilares da abordagem de Reggio Emilia, redefinindo o papel do registro na Educação Infantil. O presente artigo investiga como o ato de tornar a "escuta visível" atua como uma ferramenta de investigação e reflexão para o educador e como estratégia de fortalecimento da identidade para crianças de 4 e 5 anos. A problemática central discute a superação dos registros burocráticos e avaliativos tradicionais em favor de uma documentação que narre os processos de aprendizagem e as hipóteses infantis. O objetivo geral é analisar a função da documentação pedagógica na construção de um currículo vivo e participativo. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica qualitativa, fundamentada nas obras de Edwards, Gandini e Forman (2016) e Sonia Falchi (2019). Os resultados indicam que, ao verem suas falas, fotos e produções organizadas esteticamente no ambiente escolar, as crianças desenvolvem maior autoconsciência sobre seus percursos de aprendizado. Discute-se que a documentação não é um produto final, mas um processo contínuo de interpretação que exige do professor uma postura de "escritor da história da infância". Conclui-se que documentar é um ato político e ético que retira a criança da invisibilidade e coloca o professor como um pesquisador do cotidiano, permitindo que a escola se torne um lugar de diálogo e memória compartilhada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autonomia; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o registro costuma ser associado a relatórios de desenvolvimento ou portfólios individuais que apenas compilam atividades. No entanto, inspirada pela filosofia reggiana, surge a proposta da documentação pedagógica, que vai além da burocracia para se tornar a "memória do aprender". Para crianças de 4 e 5 anos, que já possuem uma linguagem oral estruturada e complexa, a documentação serve como um espelho de suas próprias capacidades.

A justificativa para este estudo pauta-se na necessidade de transformar a prática docente: de um transmissor de conhecimentos para um observador de processos. Conforme Edwards et al. (2016), documentar é tornar a aprendizagem visível para a própria criança, para os pais e para os educadores. Sob a ótica de Falchi (2019), a documentação é também uma forma de cuidado, pois ao registrar as minúcias do cotidiano, o professor demonstra um respeito profundo pela singularidade e pelo tempo de cada sujeito.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75688

Objetivo Geral: Analisar como a prática da documentação pedagógica qualifica a escuta do professor e promove o reconhecimento do protagonismo e da identidade em crianças de 4 e 5 anos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus documental foi composto por obras fundamentais sobre a abordagem de Reggio Emilia e a pedagogia do cuidado de Emmi Pikler, além de artigos que discutem a documentação pedagógica no contexto da BNCC. A análise foi estruturada em torno dos conceitos de "Escuta Visível", "Progettazione" (planejamento aberto) e "Painéis de Documentação", buscando entender como essas ferramentas alteram a percepção do erro e do acerto na pré-escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa demonstram que a documentação pedagógica não é apenas "tirar fotos", mas um ciclo de Observação, Registro e Interpretação.

3.1 A Fotografia e a Transcrição como Instrumentos de Escuta

Para crianças de 5 anos, ouvir o professor ler uma frase que elas mesmas disseram durante uma brincadeira é um evento empoderador. A documentação utiliza a fotografia não para "enfeitar", mas para capturar o exato momento em que uma descoberta ocorre.

Tabela 1: Registro Tradicional vs. Documentação Pedagógica

Critério	Registro Tradicional	Documentação Pedagógica
Objetivo	Avaliar e classificar a criança.	Compreender e narrar o processo.
Público	Apenas o professor e a coordenação.	Crianças, famílias e comunidade.
Conteúdo	Atividades prontas e datas comemorativas.	Falas, hipóteses e investigações.

3.2 O Painel de Documentação: O Diálogo com as Famílias

Os painéis expostos nos corredores ou dentro das salas (conhecidos como walls of learning) permitem que os pais compreendam que o "brincar" no parque envolveu física, cooperação e resolução de problemas. Segundo Gandini (2016), isso gera uma comunidade de aprendizagem onde todos valorizam o esforço intelectual da criança.

3.3 Autonomia e Metacognição aos 5 Anos

A discussão aponta que a documentação auxilia na metacognição (pensar sobre o próprio pensamento). Quando a criança revisita um registro de um mês atrás, ela percebe sua evolução: "Eu não conseguia equilibrar aquela torre, agora eu sei que preciso de uma base

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75688

maior". Isso dialoga com a autonomia defendida por Falchi (2019), pois a criança se torna dona de sua história escolar.

3.4 A Estética como Valor Ético na Documentação

A estética na documentação pedagógica não deve ser confundida com mera decoração ou "fofura". De acordo com Edwards, Gandini e Forman (2016), a estética é um processo de conexão, uma forma de dar dignidade e visibilidade ao pensamento infantil. Quando o professor escolhe cuidadosamente o suporte para o registro, ele comunica à criança, às famílias e à comunidade que o que acontece na escola é valioso.

3.5 O Suporte e a Materialidade

A escolha do papel e dos materiais de montagem influencia a percepção do registro. Utilizar papéis de gramaturas maiores, cores neutras (que não briguem com o colorido das fotos e desenhos das crianças) e suportes de qualidade é uma forma de honrar o trabalho da criança.

3.5.1 Fontes Claras e Legíveis

O uso de tipografias limpas e em tamanho adequado permite que a própria criança de 5 anos, em processo de alfabetização, tente identificar letras e palavras em seus próprios diálogos transcritos.

3.5.2 O "Vazio" Planejado

Diferente dos murais escolares tradicionais, saturados de informações, a documentação estética utiliza o espaço vazio para permitir que o olhar descanse e foque no que é essencial: a ação e a fala da criança.

3.6 A Fotografia de Qualidade como Escuta Atenta

A fotografia na documentação não deve ser apenas um registro de "sorrisos para a câmera". Ela deve capturar o instante da pesquisa: a mão que hesita antes de tocar a argila, o olhar concentrado no microscópio ou o gesto de cooperação entre dois colegas.

3.6.1 Ângulo e Perspectiva

Fotografar na altura dos olhos da criança é uma escolha política. Reflete a horizontalidade das relações defendida por Falchi (2019), onde o adulto não olha para a criança de cima para baixo, mas se coloca ao seu lado para compreender seu mundo.

3.6.2 Nitidez e Luz

Uma foto mal iluminada ou borrada desvaloriza o esforço da criança. Fotos nítidas e bem enquadradas transformam o cotidiano em algo extraordinário, revelando detalhes que passariam despercebidos a um olhar apressado.

3.7. A Documentação como Espelho da Identidade

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75688

Para a criança de 4 e 5 anos, ver-se retratada em um registro esteticamente belo e cuidadoso fortalece sua autoestima intelectual. Ao observar sua foto ao lado de uma frase inteligente que ela proferiu, a criança constrói uma identidade de "alguém que sabe", "alguém que investiga".

Esta prática dialoga diretamente com o conceito de cuidado de Falchi (2019): cuidar é também oferecer um ambiente onde a história da criança é preservada com delicadeza. A estética, portanto, torna-se o elo entre o cuidado emocional e o aprendizado cognitivo, garantindo que a memória escolar seja construída com rigor e afeto.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa conclui que a "Escuta Visível" é o caminho para uma educação de qualidade que respeita os direitos de aprendizagem da criança. O trajeto teórico revelou que a documentação pedagógica transforma o professor em um pesquisador, elevando o status da Educação Infantil para um campo de produção de conhecimento científico e artístico.

Como limitações, destaca-se a falta de tempo dos educadores para a seleção e edição dos registros, sugerindo que a documentação deve ser integrada à carga horária docente. Perspectivas futuras indicam o uso de mídias digitais para documentar processos de forma mais ágil, garantindo que a voz da criança continue sendo o centro do currículo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira**. Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016

FALCHI, Sonia Aparecida. **A abordagem Pikler no berçário: o cuidado como relação**. São Paulo: Phorte, 2019.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações de cuidado e o protagonismo infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Os direitos da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75688

MALAGUZZI, Loris. **A pedagogia da escuta**. In: Anais do Congresso Internacional de Reggio Emilia, 1993.

MONTESSORI, Maria**. Mente alerta: o segredo da infância.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de**. Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75688

ISSN: 2675-813X

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTA PARA INOVAR NA EDUCAÇÃO

JUSSARA BERNARDI; BETTINA STEREN DOS SANTOS

Introdução: Inovar no contexto educativo é uma necessidade premente, impulsionada por uma sociedade tecnológica e por complexos desafios sociais e econômicos. Nesse cenário, a inovação na educação torna-se imprescindível para preparar sujeitos para um mundo interconectado. Para que essa mudança seja eficaz, é fundamental valorizar a voz dos docentes, compreendendo suas percepções e identificando as necessidades desveladas por sua experiência pedagógica. **Objetivo:** Investigar a concepção de professores sobre o conceito de inovação na educação no contexto de uma formação continuada. **Metodologia:** Pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando a pesquisa-ação como metodologia principal, realizada com 15 professores de uma escola pública estadual de Educação Básica em Porto Alegre/RS/Brasil. Os dados foram coletados por meio de um questionário diagnóstico (Google Forms) aplicado no início de uma oficina pedagógica sobre metodologias (cria)tivas. A análise seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2020). **Resultados:** Emergiram três categorias centrais: 1) Inovação Metodológica (34%), em que a inovação é atrelada à prática e à diversificação de estratégias que superam o modelo tradicional (quadro e caderno); 2) Inovação e Transformação (27%), associando o conceito à mudança na experiência de aprendizagem do aluno, focando em engajamento, autonomia e diversidade; e 3) Inovação e Mudança (39%), que trata o tema de forma conceitual, como um processo contínuo de aprimoramento e busca pelo "novo". **Conclusão:** A formação continuada realizada através de uma oficina pedagógica configurou-se como um espaço potente de reflexão, diálogo e aprendizagem colaborativa. Os resultados indicam que a formação continuada, ao promover a interação e a troca de experiências, é fundamental para ampliar os saberes docentes e mobilizar a adoção de metodologias ativas, fortalecendo a cultura de inovação no ambiente escolar.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO DOCENTE; INOVAÇÃO; METODOLOGIAS ATIVAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75784

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENTRE RIOS E CONECTIVIDADE LIMITADA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS DE CACHOEIRA DO ARARI (PA)

RENATA DOS SANTOS BARBOSA

RESUMO

A pandemia de COVID-19 provocou mudanças significativas nas práticas educacionais em todo o mundo, exigindo a adoção emergencial de estratégias de ensino remoto e ampliando o uso das tecnologias digitais no processo educativo. No entanto, essa reorganização revelou desigualdades estruturais relacionadas ao acesso à internet, à disponibilidade de equipamentos tecnológicos e às condições socioeconômicas dos estudantes, especialmente em regiões rurais e geograficamente isoladas. Em comunidades ribeirinhas da Amazônia, essas limitações tornam-se ainda mais evidentes devido às dificuldades de conectividade e às características territoriais que dificultam o acesso a recursos educacionais. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na implementação da educação a distância em comunidades ribeirinhas do município de Cachoeira do Arari, localizado no arquipélago do Ilha de Marajó. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da vivência docente durante o período de ensino remoto. A coleta de informações baseou-se em observações do cotidiano escolar, registros reflexivos sobre as práticas pedagógicas adotadas e acompanhamento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes para acessar e participar das atividades propostas. Os resultados indicam que a conectividade limitada, a escassez de dispositivos tecnológicos e as condições de deslocamento entre as comunidades e a escola constituíram obstáculos significativos para a efetivação das atividades educacionais mediadas por tecnologias digitais. Diante dessas limitações, foram adotadas estratégias pedagógicas alternativas, como a utilização de aplicativos de mensagens, a distribuição de materiais impressos e a flexibilização das atividades escolares, buscando manter o vínculo entre professores e estudantes. Conclui-se que a implementação da educação a distância em territórios ribeirinhos exige a consideração das especificidades territoriais e sociais dessas comunidades, bem como a ampliação de políticas públicas voltadas à inclusão digital e ao fortalecimento da infraestrutura de conectividade, de modo a promover maior equidade no acesso à educação.

Palavras-chave: Amazônia marajoara; Educação rural; Inclusão digital.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 provocou uma reorganização emergencial das práticas educacionais em diferentes países. Com a suspensão das aulas presenciais, sistemas de ensino passaram a adotar estratégias de ensino remoto e intensificar o uso das tecnologias digitais como alternativa para garantir a continuidade das atividades escolares. Esse cenário evidenciou o papel das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que revelou profundas desigualdades no acesso aos recursos digitais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75825

No contexto brasileiro, a adoção do ensino remoto expôs desafios estruturais relacionados à infraestrutura tecnológica, especialmente em regiões rurais e geograficamente isoladas. Nessas localidades, a educação a distância enfrenta limitações que envolvem o acesso à internet, a disponibilidade de equipamentos tecnológicos e as condições socioeconômicas das famílias. Segundo José Carlos Libâneo (2020), as desigualdades educacionais tendem a se intensificar quando políticas e práticas pedagógicas não consideram as condições concretas de acesso dos estudantes aos meios tecnológicos necessários para a aprendizagem.

Em territórios rurais, como comunidades ribeirinhas da Amazônia, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes. A educação nesses contextos exige que se considerem as especificidades sociais, culturais e territoriais das populações do campo. Conforme destaca Miguel Arroyo (2012), pensar a educação em contextos rurais implica reconhecer os modos de vida, os saberes e as condições materiais que caracterizam esses territórios, de modo que as práticas educativas dialoguem com a realidade dos sujeitos envolvidos.

No município de Cachoeira do Arari, localizado no arquipélago do Ilha de Marajó, muitas comunidades vivem em áreas de difícil acesso, onde o deslocamento ocorre predominantemente por via fluvial. Essas características territoriais influenciam diretamente as condições de acesso à educação e às tecnologias digitais, tornando mais complexa a implementação de estratégias pedagógicas baseadas no ensino remoto.

Diante desse contexto, torna-se relevante analisar como a educação a distância foi vivenciada em territórios ribeirinhos durante o período de reorganização das práticas educacionais. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na implementação da educação a distância em comunidades ribeirinhas do município de Cachoeira do Arari (PA), considerando as limitações de conectividade, as condições territoriais e as estratégias pedagógicas adotadas para garantir a continuidade do processo educativo.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência docente desenvolvido no contexto das atividades educacionais realizadas durante o período de reorganização das práticas de ensino ocasionadas pela pandemia de COVID-19. A experiência foi vivenciada em uma escola pública localizada no município de Cachoeira do Arari, situado no arquipélago do Ilha de Marajó, região caracterizada por comunidades ribeirinhas e por condições geográficas que influenciam diretamente o acesso à educação.

A experiência ocorreu durante o período de implementação do ensino remoto, quando as atividades escolares passaram a ser mediadas por tecnologias digitais e por estratégias pedagógicas alternativas. Os participantes da experiência foram estudantes da educação básica residentes em comunidades ribeirinhas do município, cujas famílias vivem, em grande parte, de atividades tradicionais como pesca artesanal, agricultura familiar e extrativismo.

Diante das limitações de conectividade e da dificuldade de acesso a dispositivos tecnológicos, diferentes estratégias pedagógicas foram adotadas para garantir a continuidade do processo educativo. Entre essas estratégias destacam-se a utilização de aplicativos de mensagens para envio de orientações e atividades, a distribuição de materiais impressos para estudantes com acesso limitado à internet e a realização de acompanhamentos pedagógicos sempre que possível.

Durante esse processo, foram registradas observações sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para acompanhar as atividades escolares, bem como sobre as estratégias utilizadas pelos professores para manter o vínculo pedagógico com a comunidade escolar. As informações utilizadas neste relato foram obtidas a partir das experiências vivenciadas no cotidiano docente, de registros reflexivos sobre as práticas pedagógicas adotadas e da observação das condições de participação dos estudantes nas atividades propostas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75825

A análise da experiência foi realizada de forma descritiva e reflexiva, buscando compreender como fatores como conectividade limitada, condições territoriais e desigualdades de acesso às tecnologias digitais influenciaram o desenvolvimento das atividades educacionais. Essa abordagem permitiu identificar desafios e estratégias construídas no contexto escolar para enfrentar as limitações presentes nas comunidades ribeirinhas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência analisada evidenciou que a implementação do ensino remoto em comunidades ribeirinhas apresentou desafios significativos relacionados principalmente à conectividade, ao acesso a dispositivos tecnológicos e às condições socioeconômicas das famílias. No município de Cachoeira do Arari, localizado no arquipélago do Ilha de Marajó, muitos estudantes residem em áreas de difícil acesso, onde a conexão à internet é instável ou inexistente, o que dificultou a participação nas atividades educacionais mediadas por tecnologias digitais durante o período da pandemia de COVID-19.

A partir das observações realizadas no cotidiano escolar, foi possível identificar algumas dificuldades recorrentes enfrentadas pelos estudantes durante o período de ensino remoto. Entre elas destacam-se a limitação de acesso à internet, a ausência de equipamentos adequados para o acompanhamento das atividades e o compartilhamento de um único aparelho celular entre vários membros da família. Esses fatores comprometeram a continuidade dos estudos e exigiram a adoção de estratégias pedagógicas alternativas por parte dos professores.

Para minimizar essas dificuldades, a escola passou a utilizar diferentes estratégias de acompanhamento dos estudantes, como o envio de atividades por aplicativos de mensagens, a entrega de materiais impressos e a flexibilização de prazos para a realização das tarefas. A tabela a seguir sintetiza algumas das principais dificuldades identificadas e as estratégias pedagógicas adotadas para enfrentá-las.

Tabela1- Principais desafios e estratégias pedagógicas aditadas no ensino remoto

Desafios identificador	Estratégias adotadas
Acesso limitado à internet	Uso de aplicativos de mensagens e atividades off-line
Falta de equipamentos tecnológicos	Compartilhamento de dispositivos e uso de materiais impressos
Baixa participação nas atividades online	Flexibilização de prazos e adaptação das propostas pedagógicas

Os resultados observados dialogam com estudos que apontam que a incorporação de tecnologias digitais no ensino pode ampliar as possibilidades educativas, mas também tende a evidenciar desigualdades sociais quando não há condições adequadas de acesso. De acordo com José Carlos Libâneo (2020), a utilização de tecnologias na educação exige políticas que garantam equidade no acesso aos recursos digitais, evitando que as diferenças socioeconômicas ampliem as desigualdades educacionais.

Além disso, ao considerar as especificidades dos territórios rurais e ribeirinhos, torna-se necessário reconhecer que a educação nesses contextos está diretamente relacionada às condições de vida das comunidades. Conforme destaca Miguel Arroyo (2012), pensar a educação no campo implica compreender os modos de vida, os saberes e as condições materiais das populações que habitam esses territórios.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75825

ISSN: 2675-813X

Entre as principais vantagens observadas nas estratégias adotadas durante o período de ensino remoto destaca-se a capacidade de adaptação das práticas pedagógicas e o esforço dos professores para manter o vínculo com os estudantes mesmo diante das limitações tecnológicas. Entretanto, também foram identificadas limitações importantes, especialmente relacionadas à dependência de recursos digitais que não estão amplamente disponíveis nas comunidades ribeirinhas.

Dessa forma, os resultados indicam que a efetividade da educação mediada por tecnologias digitais em regiões isoladas depende da ampliação da infraestrutura de conectividade, da disponibilização de equipamentos tecnológicos e do desenvolvimento de políticas públicas que considerem as especificidades territoriais da Amazônia. A análise dessas experiências contribui para ampliar o debate sobre a necessidade de estratégias educacionais mais inclusivas e adaptadas às realidades locais, especialmente em contextos ribeirinhos.

4 CONCLUSÃO

O estudo analisou os desafios da implementação da educação a distância em comunidades ribeirinhas do município de Cachoeira do Arari, localizado no arquipélago do Ilha de Marajó, durante o período de reorganização das práticas educacionais provocado pela pandemia de COVID-19. A análise evidenciou que as limitações de conectividade, o acesso restrito a equipamentos tecnológicos e as condições geográficas da região influenciaram diretamente a participação dos estudantes nas atividades de ensino remoto.

Os resultados indicam que, embora a utilização das tecnologias digitais tenha se apresentado como uma alternativa para a continuidade das atividades escolares, sua efetividade em contextos ribeirinhos depende de condições estruturais que garantam acesso à internet e a recursos tecnológicos adequados. Nesse cenário, professores e escolas precisaram desenvolver estratégias pedagógicas alternativas, como a utilização de materiais impressos e a flexibilização das atividades, buscando manter o vínculo entre estudantes e escola.

A experiência analisada também evidencia a importância de considerar as especificidades territoriais, sociais e culturais das comunidades ribeirinhas na formulação de políticas educacionais. A adoção de modelos educacionais baseados exclusivamente em tecnologias digitais, sem considerar as desigualdades de acesso existentes, tende a ampliar as dificuldades enfrentadas por estudantes que vivem em regiões isoladas.

Entre as limitações deste estudo destaca-se o fato de se tratar de um relato de experiência situado em um contexto específico, o que não permite generalizações para outras realidades educacionais. No entanto, a análise contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados em territórios ribeirinhos da Amazônia.

Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de ampliar pesquisas sobre inclusão digital em comunidades rurais e ribeirinhas, bem como o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhoria da infraestrutura de conectividade e ao fortalecimento de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades locais. Dessa forma, será possível avançar na construção de estratégias educacionais mais inclusivas e sensíveis às especificidades desses territórios.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75825

ISSN: 2675-813X

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação do campo: desafios e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações para a reorganização das atividades acadêmicas durante a pandemia de COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75825

ISSN: 2675-813X

NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS PARA PROFESSORES

LUCAS EMMANUEL PEREIRA DE LIMA

Introdução: As novas tecnologias educacionais têm provocado transformações significativas no cenário da educação, impactando as práticas pedagógicas e as formas de ensino-aprendizagem. Esse processo foi intensificado pela pandemia de COVID-19, que exigiu a rápida adaptação de professores, alunos e instituições ao ensino remoto, evidenciando tanto as potencialidades quanto as limitações do uso das tecnologias digitais. **Objetivo:** O estudo tem como objetivo analisar as vantagens e os desafios do uso das tecnologias educacionais, bem como identificar as competências e habilidades necessárias para a atuação dos professores na era digital. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao contexto educacional. O trabalho considera as tecnologias digitais como ferramentas de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Resultados:** Os resultados apontam que as tecnologias educacionais contribuem para a ampliação do acesso ao conhecimento, a personalização da aprendizagem e o aumento do engajamento dos alunos, por meio de recursos como plataformas digitais, ambientes virtuais e jogos educativos. Além disso, favorecem a inclusão ao disponibilizar ferramentas de acessibilidade. Entretanto, evidenciam-se desafios como a desigualdade no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos, a falta de infraestrutura nas escolas e as dificuldades dos professores em utilizar essas ferramentas de forma pedagógica. Destaca-se ainda a necessidade do desenvolvimento de competências tecnológicas, didáticas e tutoriais por parte dos docentes. **Conclusão:** Conclui-se que as tecnologias desempenham papel fundamental na educação contemporânea, mas sua efetividade depende da formação continuada dos professores e de condições adequadas de acesso e uso. Assim, torna-se essencial investir no desenvolvimento profissional docente para garantir uma integração significativa das tecnologias ao processo educativo.

Palavras-chave: **TECNOLOGIA; EDUCAÇÃO; PROFESSORES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75849

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE TEÓRICA À LUZ DO DECRETO Nº 12.456/2025

CÉLIO PEREIRA BARBOSA

RESUMO

O presente resumo expandido propõe uma análise teórica sobre os impactos do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, na mediação pedagógica em cursos de Educação a Distância (EaD) no Brasil. Com a promulgação deste novo marco regulatório, a figura do mediador pedagógico ganha destaque e formalização, diferenciando-se das concepções anteriores de tutoria. O estudo aborda as implicações do decreto para a qualidade da EaD, a profissionalização dos mediadores, a relação com o corpo docente e os novos parâmetros de interação e acompanhamento discente. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, busca-se compreender como as diretrizes estabelecidas pelo decreto podem contribuir para a elevação dos padrões de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, bem como os desafios inerentes à sua implementação.

Palavras-chave: Educação a Distância; Mediação Pedagógica; Qualidade da EaD.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se, nas últimas décadas, como uma modalidade estratégica para a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, especialmente em um contexto marcado por transformações tecnológicas, sociais e culturais. O avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação, aliado à expansão da conectividade e à diversificação dos perfis discentes, contribuiu para a reconfiguração dos processos formativos, tornando a EaD uma alternativa relevante para a democratização do ensino.

Ao longo de sua trajetória, a modalidade passou por diferentes fases de desenvolvimento, desde os cursos por correspondência até os atuais ambientes virtuais de aprendizagem, cada vez mais interativos e complexos. Esse percurso evidencia que a EaD não pode ser compreendida apenas como uma transposição do ensino presencial para meios tecnológicos, mas como uma prática educativa que exige organização didático-pedagógica própria, planejamento intencional e estratégias específicas de acompanhamento da aprendizagem.

Nesse cenário, a expansão da EaD também intensificou o debate sobre a qualidade da oferta educacional, especialmente no que se refere às condições de interação entre docentes, estudantes e profissionais de apoio pedagógico. A necessidade de parâmetros mais claros para a organização dessa modalidade tornou-se ainda mais evidente diante do crescimento das matrículas e da ampliação do número de instituições ofertantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75885

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

É nesse contexto que o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, assume relevância, ao estabelecer novas diretrizes para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância. Entre os seus principais avanços, destaca-se a formalização da figura do mediador pedagógico, diferenciando-a das concepções tradicionalmente associadas à tutoria e atribuindo-lhe maior centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

Essa mudança normativa suscita reflexões importantes sobre a reorganização do trabalho pedagógico na EaD, a valorização dos profissionais envolvidos na mediação e os impactos dessa redefinição para a qualidade educacional. Mais do que uma alteração terminológica, a introdução do mediador pedagógico como categoria explicitamente reconhecida pelo marco regulatório aponta para uma compreensão mais qualificada da interação pedagógica em ambientes virtuais.

Dessa forma, compreender a mediação pedagógica à luz de referenciais teóricos da Educação a Distância torna-se fundamental para analisar os desdobramentos desse novo marco legal. Assim, este estudo tem como objetivo analisar os impactos do Decreto nº 12.456/2025 na mediação pedagógica em cursos de EaD, destacando suas contribuições para a qualidade do ensino, para a redefinição das atribuições dos profissionais envolvidos e para o fortalecimento dos processos de acompanhamento discente na educação superior a distância.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação a Distância caracteriza-se como uma modalidade educacional marcada pela separação física entre professores e estudantes, sendo mediada por recursos tecnológicos que viabilizam a comunicação, a interação e a construção do conhecimento. No entanto, essa separação não implica ausência de vínculo pedagógico; ao contrário, exige formas específicas de organização didática, acompanhamento sistemático e intencionalidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Moore (1993) contribui de maneira significativa ao formular a teoria da distância transacional, segundo a qual a EaD não se define apenas pela distância geográfica, mas pela relação entre estrutura, diálogo e autonomia do estudante. Para o autor, quanto menor o diálogo pedagógico e maior a rigidez estrutural do curso, maior tende a ser a distância transacional. Assim, a mediação pedagógica assume papel central na redução desse distanciamento, ao favorecer interações mais significativas e acompanhamento mais próximo do percurso formativo do discente.

Belloni (2009) destaca que a EaD demanda uma reconfiguração do trabalho docente, uma vez que o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor do conhecimento para assumir funções relacionadas à orientação, acompanhamento e mediação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica passa a ser compreendida como prática essencial para a efetivação do processo educativo, sobretudo em contextos em que a aprendizagem depende fortemente da comunicação planejada e do suporte contínuo ao estudante.

Ao discutir a relação entre educação e tecnologias, Kenski (2012) enfatiza que a incorporação de recursos digitais ao ensino não garante, por si só, a qualidade da aprendizagem. Para a autora, as tecnologias ampliam possibilidades, mas exigem práticas pedagógicas coerentes, inovadoras e intencionais. Isso significa que a mediação pedagógica não pode ser reduzida ao uso instrumental das tecnologias, devendo ser entendida como ação formativa que organiza, orienta e qualifica a experiência educacional em ambientes virtuais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75885

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

De forma complementar, Moran (2015) ressalta que a educação mediada por tecnologias demanda metodologias ativas, participação discente e reorganização das práticas de ensino. Nesse contexto, o estudante assume papel mais autônomo, enquanto os profissionais envolvidos no processo educacional precisam desenvolver estratégias que estimulem engajamento, interação e construção colaborativa do conhecimento. A mediação pedagógica, portanto, torna-se condição fundamental para favorecer o protagonismo discente sem comprometer o acompanhamento acadêmico necessário.

A partir dessas contribuições, compreende-se que a qualidade da EaD está diretamente relacionada à capacidade institucional de promover interações pedagógicas consistentes, acompanhamento efetivo da aprendizagem e integração entre os diferentes profissionais que atuam no processo formativo. Assim, a mediação pedagógica deixa de ser compreendida como suporte acessório e passa a ocupar posição estratégica na organização da modalidade, sobretudo quando vinculada à promoção da permanência, do engajamento e do sucesso acadêmico dos estudantes.

Nessa direção, a formalização da figura do mediador pedagógico em marcos regulatórios recentes reforça uma tendência de valorização dessa função no âmbito da educação superior a distância. A relevância teórica da mediação, já evidenciada pelos autores da área, oferece base consistente para compreender os desdobramentos normativos introduzidos pelo Decreto nº 12.456/2025 e seus possíveis impactos sobre a qualidade da oferta educacional.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica consistiu na análise de produções acadêmicas relacionadas à Educação a Distância, mediação pedagógica e qualidade do ensino.

A pesquisa documental teve como principal fonte o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, com foco nos dispositivos que tratam da composição do corpo docente e da atuação dos mediadores pedagógicos.

Os dados foram analisados de forma crítica, buscando estabelecer relações entre as diretrizes normativas e os referenciais teóricos da área, com o objetivo de identificar avanços e desafios na implementação do novo marco regulatório.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação a Distância consolidou-se historicamente como uma alternativa de ampliação do acesso à educação, especialmente para sujeitos que, por razões geográficas, econômicas ou sociais, encontram dificuldades de inserção em cursos presenciais. Sua trajetória de expansão acompanha o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, que passaram a ocupar papel central na organização dos processos educativos.

Entre as características estruturantes da EaD, destaca-se a não coincidência espacial e, em muitos casos, temporal entre os sujeitos do processo educativo, condição que exige planejamento pedagógico intencional, estratégias de interação e acompanhamento sistemático da aprendizagem. Nesse contexto, a mediação pedagógica assume função decisiva para a qualidade da formação ofertada, pois a efetividade da aprendizagem em ambientes virtuais depende não apenas dos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75885

recursos tecnológicos disponíveis, mas também da qualidade das interações promovidas ao longo do percurso formativo.

O Decreto nº 12.456/2025 representa um avanço significativo ao formalizar a figura do mediador pedagógico, reconhecendo sua atuação como atividade educacional essencial. A exigência de formação acadêmica compatível e a definição de atribuições específicas indicam um processo de profissionalização da função, alinhando-se às discussões teóricas sobre a importância da mediação na EaD. Tal perspectiva dialoga com Moore (1993), ao reforçar a necessidade de interação para a redução da distância transacional, especialmente em contextos em que estudantes e professores se encontram separados no espaço e, por vezes, no tempo.

Essa compreensão também se aproxima das reflexões de Belloni (2009), para quem a EaD exige uma reorganização do trabalho docente e o fortalecimento de práticas de acompanhamento que favoreçam a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o mediador pedagógico deixa de ocupar posição secundária e passa a integrar, de forma mais consistente, a dinâmica pedagógica da modalidade, contribuindo para o suporte acadêmico e para a permanência discente.

Além disso, a determinação de proporcionalidade entre mediadores e estudantes configura-se como indicador relevante de qualidade, uma vez que favorece acompanhamento mais efetivo, maior proximidade pedagógica e possibilidade de intervenções mais individualizadas ao longo do processo formativo. Esse aspecto pode ser relacionado às contribuições de Kenski (2012), ao destacar que a incorporação das tecnologias à educação só produz resultados consistentes quando acompanhada de práticas pedagógicas intencionais, capazes de orientar o estudante em sua trajetória de aprendizagem.

O decreto também reforça a responsabilidade do corpo docente, evidenciando a necessidade de integração entre professores e mediadores pedagógicos. Essa articulação é fundamental para a construção de ambientes de aprendizagem mais eficazes, coerentes com a proposta pedagógica do curso e centrados no desenvolvimento do estudante. Tal entendimento aproxima-se das considerações de Moran (2015), ao enfatizar que a educação mediada por tecnologias requer metodologias mais participativas, interação constante e reorganização das práticas pedagógicas, de modo que o estudante assuma papel ativo no processo formativo sem prescindir do acompanhamento institucional.

A transição da tutoria tradicional para a mediação pedagógica representa, portanto, uma mudança paradigmática, deslocando o foco de atividades predominantemente operacionais para uma atuação pedagógica estratégica e intencional. Essa mudança revela que o novo marco regulatório não se limita a redefinir nomenclaturas, mas sinaliza uma concepção mais qualificada de acompanhamento discente, compatível com os debates contemporâneos sobre qualidade na Educação a Distância.

Para evidenciar de forma mais objetiva as transformações introduzidas pelo Decreto nº 12.456/2025, apresenta-se, a seguir, uma síntese comparativa entre as práticas tradicionalmente associadas à tutoria e as novas diretrizes atribuídas à mediação pedagógica no atual marco regulatório.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75885

Tabela 1 – Síntese comparativa entre a tutoria tradicional e a mediação pedagógica no Decreto nº 12.456/2025.

Aspecto	Tutoria tradicional (modelos anteriores)	Mediação pedagógica (Decreto nº 12.456/2025)
Nomenclatura	Predominância da denominação "tutor", frequentemente associada ao apoio ao estudante.	Formalização da denominação "mediador pedagógico", com reconhecimento específico no marco regulatório.
Vinculação pedagógica	Atuação muitas vezes compreendida como suporte complementar ao processo educativo.	Atuação reconhecida como atividade educacional vinculada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem.
Relação com o corpo docente	Em muitos contextos, atuação paralela ou com integração limitada ao planejamento docente.	Atuação articulada ao corpo docente, em consonância com a organização pedagógica da unidade curricular.
Formação exigida	Exigências variáveis entre instituições, nem sempre explicitamente relacionadas à área da disciplina.	Exigência de formação acadêmica compatível com a área de atuação e com a proposta formativa do curso.
Função principal	Apoio operacional, orientação pontual e esclarecimento de dúvidas acadêmicas e administrativas.	Mediação pedagógica contínua, acompanhamento da aprendizagem e fortalecimento da interação educacional.
Acompanhamento discente	Frequentemente centrado em demandas reativas dos estudantes.	Acompanhamento mais sistemático, com foco na participação, permanência e desenvolvimento da aprendizagem.
Critério quantitativo	Ausência, em muitos casos, de parâmetros mais claros sobre proporcionalidade entre tutor e estudantes.	Necessidade de compatibilidade entre o número de mediadores pedagógicos e o quantitativo de estudantes matriculados.
Reconhecimento institucional	Papel por vezes secundarizado na estrutura acadêmica da EaD.	Maior valorização institucional da função, com definição normativa mais precisa.
Concepção de atuação	Ênfase em suporte e assistência ao estudante.	Ênfase em mediação, interação, acompanhamento pedagógico e qualificação da experiência formativa.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2025).

A sistematização apresentada evidencia que o Decreto nº 12.456/2025 não promove apenas uma substituição terminológica entre "tutoria" e "mediação pedagógica", mas institui uma mudança conceitual e funcional na organização da EaD. Observa-se a transição de um modelo frequentemente associado ao suporte operacional para uma perspectiva centrada na mediação qualificada do processo de ensino-aprendizagem. Essa redefinição reforça a importância da interação pedagógica, da formação compatível dos profissionais envolvidos e do acompanhamento mais efetivo dos estudantes, elementos diretamente relacionados à qualidade da oferta educacional na modalidade a distância e ao fortalecimento da permanência e do sucesso acadêmico discente.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75885

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os impactos do Decreto nº 12.456/2025 na mediação pedagógica em cursos de Educação a Distância, com ênfase em suas possíveis contribuições para a qualidade do ensino superior ofertado nessa modalidade. A análise desenvolvida permitiu compreender que o novo marco regulatório representa um avanço relevante ao conferir maior definição normativa à atuação do mediador pedagógico, superando concepções mais restritas historicamente associadas à tutoria.

À luz dos referenciais teóricos mobilizados, observou-se que a mediação pedagógica ocupa posição estratégica na EaD, uma vez que está diretamente relacionada à promoção da interação, ao acompanhamento sistemático da aprendizagem e ao fortalecimento do vínculo entre estudante, docente e instituição. Nesse sentido, a formalização dessa função pelo decreto reforça uma compreensão mais qualificada da organização pedagógica da modalidade, alinhando os dispositivos legais a discussões acadêmicas já consolidadas no campo da Educação a Distância.

Além disso, verificou-se que aspectos como a exigência de formação acadêmica compatível, a articulação entre mediadores pedagógicos e corpo docente e a compatibilidade entre o número de profissionais e o quantitativo de estudantes constituem elementos que podem contribuir para o aprimoramento da qualidade educacional. Tais diretrizes apontam para uma perspectiva menos operacional e mais pedagógica da mediação, favorecendo práticas de acompanhamento mais efetivas, maior engajamento discente e melhores condições para a permanência e o sucesso acadêmico.

Entretanto, a efetividade das mudanças propostas pelo Decreto nº 12.456/2025 depende de sua materialização nas práticas institucionais. Isso implica investimentos em formação continuada, reorganização dos processos pedagógicos e fortalecimento de uma cultura de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais que atuam na EaD. Sem essas condições, existe o risco de que os avanços previstos no plano normativo não se concretizem plenamente no cotidiano educacional.

Conclui-se, portanto, que o Decreto nº 12.456/2025 representa um importante marco para o fortalecimento da Educação a Distância no Brasil, especialmente ao reconhecer a mediação pedagógica como dimensão central da qualidade do ensino. Ao valorizar essa função e integrá-la de forma mais consistente à organização acadêmica da modalidade, o novo marco regulatório

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75885

ISSN: 2675-813X

contribui para o amadurecimento da EaD e para a consolidação de práticas pedagógicas mais intencionais, interativas e comprometidas com a formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF, 19 maio 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 16 fev. 2026.

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

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEGAN, Desmond (org.). *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge, 1993.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75885

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, DESENVOLVIMENTO NO AEE E REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

EDJANIA CARNEIRO SILVA MUSTAFÉ; KÁTIA VITÓRIA SANTOS COELHO

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar, em perspectiva crítica e reflexiva, a prática pedagógica desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), classificado na CID-11 (6A02), matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Iturama-MG, no ano de 2025. A análise articula as contribuições teórico-metodológicas do Curso de Capacitação em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), à abordagem histórico-cultural, com destaque para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O acompanhamento pedagógico evidenciou a transição de uma prática centrada na adaptação do estudante para uma abordagem voltada à reorganização das práticas pedagógicas, fundamentada na mediação intencional, no planejamento colaborativo e no uso de estratégias estruturadas. Observou-se que a intervenção orientada pela ZDP favoreceu a ampliação da autonomia, da participação ativa, da flexibilidade cognitiva e da capacidade de resolução de problemas. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige transformação das práticas escolares, trabalho colaborativo e compromisso com a equidade, sendo o AEE um espaço fundamental para a mediação pedagógica e promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Zona de Desenvolvimento Proximal; Transtorno do Espectro Autista.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva representa um eixo central para a promoção do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral de estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente no contexto da escola pública brasileira. A consolidação de práticas inclusivas exige o rompimento com concepções centradas no déficit e a superação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, conforme preconizam a Lei nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, assume papel estratégico ao articular recursos pedagógicos, mediação intencional e planejamento colaborativo com professores do ensino comum, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem equitativos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75908

ISSN: 2675-813X

Estudos recentes sobre inclusão escolar e abordagem histórico-cultural, fundamentados em Lev Vygotsky, indicam que o desenvolvimento humano se constitui nas interações sociais e que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, destacando a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como referência para intervenções pedagógicas intencionais e desafiadoras (Vygotsky, 1998, p. 112).

A adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), da flexibilização curricular e da avaliação formativa constitui estratégias complementares para favorecer a participação ativa, a autonomia e o avanço cognitivo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (CID-11 6A02). Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar, em perspectiva crítica e reflexiva, a prática pedagógica desenvolvida no AEE, articulando a formação continuada oferecida pelo Curso de Capacitação em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) à reorganização das práticas escolares e à mediação pedagógica intencional voltada à inclusão efetiva.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trata-se de estudo qualitativo, de natureza descritivo-reflexiva, fundamentado na sistematização da prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A experiência foi desenvolvida no contexto do Curso de Capacitação em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), que fundamentou teoricamente as intervenções realizadas. A experiência foi realizada em dois contextos complementares: o acadêmico, durante o curso de formação continuada, e o escolar, na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública municipal de Iturama-MG, no ano de 2025.

O público participante incluiu docentes cursistas da rede pública, professores formadores da UFU/ICHPO, a professora regente da turma regular e um estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (CID-11 6A02), matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental. A atuação no AEE contemplou intervenções pedagógicas planejadas e mediadas, com foco na ampliação da flexibilidade cognitiva, na promoção da autonomia e na participação ativa do estudante no ensino regular.

Os instrumentos utilizados para registro e análise dos dados incluíram: diário reflexivo semanal, anotações sistemáticas após cada atendimento, planejamento colaborativo com a professora regente e relatórios avaliativos formativos. A análise dos dados baseou-se na triangulação entre registros empíricos, referenciais teóricos estudados no curso e fundamentação legal, permitindo reinterpretar práticas inicialmente adaptativas sob uma perspectiva inclusiva mais ampla.

O percurso articulou estratégias como mediação intencional, previsibilidade estruturada, uso de recursos visuais como instrumentos semióticos, jogos e atividades diversificadas para resolução de problemas, construção de narrativas e planejamento de alternativas diante de frustrações. Essa organização possibilitou evidenciar a transição de uma prática centrada na adaptação do estudante para uma prática investigativa, colaborativa e teoricamente fundamentada, fortalecendo a mediação pedagógica e a promoção do desenvolvimento integral.

A partir desse referencial, as práticas pedagógicas deixaram de priorizar exclusivamente a adaptação comportamental e passaram a enfatizar a mediação intencional, o planejamento colaborativo com a professora regente e a proposição de desafios graduais e significativos. A

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75908

ISSN: 2675-813X

intervenção passou a considerar o estudante com Transtorno do Espectro Autista como sujeito histórico e cultural, capaz de avançar em seu desenvolvimento quando inserido em contextos estruturados de interação e aprendizagem.

Nesse processo, a previsibilidade estruturada foi incorporada como estratégia pedagógica fundamentada na compreensão de que a organização do ambiente favorece a regulação emocional e cognitiva. A utilização de rotinas visuais, antecipação de atividades e organização temporal clara não se configurou como mera acomodação, mas como instrumento mediador que possibilita ao estudante internalizar progressivamente novas formas de representação simbólica, planejamento e ação. Ao reduzir a ansiedade diante do inesperado, tais estratégias ampliaram a disponibilidade para a aprendizagem e fortaleceram a autonomia.

Dessa maneira, a fundamentação teórica articulada à política inclusiva promoveu uma inflexão qualitativa na prática do AEE. O foco deslocou-se da compensação de supostos déficits para a construção de condições pedagógicas que potencializam o desenvolvimento, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva que reconhece a diferença como elemento constitutivo do processo educativo e como possibilidade concreta de transformação das práticas escolares.

3 DISCUSSÃO

As intervenções no Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram estruturadas com intencionalidade pedagógica, fundamentadas na mediação como eixo central do desenvolvimento, conforme a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1997). O planejamento priorizou a ampliação da flexibilidade cognitiva do estudante, compreendida como capacidade de reorganização do pensamento e elaboração de estratégias diante de novas demandas.

Nesse contexto, conforme discutido na Unidade I do curso Educação Especial e Inclusiva (Curso de Capacitação) – 2025, compreende-se que a educação inclusiva se fundamenta no direito de todos à aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Conforme destaca Santos (2025), a mediação pedagógica no AEE deve ser compreendida como uma prática intencional que articula desenvolvimento, aprendizagem e inclusão escolar.

As estratégias implementadas, incluindo jogos com regras variáveis, resolução alternativa de problemas, construção de narrativas com finais diversos e planejamento de estratégias substitutivas em situações de frustração, estão alinhadas com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018). O uso de recursos visuais estruturados e mediação verbal intencional atuou como instrumento de regulação externa e internalização de aprendizagens, reforçando o papel da mediação no desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Vygotsky, 1998).

Nessa perspectiva, a Unidade II do curso destaca a importância do planejamento pedagógico inclusivo e do uso de estratégias diversificadas para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

O trabalho colaborativo com a professora regente fortaleceu a articulação entre a Sala de Recursos Multifuncionais e a sala comum, destacando a corresponsabilidade institucional como condição para efetivar a inclusão, conforme discutido por Mantoan (2003). Em consonância, a Unidade III do curso enfatiza o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar e articulado ao ensino regular, bem como a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75908

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

Embora os resultados indiquem benefícios significativos, destaca-se a necessidade de continuidade das intervenções e acompanhamento pedagógico sistemático. A análise reforça a relevância do AEE como espaço de investigação pedagógica, produção de estratégias inclusivas e promoção do desenvolvimento integral do estudante.

Foto 1- Atividade prática de matemática



Fonte: Professor AEE

Foto 2 – Dominó sensorial



Fonte: Professora AEE

Foto 3 Criação livre através do Tangran



Fonte: Professora AEE

Foto 4 Situações matemáticas



Fonte: Professora AEE

Foto 5 – Esquema corporal



Fonte: Professora AEE

Foto 6 – Dominó numérico



Fonte: Professora AEE

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75908

ISSN: 2675-813X

Foto 7 – Alinhavo



Fonte: Professora AEE

Foto 8 – Desenho livre



Fonte: Professora AEE

Foto 9 – Trilha



Fonte: Professora AEE

Foto 10 – Cantigas folclóricas



Fonte: Professora AEE

Foto 11 – Situações matemáticas



Fonte: Professora AEE

Foto 12 – Jogo de encaixe



Fonte: Professora AEE

Foto 13 – Desenho direcionado



Fonte: Professora AEE

Foto 14 – Sequência lógica



Fonte: Professora AEE

Foto 15 – Atividade direcionada



Fonte: Professora AEE

Foto 16 – Quebra-cabeça



Fonte: Professora AEE

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75908

ISSN: 2675-813X

4 CONCLUSÃO

A análise da prática desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidencia que a efetivação da educação inclusiva demanda não apenas a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, mas uma reconfiguração das concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano que sustentam a prática educativa. Nessa perspectiva, a abordagem histórico-cultural contribui significativamente ao enfatizar o papel das interações sociais e da mediação pedagógica no processo de aprendizagem, deslocando o foco do déficit para as potencialidades do estudante. Como afirma Vygotsky (1998, p. 75), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica", sendo construído nas relações estabelecidas no contexto escolar.

A experiência analisada demonstrou que intervenções fundamentadas na Zona de Desenvolvimento Proximal favorecem a ampliação das funções psicológicas superiores, sobretudo no que se refere à autonomia, à autorregulação e à flexibilidade cognitiva. Conforme destaca o autor, "aquilo que a criança consegue fazer com ajuda hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 1998, p. 112), o que reforça a centralidade da mediação intencional no processo educativo. As estratégias adotadas, como jogos com regras flexíveis, resolução de problemas por diferentes caminhos e construção de narrativas, evidenciam que a aprendizagem, quando mediada de forma qualificada, atua como promotora do desenvolvimento, inclusive em estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Do ponto de vista legal, a prática inclusiva encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que assegura o direito à educação para todos, bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a organização dos sistemas educacionais para garantir acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Tais marcos normativos reforçam que a inclusão escolar deve ser compreendida como um direito inalienável, exigindo não apenas acesso, mas condições efetivas de aprendizagem.

Entretanto, a consolidação dessas práticas ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar, como a fragmentação do trabalho pedagógico, a insuficiência de formação continuada e a permanência de concepções excludentes. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 23) destaca que a inclusão implica uma transformação estrutural da escola, exigindo a revisão de práticas e concepções para atender à diversidade dos estudantes.

Desse modo, reafirma-se que a educação inclusiva constitui um compromisso ético, político e pedagógico, que demanda a construção de práticas colaborativas, flexíveis e fundamentadas teoricamente. A experiência analisada, embora limitada a um único caso, evidencia o potencial transformador do AEE quando articulado ao ensino comum e orientado por princípios inclusivos.

Por fim, ressalta-se a importância da ampliação de estudos longitudinais e de investigações em diferentes contextos educacionais, de modo a fortalecer a produção científica na área e subsidiar a implementação de políticas públicas mais eficazes. Assim, torna-se possível avançar na consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, equitativos e comprometidos com o direito à aprendizagem de todos.

A inclusão escolar, portanto, não se concretiza pela simples presença do estudante na escola, mas pela transformação intencional das práticas pedagógicas, orientadas por princípios de equidade, mediação e desenvolvimento humano.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75908

ISSN: 2675-813X

Assim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva não se configura apenas como um desafio pedagógico, mas como um imperativo ético e social, que convoca a escola a se reinventar continuamente diante da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

SANTOS, Ademar Alves dos. Mediação pedagógica e educação inclusiva. In: Material didático do Curso de Capacitação em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75908

ISSN: 2675-813X

FILMES COMO METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO A DISTÂNCIA

BRUNO JOSÉ YASHINISHI

Introdução: O ensino a distância tem se consolidado como modalidade educacional, exigindo a incorporação de estratégias que favoreçam a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas assumem relevância ao deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a construção do conhecimento. Entre os recursos utilizados, os filmes configuram-se como ferramenta pedagógica que possibilita a problematização de temas, a articulação entre teoria e prática e a ampliação de repertórios interpretativos em ambientes virtuais. **Objetivo:** Analisar, a partir da literatura, o uso de filmes como metodologia ativa no ensino a distância, considerando suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, fundamentada na análise de produções acadêmicas sobre metodologias ativas e uso de recursos audiovisuais no ensino a distância. O levantamento foi realizado em bases digitais, contemplando artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos que abordam práticas pedagógicas mediadas por filmes, com ênfase nas formas de mediação docente e nas estratégias de interação propostas. **Resultados:** A literatura analisada indica que a utilização de filmes no ensino a distância pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e para a problematização de conteúdos. Os estudos apontam que a mediação pedagógica orientada, por meio de roteiros e atividades reflexivas, favorece a participação dos estudantes e a construção de relações entre os conteúdos abordados e diferentes contextos. Observa-se, ainda, que o uso de recursos audiovisuais amplia as possibilidades de abordagem didática e diversifica as formas de interação no ambiente virtual. **Conclusão:** Conclui-se que o uso de filmes, articulado às metodologias ativas, constitui uma estratégia pertinente no ensino a distância. Sua efetividade está relacionada ao planejamento pedagógico e à proposição de atividades que estimulem a reflexão e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; CINEMA; METODOLOGIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75912

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VIVÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA TERRITORIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROFESSORA EM (AUTO) FORMAÇÃO

GRACIELE SIMÕES SAMPAIO DIAS

Introdução: Este relato sistematiza a experiência de formação continuada com professores de Língua Portuguesa da rede Estadual da Bahia, realizada ao longo de seis meses, na modalidade síncrona mensal, no ano de 2025. **Objetivos**: Descrever a prática da professora formadora, a experiência da escuta entre pares e os aprendizados resultantes desses encontros. **Relato de experiência**: A AC (atividade complementar) Territorial de Língua Portuguesa é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por intermédio do Instituto Anísio Teixeira. Nas formações debatemos temáticas importantes para o ensino de Língua Portuguesa e para a melhoria da proficiência leitora dos estudantes, tais como: Recomposição das aprendizagens, Metodologias Ativas, Tematização da prática, Dupla conceitualização e Jogos Educativos. Além das teorias, nos encontros também pudemos exercer a escuta ativa dos colegas, trocamos saberes, experiências exitosas e desafios diários do chão da sala de aula, do lugar em que me encontro e partilho da mesma realidade dos professores cursistas, posição que permitiu uma boa aceitação dos colegas, afinal é mais fácil aceitar e validar o discursos de alguém oriundo do mesmo meio em que o seu. Esse duplo papel, de professora e formadora, me obrigou a adotar posturas distintas: como formadora precisei me apropriar da teoria para ampliar e mediar os debates durante a formação; como educadora foi necessário colocar em prática as discussões e as sugestões para a melhoria do ensino, além disso, fui vista como espelho na escola em que leciono, modifiquei a minha postura enquanto professora, eu não era mais a mesma profissional, o exercício de ensinar, configurou em mim grandes transformações. **Conclusão**: Essa construção coletiva de saberes transformou a prática pedagógica em objeto de estudo, ampliamos o olhar reflexivo-crítico sobre nossa prática, percebemos que a formação docente ajuda a construção da identidade do professor. O compartilhamento de experiências exitosas em sala de aula demonstrou que há muitas potencialidades em nosso corpo docente e, muitas delas, não recebem o protagonismo merecido. Enquanto formadora acredito que aprendi muito mais do que ensinei, estou em estado permanente de (auto) formação.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES; LÍNGUA PORTUGUESA; AUTOFORMAÇÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75918

A UTILIZAÇÃO DO *YOUTUBE* COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL EM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DANILO MORAIS DA SILVA; DENNIS WEBERTON VENDRUSCOLO GONÇALVES; FRANCISCO GABRIEL MOREIRA DA SILVA; KHAUANE OLIVEIRA FARIAS; OSÉIAS LIMA DA SILVA; RODRIGO PEDRO CASTELEIRA

RESUMO

Este trabalho acadêmico tem como característica um estudo da ferramenta/plataforma/rede ou mídia social digital *YouTube* na aprendizagem de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A sala de aula, em pleno século XXI, não é mais a única fonte de conhecimento, tendo em vista a democratização da internet e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) que permitem, de forma mais ampla, um engajamento e compartilhamento do saber entre docentes e estudantes. Sendo assim, foi utilizada como metodologia uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa através de uma busca, dentro da plataforma em questão, por canais ativos que disseminam o conhecimento tanto da educação básica como da EPT. Como resultados foram identificadas diversas iniciativas que encontram-se bem engajadas entre os docentes e estudantes, principalmente focado na interação entre os usuários da rede que trocam conhecimento, permitindo, assim, uma melhor utilidade para esta aplicação. Apesar disto é possível encontrar desafios como a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (PNFPEPT), Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, e a Lei Nº 15.100, de 13 de Janeiro de 2025 que dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Com ferramentas como esta é possível proporcionar uma educação de qualidade e modernizada dentro do contexto globalizante da atualidade. Mas para tanto é necessário que os docentes e estudantes tenham acesso e saibam operacionalizar essas ferramentas para uso dentro e fora da sala de aula, tendo em vista que após a pandemia COVID-19 a educação passou por um processo de modernização onde foram identificados diversas limitações no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: TDICs, profissionalização, EPT.

1 INTRODUÇÃO

A cibercultura, fenômeno que emergiu com a disseminação do uso da internet em meados dos anos 90, tem influenciado de maneira significativa as práticas pedagógicas no século XXI, visto que a implementação das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), promove transformações nas formas de ensinar e aprender, ampliando o acesso ao conhecimento e alterando as dinâmicas de interação entre os docentes e estudantes.

Nesse sentido, dentre essas novas tecnologias, as plataformas digitais, como: *Facebook*, *Instagram*, X, *YouTube* e outros aplicativos se destacam por sua capacidade de promover o compartilhamento de informações de maneira instantânea e interativa, fato esse

que tem modificado a dinâmica das relações sociais, de consumo e o comportamento social. No âmbito educacional, essas tecnologias também têm trazido ressignificações para o processo de ensino-aprendizagem, aqui em especial falaremos sobre o desempenho da plataforma *YouTube*.

O *YouTube* é uma plataforma utilizada por pessoas produtoras de conteúdo com o fim de disseminar determinadas informações e, muitas delas, por consequência acabam obtendo um engajamento, seja na educação ou no entretenimento. Na EPT, esse recurso é bastante utilizado para a divulgação de eventos acadêmicos, também para realização de cursos on-line, principalmente no ramo tecnológico ou de programação.

As ferramentas digitais não apenas facilitam o acesso a conteúdos, mas também incentivam a participação ativa dos estudantes, transformando o ambiente de aprendizado. O *YouTube*, por exemplo, como suporte pedagógico, utilizado em casa, nos cursos à distância ou na sala de aula permite aos estudantes maior participação no processo de ensino-aprendizagem.

Diferente dos métodos tradicionais em que o docente é o centro do processo, as plataformas digitais oferecem um espaço participativo em que os estudantes podem compartilhar seus conhecimentos, trocar experiências e interagir com colegas de diferentes contextos culturais.

Partindo deste contexto de crescimento das TDICs como instrumentos educativos, a presente pesquisa parte do seguinte problema: de que maneira a plataforma *YouTube* pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes nos cursos profissionais e tecnológicos?

Com o avanço das TDICs, observa-se que a difusão do conhecimento deixou de se restringir aos modelos tradicionais centrados apenas em livros e no docente, abrindo espaço para metodologias ativas e mediadas por tecnologias digitais. Permitindo um aprendizado mais democrático num contexto em que o estudante tenha sua opinião propagada ao conhecimento no processo de ensino-aprendizagem entre o estudante e o docente.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica, documental e percorre pela perspectiva da abordagem qualitativa. Segundo Gil (2008), as pesquisas qualitativas têm como principal finalidade a compreensão de fenômenos complexos que não podem ser reduzidos a dados numéricos, sendo mais apropriadas para estudar significados, relações, processos e comportamentos.

A pesquisa qualitativa permitiu uma análise aprofundada sobre a implementação do *YouTube* na educação, seus impactos e desafios. Isso é fundamental para embasar a compreensão das implicações do uso dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e na participação dos estudantes.

Já a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em obras de referência nos campos da comunicação, sociologia e estudos sobre internet e educação. Autores como Lévy (1999), Castells (1999; 2003), Martín-Barbero (2014), Fragoso, Recuero e Amaral (2011), Recuero, Bastos e Zago (2015), Recuero (2017), e outros estudiosos contemporâneos serão mobilizados para construir o arcabouço teórico que embasa a análise da interação entre estudantes e docentes no espaço digital.

Marconi e Lakatos (2013) indicam que a pesquisa documental trabalha com materiais que ainda não receberam tratamento analítico, o que a distingue da pesquisa bibliográfica, cuja base são obras já analisadas e sistematizadas por outros autores.

O procedimento para a coleta de dados foi estruturado em duas etapas principais: inicialmente, foi feita uma busca de referências bibliográficas sobre o tema, em seguida, essas

referências foram analisadas destacando as contribuições mais relevantes para o objetivo da pesquisa. O foco foi nos estudos que abordam tanto os aspectos positivos quanto os desafios do uso do *YouTube* no contexto da EPT. Na pesquisa documental, foi realizada uma análise de redes sociais a partir dos prints de tela dos canais institucionais de Institutos Federais que propagam a EPT, que usam as TDICs no ensino.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como potenciais aliadas na educação dentro e fora da sala de aula

A análise do impacto das redes sociais na educação evidencia a necessidade de compreender suas implicações no ensino-aprendizagem, considerando benefícios e limitações. Nesse contexto, o *YouTube* destaca-se como ferramenta que promove interação e aprendizagem colaborativa entre estudantes e docentes. Seu uso contribui para tornar o ensino mais dinâmico e alinhado à realidade digital, favorecendo a construção coletiva do conhecimento, conforme conceitos de inteligência coletiva e cibercultura (Lévy, 1999; Castells, 2003).

Apesar das potencialidades, a implementação dessas tecnologias enfrenta desafios como a falta de infraestrutura, desigualdade no acesso à internet e resistência de alguns educadores. Estudos e políticas públicas, como a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (PNFPEPT) (Ferreita *et. al.*, 2024), apontam a necessidade de superar essas barreiras para garantir o uso eficaz e inclusivo das TDICs, evitando a ampliação das desigualdades educacionais.

A incorporação das tecnologias na educação exige uma abordagem que considere seus aspectos culturais e sociais, promovendo inclusão e novas formas de produção do conhecimento. Nesse cenário, observa-se um conflito entre o modelo tradicional, centrado no professor e no livro, e as novas mídias digitais, que reconfiguram as relações com o saber e ampliam as possibilidades de aprendizagem (Paiva; De Araújo; Barreto, 2013).

Por fim, a compreensão das redes sociais digitais passa pela análise de seus elementos estruturais, como atores e conexões, fundamentais para entender as interações no ciberespaço. Essas redes diferem dos ambientes offline por deixarem rastros das interações, o que levanta questões éticas importantes, especialmente no uso de dados em pesquisas, exigindo cuidados com privacidade, consentimento e responsabilidade científica.

3.2. O *Youtube* como potencial ferramenta pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Pensando em exemplos profissionais que atuam ativamente na propagação de conteúdos educacionais na plataforma estudada, vimos em Baliana (2022), que já existem no ciberespaço vários docentes *influencers* da área da educação, inclusive com canal no *YouTube*. São nomes conhecidos no meio dos estudantes do ensino médio e EPT que buscam conhecimento por meio das redes sociais digitais.

Percebemos que estes canais são importantes para a democratização do ensino (Martin-Barbeiro, 2014), principalmente por levar o conhecimento para pessoas que não tem acesso a cursinhos preparatórios e veem nestes exemplos uma forma mais prática e econômica de adquirir o saber ensinado nas salas de aula.

Notamos um avanço para a construção de uma educação mais democrática e participativa (Martín-Barbero, 2014). As interações entre os usuários, enriquece o processo de aprendizagem. Porém o uso do *YouTube* na educação não está isento de desafios, tendo em vista que as políticas públicas atuais não garantem o acesso às novas tecnologias a todos (as), mas uma parcela na sala de aula que tem acesso (Brasil, 2025).

Tendo em vista que há uma legislação vigente (Lei Nº 15.100, de 13 de Janeiro de 2025, dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica), que proíbe o uso de dispositivos e tecnologia móvel na sala de aula. Será que não seria a oportunidade de flexibilizar a legislação já existente? Uma vez que a lei dá brechas para o uso de recursos tecnológicos em sala de aula de forma pedagógica ou didática (Brasil, 2025).

De acordo com Darôs et. al. (2024), o uso do *YouTube* na educação profissionalizante é realidade presente na Rede Federal de EPT, através dos canais dos Institutos Federais (IFs). Estes canais promovem o conhecimento, seja através de minicursos ou de eventos realizados nos campus. Assim, é possível acompanhar iniciativas de inclusão dos estudantes e também comunicados à comunidade sobre Processos Seletivos, vídeos informativos, eventos, entre outros, como é o caso do Instituto Federal de São Paulo, que apresentamos abaixo:

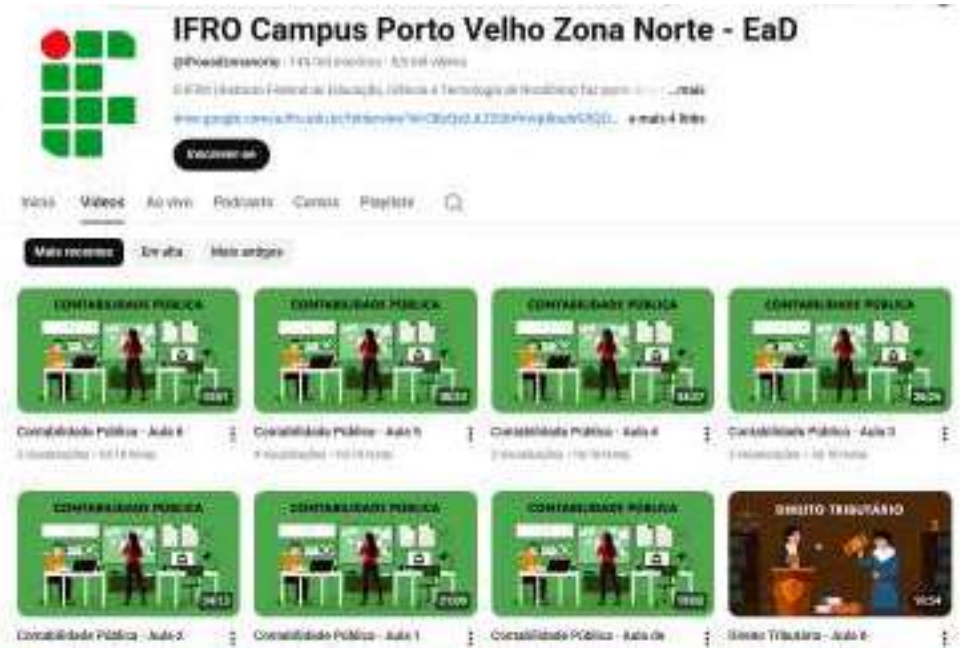
Figura 08 - Canal do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do canal do IFSP (2026).

Porém, não se percebe nesses canais o compartilhamento do conhecimento na EPT, tendo caráter meramente instrutivo e educativo, mas isto não impede que professores criem seus próprios canais para criarem conteúdos e também os campus criarem seus conteúdos para compartilhar com seus estudantes, como é o caso do canal do IFRO Porto Velho Zona Norte onde se pode assistir vídeoaulas de conteúdos como Contabilidade Pública, Direito Tributário, entre outros:

Figura 09 - Canal do IFRO *campus* Porto Velho Zona Norte.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do canal do IFRO campus PVH Zona Norte (2026).

Já o canal do IFRO campus Porto Velho Calama apresenta iniciativa, como podcasts e entrevistas realizadas pelos próprios estudantes com os docentes e funcionários da instituição para que a comunidade esteja inteirada a respeito dos projetos e iniciativas do campus para a sociedade, conforme apresentado abaixo o vídeo do IFCast sobre o arraial da instituição:

Figura 10 - Programa IFCast Temporada 01, Episódio 06.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir do canal do IFRO campus PVH Calama (2026).

Sendo assim, diante da atuação dos discentes, da forma de aprender e utilizar as TDICs, analisando como tudo implica em novas formas de aprendizagens, percebe-se que iniciativas estão sendo tomadas quanto ao compartilhamento do conhecimento em plataformas de redes sociais digitais como o *YouTube*, mas que precisam de mais engajamento e divulgação para que o público-alvo seja alcançado com qualidade e, assim, tenhamos uma EPT mais popularizada e acessível (democratizada).

4 CONCLUSÃO

O trabalho analisa as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas de capacitação, qualificação e compartilhamento do conhecimento para além da sala de aula, destacando o *YouTube* como uma rede social de grande potencial educativo, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A plataforma se apresenta como um espaço amplo de possibilidades, permitindo o acesso a conteúdos diversos produzidos por docentes e instituições de ensino.

No contexto da EPT, o *YouTube* se consolida como uma das principais ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem, favorecendo a disseminação do conhecimento por meio de vídeos educativos. Apesar de seus benefícios, ainda existem desafios para o uso eficaz das TDICs, como a necessidade de docentes qualificados e o acesso equitativo por parte dos estudantes. O estudo também enfatiza a importância da formação docente, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para integrar adequadamente essas tecnologias ao currículo escolar.

Além disso, a pesquisa evidencia que o uso de plataformas digitais e dispositivos conectados à internet contribui para práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, incluindo o uso de aplicativos e jogos educativos. Mesmo diante de limitações estruturais, essas tecnologias ampliam o acesso ao conhecimento e tornam o aprendizado mais eficiente. Nesse cenário, atividades lúdicas e participativas tornam-se essenciais para atender às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela globalização e pela centralidade da informação.

REFERÊNCIAS

BALIANA, Isabella. **8 Professores Influencers que você precisa conhecer**. 2022. Disponível em: https://querobolsa.com.br/revista/8-professores-influencers-que-voce-precisa-conhecer. Acesso em 08 fev. 2026.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:1996-12-20;9394@1996-12-20. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. Lei Nº 15.100, de 13 de Janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em 17 de fev. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica:** diretrizes gerais. Decreto nº 12.603 de 28 de agosto de 2025. Brasília: Setec/MEC, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12603.htm. Acesso em 14 de mar. 2026.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Editor Jorge Zahar: Rio de Janeiro. 2003.

DARÔS, Andréia Brognoli; CATOLINO RAYMUNDO, Gislene Miotto; DE OLIVEIRA, Lucas; MACHADO, Simone Raquel Casarin; VENÂNCIO, Denise Corrêa Martins; LOBO, Marcia Eunice; DE SOUZA, Jamille Militão. Partilhando Experiências no Processo de Ensinar e Aprender na Educação Básica e Profissional. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 16–25, 2024. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1899. Acesso em: 14 mar. 2026.

FERREIRA, Marcello; COSTA, Marcos Rogério Martins; MEIRA, Érika Nazaré Gadelha; SILVA FILHO, Olavo Leopoldino da. Inteligência artificial na educação superior: avanços e dilemas na produção acadêmica. EmRede **- Revista de Educação a Distância**. v. 11, 2024. Disponívl em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1019. Acesso em: 05 set. 2025.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de Pesquisa para Internet.** Editora Sulina: Porto Alegre, 2011.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LOPES, Marlene Regina Neris de Melo; DE LIMA, Márcia Maymone; BORBA, Caroline Menezes Gouveia Araújo; ALCÂNTARA, Clenia Maria de Oliveira; NEVES, Andréia Rodrigues; DE ALVIM, Fernanda Inácio; JESUS, Vânia Tomé de Oliveira; FONSECA, Albemaria Gomes. Metodologias Ativas na EaD: caminhos para uma aprendizagem interativa e participativa. **Missioneira:** Santo Ângelo, v. 27, n. 4, p. 61-80. 2025. Disponível em: https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/111. Acesso em 06 de mar. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A Comunicação na Educação.** São Paulo: Contexto, 2014.

PAIVA, Carla Conceição da Silva; DE ARAÚJO, Juliano José; BARRETO, Rodrigo Ribeiro. **Cultura audiovisual**: transformações estéticas, autorais e representacionais em multimeios. Campinas: UNICAMP/Instituto de Artes, 2013. Disponível em: https://www.iar.unicamp.br/wp-content/uploads/2014/12/cultura-audiovisual.pdf. Acesso em 06 de mar. 2026.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel; BASTOS, Marco; ZAGO, Gabriela. **Análise de Redes para Mídia Social.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

RECUERO, Raquel. **Introdução à análise de redes sociais online.** Salvador: EDUFBA. 2017.

ISSN: 2675-813X

ENTRE CORPO, DISCURSO E ACESSIBILIDADE: MULHERES NEGRAS TILSP NA MEDIAÇÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TACIANA GRIGÓRIO DA CONCEIÇÃO PEREIRA; PAULO ROGÉRIO STELLA

Introdução: O crescimento da Educação a Distância (EaD) e das tecnologias digitais tem ampliado as possibilidades de acesso ao ensino, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade linguística e a inclusão. Nesse cenário, a atuação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILSP) torna-se fundamental para garantir a participação de estudantes surdos em videoaulas, ambientes virtuais de aprendizagem e transmissões acadêmicas. Entretanto, ainda são incipientes os estudos que problematizam as dimensões discursivas e ideológicas que atravessam o corpo das intérpretes que atuam nesses espaços educacionais, especialmente quando se trata de mulheres negras. **Objetivo**: Este estudo tem como objetivo analisar de que maneira os discursos de mulheres negras TILSP revelam tensões relacionadas a gênero, raça e atuação profissional nos processos de interpretação em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais. **Metodologia**: Trata-se de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos dialógicos da linguagem e baseada em recortes dos relatos provenientes de entrevistas narrativas realizadas com duas mulheres negras TILSP da cidade de Maceió-AL que atuam em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais. **Resultados**: Os relatos analisados evidenciam que a atuação das intérpretes em ambientes educacionais digitais envolve não apenas aspectos técnicos da mediação linguística, mas também dimensões sociais e simbólicas relacionadas à visibilidade do corpo da intérprete nesses espaços. **Conclusão**: Conclui-se que a mediação linguística realizada por mulheres negras TILSP em ambientes educacionais digitais é constituída por relações de poder, raça e gênero, o que evidencia a necessidade de ampliar as discussões sobre acessibilidade, inclusão e representatividade na educação contemporânea, especialmente no âmbito da Educação a Distância.

Palavras-chave: **MULHERES NEGRAS; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; TILSP**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75975

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A ECONOMIA DA ATENÇÃO NA EAD: ENTRE A EFICIÊNCIA ALGORÍTMICA E A AUTONOMIA DO PENSAMENTO CRÍTICO

FLÁVIA CHAVES VALENTIM RODRIGUES

Introdução: A Educação a Distância (EaD) contemporânea está inserida na lógica do capitalismo de vigilância, onde o comportamento do estudante é convertido em excedente de dados. Nesse ecossistema, as plataformas digitais frequentemente operam como máquinas de engajamento que exploram o sistema de recompensa dopaminérgico para reter a atenção. Essa arquitetura de escolha prioriza uma eficiência algorítmica voltada ao desempenho imediato, o que pode resultar em uma nova forma de educação bancária automatizada, dificultando o tempo necessário para a reflexão profunda e para a construção de um saber emancipatório. **Objetivo:** Investigar os impactos da mediação algorítmica e da economia da atenção na autonomia intelectual dos estudantes em ambientes virtuais, analisando caminhos pedagógicos que promovam a transição da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica crítica frente às tecnologias de controle. **Metodologia:** O trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, utilizando o referencial da pedagogia crítica em diálogo com a sociologia da tecnologia e a psicopolítica digital. A análise estruturou-se no tensionamento entre o solucionismo tecnológico das plataformas e a necessidade de uma vigilância epistemológica sobre a dataficação do ensino. **Resultados:** Identificou-se que a neutralidade dos algoritmos na EaD é inexistente, atuando como dispositivos de domesticação da consciência que privilegiam a passividade. Contudo, o estudo aponta que a implementação de literacias mediáticas e o uso de métodos de aprendizagem ativa configuram-se como táticas de resistência. Esses instrumentos permitem que o educando compreenda a lógica invisível do código, transformando a tecnologia de uma muleta cognitiva em uma ferramenta de desvelamento da realidade social e política. **Conclusão:** Conclui-se que a autonomia na EaD é um inédito viável que exige a subordinação da técnica à ética pedagógica. É urgente que as instituições de ensino promovam um santuário para o pensamento crítico, protegendo o processo de aprendizagem das pressões produtivistas e assegurando que a educação permaneça como um ato político de libertação e não apenas uma métrica de desempenho digital.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL; PENSAMENTO CRÍTICO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75980

ISSN: 2675-813X

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURSO DE CAPACITAÇÃO

GEORGIANE CHAVES REIS

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência acerca da participação em um Curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva, promovido pela Universidade Federal de Uberlândia, desenvolvido no período compreendido entre os anos de 2025 e 2026. A proposta central consiste em refletir criticamente sobre as contribuições da formação continuada para o aprimoramento da prática docente no contexto do Ensino Fundamental Anos Finais, com ênfase no atendimento a estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Além disso, busca-se compreender como tais formações impactam diretamente a qualidade do ensino ofertado. O percurso metodológico adotado fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, baseada na análise reflexiva das atividades formativas vivenciadas ao longo do curso. Tal análise buscou articular os conhecimentos teóricos estudados com as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, considerando os desafios cotidianos enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, bem como as particularidades de cada contexto escolar. Como principais resultados, observou-se uma significativa reorganização das estratégias didáticas utilizadas, destacando-se a ampliação do uso de recursos visuais, a flexibilização das propostas de atividades e uma atenção mais cuidadosa aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes. Também houve maior uso de práticas colaborativas. Conclui-se que a formação continuada exerce papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, contribuindo de maneira efetiva para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a consolidação de ações que favoreçam a inclusão escolar, garantindo uma educação mais equitativa, acessível e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Formação Continuada. Práticas Pedagógicas. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios e compromissos das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da escola pública brasileira. No Brasil, a garantia do direito à educação para todos está assegurada pela Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse mesmo sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta os sistemas educacionais a organizarem práticas pedagógicas capazes de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75983

No campo teórico, autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) defendem que a inclusão exige mudanças significativas nas práticas escolares, superando modelos pedagógicos que padronizam os estudantes e desconsideram as diferenças presentes no contexto educacional. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Lev Vygotsky (1997), que destaca a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento humano, ressaltando que ambientes educativos inclusivos favorecem a aprendizagem de todos os estudantes ao valorizarem a diversidade e estimularem processos colaborativos de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a formação continuada de professores assume papel fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. A atividade formativa que deu origem a este relato corresponde ao Curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), iniciado em 2025 e com continuidade em 2026, o qual foi estruturado em unidades formativas elaboradas da seguinte forma: na Unidade I, Educação Especial, estudou os fundamentos históricos, conceituais e legais da Educação Especial, incluindo o público-alvo e as políticas educacionais; na Unidade II, Educação Inclusiva: abordou os princípios, práticas pedagógicas e desafios da construção de uma escola inclusiva que valoriza a diversidade e promove a participação de todos, e, na Unidade III, Atendimento Educacional Especializado (AEE), tratou das estratégias, recursos e práticas do AEE para garantir acessibilidade e apoiar a aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas no contexto escolar. Assim, possibilitou momentos de estudo teórico, discussões em fóruns, análise de situações-problema e reflexões sobre a prática docente.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de refletir sobre os processos formativos que contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dificuldades de aprendizagem. Considerando os desafios presentes no cotidiano da sala de aula, torna-se fundamental analisar de que maneira os conhecimentos construídos em processos de formação continuada podem contribuir para a reorganização das práticas pedagógicas e para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e participativos.

Diante disso, este relato de experiência tem como objetivo apresentar e refletir sobre o percurso formativo vivenciado no Curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva, analisando de que forma os conhecimentos construídos ao longo das unidades formativas contribuíram para o aprimoramento da prática docente no Ensino Fundamental Anos Finais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O estudo das três unidades contribuiu para o fortalecimento da atuação no curso e na regência nos anos finais do Ensino Fundamental (6º e 7º ano), em uma escola da rede pública municipal de Arari, no estado do Maranhão, ao ampliar a compreensão acerca dos fundamentos da Educação Especial, dos princípios da Educação Inclusiva e das práticas do Atendimento Educacional Especializado. Tal formação favoreceu o desenvolvimento de uma postura mais crítica e consciente diante do papel docente na construção de uma escola inclusiva, promovendo a reflexão sobre estratégias pedagógicas, a valorização das diferenças entre os estudantes e a adoção de práticas mais flexíveis e colaborativas em sala de aula, com vistas a favorecer a participação e a aprendizagem de todos.

As reflexões apresentadas neste relato foram construídas a partir da articulação entre os conhecimentos estudados no curso e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA),

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75983

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual e dificuldades de aprendizagem.

Durante o período letivo de 2025 e nos primeiros meses de 2026, os conhecimentos construídos ao longo da formação foram incorporados ao planejamento pedagógico, resultando na adoção de estratégias didáticas voltadas à promoção da inclusão escolar. Entre as ações desenvolvidas destacam-se o uso de recursos visuais, a organização das atividades em etapas, a diversificação das estratégias de ensino, a flexibilização de prazos e a utilização de diferentes formas de avaliação, buscando favorecer a participação e o processo de aprendizagem dos estudantes. Essas práticas foram realizadas no contexto da sala de aula regular e tiveram como público-alvo os estudantes das turmas em que a professora atua, considerando especialmente aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Essas estratégias dialogam com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997), ao considerar a mediação pedagógica como elemento central para o desenvolvimento da aprendizagem. Antes da participação no curso, as práticas pedagógicas estavam mais centradas na transmissão de conteúdo. Após a formação, observou-se maior preocupação com a mediação, a organização das atividades e a participação dos estudantes.

Entretanto, a formação nas três unidades contribuiu significativamente para o aprimoramento da prática docente, promovendo uma atuação mais crítica, inclusiva e reflexiva. A articulação entre teoria e prática possibilitou a adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e mediadoras, favorecendo a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas.

3 DISCUSSÃO

A experiência vivenciada no Curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva contribuiu para mudanças na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. A partir dos estudos realizados ao longo das unidades formativas, foi possível refletir sobre as estratégias de ensino utilizadas e sobre a necessidade de considerar a diversidade presente entre os estudantes. Esse processo formativo favoreceu a reorganização do planejamento das aulas, buscando desenvolver atividades mais acessíveis e participativas, especialmente no atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual e dificuldades de aprendizagem.

No campo teórico, autores como Mantoan (2003) defendem que a inclusão exige mudanças significativas nas práticas escolares, superando modelos pedagógicos que padronizam os estudantes e desconsideram as diferenças presentes no contexto educacional. Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Vygotsky (1997), que destaca a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento humano. Além disso, tais concepções encontram respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a educação como direito de todos e orienta a organização de sistemas de ensino que garantam igualdade de condições de acesso e permanência, bem como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reforça o compromisso com a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

Ao aproximar essas ideias da prática em sala de aula, é possível compreender que, para Mantoan, incluir não significa apenas garantir o acesso físico à escola, mas transformar o modo de ensinar, planejando estratégias que considerem as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a defesa da autora, de uma escola que acolhe a diversidade, se concretiza quando o professor propõe atividades flexíveis, diversifica recursos didáticos e valoriza diferentes formas de participação e expressão dos alunos, conforme também orienta a Política Nacional de Educação Especial ao destacar a necessidade de adaptações e apoios pedagógicos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75983

Essa concepção se articula com o pensamento de Vygotsky ao entendermos que a aprendizagem ocorre nas interações sociais, especialmente por meio da mediação do professor e da colaboração entre os colegas. Ao organizar situações em que os estudantes trabalham juntos, trocam experiências e constroem conhecimentos coletivamente, criam-se oportunidades para que todos avancem, inclusive aqueles que apresentam maiores dificuldades, dentro do que Vygotsky denomina como zona de desenvolvimento proximal, princípio que dialoga com a perspectiva inclusiva prevista nas normativas educacionais brasileiras.

Assim, na prática docente, promover a inclusão implica tanto rever posturas e expectativas, como propõe Mantoan, quanto investir em interações significativas e mediadas, como defende Vygotsky, em consonância com a legislação vigente. Isso pode se traduzir, por exemplo, na organização de atividades em grupo heterogêneo, no uso de estratégias colaborativas, na escuta ativa dos estudantes e na adaptação de propostas pedagógicas, garantindo que cada aluno participe do processo de aprendizagem de acordo com suas possibilidades, sem perder de vista o potencial de desenvolvimento de todos, conforme asseguram a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Por outro lado, alguns desafios ainda se fazem presentes no cotidiano da escola e influenciam a realização de práticas pedagógicas mais inclusivas, entre eles o número elevado de estudantes por turma, a limitação de recursos pedagógicos e o pouco tempo destinado ao planejamento coletivo entre professores e equipe pedagógica. Essas condições, em alguns momentos, dificultam o desenvolvimento de estratégias mais individualizadas de acompanhamento dos estudantes. Ainda assim, a participação no curso contribuiu para fortalecer a compreensão de que a inclusão escolar exige formação continuada, reflexão constante sobre a prática docente e compromisso com a construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, as discussões realizadas ao longo do curso também contribuíram para ampliar a compreensão sobre a importância de reconhecer as potencialidades dos estudantes, evitando práticas pedagógicas que reforcem expectativas reduzidas em relação às suas capacidades. Essa reflexão foi especialmente significativa no trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, pois possibilitou repensar atitudes e práticas que, muitas vezes, acabam limitando a participação dos estudantes nas atividades escolares. Nesse sentido, as reflexões propostas durante a formação permitiram compreender que a inclusão não se restringe apenas à presença do estudante na sala de aula regular, mas envolve a garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Outro aspecto importante diz respeito ao planejamento pedagógico mais flexível, que passou a considerar diferentes estratégias de ensino e diferentes formas de organização das atividades. A organização das tarefas em etapas, a utilização de exemplos mais concretos e o acompanhamento mais próximo durante a realização das atividades favoreceram a compreensão dos conteúdos por parte de alguns estudantes que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem. Essas estratégias também contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, estimulando o envolvimento da turma nas propostas desenvolvidas.

As reflexões realizadas durante o curso também reforçaram a importância do acompanhamento contínuo dos estudantes e da observação mais atenta dos processos de aprendizagem. Ao considerar que cada aluno possui um ritmo próprio de desenvolvimento, tornou-se possível adotar estratégias de acompanhamento mais cuidadosas, buscando identificar dificuldades e potencialidades ao longo das atividades desenvolvidas em sala de aula. Esse acompanhamento mais próximo contribuiu para fortalecer o vínculo entre professora e estudantes, favorecendo um ambiente de maior confiança e participação no processo educativo.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75983

Mesmo com os avanços observados na prática pedagógica, ainda permanecem desafios relacionados à efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar. Entre esses desafios estão as limitações estruturais presentes na escola, como o número elevado de estudantes por turma e a escassez de alguns recursos pedagógicos que poderiam auxiliar no desenvolvimento das atividades. Essas condições exigem do professor constante adaptação das estratégias de ensino e a busca por alternativas que possibilitem atender às necessidades dos estudantes dentro das possibilidades existentes.

Apesar dessas dificuldades, a experiência formativa proporcionada pelo curso contribuiu para fortalecer a compreensão de que a construção de práticas pedagógicas inclusivas é um processo contínuo, que envolve estudo, reflexão e diálogo com outros profissionais da escola. A formação continuada nesse contexto assume papel fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente, pois possibilita ampliar conhecimentos, repensar concepções e desenvolver novas estratégias de ensino voltadas à aprendizagem de todos os estudantes, ou seja, não apenas complementa, mas transforma profundamente a prática docente ao possibilitar a articulação efetiva entre os conhecimentos teóricos e as vivências concretas da sala de aula. Esse movimento promove uma reflexão crítica constante sobre o fazer pedagógico, impulsionando mudanças reais nas estratégias de ensino e na forma de compreender os estudantes. Assim, ela se consolida como elemento indispensável para o fortalecimento de uma postura docente mais consciente, comprometida e intencional, reafirmando o compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que reconhece, valoriza a diversidade e garante condições de aprendizagem para todos.

4 CONCLUSÃO

Este relato de experiência teve como objetivo apresentar e refletir sobre o percurso formativo vivenciado no Curso de Capacitação em Educação Especial e Inclusiva, relacionando os conhecimentos construídos ao longo da formação com a prática docente desenvolvida no contexto do Ensino Fundamental Anos Finais. A partir das atividades realizadas nas unidades formativas do curso, foi possível ampliar a compreensão acerca dos fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva, bem como refletir sobre estratégias pedagógicas voltadas à promoção de práticas educacionais mais acessíveis e participativas no cotidiano escolar.

As discussões teóricas e as atividades desenvolvidas ao longo do curso contribuíram para repensar o planejamento pedagógico e as formas de organização das atividades de modo geral em sala de aula. A adoção de estratégias como a utilização de recursos visuais, a divisão das atividades em etapas, a flexibilização das formas de avaliação e o acompanhamento mais próximo dos estudantes favoreceram maior participação e envolvimento nas atividades propostas, contribuindo para tornar o ambiente de aprendizagem mais acessível.

Ao mesmo tempo, a experiência também possibilitou reconhecer desafios presentes no contexto da escola pública que influenciam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, entre eles o número elevado de estudantes por turma, a limitação de alguns recursos pedagógicos e o pouco tempo destinado ao planejamento coletivo entre professores e equipe pedagógica. Esses aspectos demonstram que a consolidação da educação inclusiva depende não apenas do esforço individual do professor, mas também de condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e colaborativas.

Entre os aspectos positivos do percurso formativo, destaca-se a oportunidade de articular conhecimentos teóricos com as situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula, favorecendo um processo de reflexão sobre a prática docente e sobre as possibilidades de construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, a formação continuada mostrou-se fundamental para fortalecer o compromisso com a construção de uma escola que valorize a diversidade e busque garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75983

ISSN: 2675-813X

Dessa forma, conclui-se que a experiência vivenciada no curso contribuiu para o fortalecimento da prática pedagógica e para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva diante dos desafios da educação inclusiva, reafirmando a importância da formação continuada e do trabalho coletivo no contexto escolar para a construção de práticas educativas comprometidas com a participação e a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

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

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/75983

ISSN: 2675-813X

DESENVOLVIMENTO DE UM LABORATÓRIO VIRTUAL BASEADO EM CONTAINERS DOCKER COM ACESSO VIA WEB

ALI IDDAR

Introdução: A crescente demanda por ambientes computacionais flexíveis e acessíveis, especialmente em contextos educacionais e de desenvolvimento de software, evidencia a necessidade de soluções que superem as limitações dos laboratórios físicos tradicionais. Estes espaços enfrentam desafios significativos, como custos elevados de manutenção de hardware, baixa escalabilidade e restrições geográficas de acesso. Tais fatores dificultam o aprendizado prático e a experimentação tecnológica contínua, elementos fundamentais para a formação profissional contemporânea em áreas de tecnologia da informação e sistemas de computação. **Objetivo:** O objetivo principal deste trabalho é desenvolver e implementar uma plataforma de laboratório virtualizado baseado em containers Docker, permitindo a criação e o gerenciamento de ambientes isolados sob demanda com acesso remoto simplificado via navegador web. **Metodologia:** O desenvolvimento do projeto segue uma abordagem incremental, abrangendo as etapas de levantamento de requisitos, definição tecnológica, implementação e testes de validação. A arquitetura do sistema utiliza o Docker como ferramenta central para o provisionamento dos ambientes e o framework Django, em linguagem Python, para o gerenciamento da lógica de negócio e da interface. A estrutura divide-se em uma camada de *frontend* para interação com o usuário, um *backend* para o controle direto dos containers e uma infraestrutura de execução que pode ser alocada em servidores locais ou em nuvem. A comunicação entre os componentes ocorre por meio de APIs e protocolos web, integrando funcionalidades como autenticação de usuários, persistência de dados e monitoramento de recursos. **Resultados:** Como resultados esperados, destaca-se a disponibilização de um ambiente prático acessível de qualquer localidade, promovendo redução de custos operacionais e maior agilidade na replicação de cenários experimentais. A solução permite que usuários acessem configurações complexas sem a necessidade de possuir hardware robusto localmente, facilitando a formação prática em cursos técnicos e tecnológicos de forma democrática e escalável. **Conclusão:** Conclui-se que a proposta representa uma solução viável para ampliar o acesso a infraestruturas computacionais, especialmente na Educação a Distância. A utilização de virtualização leve via containers demonstra ser uma alternativa eficiente e econômica para o ensino tecnológico, apresentando grande potencial de aplicação em diversas áreas acadêmicas e amplas possibilidades de expansão futura.

Palavras-chave: **VIRTUALIZAÇÃO; DOCKER; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76015

A ÉTICA DO CUIDAR: TRANSFORMANDO ROTINAS DE BERÇÁRIO EM EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

EVALNETE BATISTA REGE DANTAS; ESTELA MARIS MORAIS CUNHA; MARIA DE JESUS RODRIGUES DE SOUSA;
TATIANE RODRIGUES ALVES; ROSANI ANDRÉA WEBER

RESUMO

Este estudo investiga a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, com foco específico no atendimento a bebês de 0 a 3 anos. A problemática central reside na fragmentação da rotina escolar, onde momentos dedicados às necessidades biológicas — como higiene, alimentação e sono — são frequentemente reduzidos a tarefas mecânicas e assistencialistas, desprovidas de intenção pedagógica. O objetivo geral é analisar o momento do cuidado como uma prática educativa intencional, identificando estratégias que promovam a autonomia e o vínculo afetivo no cotidiano do berçário. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na BNCC, nas DCNEI e em teóricos como Emmi Pikler, Loris Malaguzzi e Maria Montessori. Os resultados indicam que o cuidado deve ser o centro estruturante do tempo pedagógico. A análise destaca que a abordagem Pikleriana, ao valorizar a parceria entre educador e bebê durante os cuidados, transforma procedimentos técnicos em ricas oportunidades de desenvolvimento de linguagem e autorregulação. A discussão aponta que a escuta ativa e o "diálogo tônico" são ferramentas essenciais para validar a comunicação da criança. Contudo, identificou-se que o número elevado de crianças por docente e a carência de formação específica para auxiliares limitam o potencial dessas interações. Conclui-se que a ética do cuidar exige um planejamento rigoroso e a valorização profissional, pois o atendimento afetuoso é a via principal para garantir a dignidade e o respeito ao ser humano em sua fase mais potente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Autonomia; Abordagem Pikler.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil brasileira atravessa um processo de superação da histórica dicotomia entre o "cuidar" e o "educar". Frequentemente, as rotinas de higiene, alimentação e sono são relegadas a um plano secundário, como se o aprendizado fosse suspenso durante o atendimento às necessidades biológicas. Esta fragmentação ignora a criança como um ser integral, cujas dimensões afetivas, cognitivas e motoras se desenvolvem de forma unificada.

Justifica-se este estudo pela necessidade premente de ressignificar esses momentos, transformando-os em atos de aprendizado significativo fundamentados em uma relação ética essencial para a construção de vínculos e da identidade infantil. O objetivo geral deste trabalho é analisar o momento do cuidado como uma prática educativa intencional, identificando estratégias pedagógicas que promovam a autonomia e o vínculo afetivo entre o educador e a criança no cotidiano do berçário

2 MATERIAL E MÉTODOS

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76023

A pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, utilizando o método de pesquisa bibliográfica. Os procedimentos incluíram o levantamento de dados em obras clássicas da pedagogia da infância e documentos normativos nacionais, como a BNCC e as DCNEI. Foram selecionadas publicações dos últimos 20 anos com foco na organização de ambientes e práticas para a faixa etária de 0 a 3 anos. A análise teórica baseou-se nos conceitos de Loris Malaguzzi, Maria Montessori e, prioritariamente, na abordagem de Emmi Pikler. A triangulação dos dados permitiu o cruzamento entre a teoria acadêmica, a legislação vigente e exemplos de boas práticas descritos na literatura especializada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelam que o cuidado deve ser compreendido como o centro estruturante do tempo pedagógico. A análise da abordagem Pikleriana demonstra que a narração das ações pelo educador durante a troca ou alimentação transforma o ato mecânico em uma aula de linguagem.

A tabela abaixo correlaciona os momentos de cuidado com as competências e campos de experiência previstos pela BNCC:

Momento do Cuidado	Competência Desenvolvida	Campo de Experiência (BNCC)
Alimentação	Autonomia, paladar, socialização	Espaços, tempos, quantidades...
Troca/Higiene	Esquema corporal, linguagem, vínculo	Corpo, gestos e movimentos
Sono	Autorregulação, segurança afetiva	O eu, o outro e o nós

A discussão evidencia que ferramentas como o "diálogo tônico" — a leitura dos gestos e da tonicidade muscular do bebê — são fundamentais para reduzir os níveis de estresse e validar a comunicação infantil. Entretanto, observou-se que a proporção inadequada de crianças por adulto e a falta de formação específica para auxiliares de sala são limitações que podem empobrecer a experiência pedagógica.

3.1 A Abordagem Pikleriana e o Protagonismo do Bebê

Um dos achados mais relevantes refere-se à eficiência da abordagem de Emmi Pikler. Os dados sugerem que o cuidado de qualidade é aquele em que o educador estabelece uma parceria com a criança. Em vez de trocar o bebê de forma passiva, o educador narra o que está fazendo: "Agora vou levantar sua perninha para limpar você". Esse diálogo transforma um procedimento mecânico em uma aula de linguagem e consciência corporal.

3.2 O Vínculo como Base para o Aprendizado

A discussão teórica revela que, sem segurança afetiva, não há aprendizado. O cérebro da criança em desenvolvimento prioriza a sobrevivência. Se o momento do cuidado é estressante ou frio, o sistema nervoso da criança entra em estado de alerta, dificultando a exploração do ambiente. Portanto, o educador que cuida com zelo está, na verdade, preparando o terreno neurológico para que a criança possa, posteriormente, brincar e investigar.

3.2. Desafios e Limitações

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76023

A análise indica que a principal limitação para a implementação dessa prática é o número excessivo de crianças por educador nas instituições públicas. A "pressa" do relógio é a maior inimiga do cuidado educativo. Além disso, há uma lacuna na formação de auxiliares de sala, que muitas vezes não se percebem como educadores, mas apenas como "limpadores", o que empobrece a experiência infantil.

3.3 A Escuta Ativa e a Semiótica do Bebê: O Choro e o Gesto como Linguagem

A escuta ativa na Educação Infantil, especialmente com bebês de 0 a 3 anos, não se restringe à percepção auditiva, mas configura-se como uma "escuta sensível" de todo o corpo da criança. Na ausência da linguagem verbal articulada, o bebê utiliza uma semiótica complexa composta por choros, tons musculares, balbucios e gestos. Como aponta a literatura de Malaguzzi (1999), a criança possui "cem linguagens", e o educador precisa estar alfabetizado nelas para que o cuidado seja, de fato, uma prática educativa.

3.4 O Choro como Expressão Dialógica

O choro, frequentemente interpretado no senso comum apenas como um ruído a ser cessado, é, na verdade, a primeira forma de protesto e comunicação social do ser humano. A discussão teórica revela que o educador que pratica a escuta ativa não busca apenas "calar" o choro, mas sim interpretá-lo. Existe uma diferença qualitativa entre o choro de fome, de sono, de dor ou de necessidade de contato. Quando o educador responde prontamente e de forma adequada, ele está validando a comunicação do bebê, ensinando-lhe que sua voz tem poder e que o mundo é um lugar responsivo.

3.5 O Gesto e a Tonicidade Muscular

Além do choro, a escuta ativa exige atenção à "diálogo tônico". O corpo do bebê fala: a rigidez dos membros, a busca pelo olhar ou o desvio dele são sinais claros de conforto ou desconforto. Durante o momento do banho ou da troca, se o bebê estica os braços ou se retrai, o educador deve ler esses movimentos como "palavras corporais".

"Escutar, no contexto do berçário, significa dar tempo para a criança responder. É um processo de espera ativa, onde o adulto silencia sua pressa para que o gesto da criança apareça." (HORN, 2017).

3.6 A Mediação da Linguagem Verbal

A prática educativa no cuidado envolve, também, a tradução desses gestos em palavras pelo educador. Ao dizer: *"Eu percebi que você apontou para a água, você quer sentir a temperatura?"*, o profissional está nomeando o desejo da criança e estruturando o seu pensamento. Essa mediação transforma o atendimento físico em um evento linguístico de alta densidade. A escuta ativa, portanto, retira o bebê da posição de objeto do cuidado e o coloca na posição de sujeito da relação.

3.7 Desafios da Escuta no Coletivo

A discussão deve considerar que a escuta ativa em um ambiente coletivo é um desafio hercúleo. O ruído excessivo das salas de aula e a proporção inadequada de adultos por criança podem "ensurdecer" o educador para as sutilezas individuais. A literatura aponta que ambientes com tratamento acústico adequado e grupos menores são condições materiais indispensáveis

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76023

para que a escuta não se torne apenas um conceito abstrato, mas uma ferramenta de trabalho cotidiana.

4 CONCLUSÃO

O estudo demonstra que o cuidado é a essência da pedagogia da infância, sendo o atendimento afetuoso a via principal para a educação integral. A pesquisa atingiu seu objetivo ao comprovar que a transformação das rotinas em práticas educativas requer planejamento rigoroso e comunicação constante.

As conclusões, baseadas nos objetivos propostos, indicam que transformar o cuidado em prática educativa requer: 1) Planejamento rigoroso da rotina para que o tempo seja da criança e não do relógio; 2) Comunicação verbal e não verbal constante durante os procedimentos; 3) Valorização profissional do educador infantil.

A pesquisa chegou à compreensão de que o momento do cuidado é o que define a identidade da escola de infância. Como limitação, o estudo aponta a necessidade de mais pesquisas de campo que quantifiquem o impacto do cuidado respeitoso na redução do cortisol (hormônio do estresse) em ambientes escolares. Para futuras perspectivas, sugere-se a criação de guias práticos de orientação para famílias e escolas, unificando a linguagem do cuidado. Em última análise, cuidar é educar para a dignidade, garantindo que o berçário seja um lugar de respeito ao ser humano em sua fase mais vulnerável e potente.

O trajeto revelou que cuidar é, em última análise, educar para a dignidade humana. Como limitações, aponta-se a estrutura organizacional das instituições; para futuras perspectivas, sugere-se o investimento em formação continuada que priorize a dimensão ética e relacional do trabalho docente no berçário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

FALCHI, Sonia Aparecida. **A abordagem Pikler no berçário: o cuidado como relação.** São Paulo: Phorte, 2019.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações de cuidado e o protagonismo infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de**. Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76023

ISSN: 2675-813X

ZABALZA, Miguel A**. Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76023

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR NO BERÇÁRIO

EVALNETE BATISTA REGE DANTAS; JESSICA ALANNA SIQUEIRA VENANCIO SILVA; MARIA DE FÁTIMA DA SILVA; MIGUELINA SEGURADO DOS SANTOS; REGIVAN DA CONCEIÇÃO SILVA

RESUMO

A organização do espaço físico na Educação Infantil, especificamente no berçário, transcende a infraestrutura básica, configurando-se como um elemento pedagógico ativo. Este artigo discute a concepção do espaço como "terceiro educador", termo cunhado na abordagem de Reggio Emilia, que pressupõe um ambiente capaz de comunicar intenções, promover autonomia e convidar à exploração sensorial. O objetivo deste estudo é analisar como o arranjo dos materiais e a estética do ambiente influenciam o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos). A problemática central reside na dicotomia entre espaços meramente assistencialistas e espaços planejados para a investigação infantil. Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica qualitativa, fundamentada em autores como Loris Malaguzzi, Maria Montessori e documentos norteadores como a BNCC. Os resultados apontam que ambientes que oferecem autonomia — como o uso de espelhos, barras de apoio, cestos de tesouros e mobiliário à altura da criança — potencializam a autoconfiança e a percepção corporal. Discute-se que o espaço deve ser flexível, acolhedor e desafiador, evitando a superestimulação visual negativa, mas garantindo a diversidade de texturas e formas. Conclui-se que a organização do espaço exige do professor um olhar sensível e uma escuta ativa, transformando o berçário de um local de "depósito" para um laboratório de aprendizagens. As limitações do estudo referem-se às dificuldades estruturais de muitas instituições brasileiras em adaptar seus prédios às exigências pedagógicas modernas, sugerindo a necessidade de investimentos em formação continuada sobre a estética da educação.

Palavras-chave: Interações; Protagonismo Infantil; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

No contexto do berçário, o espaço físico é frequentemente negligenciado, sendo visto apenas como um suporte para o cuidado higiênico e nutricional. Entretanto, a pedagogia contemporânea, influenciada pelas experiências italianas de Reggio Emilia, defende que o ambiente fala, educa e acolhe. O conceito de "espaço como terceiro educador" sugere que, após os pais e os professores, o meio físico é o que mais impacta a formação da criança. Na faixa etária de 0 a 3 anos, em que a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento, a comunicação ocorre prioritariamente por meio do corpo e dos sentidos, tornando o entorno o principal interlocutor do bebê.

A justificativa para esta abordagem fundamenta-se na necessidade de romper com salas de aula rígidas e desestimulantes. Segundo Horn (2017), o espaço na Educação Infantil deve ser um lugar de vida, onde as interações sociais e as descobertas individuais sejam mediadas pela organização dos materiais. A BNCC reforça essa ideia ao estabelecer os Campos de Experiências, que exigem ambientes que permitam o conviver e o explorar. O problema central

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76024

deste estudo é identificar como a transição de um ambiente estático para um espaço dinâmico e investigativo pode acelerar as conquistas motoras e cognitivas na primeira infância.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da organização do espaço físico e dos materiais no berçário como promotores do desenvolvimento integral, destacando como o planejamento estético e funcional atua como um agente educador autônomo.

A Educação Infantil contemporânea vive um momento de ressignificação, consolidando-se como o espaço onde os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — devem ser plenamente assegurados. Historicamente, a pré-escola e a creche foram vistas sob uma ótica de cuidado ou de antecipação do alfabetismo formal. No entanto, o cenário atual exige que a escola de infância seja reconhecida como um ambiente de experiências, onde o aprender está intrinsecamente ligado ao viver, especialmente na etapa do berçário, que compreende bebês e crianças bem pequenas.

Nesse contexto, o espaço físico deixa de ser um mero cenário passivo para se tornar um agente ativo no processo educativo. A concepção de ambiente como "terceiro educador", termo imortalizado pela abordagem de Reggio Emilia, na Itália, pressupõe que a arquitetura, o mobiliário e a disposição dos objetos possuem uma intencionalidade pedagógica que comunica mensagens silenciosas às crianças. Se o ambiente é estéril, fechado e excessivamente controlado pelo adulto, ele comunica passividade; se é rico, desafiador e acessível, ele comunica autonomia e investigação.

A relevância de discutir a organização do espaço no berçário fundamenta-se na compreensão de que a criança de 0 a 3 anos conhece o mundo por meio da sensoriomotricidade. Segundo a perspectiva de Jean Piaget, nesta fase o desenvolvimento da inteligência está atrelado à ação direta sobre os objetos. Portanto, um ambiente que restringe o movimento — como o uso excessivo de berços, cadeirões ou cercadinhos — atua como um limitador do desenvolvimento cognitivo e motor. A justificativa para este estudo reside, pois, na urgência de alinhar a infraestrutura escolar às necessidades biológicas e psicológicas dos bebês, garantindo-lhes o direito de explorar o mundo com segurança e liberdade.

Ademais, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe o desafio de organizar o cotidiano escolar em torno dos "Campos de Experiências". Para que o campo "O eu, o outro e o nós" ou "Corpo, gestos e movimentos" se materialize, o espaço deve ser flexível. Autores como Maria da Graça Souza Horn (2017) ressaltam que a estética e a organização dos materiais não são questões secundárias, mas sim o cerne da proposta curricular na primeira infância. É no arranjo do ambiente que a criança encontra (ou não) o convite para a interação social e para a construção de sua identidade.

O problema que norteia esta discussão é: de que maneira o planejamento pedagógico do espaço e a oferta de materiais podem fomentar experiências que respeitem a singularidade da criança e promovam seu desenvolvimento integral no berçário? Frequentemente, observa-se um hiato entre o que a legislação propõe e o que o espaço físico permite, resultando em práticas que ainda priorizam a higienização em detrimento da exploração.

Diante desse cenário, o objetivo geral deste artigo é analisar a importância da organização do espaço e dos materiais no cotidiano do berçário, identificando como a mediação pedagógica e a estruturação de um ambiente investigativo contribuem para a construção do conhecimento, da autonomia e da identidade das crianças de 0 a 3 anos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório. O levantamento de dados concentrou-se em obras clássicas da pedagogia da infância e documentos normativos brasileiros.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76024

Os critérios de seleção incluíram publicações dos últimos 20 anos que abordam a arquitetura escolar e a organização de ambientes para crianças de 0 a 3 anos. As fontes principais foram as obras de Loris Malaguzzi (Reggio Emilia), os conceitos de ambiente preparado de Maria Montessori e as diretrizes de Emmi Pikler para o movimento livre. A análise consistiu na triangulação entre teoria acadêmica, legislação vigente (BNCC e DCNEI) e exemplos de boas práticas observados na literatura especializada sobre o cotidiano escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados por meio da revisão bibliográfica demonstram que a organização do espaço no berçário impacta diretamente a qualidade das interações e o nível de engajamento dos bebês. Quando o ambiente é planejado, o professor deixa de ser o único provedor de estímulos, permitindo que a criança tome iniciativa. Os resultados foram organizados nos três eixos analíticos abaixo:

3.1 A Estética da Acolhida e a Identidade

A discussão sobre o espaço deve começar pela estética. Diferente do que se acreditava tradicionalmente, um ambiente para bebês não precisa ser sobrecarregado de cores primárias e figuras estereotipadas em EVA. Os resultados indicam que ambientes com cores neutras e iluminação natural reduzem o estresse infantil e o cansaço visual.

A presença de espelhos em diversas alturas e posições (horizontais junto ao chão e verticais) é um dos resultados mais positivos apontados pela literatura. Segundo Wallon, o estágio do espelho é crucial para que a criança construa a imagem do seu "eu" e se diferencie do outro. Quando o espaço oferece essa ferramenta, ele atua como um mediador da autodescoberta.

3.2 O Mobiliário como Suporte à Autonomia Motora

A análise dos estudos de Emmi Pikler revela que o mobiliário deve ser um convite ao desafio possível. No berçário, as tradicionais cadeiras de alimentação altas e os berços de grades altas são frequentemente barreiras à autonomia.

Os resultados mostram que o uso de "cantos de atividades" ou "zonas de interesse" permite que crianças de diferentes ritmos encontrem seu lugar. Enquanto um bebê que está aprendendo a sentar explora um tapete de texturas, outro que já caminha pode subir em pequenos degraus de madeira ou atravessar túneis de tecido. Essa segmentação do espaço evita aglomerações e conflitos, pois o ambiente oferece múltiplas possibilidades simultâneas.

3.3 Materiais Não Estruturados e o Brincar Heurístico

Um ponto central na discussão é a substituição do brinquedo pronto pelo objeto de exploração. A pesquisa aponta que materiais não estruturados (elementos da natureza, utensílios domésticos de metal ou madeira, caixas de papelão) possuem uma "gramática" muito mais rica que o plástico.

Tabela 1: Análise Comparativa da Resposta Cognitiva por Tipo de Material

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76024

Tipo de Material	Resposta da Criança	Potencial de Aprendizado
Brinquedo de Plástico (Luz/Som)	Reação passiva (apertar botão)	Causa e efeito simples; repetitivo.
Materiais Naturais (Pinhas, Pedras)	Exploração sensorial (peso, cheiro)	Classificação, comparação e seriação.
Materiais Domésticos (Metal, Tecido)	Investigação física (som, temperatura)	Descoberta de propriedades físicas e químicas.

A discussão desses dados à luz da BNCC confirma que o campo de experiência "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" só é plenamente vivido quando a criança tem acesso a materiais que permitam testar hipóteses (empilhar, encaixar, derramar, esconder).

3.4 O Desafio da Transição: Do Assistencialismo à Pedagogia

Um resultado crítico identificado é a resistência institucional. Muitas escolas ainda mantêm o berçário como um lugar de "espera", onde a rotina é ditada apenas pelos horários de banho e sono. A literatura de Barbosa (2006) discute que a rigidez desses tempos burocráticos mata a curiosidade.

A discussão ressalta que a organização do espaço é uma forma de planejamento curricular invisível. Quando o professor organiza os materiais no chão antes das crianças chegarem, ele já está ensinando. A limitação encontrada é a falta de formação específica para auxiliares e professores sobre como "ler" o espaço e intervir sem interromper o fluxo de descoberta do bebê.

4 CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo reitera que o espaço no berçário não é apenas um container de pessoas, mas um elemento pedagógico fundamental. O trajeto da pesquisa revelou que um ambiente organizado sob a ótica do "terceiro educador" promove a autonomia, respeita o tempo individual e estimula a curiosidade nata da criança de 0 a 3 anos.

A pesquisa chegou à compreensão de que a transição para uma escola de infância de qualidade exige que o espaço ofereça segurança afetiva e desafio cognitivo de forma equilibrada. Identificou-se que o maior entrave ainda é a mentalidade que separa o "cuidar" do "educar", como se a organização de uma estante de livros de pano ou de um cesto de tesouros fosse menos importante que a higiene.

Como limitações, este artigo reconhece que a realidade física de muitas creches brasileiras, muitas vezes adaptadas em prédios residenciais, dificulta a aplicação integral das diretrizes aqui discutidas. Para futuras perspectivas, sugere-se a criação de protocolos de observação que ajudem os gestores a avaliar a qualidade dos ambientes escolares sob a perspectiva da criança, e não apenas da vigilância sanitária.

Para futuras perspectivas, sugere-se a realização de estudos de caso que acompanhem a reforma de berçários sob a ótica da neuroarquitetura, avaliando quantitativamente o impacto na redução de conflitos e no ganho de autonomia motora dos bebês. O fechamento deste trabalho reforça que investir no espaço é investir na dignidade da infância e reforça que educar é, também, oferecer um lugar onde a criança se sinta capaz de descobrir o mundo por si mesma.

REFERÊNCIAS

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76024

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MONTESSORI, Maria. **Mente alerta: o segredo da infância**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 2013.

MALAGUZZI, **Loris.** ***Os direitos da criança*****.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76024

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL

INEZ CARNEIRO BARBOSA; MARCELO NOGUEIRA DE FREITAS; CAROLINA CARNEIRO BARBOSA; SARAH MANUELE MUNIZ DOS SANTOS; ALBERTO MARIO MAFRA NETTO; CLAUDIA SARMENTO PORTO DE MELO

RESUMO

A expansão da Educação a Distância (EaD) tem promovido importantes transformações nos processos educacionais contemporâneos, ampliando o acesso ao ensino em diferentes contextos sociais e geográficos. No entanto, para que essa modalidade cumpra efetivamente seu papel democratizador, torna-se fundamental assegurar condições adequadas de inclusão e acessibilidade para todos os estudantes, especialmente para pessoas com deficiência. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades relacionados à promoção da inclusão e da acessibilidade na Educação a Distância. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de revisão bibliográfica de literatura científica e documentos normativos relacionados à educação inclusiva, acessibilidade digital e tecnologias educacionais. Os resultados apontam que, embora haja avanços significativos no desenvolvimento de tecnologias educacionais e políticas de inclusão, ainda persistem desafios relacionados à acessibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, à adaptação de materiais didáticos digitais e à formação docente para atuação em contextos educacionais inclusivos. Observa-se que estratégias pedagógicas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem, associadas ao uso de tecnologias assistivas e à implementação de políticas institucionais de acessibilidade digital, podem contribuir significativamente para ampliar a participação e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência na EaD. Conclui-se que a promoção da acessibilidade na educação digital exige articulação entre inovação tecnológica, formação pedagógica e compromisso institucional com a inclusão educacional.
Palavras-chave: educação inclusiva; tecnologias assistivas; ambientes virtuais de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EaD) consolidou-se como uma das principais estratégias para ampliação do acesso à educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações geográficas. O avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitou o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem cada vez mais sofisticados, ampliando as possibilidades de interação e construção do conhecimento (Moore; Kearsley, 2013).

A expansão da EaD tornou-se ainda mais evidente após a pandemia de COVID-19, quando instituições educacionais em todo o mundo passaram a intensificar o uso de plataformas digitais para continuidade das atividades acadêmicas. Esse processo evidenciou tanto o potencial das tecnologias educacionais quanto os desafios relacionados à inclusão digital e à acessibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem (Hodges et al., 2020).

Nesse contexto, a inclusão educacional assume papel central nas discussões sobre qualidade e equidade no ensino. A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76044

os indivíduos têm direito a participar plenamente dos processos educacionais, independentemente de suas características físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais (Mantoan, 2015).

No Brasil, a promoção da inclusão educacional é respaldada por marcos legais importantes, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece a obrigatoriedade da acessibilidade em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015). Entretanto, a efetivação dessas diretrizes no contexto da Educação a Distância ainda enfrenta desafios significativos.

Entre esses desafios destacam-se a adaptação de plataformas educacionais para garantir acessibilidade digital, a produção de materiais didáticos acessíveis e a formação de professores para atuação em contextos educacionais inclusivos. Segundo Burgstahler (2021), a acessibilidade digital deve ser compreendida como um elemento essencial da qualidade educacional, especialmente em ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias.

Além disso, estudos recentes destacam que a inclusão na educação digital depende da adoção de abordagens pedagógicas que considerem a diversidade de perfis e estilos de aprendizagem presentes nos ambientes virtuais (Al-Azawei; Serenelli; Lundqvist, 2020).

Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem sido amplamente discutido como uma abordagem capaz de promover maior inclusão educacional, ao propor o planejamento de ambientes de aprendizagem que contemplem múltiplas formas de representação da informação, expressão do conhecimento e engajamento dos estudantes (CAST, 2018).

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar de que forma a inclusão e a acessibilidade podem ser efetivamente promovidas na Educação a Distância, considerando os desafios e as potencialidades dessa modalidade de ensino.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades relacionados à promoção da inclusão e da acessibilidade na Educação a Distância, destacando estratégias pedagógicas e tecnológicas que contribuam para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, realizada por meio de revisão bibliográfica.

A revisão bibliográfica constitui um método amplamente utilizado em pesquisas acadêmicas, permitindo analisar e sintetizar conhecimentos produzidos sobre determinado tema (Gil, 2019). Nesse estudo, foram analisados artigos científicos, livros, relatórios institucionais e documentos normativos relacionados à educação inclusiva, acessibilidade digital e Educação a Distância.

A seleção das obras considerou publicações nacionais e internacionais relevantes nas áreas de educação, tecnologia educacional e inclusão. Foram priorizados estudos publicados entre 2010 e 2024, com destaque para pesquisas mais recentes que discutem o impacto das tecnologias digitais na promoção da inclusão educacional.

Também foram analisados documentos normativos que orientam políticas de inclusão educacional, especialmente aqueles relacionados à acessibilidade digital e ao direito à educação para pessoas com deficiência.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura analítica e interpretação crítica das obras selecionadas, buscando identificar os principais desafios e estratégias apontados pela literatura para promover maior inclusão na Educação a Distância.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76044

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a Educação a Distância possui grande potencial para promover a democratização do acesso à educação, permitindo maior flexibilidade de tempo e espaço para os estudantes (Moore; Kearsley, 2013). Contudo, para que essa modalidade seja efetivamente inclusiva, é necessário garantir que os ambientes virtuais de aprendizagem sejam acessíveis e adequados às necessidades de diferentes perfis de estudantes.

Estudos recentes apontam que a acessibilidade digital constitui um dos principais desafios para a inclusão educacional em ambientes virtuais. De acordo com Burgstahler (2021), muitas plataformas educacionais ainda apresentam barreiras de navegação que dificultam o acesso de estudantes que utilizam tecnologias assistivas, como leitores de tela ou dispositivos adaptados.

Além disso, a produção de materiais didáticos digitais acessíveis continua sendo um desafio para muitas instituições de ensino. Vídeos sem legendas, imagens sem descrição textual e conteúdos organizados de forma inadequada podem limitar significativamente o acesso à informação por parte de estudantes com deficiência visual ou auditiva (Seale, 2020).

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para atuação em contextos educacionais inclusivos. Professores que atuam na Educação a Distância precisam desenvolver competências pedagógicas e tecnológicas que lhes permitam planejar atividades educacionais acessíveis e utilizar recursos digitais de forma inclusiva (Kenski, 2012).

Nesse contexto, a adoção de princípios do Desenho Universal para Aprendizagem tem sido apontada como uma estratégia eficaz para promover maior inclusão nos ambientes educacionais digitais. Essa abordagem propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ofereçam múltiplas formas de acesso ao conteúdo, múltiplas formas de expressão do aprendizado e múltiplas formas de engajamento dos estudantes (CAST, 2018).

Pesquisas recentes indicam que ambientes educacionais baseados no Desenho Universal para Aprendizagem tendem a apresentar melhores resultados em termos de participação e engajamento dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas (Al-Azawei; Serenelli; Lundqvist, 2020).

Além disso, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado um recurso importante para ampliar as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação a Distância. Ferramentas como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz e sistemas de legendagem automática podem contribuir significativamente para tornar os conteúdos educacionais mais acessíveis.

A promoção da inclusão na Educação a Distância também depende da implementação de políticas institucionais voltadas à acessibilidade digital. Instituições de ensino precisam investir na capacitação de professores, no desenvolvimento de plataformas acessíveis e na criação de diretrizes institucionais que orientem a produção de materiais educacionais acessíveis.

Quadro 1 – Estratégias para promoção da inclusão na Educação a Distância

Dimensão	Estratégias de inclusão	Impactos esperados
Tecnológica	Desenvolvimento de plataformas acessíveis e compatíveis com tecnologias assistivas	Ampliação do acesso aos ambientes virtuais
Pedagógica	Aplicação do Desenho Universal para Aprendizagem	Maior participação e engajamento dos estudantes
Formação docente	Capacitação de professores em educação inclusiva digital	Melhoria das práticas pedagógicas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76044

Dimensão	Estratégias de inclusão	Impactos esperados
Recursos educacionais	Produção de materiais didáticos acessíveis	Redução de barreiras de aprendizagem
Gestão institucional	Implementação de políticas institucionais de acessibilidade	Consolidação de práticas educacionais inclusivas

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A integração dessas dimensões é fundamental para garantir que a Educação a Distância possa efetivamente contribuir para a promoção da equidade educacional.

4 CONCLUSÃO

A Educação a Distância representa uma importante oportunidade para ampliar o acesso à educação e promover maior democratização do ensino. Entretanto, para que essa modalidade cumpra plenamente sua função social, é fundamental garantir condições efetivas de inclusão e acessibilidade para todos os estudantes.

Os resultados deste estudo indicam que, apesar dos avanços tecnológicos e das políticas educacionais voltadas à inclusão, ainda persistem desafios relacionados à acessibilidade dos ambientes virtuais de aprendizagem, à produção de materiais didáticos acessíveis e à formação docente para atuação em contextos educacionais inclusivos.

A adoção de abordagens pedagógicas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem, aliada ao uso de tecnologias assistivas e ao desenvolvimento de ambientes digitais acessíveis, pode contribuir significativamente para ampliar as oportunidades educacionais para estudantes com deficiência.

Portanto, a construção de uma Educação a Distância verdadeiramente inclusiva depende do compromisso institucional com a implementação de políticas de acessibilidade digital, da formação contínua de docentes e do desenvolvimento de soluções tecnológicas que atendam à diversidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AL-AZAWEI, A.; SERENELLI, F.; LUNDQVIST, K. Universal Design for Learning (UDL): **A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015.** *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2015.

BURGSTAHLER, S. ***Creating Inclusive Learning Opportunities in Higher Education*****.** Cambridge: Harvard Education Press, 2021.

CAST**. Universal Design for Learning Guidelines version** 2.2. Wakefield: CAST, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76044

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEALE, J. ***Improving Accessible Digital Practices in Higher Education*.** London: Routledge, 2020.

VALENTE, J. A. **Educação a distância no Brasil: avanços e desafios.** Campinas: Unicamp, 2014.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76044

MUESTRA CULTURAL HISPÁNICA: A ORALIDADE DO ESPANHOL NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA MÚSICA, DA LITERATURA E DO TEATRO

MARIA DO SOCORRO MOREIRA FIGUEIREDO DE SOUSA; CAROLYNN MOREIRA FIGUEIREDO DE SOUSA; KEILLA MONTEIRO D ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; JOSEFA NETA FERREIRA; HÉLIO FARIAS NUNES; KELSON BARBOSA FERREIRA.

RESUMO

Introdução: O ensino de línguas estrangeiras na educação básica tem buscado metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. Nesse contexto, o presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Manoel Vieira, localizada no município de Patos, no estado da Paraíba. **Objetivo:** O projeto intitulado "Muestra Cultural Hispánica entre sonidos, palabras y escenarios: explorando la oralidad del español en la educación media a través de la música, la literatura y el teatro" teve como objetivo desenvolver e aprimorar a competência oral em língua espanhola por meio de práticas artísticas e expressivas. **Relato de Experiência:** A proposta pedagógica baseou-se na utilização de metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), envolvendo estudantes do ensino médio em atividades que articulam linguagem, cultura e expressão artística. As ações incluíram a análise e interpretação de músicas em espanhol, leitura e apresentação de obras literárias de autores hispânicos e encenações teatrais desenvolvidas pelos estudantes. A culminância ocorreu por meio de uma mostra cultural que apresentou produções artísticas e performances em língua espanhola, promovendo interação, protagonismo estudantil e valorização da diversidade cultural dos países hispanofalantes. **Discussão:** Os resultados evidenciaram maior engajamento dos estudantes, ampliação do vocabulário e desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira, além do fortalecimento das competências socioemocionais e colaborativas. A experiência também contribuiu para o processo de recomposição das aprendizagens, articulando o ensino da língua espanhola com práticas interdisciplinares que envolvem arte, literatura e cultura. **Conclusão:** Infere-se que o uso de estratégias pedagógicas que integram música, literatura e teatro pode favorecer a aprendizagem de línguas estrangeiras de forma significativa, promovendo uma educação voltada para a formação cidadã e para o desenvolvimento de competências comunicativas em contextos culturais diversos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Ensino de língua estrangeira; Práticas artísticas.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras na educação básica tem sido marcado pela busca de estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes e ampliar suas experiências culturais. Nesse contexto, a oralidade assume papel fundamental no processo de aprendizagem, pois possibilita a interação social e a construção do conhecimento por meio da linguagem. Segundo Vygotsky (2000), a linguagem

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76045

constitui um instrumento central no desenvolvimento do pensamento e na interação entre os indivíduos, sendo essencial para a construção do conhecimento no ambiente escolar.

No ensino de espanhol, a utilização de recursos artísticos e culturais tem se mostrado uma estratégia eficiente para estimular a aprendizagem significativa, pois permite que os estudantes entrem em contato com diferentes manifestações culturais dos países hispânicos. A música, por exemplo, favorece o desenvolvimento da percepção fonológica e contribui para a ampliação do vocabulário, além de estimular a memorização e a compreensão auditiva (MORAES, 2000). Da mesma forma, o teatro e a literatura possibilitam o desenvolvimento da oralidade e da interpretação textual, promovendo práticas comunicativas contextualizadas.

Além disso, abordagens pedagógicas baseadas em projetos contribuem para a autonomia dos estudantes e para o desenvolvimento de habilidades colaborativas, permitindo que eles se tornem protagonistas do processo de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Projetos promove situações de aprendizagem que articulam teoria e prática, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência pedagógica desenvolvida por meio da "Muestra Cultural Hispánica entre sonidos, palabras y escenarios", que buscou desenvolver e aprimorar a oralidade em língua espanhola entre estudantes do ensino médio por meio de atividades que integram música, literatura e teatro. Além da dimensão pedagógica, iniciativas educacionais que valorizam a diversidade cultural e linguística também dialogam com os princípios legais que orientam a educação brasileira. A formação integral do estudante, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos educandos. Nesse sentido, projetos escolares que integram linguagem, arte e cultura contribuem para a construção da cidadania e para o fortalecimento de uma educação voltada à diversidade cultural e à participação social, aspectos defendidos por Paulo Freire (1996) ao tratar da educação crítica e emancipadora. De forma complementar, a Base Nacional Comum Curricular destaca a necessidade de desenvolver competências relacionadas à comunicação, empatia e respeito às diferenças culturais presentes na sociedade. Assim, atividades pedagógicas que aproximam os estudantes de diferentes expressões culturais, como a música, a literatura e o teatro do universo hispânico, contribuem para uma formação educacional mais crítica, plural e alinhada aos princípios da cidadania global.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O projeto foi desenvolvido na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Manoel Vieira, localizada no município de Patos, no sertão paraibano. A instituição atende estudantes do ensino médio em regime integral e busca desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a formação cidadã e para o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais.

A proposta foi implementada com estudantes da segunda série do ensino médio, tendo como base a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Inicialmente, foi realizada uma investigação diagnóstica sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral em língua espanhola. A partir dessa análise, foram planejadas atividades pedagógicas voltadas para o fortalecimento da oralidade e da interpretação textual.

O projeto foi estruturado em quatro momentos principais. No primeiro momento, os estudantes participaram de atividades relacionadas à análise de músicas do universo hispânico, explorando aspectos linguísticos, fonéticos e culturais presentes nas letras das canções. Essa

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76045

etapa buscou estimular a compreensão auditiva e ampliar o repertório linguístico dos estudantes.

No segundo momento, foram desenvolvidas atividades relacionadas à literatura hispânica, envolvendo a leitura e a interpretação de textos de autores reconhecidos da literatura em língua espanhola, como Gabriel García Márquez e Miguel de Cervantes. Os estudantes elaboraram resumos e mapas conceituais das obras estudadas, promovendo reflexões sobre aspectos culturais e históricos presentes nos textos literários.

A terceira etapa do projeto consistiu na realização de oficinas teatrais, nas quais os estudantes desenvolveram encenações em língua espanhola. Essas atividades favoreceram o desenvolvimento da expressão corporal, da criatividade e da oralidade, além de estimular o trabalho colaborativo entre os participantes.

Por fim, a culminância do projeto ocorreu por meio da realização da Mostra Cultural Hispânica, evento no qual os estudantes apresentaram produções artísticas envolvendo música, teatro e literatura. A atividade possibilitou a socialização das aprendizagens e promoveu a valorização da cultura dos países hispanofalantes.

3 DISCUSSÃO

A experiência pedagógica evidenciou que o uso de práticas artísticas no ensino de línguas estrangeiras pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes. A música, a literatura e o teatro proporcionam contextos reais de uso da linguagem, favorecendo a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes no processo educativo. A divulgação do evento foi realizada por meio de materiais visuais, conforme apresentado na Figura 1.



Figura 1 – Cartaz de divulgação da Muestra Cultural Hispânica realizada na escola
Fonte: Acervo do projeto, 2025.

De acordo com Krashen (1985), a aprendizagem de línguas ocorre de forma mais eficiente quando os estudantes são expostos a insumos linguísticos compreensíveis em contextos significativos. Nesse sentido, atividades que envolvem música e teatro possibilitam experiências comunicativas autênticas, nas quais os estudantes interagem com a língua de maneira natural e contextualizada. A prática da oralidade pode ser observada nas apresentações dos estudantes, como ilustrado na Figura 2.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76045

ISSN: 2675-813X



Figura 2 – Estudantes Isaac e Pietra durante apresentação em língua espanhola na mostra cultural
Fonte: Acervo do projeto, 2025.

Além disso, o trabalho com gêneros textuais orais e escritos contribui para o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes, permitindo que eles compreendam e produzam diferentes tipos de textos em situações comunicativas diversas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). No contexto do projeto apresentado, as atividades desenvolvidas permitiram integrar diferentes linguagens artísticas ao ensino da língua espanhola, promovendo uma abordagem interdisciplinar e culturalmente significativa.

Outro aspecto relevante observado durante a execução do projeto foi o aumento do interesse e da participação dos estudantes nas atividades propostas. A utilização de metodologias ativas favoreceu o protagonismo estudantil e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, criatividade e autonomia. Em todas as etapas do projeto, também foram estimulados valores relacionados à convivência social, ao respeito às diferenças culturais e às normas de convivência coletiva, aspectos que dialogam com princípios de cidadania, ética e responsabilidade social presentes na formação educacional contemporânea. A culminância do projeto envolveu apresentações artísticas diversas, conforme demonstrado na Figura 3.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76045

ISSN: 2675-813X



Figura 3 – Apresentação artística dos estudantes durante a culminância da Muestra Cultural Hispânica
Fonte: Acervo do projeto, 2025.

4 CONCLUSÃO

A experiência pedagógica apresentada demonstrou que a integração entre linguagem, arte e cultura pode contribuir de forma significativa para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras na educação básica. O projeto possibilitou o desenvolvimento da oralidade em língua espanhola por meio de práticas artísticas que estimularam a participação ativa dos estudantes e promoveram a valorização da diversidade cultural.

Os resultados indicaram que atividades baseadas em música, literatura e teatro favorecem o desenvolvimento das competências comunicativas e ampliam o repertório linguístico e cultural dos estudantes. Além disso, a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos contribuiu para fortalecer o protagonismo estudantil e incentivar o trabalho colaborativo.

Dessa forma, conclui-se que práticas pedagógicas que integram diferentes linguagens artísticas ao ensino de línguas estrangeiras podem favorecer uma aprendizagem mais significativa, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da cidadania em uma sociedade multicultural.

Por fim, destaca-se que iniciativas pedagógicas como a Mostra Cultural Hispânica demonstram o potencial das práticas interdisciplinares no fortalecimento da aprendizagem escolar. Ao integrar linguagem, arte e cultura, o projeto contribuiu para tornar o ensino da língua espanhola mais significativo e contextualizado, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e da interpretação textual.

Dessa forma, experiências educacionais que valorizam metodologias ativas e práticas culturais podem contribuir para a recomposição das aprendizagens e para a construção de um ambiente educacional mais participativo, criativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76045

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Harlow: Longman, 1985.
MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e ensino de línguas**. São Paulo: Parábola, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76045

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

WESLEY SILVA AGUIAR

Introdução: A consolidação da Educação a Distância (EaD) no cenário educacional contemporâneo tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas e na organização curricular. Nesse contexto, a formação de professores para atuação na EaD demanda não apenas o domínio de tecnologias digitais, mas também a compreensão das implicações curriculares que orientam o processo de ensino e aprendizagem, especialmente diante das novas demandas formativas da sociedade digital. **Objetivo:** Analisar a formação e capacitação de professores para a EaD a partir de suas implicações no campo do currículo, considerando os desafios e possibilidades na construção de práticas pedagógicas coerentes com a educação digital e com as demandas educacionais contemporâneas. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter reflexivo e descritivo, fundamentado na análise de práticas formativas e na articulação entre formação docente e organização curricular na EaD. A investigação considera a observação de contextos educacionais, a análise crítica de processos de ensino mediados por tecnologias digitais e a reflexão sobre práticas pedagógicas emergentes. **Resultados:** Os resultados apontam que a formação docente para a EaD exige a ressignificação do currículo, com ênfase na flexibilidade, na interdisciplinaridade e na centralidade do estudante no processo de aprendizagem. Observa-se que práticas formativas alinhadas a essas perspectivas contribuem para a construção de currículos mais dinâmicos, interativos e contextualizados. Contudo, persistem desafios relacionados à rigidez curricular, à fragmentação do conhecimento e à insuficiente integração entre tecnologias e propostas pedagógicas. **Conclusão:** Conclui-se que a articulação entre formação docente e currículo é fundamental para a efetividade da EaD, sendo necessário investir em processos formativos que integrem dimensões pedagógicas, tecnológicas e curriculares, favorecendo práticas educativas mais significativas, críticas e alinhadas às transformações da educação contemporânea.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTANCIA; CURRICULO; FORMAÇÃO DOCENTE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76048

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ILUSTRANDO CAMIN HOS: O ENSINO INVESTIGATIVO APLICADO AO ENSINO DE BOTÂNICA.

MÁRCIA CALDEIRA DOS SANTOS LUCAS

Introdução: Em sala de aula percebemos que muitas vezes os estudantes têm dificuldades em estabelecer relações entre os conteúdos abordados e os conhecimentos cotidianos aos conceitos científicos sobre a botânica. Para o aprendizado e superação dessas dificuldades conceituais foi selecionada o a metodologia do Ensino Investigativo e a ferramenta de Ilustração Científica para estruturar a prática. **Objetivos:** Este estudo teve como objetivo proporcionar o estudo da diversidade das plantas e sua relação de domesticação de forma contextualizada e com protagonismo. Exercitar a observação e registro recorrendo a prática da ilustração científica. Valorizar a diversidade das plantas e suas relações com a vida humana apropriando-se dos conhecimentos envolvidos. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório. Os dados foram coletados com a aplicação de atividades assíncronas e aulas síncronas via *Google Clasroom* em escola pública do Ensino Médio . A análise foi realizada com base técnica de análise de conteúdo, respeitando os preceitos éticos das pesquisas com seres humanos. **Resultados:** Os resultados indicaram que mais de 70% (setenta por cento) dos alunos apresentaram ótimo desempenho em fazer relações entre teoria e prática. Apresentaram escuta, observação e argumentação na realização dos problemas e a maioria apresentou ótima articulação a apropriação do conteúdo. **Conclusão:** Concluiu-se que a aplicação do ensino investigativo com a utilização da ferramenta de ilustração científica apresentaram impactos positivos além de promover o a participação ativa dos estudantes. Recomenda-se o uso tanto da ferramenta quanto da metodologia conjugados para expandir o protagonismo dos alunos e despertar o interesse em se fazer ciência

Palavras-chave: **ILUSTRAÇÃO CIENTÍFICA; ENSINO INVESTIGATIVO; BOTÂNICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76060

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO FÔNICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ALDENI DA SILVA SANTOS; AMANDA BEATRIZ MARQUES; IQUELINI SILVA MOREIRA; MARCELLA LOPES GOMES; MARLENE MARIA DE ARAUJO

RESUMO

O presente resumo expandido discute a relevância do método fônico como estratégia facilitadora no processo de alfabetização e letramento. O método fônico fundamenta-se na associação direta entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras), partindo de unidades menores para a compreensão do todo textual. A problemática que norteia esta pesquisa reside na dificuldade de consolidação da leitura fluida em crianças que não dominam a consciência fonológica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal é analisar como a instrução fônica sistemática contribui para o desenvolvimento da autonomia de leitura e escrita. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com base em teóricos que defendem a estimulação sensorial e auditiva como premissa para a decodificação. Os resultados apontam que o método fônico, quando aplicado de forma lúdica e contextualizada, reduz significativamente as lacunas de aprendizagem e acelera a compreensão da estrutura alfabética. Conclui-se que a integração da consciência fonológica às práticas pedagógicas é essencial para garantir que o aluno não apenas decore símbolos, mas compreenda a lógica sonora do sistema de escrita brasileiro.

Palavras-chave: Consciência Fonológica; Práticas Pedagógicas; Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos marcos mais complexos e decisivos na trajetória escolar. Historicamente, o Brasil transitou entre métodos globais e sintéticos, gerando debates sobre a eficácia de cada abordagem. No cenário contemporâneo, o método fônico ressurge como uma ferramenta fundamentada pelas neurociências, que demonstram a necessidade de "ensinar o cérebro" a converter sinais visuais em sons correspondentes. A justificativa para este estudo pauta-se nos índices de defasagem na leitura, onde a falta de domínio sobre as relações letra-som impede a progressão para níveis mais profundos de interpretação de texto. De acordo com a literatura especializada, a criança precisa ser exposta a atividades que desenvolvam a consciência fonológica antes mesmo da escrita formal. Diante disso, o objetivo geral deste estudo é investigar a eficácia do método fônico no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em crianças nos anos iniciais.

O Brasil apresenta um histórico de oscilação entre diferentes abordagens de ensino, transitando entre métodos globais e métodos sintéticos. Essa alternância gerou debates prolongados sobre qual estratégia seria mais eficaz para garantir que o aluno não apenas decore símbolos, mas compreenda a lógica do sistema de escrita.

A fundamentação pelas neurociências diferente de abordagens puramente visuais, o ressurgimento do método fônico é sustentado pelas neurociências. O foco está em conversão de sinais, treinar o cérebro para converter sinais visuais (grafemas) em seus sons correspondentes

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76074

(fonemas). Consciência fonológica precoce, a literatura especializada defende que a criança deve ser exposta a atividades de consciência fonológica antes mesmo de iniciar a escrita formal. Preditor de sucesso está na consciência fonêmica que é apontada como o indicador mais seguro para o sucesso na alfabetização.

A falta de domínio nas relações entre letra e som impede que o aluno progrida para níveis mais profundos de interpretação de texto. Crianças que não consolidam a consciência fonológica nos anos iniciais enfrentam dificuldades severas para atingir uma leitura fluida

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica sistemática de literatura técnica e acadêmica. O levantamento de dados ocorreu em bases como Google Acadêmico e Scielo, utilizando descritores como "Alfabetização Fônica", "BNCC" e "Neuropsicologia da Aprendizagem". Foram selecionados artigos publicados entre 2018 e 2025 para garantir a atualidade das discussões. A análise dos materiais buscou identificar os procedimentos práticos sugeridos por diferentes autores para a implementação do som das letras em sala de aula, bem como os resultados obtidos em estudos de caso documentados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados indicam que o ensino explícito das relações fonêmicas permite que o aluno desenvolva a "rota fonológica", essencial para a leitura de palavras novas ou pseudopalavras. Em comparação com métodos puramente globais, a abordagem fônica oferece maior segurança ao aprendiz, pois fornece uma "chave de decifração" lógica.

Habilidade Desenvolvida	Impacto no Aluno	Referência Teórica
Consciência Fonêmica	Identificação de sons isolados e rimas.	Capovilla (2020)
Decodificação Grafo-fonêmica	Redução de erros de substituição de letras.	Seabra (2021)
Fluência de Leitura	Leitura mais rápida e com menos esforço cognitivo.	Morais (2019)

A discussão revela que, embora o método fônico seja altamente eficaz para a decodificação, ele não deve ser isolado. A principal limitação apontada na literatura é o risco de se tornar mecânico se não houver inserção em contextos de letramento (uso social da escrita). No entanto, as vantagens na prevenção da dislexia e no auxílio a crianças com dificuldades de aprendizagem são amplamente documentadas como superiores a outros métodos.

Abaixo, apresenta-se a sistematização da percepção auditiva e articulatória proposta na intervenção prática, demonstrando como o método fônico organiza o pensamento da criança:

Tabela 1: Diferenciação de Pares Mínimos Fricativos (F e V)
"chave de decifração" lógica.

Fonema	Letra (Grafema)	Característica Articulatória	Exemplo de Aliteração	Percepção Sensorial
/f/	F	Surdo (Sem vibração das pregas vocais)	"A foca fofoqueira"	Sopro de ar frio nos lábios
/v/	V	Sonoro (Com vibração das pregas vocais)	"A vaca vitoriosa"	"Tremor" sentido ao

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76074

Fonema	Letra (Grafema)	Característica Articulatória	Exemplo de Aliteração	Percepção Sensorial
				tocar o pescoço

Conforme observado na Tabela 1, a instrução fônica permite que o aluno saia da mera adivinhação visual e passe a utilizar pistas multissensoriais. Segundo Capovilla (2020), essa consciência fonêmica é o preditor mais seguro do sucesso na alfabetização. Ao comparar os dados, percebe-se que crianças expostas a essa diferenciação explícita apresentam menor incidência de trocas ortográficas (como escrever "faca" em vez de "vaca") em comparação a métodos que não enfatizam a sonoridade.

Além disso, ao integrar a perspectiva de Soares (2020), a utilização de aliterações (frases com sons repetidos) garante que o treino fonético não perca o caráter lúdico e textual, promovendo o que a autora define como o "prazer de ler" aliado ao "saber ler".

4 CONCLUSÃO

As conclusões deste estudo demonstram que o método fônico ocupa um lugar central para uma alfabetização bem-sucedida, agindo como o alicerce para a fluência leitora. A pesquisa atingiu seu objetivo ao evidenciar que o ensino sistemático dos sons previne o fracasso escolar precoce. Como limitação, destaca-se a necessidade de maior formação docente para aplicar a fonética sem perder a ludicidade. Futuras perspectivas sugerem a criação de materiais didáticos que unam a rigorosidade do método fônico à riqueza literária dos temas transversais da BNCC.

As evidências discutidas neste trabalho reafirmam que o método fônico é um pilar indispensável para a consolidação da alfabetização. A análise demonstrou que a instrução explícita dos fonemas, conforme defendido por Capovilla (2020), fornece à criança a chave necessária para a decodificação autônoma, transformando o que antes era um código arbitrário em um sistema lógico e compreensível.

A aplicação prática focada nos fonemas fricativos (/f/ e /v/) revelou que o uso de pistas multissensoriais e articulatórias reduz significativamente as confusões ortográficas, permitindo que o aluno perceba a escrita por meio da audição, visão e tato. No entanto, o trajeto desta pesquisa reforça a premissa de Magda Soares (2020): a técnica fônica atinge seu potencial máximo quando inserida em um contexto de "alfaletrar", onde a sistematização do som caminha lado a lado com o uso social e lúdico da linguagem.

Em suma, o objetivo do estudo foi alcançado ao evidenciar que a consciência fonológica é o preditor de sucesso na leitura fluida. Como limitações, aponta-se a necessidade de maior formação contínua para educadores, a fim de evitar que o método se torne puramente mecânico. Futuras perspectivas sugerem a elaboração de materiais didáticos que integrem a precisão fônica com a literatura infantil contemporânea, garantindo uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, técnica e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização fônica: estratégias práticas**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76074

GUIMARÃES, Daniela. **Relações de cuidado e o protagonismo infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Os direitos da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria**. Mente alerta: o segredo da infância.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2013.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SEABRA, Alessandra G. **Estratégias de leitura e escrita**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: fundamentos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de**. Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76074

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA PLENA NA CONTEMPORANEIDADE

MARCELO NUNES PEREIRA

Introdução: A educação integral tem se consolidado como um dos eixos centrais do debate educacional contemporâneo, especialmente diante das demandas por uma formação que ultrapasse a dimensão cognitiva e considere o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Paralelamente, a educação a distância (EaD) expande-se como modalidade formativa em diferentes níveis e contextos educacionais, suscitando questionamentos sobre sua capacidade de promover uma formação efetivamente integral. O problema de pesquisa que orienta este artigo reside na seguinte questão: é possível articular a educação integral, em sua concepção ampla de formação humana, com a educação a distância, modalidade frequentemente associada à flexibilização espaço temporal e à mediação tecnológica? **Objetivo**: O objetivo geral consiste em analisar, por meio de uma revisão de literatura, as possibilidades e os limites da articulação entre educação integral e educação a distância, identificando convergências teóricas, desafios pedagógicos e potencialidades formativas. **Metodologia**: Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura de abordagem qualitativa, fundamentada na análise crítica de livros, artigos científicos e documentos oficiais publicados, majoritariamente, entre 2016 e 2026, sem desconsiderar autores clássicos que estruturam ambos os campos. **Resultadoss**: Os resultados evidenciam que, embora historicamente concebidas em percursos paralelos, educação integral e EaD podem ser articuladas a partir de eixos como: expansão dos territórios educativos, desenvolvimento da autonomia discente, personalização da aprendizagem, construção de comunidades virtuais de aprendizagem e integração de metodologias ativas. A literatura analisada aponta, contudo, desafios significativos relacionados à formação docente para o trabalho pedagógico online, à superação da visão instrumental da tecnologia, à garantia do desenvolvimento socioemocional em ambientes virtuais e à necessidade de políticas públicas que assegurem condições materiais e pedagógicas para essa articulação. **Conclusão**: Conclui-se que a educação a distância, quando concebida para além da mera transposição de conteúdos e ancorada em princípios pedagógicos consistentes, pode configurar-se como território fértil para a educação integral, desde que asseguradas condições de equidade no acesso, mediação pedagógica qualificada e projetos formativos comprometidos com a formação humana plena.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO HUMANA; TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS; ENSINO HÍBRIDO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76081

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MODELANDO A EAD NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ENTRE CIDADANIA DIGITAL E MEDIAÇÃO SOCIOTÉCNICA

CLAUDEMIR GUGA RAMOS

RESUMO

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT) tem sido reconfigurada pelas transformações do mundo do trabalho na era da economia digital, especialmente pela expansão da Educação a Distância (EaD) e pela crescente integração de tecnologias digitais nos processos formativos. Nesse contexto, a formação profissional passa a exigir não apenas competências técnicas, mas também capacidades críticas e digitais associadas à participação qualificada na sociedade em rede. Este estudo tem como objetivo analisar criticamente o papel da EaD na EPT na promoção da cidadania digital, a partir de um enquadramento teórico que articula as contribuições da pedagogia crítica e da perspectiva sociotécnica da educação digital. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada na análise interpretativa de produções acadêmicas recentes, conduzida por meio de levantamento, sistematização temática e síntese integradora dos principais argumentos. Os resultados evidenciam que a EaD, quando orientada por metodologias ativas e fundamentos pedagógicos críticos, amplia o acesso à educação profissional e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, digitais e reflexivas, promovendo maior protagonismo discente e integração entre teoria e prática. Entretanto, esse potencial emancipador é condicionado por fatores estruturais, como desigualdades de acesso, fragilidades na formação docente e a intensificação da plataformização da educação. À luz da abordagem sociotécnica, observa-se que a incorporação de tecnologias digitais introduz dinâmicas de padronização, monitoramento e governança algorítmica, configurando mecanismos de controle que tensionam a autonomia pedagógica. Conclui-se que a EaD na EPT se constitui como um campo de disputas entre projetos formativos orientados à emancipação e racionalidades tecnocráticas de regulação, no qual a promoção da cidadania digital depende da articulação entre intencionalidade pedagógica, condições estruturais equitativas e capacidade crítica frente às mediações tecnológicas.

Palavras-chave: Inclusão digital; Plataformização; Sociedade em rede.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT) ocupa papel central na formação para o mundo do trabalho ao articular conhecimentos técnicos, científicos e sociais. No contexto contemporâneo, marcado pela economia digital, essa função torna-se ainda mais complexa, exigindo o desenvolvimento de competências digitais, pensamento crítico e capacidade de adaptação, em um cenário em que as relações de trabalho e produção passam a ser mediadas por fluxos informacionais e redes digitais (Castells, 2017).

A expansão da Educação a Distância (EaD) tem reconfigurado esse cenário, ampliando o acesso e flexibilizando trajetórias formativas, especialmente em regiões com limitações estruturais. Entretanto, a literatura recente aponta que a transformação digital da educação não se restringe ao uso de tecnologias, mas envolve mudanças profundas nos modelos pedagógicos e nas formas de interação (Hodges et al., 2020; Selwyn, 2016). Nesse sentido, a educação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76107

mediada por tecnologias demanda práticas pedagógicas que ultrapassem a transmissão de conteúdos e favoreçam a construção ativa do conhecimento, em diálogo com a concepção de educação problematizadora e emancipadora (Freire, 1996).

No contexto brasileiro, a centralidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT) encontra respaldo no marco legal estabelecido pela Lei nº 9.394/1996, que define a educação como um processo formativo articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho, orientando a integração entre formação geral e formação profissional (Brasil, 1996). Mais recentemente, a Lei nº 14.533/2023, ao instituir a Política Nacional de Educação Digital, reforça a necessidade de desenvolvimento de competências digitais, pensamento crítico e uso ético das tecnologias, enquanto o Decreto nº 12.603/2025 regulamenta diretrizes para a educação digital no país, destacando a importância da equidade de acesso, da formação docente e da integração pedagógica das tecnologias (Brasil, 2023; Brasil, 2025). Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora a cultura digital como competência essencial, indicando que a formação educacional deve contemplar não apenas o domínio técnico, mas também a participação crítica e responsável em ambientes digitais (Brasil, 2018).

No plano internacional, organismos multilaterais têm enfatizado a necessidade de reconfiguração dos sistemas educacionais frente às transformações sociotécnicas contemporâneas. A UNESCO propõe uma agenda educacional orientada à construção de futuros mais justos e sustentáveis, destacando o papel da educação na formação de sujeitos críticos e participativos na era digital (UNESCO, 2021). De forma convergente, a OECD ressalta a importância do desenvolvimento de competências complexas, como pensamento crítico, resolução de problemas e literacia digital, como condições fundamentais para a inserção qualificada no mundo do trabalho e na sociedade do conhecimento (OECD, 2021). Esses referenciais reforçam que a educação digital, incluindo a EaD na EPT, deve ser compreendida não apenas como inovação tecnológica, mas como um campo estratégico de formação cidadã e desenvolvimento social, inserido na lógica da sociedade em rede (Castells, 2017).

Paralelamente, a incorporação da cultura digital ao currículo educacional reforça a necessidade de formação para a cidadania digital, entendida como a capacidade de atuar de forma crítica, ética e participativa em ambientes mediados por tecnologias. Nessa perspectiva, a formação educacional não pode se limitar à apropriação instrumental de recursos digitais, mas deve favorecer processos de conscientização, autonomia e leitura crítica do mundo, em consonância com a pedagogia freireana (Freire, 1996). Contudo, persistem desafios relacionados à qualidade da formação, à mediação pedagógica e às desigualdades de acesso.

Além disso, a crescente plataformização da educação introduz novas dinâmicas baseadas em dados, algoritmos e modelos de governança digital, que podem tanto ampliar as possibilidades de aprendizagem quanto reforçar mecanismos de controle e padronização (Selwyn, 2016), evidenciando que as tecnologias educacionais estão imersas em estruturas de poder e mediação sociotécnica (Castells, 2017).

Diante desse cenário, este estudo busca responder: como a EaD na EPT contribui para a promoção da cidadania digital, considerando as mediações das metodologias ativas e da pedagogia crítica? A relevância da investigação reside na articulação entre educação profissional, EaD e cidadania digital, ainda pouco explorada de forma integrada na literatura.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O estudo configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, ancorada em uma abordagem interpretativa com caráter de ensaio teórico, orientada à análise crítica das inter-relações entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT), a Educação a Distância (EaD) e a cidadania digital. Tal escolha metodológica mostra-se adequada à investigação de fenômenos complexos e em consolidação, ao possibilitar a construção de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76107

interpretações teóricas integradas e a identificação de lacunas relevantes no campo (Meneghetti, 2011; Snyder, 2019).

O procedimento metodológico foi estruturado em três etapas articuladas: (i) levantamento e seleção de produções acadêmicas nacionais e internacionais relevantes, com base em critérios de atualidade, relevância teórica e aderência ao problema de pesquisa; (ii) análise interpretativa dos estudos selecionados, visando identificar convergências, tensões e categorias analíticas; e (iii) síntese integradora dos principais argumentos, com articulação entre os eixos da transformação digital da educação, metodologias ativas e pedagogia crítica.

A abordagem adotada não se orienta por protocolos rígidos de revisão sistemática, mas por uma curadoria teórica crítica, própria de estudos interpretativos, que privilegia a profundidade analítica e a construção de sentido sobre o fenômeno investigado (Meneghetti, 2011; Snyder, 2019). Diferentemente de revisões sistemáticas tradicionais, essa estratégia valoriza a interpretação reflexiva, a articulação conceitual e a problematização teórica, sendo particularmente adequada para a análise de fenômenos complexos e em transformação, como aqueles relacionados à educação digital (Denzin; Lincoln, 2018; Creswell, 2014). Tal abordagem permite compreender a EaD na EPT em sua complexidade sociotécnica, evidenciando suas potencialidades e limites no contexto da economia digital.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da análise indicam que a incorporação da Educação a Distância (EaD) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT) configura um processo complexo, marcado por avanços significativos e tensões estruturais. Observa-se que a integração entre EaD, metodologias ativas e cultura digital amplia o acesso à educação e flexibiliza trajetórias formativas, especialmente em contextos de desigualdade territorial. Essa ampliação contribui para a inclusão educacional e para a construção de percursos formativos mais adaptáveis às demandas contemporâneas.

Do ponto de vista pedagógico, verifica-se que as metodologias ativas desempenham papel central na qualificação dos processos formativos, ao promoverem maior protagonismo discente, aprendizagem significativa e articulação entre teoria e prática. Tais achados convergem com a literatura que sustenta a centralidade do estudante na construção do conhecimento e o potencial dessas abordagens para o desenvolvimento de competências complexas (Freire, 1996; Bacich; Moran, 2018).

Adicionalmente, a inserção da cultura digital nos ambientes de aprendizagem fortalece a formação para a cidadania digital, ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise crítica da informação, interação em rede e participação social mediada por tecnologias. Nesse sentido, os resultados dialogam com a perspectiva da sociedade em rede, na qual o conhecimento é produzido de forma distribuída e conectada (Castells, 2017; Barron, 2006).

Entretanto, os dados analisados evidenciam que esse potencial emancipador não se realiza de forma homogênea. Persistem limitações estruturais relevantes, sobretudo no que se refere às desigualdades de acesso às tecnologias digitais, que comprometem a participação plena de determinados grupos sociais. Esse achado reforça evidências empíricas que apontam a persistência de assimetrias no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos no Brasil (IBGE, 2022).

Além disso, destaca-se a fragilidade na formação docente para atuação em ambientes digitais, o que frequentemente resulta na adoção superficial de metodologias ativas, sem alteração efetiva na lógica pedagógica. Esse fenômeno evidencia que a inovação educacional não decorre apenas da incorporação de tecnologias, mas depende de mediação pedagógica qualificada e intencionalidade formativa.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76107

Outro resultado relevante refere-se à crescente plataformização da educação, que introduz novas dinâmicas de organização do ensino baseadas em dados, algoritmos e sistemas digitais proprietários. Essas estruturas, embora ampliem possibilidades de gestão e acesso, também configuram mecanismos de padronização, monitoramento e dependência tecnológica, reconfigurando as práticas pedagógicas sob lógicas de regulação sociotécnica (Selwyn, 2016; Casagrande; Santos, 2026).

Nesse contexto, a autonomia discente e docente, frequentemente associada às metodologias ativas e à EaD, revela-se como uma construção relacional e condicionada. Embora haja ampliação da liberdade de organização dos percursos de aprendizagem, essa autonomia é mediada pelas infraestruturas digitais e pelos ambientes de plataforma, o que impõe limites à sua efetiva realização.

A discussão dos resultados permite sustentar que a EaD na EPT não deve ser compreendida como solução técnica ou inovação linear, mas como um campo de disputas no qual coexistem projetos pedagógicos distintos. A efetividade das metodologias ativas depende de sua integração a práticas pedagógicas coerentes, alinhadas a objetivos formativos críticos e a processos avaliativos consistentes (Biggs; Tang, 2011).

Essa interpretação é sintetizada no modelo sociotécnico apresentado na Figura 1, que concebe a EaD na EPT como um sistema estruturado por duas forças em tensão: a emancipação pedagógica, associada à autonomia, criticidade e metodologias ativas; e a regulação sociotécnica, vinculada à plataformização, padronização e monitoramento algorítmico.

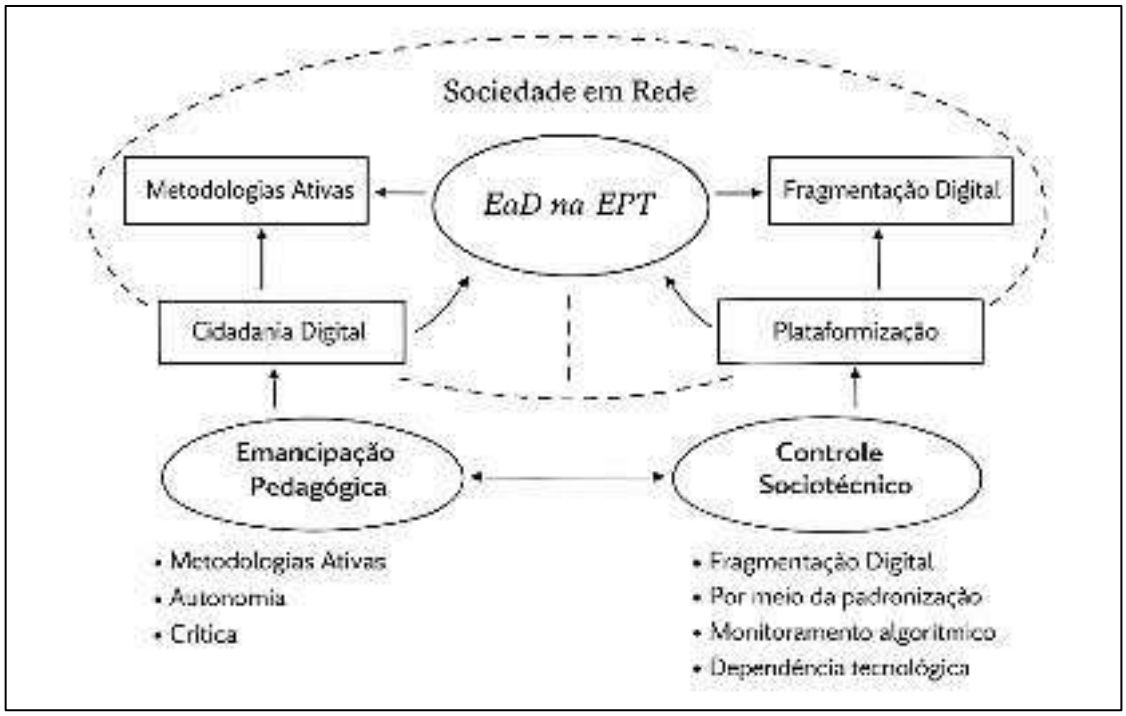


Figura 1 – Modelo sociotécnico da EaD na Educação Profissional e Tecnológica.

O modelo evidencia que a EaD na EPT opera como espaço de mediação dessas dimensões, inserido na lógica mais ampla da sociedade em rede. Assim, a promoção da cidadania digital depende da capacidade de equilibrar inovação pedagógica com análise crítica das estruturas tecnológicas que condicionam o processo educativo.

Em síntese, os resultados demonstram que a EaD na EPT constitui um campo dinâmico e em construção, no qual o potencial transformador das tecnologias educacionais não é dado, mas produzido na interação entre práticas pedagógicas, condições estruturais e mediações

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76107

sociotécnicas. Tal compreensão reforça a necessidade de abordagens críticas que articulem inclusão, qualidade e autonomia na educação digital contemporânea.

4 CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo analisar criticamente o papel da Educação a Distância (EaD) na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPT) na promoção da cidadania digital. Os resultados evidenciam que esse objetivo foi alcançado ao demonstrar que a EaD, quando orientada por fundamentos pedagógicos críticos e articulada a metodologias ativas, amplia o acesso à educação e favorece o desenvolvimento de competências digitais, cognitivas e reflexivas.

Constata-se que a EaD na EPT desempenha papel estratégico na democratização do ensino, especialmente em contextos marcados por limitações estruturais. Ao flexibilizar trajetórias formativas, contribui para a inclusão educacional e para a formação de sujeitos capazes de atuar na sociedade digital de forma crítica e participativa.

Entretanto, o potencial transformador da EaD não se realiza de forma homogênea. Persistem limitações relevantes, como desigualdades de acesso às tecnologias, fragilidades na formação docente e a crescente influência das plataformas digitais, que introduzem dinâmicas de padronização e regulação sociotécnica.

Os resultados indicam, ainda, que a inovação educacional não pode ser reduzida à adoção de tecnologias. Sua efetividade depende da articulação entre mediação pedagógica qualificada, intencionalidade formativa e condições estruturais adequadas. Nesse sentido, a formação para a cidadania digital exige integração entre competências técnicas e capacidades críticas.

A análise permite compreender a EaD na EPT como um campo em construção, no qual coexistem possibilidades emancipadoras e condicionantes sociotécnicos. Trata-se de um processo dinâmico, no qual a educação digital se configura como espaço de disputa entre diferentes racionalidades pedagógicas.

Como limitações, destaca-se a natureza teórica e interpretativa do estudo, que não contempla validação empírica direta, o que restringe a generalização dos resultados. Ainda assim, a abordagem adotada possibilita identificar lacunas relevantes e propor interpretações analíticas consistentes.

Como perspectivas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de investigações empíricas que analisem os impactos da EaD nas trajetórias profissionais dos estudantes, bem como estudos sobre os efeitos da plataformização na autonomia docente e discente. Também se destaca a necessidade de aprofundar a análise sobre a relação entre cidadania digital e inserção no mundo do trabalho.

Conclui-se que a EaD na EPT não deve ser compreendida apenas como inovação pedagógica, mas como expressão das transformações estruturais da educação na sociedade digital. Seu potencial emancipador depende da capacidade de articular tecnologia, pedagogia e criticidade, orientando práticas educacionais mais inclusivas, reflexivas e socialmente comprometidas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76107

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRON, Brigid. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. **Human Development**, v. 49, n. 4, p. 193–224, 2006. DOI: https://doi.org/10.1159/000094368

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 4. ed. Berkshire: Open University Press, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025**. Regulamenta a educação digital no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 mar. 2026.

CASAGRANDE, Ana Lara; SANTOS, Aline F. Cultura digital, tecnologias digitais e processos de plataformização na educação contemporânea. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 15, n. 1, p. 1–20, 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.

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

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, 2020.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320–332, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010

OECD. **OECD Skills Outlook 2021**: learning for life. Paris: OECD, 2021. DOI: https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury, 2016.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, p. 333–339, 2019. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

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

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR DA GUINÉ-BISSAU: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES

IASSER NEVES NHAGA; SÃO PAULO MENDES

RESUMO

O uso de tecnologias digitais tem promovido mudanças significativas no ensino superior, especialmente com a expansão de ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas digitais de apoio ao ensino. No contexto da Guiné-Bissau, a incorporação dessas tecnologias ocorre de forma gradual, sendo influenciada por desafios estruturais, sociais e econômicos que impactam diretamente a experiência dos estudantes. O presente trabalho tem como objetivo analisar a experiência de estudantes guineenses no uso de plataformas digitais no ensino superior, destacando suas potencialidades e limitações no processo de aprendizagem. Trata-se de um relato de experiência, de caráter descritivo, baseado na vivência acadêmica e na observação da realidade educacional no país. A análise evidencia que o acesso às plataformas digitais ocorre, majoritariamente, por meio de dispositivos móveis, o que condiciona a forma de interação com os conteúdos e atividades acadêmicas. Além disso, a instabilidade da conexão à internet e os custos elevados do acesso digital representam obstáculos significativos para a participação contínua dos estudantes. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à adaptação ao ensino mediado por tecnologias, como a organização do tempo, o engajamento nas atividades e o domínio de ferramentas digitais mais estruturadas. Por outro lado, observa-se que o uso dessas plataformas amplia as possibilidades de acesso ao ensino, especialmente em contextos com limitações geográficas e institucionais. Conclui-se que, embora as tecnologias digitais representem uma importante estratégia para a expansão do ensino superior na Guiné-Bissau, sua efetividade depende de investimentos em infraestrutura, inclusão digital e formação tecnológica dos estudantes, sendo fundamentais para a consolidação de práticas educativas mais acessíveis e eficazes.

Palavras-chave: Educação a Distância; Inclusão Digital; Ensino Acadêmico

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem promovido profundas transformações nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino superior, onde o uso de plataformas digitais tem ampliado o acesso ao conhecimento e flexibilizado as práticas educativas. A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma alternativa relevante para democratizar o ensino, sobretudo em contextos marcados por limitações estruturais (MORAN, 2018; UNESCO, 2021). A expansão do uso de tecnologias digitais na educação está diretamente associada à crescente digitalização da sociedade e à necessidade de adaptação dos sistemas educacionais às novas demandas contemporâneas. Nesse cenário, as plataformas digitais de ensino desempenham papel fundamental ao possibilitar maior interatividade, flexibilidade e acesso a conteúdos educacionais diversificados.

Entretanto, estudos recentes apontam que a efetividade dessas tecnologias depende de fatores como infraestrutura tecnológica adequada, acesso à internet de qualidade e desenvolvimento de competências digitais por parte dos estudantes (UNESCO, 2021; SILVA, 2022). Em contextos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76112

onde esses elementos são limitados, o uso das tecnologias pode acentuar desigualdades educacionais já existentes.

No contexto da Guiné-Bissau, a integração de tecnologias digitais no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos. A limitação no acesso à internet, os altos custos de conectividade e a escassez de equipamentos tecnológicos adequados constituem barreiras importantes para a efetiva utilização das plataformas digitais.

Além disso, a adaptação ao ensino mediado por tecnologias exige novas competências, como autonomia, disciplina e organização do tempo, o que nem sempre está consolidado entre os estudantes. Dessa forma, compreender a experiência desses sujeitos torna-se fundamental para identificar desafios e propor melhorias no uso das tecnologias digitais no ensino superior.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a experiência dos estudantes guineenses no uso de plataformas digitais no ensino superior.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A inserção de tecnologias digitais no ensino superior da Guiné-Bissau configura-se como um processo em construção, marcado por avanços graduais e desafios estruturais persistentes. A experiência dos estudantes no uso de plataformas digitais de ensino reflete não apenas a dinâmica educacional contemporânea, mas também as condições socioeconômicas e tecnológicas do país, que influenciam diretamente o acesso e a qualidade da aprendizagem.

De modo geral, o acesso às plataformas digitais ocorre predominantemente por meio de dispositivos móveis, especialmente smartphones. Essa realidade decorre da limitação no acesso a computadores pessoais, que ainda são considerados bens de difícil aquisição para grande parte da população estudantil. Como consequência, os estudantes adaptam suas práticas acadêmicas às funcionalidades restritas desses dispositivos, o que impacta diretamente a forma de interação com os conteúdos, dificultando atividades que exigem maior elaboração, como produção de trabalhos acadêmicos, leitura de textos extensos e participação em ambientes virtuais mais complexos.

Outro fator central na experiência dos estudantes refere-se à conectividade. O acesso à internet na Guiné-Bissau é caracterizado por instabilidade, baixa velocidade e custos elevados, constituindo um dos principais obstáculos ao uso efetivo das plataformas digitais. Muitos estudantes dependem exclusivamente de dados móveis, o que implica em limitações no tempo de conexão e no acesso contínuo às atividades acadêmicas. Em diversos casos, a participação em aulas síncronas torna-se inviável, levando os estudantes a dependerem de materiais assíncronos, quando disponíveis.

Além disso, observa-se que o uso das plataformas digitais está frequentemente associado a aplicativos de comunicação instantânea, utilizados como principal meio de interação entre estudantes e professores. Embora esses aplicativos facilitem a comunicação, eles não substituem plenamente os ambientes virtuais de aprendizagem estruturados, o que pode comprometer a organização pedagógica e a sistematização dos conteúdos.

No que se refere às competências digitais, a experiência dos estudantes revela uma lacuna significativa na formação para o uso pedagógico das tecnologias. Embora muitos estudantes possuam familiaridade com o uso básico de ferramentas digitais, como redes sociais e aplicativos de mensagens, há dificuldades no uso de plataformas educacionais mais complexas, o que limita o aproveitamento das potencialidades dessas ferramentas no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização dos estudos no contexto digital. A modalidade de ensino mediada por tecnologias exige maior autonomia, disciplina e capacidade de gestão do tempo por parte dos estudantes. No entanto, a ausência de uma cultura consolidada de estudo autônomo, aliada às condições adversas de acesso, contribui para dificuldades na

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76112

manutenção de uma rotina de estudos consistente. Como resultado, muitos estudantes enfrentam desafios relacionados à procrastinação, à sobrecarga de atividades e à baixa participação nas propostas acadêmicas.

Apesar desses desafios, é importante destacar que as tecnologias digitais representam uma oportunidade significativa para a expansão do ensino superior na Guiné-Bissau. Em um país onde o acesso à educação ainda é limitado por fatores geográficos e estruturais, o uso de plataformas digitais possibilita a ampliação das oportunidades de aprendizagem, permitindo que um maior número de estudantes tenha acesso ao ensino.

Adicionalmente, observa-se que, mesmo diante das limitações, os estudantes desenvolvem estratégias de adaptação para lidar com as dificuldades enfrentadas. Entre essas estratégias, destacam-se o compartilhamento de materiais entre colegas, o uso alternativo de diferentes aplicativos e a busca por soluções criativas para acessar conteúdos acadêmicos. Essas práticas evidenciam a resiliência dos estudantes e sua capacidade de adaptação às condições adversas. No entanto, tais estratégias não substituem a necessidade de políticas estruturais voltadas à inclusão digital e à melhoria das condições de acesso às tecnologias educacionais. A ausência de investimentos consistentes em infraestrutura tecnológica e formação digital pode aprofundar as desigualdades educacionais, comprometendo o potencial transformador das tecnologias no ensino superior.

Dessa forma, a experiência dos estudantes guineenses no uso de plataformas digitais revela um cenário complexo, marcado pela coexistência de potencialidades e limitações. Se, por um lado, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de acesso ao ensino e favorecem a continuidade da formação acadêmica, por outro, evidenciam desafios estruturais que precisam ser enfrentados para garantir uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade.

Assim, compreender essa realidade é fundamental para subsidiar a formulação de estratégias educacionais mais eficazes, que considerem as especificidades do contexto guineense e promovam o uso crítico e inclusivo das tecnologias digitais no ensino superior.

Outro ponto importante refere-se ao papel das instituições de ensino na mediação do uso das tecnologias digitais. Observa-se que, em muitos casos, não há suporte institucional adequado para orientar os estudantes no uso das plataformas, o que contribui para dificuldades no acesso e na utilização dos recursos disponíveis. A ausência de treinamentos específicos e de acompanhamento pedagógico no ambiente virtual pode comprometer a qualidade da aprendizagem e aumentar a sensação de isolamento dos estudantes.

Além disso, fatores culturais e educacionais também influenciam a experiência no ensino mediado por tecnologias. A transição de um modelo tradicional presencial para um modelo digital exige mudanças na postura dos estudantes, que passam a assumir maior responsabilidade pelo próprio aprendizado. No entanto, essa mudança nem sempre ocorre de forma imediata, gerando dificuldades de adaptação e resistência ao uso das plataformas digitais.

3 DISCUSSÃO

A análise da experiência relatada permite identificar que o uso de plataformas digitais no ensino superior da Guiné-Bissau apresenta características específicas, fortemente influenciadas pelo contexto socioeconômico e tecnológico do país.

Os resultados indicam que, embora as tecnologias digitais estejam presentes no cotidiano acadêmico dos estudantes, sua utilização ocorre de forma limitada e desigual. O acesso predominantemente por dispositivos móveis, aliado à instabilidade da conexão à internet, condiciona a forma de participação nas atividades acadêmicas, restringindo o aproveitamento pleno das ferramentas disponíveis.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76112

Esses achados estão em consonância com estudos que apontam a exclusão digital como um dos principais desafios para a consolidação da Educação a Distância em países em desenvolvimento (UNESCO, 2021). A ausência de infraestrutura adequada compromete não apenas o acesso às plataformas, mas também a qualidade da aprendizagem.

Outro ponto relevante refere-se às competências digitais. A dificuldade no uso de plataformas educacionais mais estruturadas evidencia a necessidade de investimentos em formação digital, tanto para estudantes quanto para docentes. Nesse sentido, o uso das tecnologias deve ser acompanhado por estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de habilidades digitais.

Além disso, a exigência de maior autonomia no ensino mediado por tecnologias constitui um desafio adicional. A falta de preparação para a gestão do tempo e organização dos estudos impacta negativamente o desempenho acadêmico, reforçando a importância de políticas educacionais que considerem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por outro lado, é importante destacar que as tecnologias digitais também apresentam potencial significativo para ampliar o acesso ao ensino superior na Guiné-Bissau. Em contextos onde o ensino presencial é limitado, as plataformas digitais possibilitam novas formas de acesso ao conhecimento, contribuindo para a democratização da educação.

Dessa forma, os resultados da dicussão evidenciam a necessidade de uma abordagem integrada, que combine investimentos em infraestrutura, formação digital e estratégias pedagógicas inclusivas, visando potencializar os benefícios das tecnologias no ensino superior.

4 CONCLUSÃO

O estudo permitiu analisar a experiência dos estudantes guineenses no uso de plataformas digitais no ensino superior, evidenciando que essas tecnologias têm contribuído para ampliar o acesso ao ensino, especialmente em contextos com limitações estruturais.

Observou-se que o uso de plataformas digitais está presente no cotidiano acadêmico dos estudantes, porém ocorre de forma condicionada por fatores como acesso limitado à internet, uso predominante de dispositivos móveis e baixa familiaridade com ferramentas educacionais mais complexas. A experiência relatada demonstra que, embora existam avanços no uso das tecnologias digitais, persistem desafios relacionados à inclusão digital, à infraestrutura tecnológica e à necessidade de desenvolvimento de competências digitais. Esses fatores impactam diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Como limitação do estudo, destaca-se o caráter descritivo do relato de experiência, o que não permite generalizações amplas sobre toda a realidade do ensino superior na Guiné-Bissau. Além disso, a ausência de dados quantitativos mais robustos pode restringir a profundidade da análise.

Como perspectivas futuras, sugere-se a realização de estudos com abordagem mista, envolvendo dados quantitativos e qualitativos, bem como investigações que incluam a percepção de docentes e gestores educacionais. Adicionalmente, destaca-se que a consolidação do ensino mediado por tecnologias na Guiné-Bissau depende de uma articulação entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a criação de estratégias sustentáveis para o fortalecimento da educação digital no país. No entanto, se recomenda o desenvolvimento de políticas e estratégias institucionais voltadas à inclusão digital e à formação tecnológica, visando fortalecer o uso pedagógico das plataformas digitais no país.

REFERÊNCIAS

MORAN, José Manuel. Educação a distância: conceitos e práticas. Campinas: Papirus, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76112

ISSN: 2675-813X

SILVA, João Marcos. Tecnologias digitais e ensino superior em contextos africanos. Revista Educação e Tecnologia, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2022.

UNESCO. Educação digital e inclusão: desafios e perspectivas. Paris: UNESCO, 2021.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76112

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

MIRELA TAVARES BATISTA; ABADIA DOS REIS GONDIM PASSOS; BEATRIZ GOULART VILELEA SERRA; ANA LÚCIA DE OLIVEIRA LEMES; ANA PAULA PEREIRA DE SOUZA; WILMA ALVES DOS SANTOS; TELMA FERREIRA NOVAES

Introdução : Nos últimos anos, a educação tem passado por diversas transformações, principalmente diante das novas demandas dos estudantes e das mudanças na forma como o conhecimento é construído e compartilhado. Nesse contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque por colocarem o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Diferente do ensino tradicional, centrado apenas na exposição do professor, essas estratégias buscam envolver os estudantes de maneira mais participativa, incentivando a reflexão, a autonomia e o pensamento crítico. Assim, práticas como trabalhos em grupo, resolução de problemas e projetos colaborativos vêm sendo cada vez mais utilizadas nas salas de aula. **Objetivos:** Compreender de que forma as metodologias ativas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e analisar seus impactos no desenvolvimento dos estudantes. **Metodologia:** Este estudo possui abordagem qualitativa, com caráter descritivo, sendo desenvolvido a partir de observações em sala de aula e análise de práticas pedagógicas que utilizam metodologias ativas. Também foram considerados relatos de alunos e professores sobre suas experiências com essas estratégias. **Resultados:** A partir das observações realizadas, foi possível perceber que os alunos se mostraram mais participativos e interessados nas aulas que utilizavam metodologias ativas. Atividades que envolviam debates, trabalhos em grupo e resolução de situações-problema despertaram maior envolvimento, fazendo com que os estudantes se sentissem mais motivados a aprender. Muitos relataram que conseguiam entender melhor os conteúdos quando participavam ativamente das aulas, em vez de apenas ouvir explicações. Além disso, foi observado que essas práticas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, trabalho em equipe e autonomia. **Conclusão:** Diante do que foi analisado, fica evidente que as metodologias ativas representam uma alternativa importante para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Ao valorizar a participação do aluno, essas estratégias favorecem não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Por isso, é fundamental que os educadores busquem incorporar essas práticas em seu cotidiano, adaptando-as à realidade de seus alunos e ao contexto escolar.

Palavras-chave: **APRENDIZADO; PARTICIPAÇÃO; ENSINO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76117

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

MIRELA TAVARES BATISTA; CRISTIANE ALVES DOS SANTOS; KAUANE ANDRADE HONDA; LOHAYMERA GONÇALVES DE SOUZA; LIDIANI OLIVEIRA BASTO; ROSIMEIRE RIBEIRO DOS ANJOS; KAREE ROBERTA DE MIRANDA

Introdução: A escola é um espaço que vai muito além da transmissão de conteúdos. Nela, também se constroem relações que influenciam diretamente no aprendizado dos estudantes. A relação entre professor e aluno, por exemplo, desempenha um papel essencial nesse processo, pois envolve confiança, respeito e diálogo. Quando o aluno se sente acolhido e valorizado, tende a participar mais das aulas e a se envolver com as atividades propostas. Por outro lado, ambientes marcados por distanciamento ou falta de comunicação podem dificultar o desenvolvimento da aprendizagem. **Objetivos:** Refletir sobre a importância da relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e compreender como essa interação influencia o desempenho escolar. **Metodologia:** O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, sendo desenvolvido a partir de observações no ambiente escolar e análise de situações do cotidiano em sala de aula. Também foram considerados relatos de estudantes sobre suas experiências com diferentes professores. **Resultados:** Os dados observados indicam que alunos que possuem uma boa relação com seus professores demonstram maior interesse pelas aulas e melhor participação nas atividades. O diálogo aberto e a postura acolhedora do professor contribuem para que os estudantes se sintam mais seguros para tirar dúvidas e expressar suas opiniões. Além disso, foi possível perceber que o incentivo e o reconhecimento por parte do professor aumentam a autoestima dos alunos, refletindo positivamente no seu desempenho escolar. Em contrapartida, relações marcadas por rigidez excessiva ou pouca interação tendem a gerar desmotivação e afastamento. **Conclusão:** Diante disso, fica evidente que a relação professor-aluno é um elemento fundamental no processo educativo. Mais do que transmitir conhecimentos, o professor também exerce um papel importante na formação emocional e social dos estudantes. Investir em uma relação baseada no respeito, na escuta e na empatia pode contribuir significativamente para uma aprendizagem mais efetiva e significativa. Assim, é essencial que a escola valorize não apenas os conteúdos, mas também a qualidade das relações construídas em seu ambiente.

Palavras-chave: **COTIDIANO; COMUNICAÇÃO; DESENVOLVIMENTO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76119

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

APRENDIZAGEM DIGITAL: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UM APLICATIVO EDUCACIONAL PARA APOIO AOS ESTUDOS EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

KEILLA MONTEIRO D ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; SYANA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; MARIEUNICE PEREIRA CAMPOS DOS SANTOS; LUIZ HENRIQUE DOS SANTOS; IASSER NEVES NHAGA; FABIANA LUCIA BARBOSA DAMASCENA.

RESUMO

Introdução: O avanço das tecnologias digitais tem promovido transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da educação mediada por dispositivos móveis. Nesse cenário, a aprendizagem digital surge como uma estratégia relevante para ampliar o acesso ao conhecimento, favorecer a autonomia dos estudantes e flexibilizar o processo educativo. Além disso, o uso de aplicativos educacionais tem demonstrado potencial para aumentar a motivação dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e atrativo. No contexto das avaliações de larga escala, como exames nacionais e concursos públicos, observa-se a necessidade de ferramentas que auxiliem os estudantes na organização dos estudos e no desenvolvimento de habilidades específicas.
Objetivo: Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver um aplicativo educacional voltado ao apoio aos estudos em avaliações de larga escala. **Relato de Experiência:** O estudo caracteriza-se como um relato de experiência que descreve o desenvolvimento de um aplicativo educacional em fase de protótipo, com apoio de tecnologias digitais e recursos de inteligência artificial. O aplicativo contempla funcionalidades como resumos teóricos, exercícios interativos com gabarito e jogos educativos, visando promover uma aprendizagem mais dinâmica, acessível e motivadora. **Discussão:** Os resultados indicam que o uso de aplicativos educacionais pode contribuir para a otimização do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento, autonomia, motivação e flexibilidade nos estudos, além de possibilitar a personalização do aprendizado e o acesso contínuo aos conteúdos. **Conclusão:** Deduz-se que o desenvolvimento de aplicativos educacionais configura-se como uma estratégia promissora no apoio à preparação para avaliações de larga escala, destacando-se como ferramenta inovadora no campo da educação e das tecnologias educacionais, com potencial para futuras investigações científicas quanto à sua eficácia.

Palavras-chave: Educação a distância; Ensino mediado por tecnologias; Mobile learning.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais no contexto educacional tem promovido transformações significativas nas formas de ensinar e aprender, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e favorecendo a construção de aprendizagens mais autônomas e flexíveis. Nesse cenário, a aprendizagem digital destaca-se como uma estratégia relevante diante das demandas contemporâneas por mobilidade, interatividade e personalização do ensino, especialmente no contexto da educação mediada por tecnologias.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76120

De acordo com Moran (2015), o uso de tecnologias digitais contribui para tornar o processo de ensino mais dinâmico, interativo e centrado no estudante, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais à aprendizagem contemporânea. Nessa perspectiva, os aplicativos educacionais emergem como ferramentas pedagógicas capazes de integrar diferentes recursos, como conteúdos teóricos, atividades interativas e elementos lúdicos, potencializando o engajamento dos estudantes. Além disso, Kenski (2012) destaca que as tecnologias ampliam as formas de interação e construção do conhecimento, promovendo novas possibilidades metodológicas no processo educativo.

Corroborando essa perspectiva, Valente (2014) enfatiza que o uso de tecnologias digitais no ensino possibilita a construção de uma aprendizagem mais ativa, na qual o estudante assume papel protagonista no processo educativo. Da mesma forma, Bacich e Moran (2018) destacam a importância das metodologias ativas e do ensino híbrido como estratégias que integram o uso de tecnologias ao processo de ensino, promovendo maior envolvimento e autonomia dos estudantes. Santaella (2013), por sua vez, ressalta que a cultura digital transforma as formas de acesso à informação e de construção do conhecimento, exigindo novas práticas pedagógicas alinhadas a esse contexto.

No contexto das avaliações de larga escala, como exames nacionais e concursos públicos, os estudantes enfrentam desafios relacionados à organização dos estudos, à revisão de conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades específicas. Nesse sentido, recursos como resumos teóricos, exercícios interativos com gabarito e jogos educativos podem contribuir significativamente para o aumento da motivação e do engajamento dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Dessa forma, o desenvolvimento de aplicativos educacionais que integrem essas funcionalidades apresenta-se como uma alternativa inovadora para apoiar os estudos, ampliando o acesso ao conhecimento e promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem.

Além disso, Moran (2007) destaca que a educação contemporânea exige novas estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias, capazes de atender às demandas da sociedade digital. Nessa perspectiva, Bacich, Neto e Trevisani (2015) ressaltam a importância do ensino híbrido como abordagem que integra diferentes formas de aprendizagem, potencializando o uso de recursos tecnológicos.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver e aplicar um aplicativo educacional para apoio aos estudos em avaliações de larga escala, com base nos princípios da aprendizagem digital.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência que descreve o desenvolvimento de um aplicativo educacional em fase de protótipo, voltado ao apoio aos estudos de concurseiros e estudantes que se preparam para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A proposta surgiu a partir da observação das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, especialmente no que se refere à organização dos estudos, à revisão de conteúdos e à prática por meio de exercícios.

O desenvolvimento do aplicativo está sendo realizado de forma progressiva, com o auxílio de ferramentas digitais e recursos de inteligência artificial, visando estruturar uma plataforma acessível, funcional e alinhada às demandas contemporâneas da educação digital. A proposta fundamenta-se nos princípios da aprendizagem digital e do mobile learning, buscando proporcionar maior flexibilidade, autonomia e personalização do processo de aprendizagem.

A estrutura do aplicativo contempla três funcionalidades principais: resumos teóricos, exercícios interativos com gabarito e jogos educativos. Os resumos teóricos são organizados de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76120

forma objetiva, permitindo revisões rápidas dos conteúdos. Os exercícios interativos possibilitam ao estudante testar seus conhecimentos, com feedback imediato, favorecendo a autoavaliação. Já os jogos educativos são utilizados como estratégia lúdica, contribuindo para o aumento da motivação e do engajamento durante o processo de estudo.

O público-alvo do aplicativo é composto por estudantes que se preparam para avaliações de larga escala, como concursos públicos e o ENEM, abrangendo diferentes níveis de escolaridade. Por se tratar de um protótipo em desenvolvimento, o aplicativo ainda não foi submetido a testes sistemáticos com usuários, configurando-se como uma proposta inicial com potencial para futuras aplicações e investigações científicas.

3 DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo, ainda que em fase inicial, permitem identificar o potencial do uso de aplicativos educacionais como ferramentas de apoio aos estudos em avaliações de larga escala. A proposta do aplicativo desenvolvido evidencia contribuições relevantes ao processo de aprendizagem, especialmente no que se refere à organização dos estudos, à revisão de conteúdos e ao engajamento dos estudantes.

A presença de funcionalidades como resumos teóricos, exercícios interativos com gabarito e jogos educativos configura-se como um diferencial pedagógico, uma vez que integra diferentes estratégias de aprendizagem em um único ambiente digital. Esse conjunto de recursos favorece a autonomia do estudante, permitindo que ele organize seu ritmo de estudo e acompanhe seu próprio desempenho, conforme destacado por Valente (2014), ao enfatizar o protagonismo do aluno no uso de tecnologias digitais.

Nesse sentido, os achados dialogam com Moran (2015), ao evidenciar que as tecnologias digitais tornam o ensino mais dinâmico, interativo e centrado no estudante. Da mesma forma, Kenski (2012) aponta que o uso de tecnologias amplia as possibilidades de construção do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas mais inovadoras.

Além disso, Bacich e Moran (2018) destacam que o uso de metodologias ativas, aliado às tecnologias digitais, contribui para maior engajamento e participação dos estudantes. Nesse contexto, a inserção de elementos interativos e lúdicos, como os jogos educativos presentes no aplicativo, favorece a motivação, aspecto essencial para a aprendizagem, especialmente em contextos de preparação para exames e concursos.

Santaella (2013) reforça que a cultura digital modifica as formas de acesso à informação e aprendizagem, exigindo novas abordagens pedagógicas que dialoguem com esse cenário. Assim, o aplicativo proposto alinha-se às demandas contemporâneas ao oferecer uma ferramenta acessível, dinâmica e adaptada às necessidades dos estudantes.

Entretanto, destaca-se como limitação o fato de o aplicativo ainda se encontrar em fase de protótipo, não tendo sido aplicado em contextos reais com coleta de dados empíricos. Dessa forma, não é possível, neste momento, mensurar de forma sistemática seu impacto no desempenho dos estudantes.

Diante disso, sugere-se que estudos futuros realizem a aplicação do aplicativo em contextos reais, com análise de dados qualitativos e quantitativos, a fim de avaliar sua eficácia no processo de aprendizagem e sua contribuição para o desempenho em avaliações de larga escala.

Nesse contexto, a aprendizagem mediada por tecnologias digitais permite a construção de percursos formativos mais personalizados e adaptativos.

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76120

O presente trabalho teve como objetivo desenvolver e propor a aplicação de um aplicativo educacional voltado ao apoio aos estudos em avaliações de larga escala, fundamentado nos princípios da aprendizagem digital e no uso de tecnologias educacionais. A proposta evidenciou que a integração de recursos como resumos teóricos, exercícios interativos com gabarito e jogos educativos pode contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, acessível e motivador.

A análise realizada indica que o uso de aplicativos educacionais apresenta potencial significativo para favorecer a autonomia dos estudantes, possibilitando maior flexibilidade na organização dos estudos e no acesso aos conteúdos. Além disso, destaca-se o papel da interatividade e da ludicidade como elementos que contribuem para o engajamento e a motivação, aspectos essenciais para o sucesso em contextos de preparação para exames e concursos.

Entretanto, reconhece-se como limitação do estudo o fato de o aplicativo ainda se encontrar em fase de protótipo, não tendo sido submetido a testes empíricos com usuários. Dessa forma, os resultados apresentados configuram-se como uma análise inicial de potencial, sendo necessária a realização de estudos futuros que investiguem, de forma sistemática, o impacto da ferramenta no desempenho e na aprendizagem dos estudantes.

Como perspectiva futura, destaca-se a importância da aplicação do aplicativo em contextos reais de aprendizagem, com coleta e análise de dados, a fim de validar sua eficácia e contribuir para o avanço das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. Assim, o estudo reforça a relevância do uso de recursos tecnológicos na educação contemporânea, evidenciando seu potencial como ferramenta de apoio à aprendizagem em avaliações de larga escala.

Além disso, destaca-se que a integração entre educação e tecnologias digitais tende a se consolidar cada vez mais como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de preparação para avaliações de larga escala. Dessa forma, o uso de aplicativos educacionais representa não apenas uma inovação tecnológica, mas também uma estratégia pedagógica alinhada às demandas da educação contemporânea.

Por fim, destaca-se que a incorporação de ferramentas digitais no contexto educacional contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa, alinhada às necessidades dos estudantes contemporâneos. Dessa forma, iniciativas como a apresentada neste estudo reforçam a importância da inovação pedagógica no desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

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

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76120

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. Cultura digital e educação. São Paulo: Paulus, 2013.
VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 79-97, 2014.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76120

A PROMESSA DA INCLUSÃO E A REALIDADE DAS TELAS: IMPLICAÇÕES DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA ESTUDANTES NEURODIVERGENTES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ROGÉRIO CELESTINO ARAÚJO; GERALDO ALVES SILVA; RUBÊNIA PLÁCIDO DE ALMEIDA DANTAS; REJEMEIRE MARIA ALMEIDA CRUZ; ELAINE FIGUEIREDO FERREIRA

RESUMO

O presente estudo analisa as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) para a escolarização de estudantes neurodivergentes, como aqueles com TEA, TDAH e dislexia. Partindo de uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, a pesquisa utiliza a análise documental crítica para tensionar a contradição entre o discurso oficial da educação inclusiva e a racionalidade técnica da padronização curricular. Fundamentado em autores como Stephen Ball, Michael Apple e Carlos Skliar, o trabalho discute como a centralidade das competências, a lógica da performatividade e a ênfase em resultados mensuráveis estabelecem parâmetros normativos de aprendizagem que tendem à homogeneização dos sujeitos, negligenciando as singularidades neurocognitivas. O estudo dedica especial atenção à expansão da Educação a Distância (EaD) no contexto das reformas atuais, evidenciando como a mediação tecnológica, ao pressupor um estudante universal e autônomo, pode converter a promessa de flexibilização em uma barreira de exclusão simbólica e pedagógica. Os resultados apontam que a padronização curricular, ao desconsiderar diferentes ritmos e modos de aprender, opera como um dispositivo de normalização que desloca a responsabilidade pela inclusão para o próprio indivíduo. Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige uma revisão crítica das bases estruturais do ensino, superando a lógica da conformidade em favor do reconhecimento da neurodiversidade como princípio constitutivo do processo educativo e do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Educação a Distância; Inclusão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação básica brasileira tem sido atravessada por um conjunto de reformas que, sob o signo da modernização, da flexibilização curricular e da centralidade das competências, têm reconfigurado profundamente os modos de organização do ensino e da aprendizagem. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reformulação do Ensino Médio, institucionalizada pela Lei nº 13.415/2017, materializam esse movimento ao estabelecerem diretrizes que orientam a construção curricular em escala nacional, redefinindo conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Apresentadas como respostas às demandas contemporâneas, tais políticas têm sido legitimadas por um discurso que associa qualidade educacional à padronização de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76145

expectativas de aprendizagem e à incorporação crescente de tecnologias digitais e modalidades de ensino a distância como estratégias de flexibilização.

Entretanto, para além de sua dimensão normativa, essas reformas suscitam questionamentos acerca de seus efeitos concretos no cotidiano escolar, especialmente quando analisadas à luz da diversidade que caracteriza os sujeitos que compõem a escola pública brasileira. Nesse cenário, ganha centralidade a discussão sobre a inclusão de estudantes neurodivergentes – como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outras condições – cujas formas de aprender, interagir e significar o mundo desafiam modelos pedagógicos homogêneos e padronizados. A emergência da noção de neurodiversidade, ao reconhecer a pluralidade dos modos de funcionamento cognitivo como parte constitutiva da experiência humana, tensiona diretamente concepções tradicionais de ensino baseadas na uniformização dos ritmos e das formas de aprendizagem.

No entanto, ao mesmo tempo em que os documentos oficiais reiteram o compromisso com a educação inclusiva, observa-se a consolidação de um modelo curricular fortemente orientado por competências e indicadores de desempenho, frequentemente mediado por plataformas digitais que pressupõem um estudante universal. Isso levanta uma questão central: de que maneira a BNCC e o Novo Ensino Médio, ao se estruturarem sob uma lógica de padronização curricular e tecnológica, impactam o processo de escolarização de estudantes neurodivergentes, tensionando a promessa de inclusão no contexto da educação básica?

A formulação desse problema insere-se em uma tensão mais ampla entre, de um lado, o discurso da inclusão e, de outro, as condições concretas de organização do currículo, que tendem a privilegiar a homogeneização dos sujeitos e a adequação destes a parâmetros previamente definidos. Nesse sentido, a promessa de uma escola inclusiva convive com práticas que, ainda que não intencionalmente, podem reforçar processos de exclusão simbólica e pedagógica, especialmente quando desconsideram as singularidades cognitivas diante de modelos de ensino cada vez mais automatizados e distantes da mediação presencial.

A relevância desta investigação reside na necessidade de problematizar essa contradição, evidenciando os limites das atuais políticas para a efetivação da inclusão. Do ponto de vista acadêmico, o estudo se justifica pela lacuna na articulação entre políticas curriculares, neurodiversidade e os novos arranjos da Educação a Distância, sobretudo sob uma perspectiva crítica. Do ponto de vista social, a problemática se intensifica diante do crescente número de estudantes que demandam práticas capazes de reconhecer suas especificidades em ambientes de aprendizagem que nem sempre contemplam o desenho universal.

É nesse contexto que a presente pesquisa se insere, assumindo como horizonte analítico a necessidade de compreender criticamente os efeitos das reformas contemporâneas. Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar como a BNCC e o Novo Ensino Médio impactam a escolarização de estudantes neurodivergentes, evidenciando as contradições entre o discurso da inclusão e as práticas educacionais. Para tanto, o percurso investigativo busca compreender as diretrizes dessas políticas, analisar o conceito de neurodiversidade e identificar as tensões que emergem da relação entre a padronização curricular, a expansão da EaD e a efetivação da inclusão. Ao articular essas dimensões, o estudo busca contribuir para o debate sobre currículo e diversidade, evidenciando que uma educação inclusiva exige uma revisão crítica das bases estruturais e tecnológicas que orientam o ensino na contemporaneidade.

2 MATERIAL E MÉTODOS

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76145

A presente pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, por compreender que os fenômenos educacionais devem ser analisados a partir de seus significados, relações e contextos de produção, não se restringindo a mensurações ou generalizações estatísticas. Conforme destaca Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores e interpretações, sendo especialmente adequada para a análise de processos sociais complexos, como aqueles que envolvem políticas educacionais e práticas escolares.

Do ponto de vista de sua natureza, o estudo caracteriza-se como teórico-analítico, uma vez que se apoia na análise crítica de produções acadêmicas e documentos normativos. Tal perspectiva permite compreender as políticas educacionais não apenas como prescrições formais, mas como construções discursivas que expressam determinadas concepções de educação, currículo e sujeito. Nesse sentido, conforme argumenta Pedro Demo (2000, p. 23), a pesquisa teórica exige rigor analítico e capacidade interpretativa, sendo fundamental para a problematização crítica de fenômenos sociais.

No que se refere ao seu delineamento, a investigação fundamenta-se na análise de políticas educacionais, campo que busca examinar as intencionalidades e os efeitos das políticas públicas sobre a organização da educação. De acordo com Stephen Ball (2001, p. 102), as políticas educacionais devem ser entendidas como textos e discursos reinterpretados em diferentes contextos. Essa perspectiva permite analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio para além de sua dimensão normativa, evidenciando suas implicações tanto na organização curricular presencial quanto nas novas configurações de mediação tecnológica e Educação a Distância (EaD) que emergem das recentes reformas.

Articulada a essa abordagem, a pesquisa utiliza a análise documental como procedimento técnico, tomando como *corpus* principal documentos oficiais como a BNCC (Brasil, 2017) e a Lei nº 13.415/2017. Conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental permite compreender as diretrizes e intencionalidades presentes nas políticas públicas. Complementarmente, André Cellard (2008, p. 299) destaca a necessidade de analisar os documentos em seu contexto de produção, o que, neste estudo, abrange a racionalidade tecnológica que orienta a implementação dos itinerários formativos e do ensino híbrido.

A análise dos dados foi orientada por uma perspectiva interpretativa de caráter crítico, buscando identificar categorias que emergem dos documentos e da literatura. Entre as categorias mobilizadas, destacam-se: padronização curricular, competências, neurodiversidade, performatividade e mediação tecnológica. Essas categorias permitem evidenciar as tensões entre a promessa de inclusão e as práticas de organização curricular, especialmente quando mediadas por plataformas digitais que pressupõem ritmos de aprendizagem homogêneos.

Além disso, a incorporação da noção de neurodiversidade como categoria analítica central possibilita tensionar os limites de um modelo educacional baseado em referenciais normativos. Tal abordagem permite problematizar como as políticas curriculares e a expansão da EaD podem, ainda que sob o discurso da inclusão, reforçar processos de homogeneização ao não considerar as especificidades cognitivas e os diferentes modos de aprender dos estudantes.

Dessa forma, a metodologia adotada articula abordagem qualitativa, análise de políticas educacionais e análise documental crítica, permitindo uma leitura aprofundada das implicações da BNCC, do Novo Ensino Médio e da tecnologização do ensino para a escolarização de estudantes neurodivergentes. Ao privilegiar uma perspectiva crítica, o estudo busca compreender as contradições e os efeitos dessas reformas no cenário educacional contemporâneo.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76145

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos fundamentos curriculares revela que o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um campo de disputas simbólicas e políticas. Como evidenciado pela literatura de Apple e Young, a seleção do conhecimento escolar está intrinsecamente ligada a estruturas de poder que legitimam certos saberes em detrimento de outros, funcionando, na perspectiva de Bourdieu, como um mecanismo de reprodução de desigualdades. No cenário brasileiro, a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio materializa essa disputa ao consolidar uma racionalidade neoliberal que privilegia a padronização e a eficiência. A introdução de um modelo baseado estritamente em competências e habilidades desloca o foco do processo educativo para resultados mensuráveis — o que Stephen Ball define como a lógica da performatividade.

Essa busca pela uniformização pedagógica entra em conflito direto com os pressupostos da educação inclusiva. Enquanto a noção de neurodiversidade propõe o reconhecimento das variações cognitivas como parte legítima da experiência humana, as atuais reformas operam a partir de referenciais normativos que pressupõem ritmos e formas de aprender homogêneos. A contradição central identificada nesta pesquisa reside no fato de que, embora o discurso oficial reitere o compromisso com a inclusão, a estrutura da BNCC estabelece padrões que estudantes neurodivergentes (TEA, TDAH, dislexia) frequentemente não conseguem atingir dentro dos moldes previstos. Como destaca Skliar (2006, p.23), a diferença é tratada como um "erro" a ser corrigido pela norma, e não como uma condição a ser compreendida e incorporada pelo sistema (Quadro 1).

Quadro 1 – Relação entre padronização curricular e neurodiversidade

Elemento	BNCC / Novo Ensino Médio	Implicações para a neurodiversidade
Organização curricular	Baseada em competências e habilidades padronizadas	Desconsidera diferentes ritmos e formas de aprendizagem
Avaliação	Ênfase em resultados mensuráveis e indicadores	Dificulta a valorização de aprendizagens não padronizadas
Tempo pedagógico	Progressões lineares e expectativas uniformes	Limita trajetórias diferenciadas de aprendizagem
Flexibilização curricular	Itinerários formativos com acesso desigual	Pode reforçar desigualdades educacionais
Concepção de aprendizagem	Referenciais normativos de desempenho	Não contempla a diversidade cognitiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A análise detalhada das políticas evidencia que a padronização curricular produz efeitos de exclusão simbólica. Ao estabelecer expectativas de aprendizagem lineares e avaliações em larga escala, o currículo ignora a heterogeneidade das turmas e a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas defendidas por Perrenoud (2000, p. 28). No Novo Ensino Médio, a promessa de flexibilização via itinerários formativos mostra-se limitada por desigualdades estruturais, resultando em uma liberdade de escolha que é mais formal do que real, especialmente para aqueles que demandam adaptações curriculares específicas.

Por fim, a investigação aponta que a tecnologização do currículo, por meio da expansão da Educação a Distância (EaD), agrava esse cenário. A mediação digital, apresentada como ferramenta de autonomia, pressupõe um sujeito universal autorregulado, ignorando as barreiras sensoriais e cognitivas de estudantes neurodivergentes. Sem a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas plataformas digitais, a EaD corre o risco de institucionalizar uma segregação digital. Conclui-se que a inclusão oferecida

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76145

pelas reformas contemporâneas é, muitas vezes, paliativa: garante-se o acesso físico ou digital ao sistema, mas nega-se o direito à aprendizagem plena ao não se revisar as bases estruturais e tecnológicas que continuam a silenciar a diferença.

4 CONCLUSÃO

O percurso analítico desenvolvido nesta investigação permitiu evidenciar que as reformas curriculares recentes, consubstanciadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Novo Ensino Médio, operam sob uma lógica de padronização que tensiona profundamente os princípios da educação inclusiva. A transição de um modelo formativo integral para um sistema balizado por competências e resultados mensuráveis revela o que Stephen Ball define como cultura da performatividade, na qual a eficiência sistêmica sobrepõe-se às singularidades dos sujeitos.

A problemática central deste estudo evidenciou-se na contradição entre o discurso oficial de acolhimento à diversidade e a realidade de uma estrutura curricular que tende à homogeneização. No contexto da neurodiversidade, essa tensão é exacerbada pela expansão da Educação a Distância (EaD) e da mediação tecnológica. Conclui-se que a EaD, tal como implementada no bojo das reformas atuais, pressupõe um "estudante universal" dotado de autonomia e funções executivas autorreguladas, desconsiderando as barreiras sensoriais, cognitivas e organizacionais enfrentadas por estudantes com TEA, TDAH e dislexia.

Ficou demonstrado que a tecnologia, quando desvinculada do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), deixa de ser uma ferramenta de acessibilidade para tornar-se um dispositivo de "segregação digital". Ao afastar o estudante neurodivergente da mediação presencial e do convívio com a alteridade no espaço físico da escola, as políticas vigentes podem estar institucionalizando uma inclusão paliativa, que garante a matrícula e o acesso à plataforma, mas nega o direito ao pertencimento e à aprendizagem significativa.

Portanto, a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda mais do que ajustes técnicos ou flexibilizações periféricas; exige uma revisão crítica das bases estruturais que orientam o ensino na contemporaneidade. Esta pesquisa aponta para a necessidade urgente de deslocar o foco da normalização do sujeito para a transformação do currículo, reconhecendo a neurodiversidade não como um déficit a ser mitigado pela tecnologia, mas como uma pluralidade constitutiva que deve fundamentar toda e qualquer organização pedagógica, seja ela presencial ou mediada.

Por fim, este trabalho não encerra a discussão, mas abre horizontes para investigações futuras, especialmente em nível de doutorado, que busquem analisar empiricamente os efeitos dessa "exclusão digital" no cotidiano das escolas públicas, visando a construção de itinerários que respeitem, de fato, a multiplicidade dos modos de aprender.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARMSTRONG, Thomas. ***Neurodiversity in the classroom****: strength-based strategies for helping students with special needs succeed in school and life.* Alexandria: ASCD, 2011.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** *Currículo sem Fronteiras,* v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs). Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

CELLARD, André. **A análise documental.** *In*: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques teóricos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

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

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

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

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SINGER, Judy. ***Why can't you be normal for once in your life?*** *From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In*: MILLER, Paul (Ed.). *Voices from the Edge: Education and Subjectivity in Contemporary Britain*. London: Routledge, 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. *In*: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse lá? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YOUNG, Michael. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76145

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

MIRELA TAVARES BATISTA; SHIRLYJAINE DA SILVA FRANCISCO RIBEIRO; PETTERSON ALMEIDA MOURA; MARIA APARECIDA DOS SANTOS NEVES; CLARINDA FIGUEIREDO DOS SANTOS; ERIKENIA SANTOS MATOS ALVES; HELOISA DA SILVA DUARTE

Introdução: A educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola mais justa e democrática. Ela busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso ao ensino de qualidade. Nesse contexto, a inclusão vai além da presença do aluno na sala de aula, envolvendo práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a participação de todos. A valorização da diversidade contribui para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, além de favorecer a construção de uma sociedade mais igualitária. **Objetivos:** Analisar a importância da educação inclusiva no processo de ensino-aprendizagem e seus impactos no desenvolvimento dos estudantes. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, que busca compreender como a educação inclusiva é desenvolvida no ambiente escolar. A pesquisa baseou-se na observação de práticas pedagógicas inclusivas e na análise das percepções de professores e alunos sobre o processo de inclusão. **Resultados:** Os resultados indicaram que práticas inclusivas favorecem a participação e o aprendizado de todos os estudantes. A adaptação de atividades, o uso de recursos pedagógicos diversificados e o apoio individualizado contribuíram para a superação de dificuldades. Além disso, observou-se que a convivência com a diversidade promoveu atitudes de respeito, empatia e colaboração entre os alunos. Apesar dos avanços, ainda foram identificados desafios, como a falta de formação continuada para professores e a escassez de recursos adequados. **Conclusão:** A educação inclusiva é essencial para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, promovendo igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. Embora existam desafios a serem superados, sua implementação traz benefícios significativos para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Dessa forma, é fundamental investir em formação docente e em políticas educacionais que fortaleçam práticas inclusivas no ambiente escolar.

Palavras-chave: **DESENVOLVIMENTO; SOCIAL; PARTICIPAÇÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76147

ISSN: 2675-813X

AVALIAÇÃO MEDIADA PELAS FAMÍLIAS NO ENSINO REMOTO COM BEBÊS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM USO DO YOUTUBE DURANTE A PANDEMIA

FRANCISCA DANIELLE BARBOSA FREIRE; RAKELLE PEIXOTO SAMPAIO; MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA

Introdução: O presente trabalho apresenta um relato de experiência acerca dos processos avaliativos desenvolvidos no ensino remoto com bebês de 1 ano de idade, no contexto da pandemia de COVID-19, no ano de 2022, em uma instituição pública de educação infantil. Diante da suspensão das atividades presenciais, foram elaboradas propostas pedagógicas por meio de vídeos produzidos pela professora e disponibilizados na plataforma YouTube, direcionados às famílias, que passaram a assumir papel central na mediação das vivências das crianças, configurando novas formas de interação educativa e acompanhamento do desenvolvimento infantil. **Objetivo:** O estudo tem como objetivo analisar as possibilidades de avaliação da aprendizagem na educação infantil a partir da mediação familiar, considerando as especificidades do trabalho pedagógico com bebês em contexto remoto e as adaptações necessárias frente às limitações impostas pelo distanciamento social. **Relato de experiência:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada na análise das interações estabelecidas entre professora e famílias, a partir de registros como mensagens, fotografias e vídeos enviados como devolutiva, nos quais os bebês eram filmados realizando as atividades junto a seus familiares. Os achados evidenciam que o acompanhamento do desenvolvimento infantil ocorreu de forma indireta, sendo mediado pelas famílias, o que demandou a construção de estratégias avaliativas pautadas na escuta sensível e na interpretação dos registros compartilhados. Destaca-se o papel das famílias como interlocutoras no processo educativo, bem como a relevância do feedback docente enquanto instrumento de orientação, acolhimento e fortalecimento do vínculo entre escola e família. Também foram identificados desafios tecnológicos, como acesso limitado à internet, uso de dispositivos inadequados e baixa familiaridade digital, intensificando desigualdades socioeconômicas e dificultando a mediação parental. **Conclusão:** Conclui-se que, apesar dos desafios impostos pelo ensino remoto com bebês, a articulação entre instituição e famílias possibilitou a construção de práticas avaliativas contextualizadas, reafirmando a avaliação como um processo contínuo, dialógico e formativo.

Palavras-chave: **AVALIAÇÃO; ENSINO REMOTO; EDUCAÇÃO INFANTIL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76154

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A IA COMO EIXO TRANSVERSAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO UNIVERSAL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR

JOSÉ AVELINO PLACCA

Introdução: No cenário académico contemporâneo, a integração da Inteligência Artificial (IA) constitui uma resposta imperativa aos desafios estratégicos do século XXI. A rápida evolução tecnológica demanda o desenvolvimento do letramento em IA como instrumento de democratização do conhecimento, contribuindo para a redução da desigualdade de acesso às tecnologias entre estudantes de diferentes origens socioeconômicas e promovendo equidade e inovação pedagógica. **Objetivos:** Este estudo tem como objetivo propor os conteúdos fundamentais para uma disciplina transversal de "Introdução à IA", destinada a estudantes ingressantes no ensino superior, visando fomentar competências críticas e o uso responsável da tecnologia desde o primeiro ano. **Metodologia:** A proposta fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, baseada em evidências de pesquisas-ação e em referenciais interdisciplinares. Adota-se como base pedagógica a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), integrando ferramentas de IA como apoio ao processo de aprendizagem, atuando como mediadoras cognitivas. A estrutura curricular foi inspirada em modelos institucionais internacionais e organizada em quatro pilares: fundamentos de IA generativa, uso da IA na investigação, ética e responsabilidade, e aplicação prática orientada a projetos. **Resultados:** A proposta resultou na definição de uma estrutura programática que promove a transição de práticas de aprendizagem passivas para abordagens centradas no pensamento crítico e na resolução de problemas. Destaca-se a incorporação do estudante como agente ativo no processo, assumindo o papel de mediador no uso da IA, com ênfase na verificação de informações, mitigação de vieses e garantia da integridade académica. **Conclusão:** Conclui-se que a integração da IA como "andaime" pedagógico potencializa o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da inovação, preparando os estudantes para os desafios interdisciplinares da era digital. A inserção precoce dessa formação no ensino superior mostra-se estratégica para consolidar uma cultura de uso ético e crítico da tecnologia.

Palavras-chave: **INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO; PBL; INTERDISCIPLINARIDADE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76159

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

CONSTRUINDO PONTES PARA A INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA NA PRÉ-ESCOLA

NOEMY OLIVEIRA CHÉ; MARIANGELA VILAS BOAS RODOLFO; SUELAINE APARECIDA DE FREITAS CORTEZ JOÃO; TAMIRES CRISTINA DELL'ORTI; PAULO HENRIQUE PINHEIRO

RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto integrador desenvolvido por acadêmicos de Pedagogia na modalidade EaD do IFSULDEMINAS em uma escola pública municipal, em Bragança Paulista. Nesse contexto, a urgência de promover práticas inclusivas na educação infantil, focando especialmente em crianças que manifestam comportamentos desafiadores, mas que ainda não possuem laudos médicos definitivos, o que muitas vezes dificulta o suporte pedagógico e terapêutico adequado. O objetivo geral do trabalho consistiu em estimular a inclusão e a socialização de alunos entre 4 e 5 anos por meio de atividades lúdicas esensoriais, fundamentadas nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de orientar as famílias sobre a importância da identificação precoce de deficiências. A metodologia adotada foi de natureza extensionista e interdisciplinar, envolvendo a criação de um painel sensorial de inspiração Montessori e a implementação de estações de jogos educativos, como Tangram e jogos de memória. A aplicação prática ocorreu em maio de 2024, abrangendo oito turmas da pré-escola, onde os estudantes participaram de um sistema de rodízio supervisionado pelos acadêmicos. Os resultados demonstraram um engajamento excepcional das crianças, que exploraram as texturas e desafios motores com entusiasmo, evidenciando melhorias significativas na interação social e na autonomia. A gestão escolar e o corpo docente avaliaram a intervenção de forma extremamente positiva, destacando a qualidade dos materiais e a eficácia da abordagem lúdica no ambiente escolar. Em conclusão, o projeto reafirmou a viabilidade de estratégias práticas para a consolidação de uma escola verdadeiramente acolhedora. O trabalho logrou êxito ao integrar teoria e prática, comprovando que recursos sensoriais e o envolvimento da comunidade escolar são pilares fundamentais para superar barreiras de exclusão e promover o desenvolvimento integral de todos os discentes, independentemente de suas condições diagnósticas ou limitações de suporte externo.

Palavras-chave: Lúdico; deficiência; prática inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre um projeto de extensão desenvolvido pelos licenciados da disciplina de Projetos Integradores II em uma Escola Municipal de Educação Infantil, em Bragança Paulista–SP, tendo como foco estimular a socialização e a inclusão de crianças que detém ou não de algum transtorno, e que estão no ciclo pré-escolar.

No planejamento das práticas pedagógicas contemplaram-se os direitos de aprendizagem, a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento (BNCC) para estimular as práticas inclusivas prestigiando as multiplicidades presentes no ambiente escolar.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76181

Para colocar este projeto em prática, foram utilizados diferentes recursos pedagógicos voltados ao aprendizado das crianças. Entre eles, destacam-se um painel sensorial inspirado no método Montessori e diversas atividades lúdicas organizadas em estações, como brincadeiras com tangram, desafios com pinças para coordenação motora, além de jogos de memória e quebra-cabeças. Esses apetrechos foram escolhidos com o intuito de tornar a experiência educacional mais acessível e envolvente, valorizando as diferenças e contribuindo para um ambiente de aprendizado acolhedor. A iniciativa também dialoga com estudos pedagógicos que reforçam a importância dessas estratégias no cotidiano da sala de aula.

A inclusão de pessoas com deficiência promove equidade e garante direitos conforme a Constituição Federal de 1988, que proíbe discriminação salarial e assegura cuidados de saúde, proteção, assistência social, e atendimento educacional especializado (Brasil, 1988). Contudo, há uma carência de profissionais especializados na educação para atender a esses direitos.

Com a Lei Brasileira de Inclusão–LBI, de 2015, passa a obrigatoriedade da aceitação de alunos com qualquer tipo de deficiência em instituições públicas e privadas, assegurando adaptações para uma aprendizagem eficaz (Brasil, 2015).

As pessoas com deficiência precisam de recursos diferenciados para atender a suas especificidades, com atendimento especializado acessível em todas as etapas educacionais, conforme Mantoan (2003). A escola é o lugar mais conveniente para interação entre os alunos com ou sem deficiência, que favorece o desenvolvimento físico-motor, cognitivo, afetivo e social.

O conceito de inclusão social visa adaptar a sociedade para incluir os excluídos, permitindo a participação de todos. Consoante Sassaki (2005), o PROINES, do Ministério da Educação, propicia educadores para atender os alunos com deficiência, abordando estratégias pedagógicas, adaptação de materiais e acessibilidade, contribuindo para a inclusão educacional no país.

Segundo Almeida (2022), a escola é um dos primeiros espaços onde a criança começa a conviver com pessoas além de sua família, tornando-se um ambiente essencial para a inclusão. No entanto, esse processo exige preparo por parte dos educadores, que precisam encontrar maneiras de lidar com a diversidade. Na rotina escolar, os pequenos aprendem a respeitar limites e a interagir com diferentes realidades. Além disso, a relação que constroem com professores e funcionários desempenha um papel importante na sensação de segurança e pertencimento, o que contribui para um aprendizado mais significativo.

De acordo com Candau (2002 apud Silva e Costa, 2015), igualdade não significa tratar todos da mesma forma, mas sim garantir oportunidades e respeitar as diferenças. Na escola inclusiva, cada aluno deve ser acolhido conforme suas necessidades. As famílias encaram o diagnóstico de deficiência de formas variadas: algumas aceitam e procuram ajuda, enquanto outras têm dificuldades para lidar com a situação. O professor pode orientar e sugerir apoio, mas nem sempre sua intervenção é bem recebida. Por isso, a escola deve trabalhar junto às famílias, promovendo o entendimento da inclusão e combatendo qualquer forma de preconceito.

Aranha (2000 apud Cenci & Santos, 2018), enfatiza que crianças com deficiência, ao participarem de atividades escolares, viabiliza o progresso educacional e socialização, envolvendo docentes e discentes, melhorando o relacionamento interpessoal e a convivência, coadjuvando a cidadania, a democracia e a diversidade.

Vários autores, como Bersch e Machado (2007 apud Vitta F., Vitta A. e Monteiro, 2010), corroboram a importância do atendimento educacional para crianças com deficiência, permitindo aprendizado mediante experiências lúdicas com outras crianças. A interação em creches e pré-escolas, oportuniza vivências com movimentos do corpo, tato, artes, cores, tecendo alicerces para o aprendizado. Ademais, a Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel, destaca a importância de promover experiências de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76181

aprendizagem que sejam relevantes e significativas para os alunos.

Segundo Ausubel (1963), a aprendizagem é mais eficaz quando os novos conhecimentos se conectam substancialmente ao conhecimento prévio do aluno. A educação inclusiva alinha essa teoria ao reconhecer as experiências e necessidades individuais, viabilizando que educadores criem ambientes de aprendizagem relevantes, coadjuvando os alunos a desenvolver seu potencial e alcançar sucesso acadêmico e pessoal.

Este projeto aspira estimular a autonomia, socialização, autocontrole, exploração sensorial e interação entre as 196 crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses da pré-escola. Além disso, busca-se informar os pais sobre a importância da identificação precoce de deficiências e assistência profissional para as crianças.

2 RELATO DE CASO/ EXPERIÊNCIA

A "Escola Pública Municipal", localizada na cidade de Bragança Paulista–SP, foi a instituição educacional que desenvolvemos o projeto de extensão interdisciplinar, proporcionando um aprendizado enriquecedor e relevante para todas as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses da pré-escola, contemplando totalmente as classes do Infantil IV e V.

A prática foi realizada nos dias 21 e 23 de maio de 2024, no formato de rotação por estações montada na sala de leitura, onde as crianças de cada sala de aula foram divididas em grupos pequenos de 4 ou 5 alunos, ficando em média de 5 minutos por estação. Cada estação tinha atividades diferentes: painel sensorial, estação de Tangram, estação Jogo da Pinça e estação Jogo da Memória, no qual as crianças puderam explorar livremente os materiais disponíveis.

O produto educacional produzido foi um painel sensorial, desenvolvido numa placa de MDF tamanho 0,90 × 1,20 m anexado a materiais recicláveis parafusados e colados, onde as crianças puderam com os seus sentidos do tato, da visão e da audição desenvolver a coordenação motora fina, a imaginação, habilidades e a socialização através dos brinquedos estruturados e pensados para atender essa faixa etária com segurança. Junto ao painel, disponibilizamos simultaneamente brinquedos educativos.

Bem como um secundário produto educacional foi o folder explicativo referente a necessidade da identificação precoce de possíveis deficiências dirigidas aos pais e responsáveis dos alunos. Com esse recurso a escola poderá debater em reuniões futuras, até em outros anos, com as famílias para que se conscientizem da importância de um diagnóstico clínico preciso acerca de possíveis necessidades específicas, favorecendo intervenções pedagógicas assertivas.

A conjectura na Educação Infantil é um processo ininterrupto, em que o professor precisa fazer ao longo do ano letivo, com registros em diários, observações de cada aluno, fotos, desenhos, entre outros métodos que auxiliam na sapiência da evolução de cada criança. Assim, nossa avaliação durante a prática deste Projeto Integrador foi observação das crianças, uma autoavaliação do grupo e os registros fotográficos adicionados ao portfólio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização da prática viabilizou a observação dos desafios colocados no contato com crianças atípicas. A experiência evidenciou a importância de estratégias que despertem o interesse pelo aprendizado por meio da ludicidade. Para isso, um planejamento eficiente foi fundamental, resultando na vênia do objetivo proposto: estimular a inclusão e a socialização de crianças, inobstante apresentarem ou não algum transtorno. As atividades lúdicas proporcionam experiências diversificadas, favorecendo um ambiente acessível e acolhedor. O projeto "Painel Sensorial e Estações Lúdicas" contribuiu para a valorização da singularidade de cada criança, enquanto a prática extensionista agregava conhecimento e enriquecimento pedagógico.

A continuidade do uso do painel sensorial na escola contribuirá para o desenvolvimento integral das crianças, alinhado aos princípios da BNCC, confirmando assim, a importância da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76181

inserção de atividades lúdicas e inclusivas na educação infantil.

Trazendo uma oportunidade de experiência em que pudemos conhecer e vivenciar as rotinas das crianças e acompanhar de perto suas experiências ao ter contato com o grupo e com o projeto. Através da prática promovida pelo IFSULDEMINAS percebem-se diversos benefícios a exemplo das vivências entre os discentes, a escola e a comunidade ofertando um ganho significativo para todos.

4 CONCLUSÃO

A vivência trouxe aprendizados importantes sobre a adaptação do ensino. Foi possível notar que pequenas mudanças na abordagem fazem grande diferença no envolvimento dos alunos e no aprendizado como um todo. Neste sentido, a participação significativa, o fortalecimento e a compreensão dos conceitos teóricos utilizados na prática denotaram a valorização da prática extensionista.

Os conhecimentos e experiências adquiridas durante a disciplina são pilares fundamentais para enfrentarmos as adversidades futuras.

Posto isto, o encadeamento do projeto, a relação com os pais e a capacitação constante dos docentes buscando aprimorar-se em práticas inclusivas são imprescindíveis para o desenvolvimento dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. **Inclusão, ato de humanidade:** Políticas e práticas de inclusão na educação brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 04 abr. 2024.

AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning.** Nova York: Grune & Stratton.1963.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** 2015. Disponível em: https://x.gd/eDafS. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CENCI, A.; SANTOS, A. O. O processo de adaptação/inserção na Educação Infantil das crianças com deficiência no contexto da escola inclusiva. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 99–112, 2018. Disponível em: https://x.gd/Rd0ZT. Acesso em: 13 abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76181

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão** - Revista da Educação Especial. [s.l], v.1, n.1, p. 19 - 23, out. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. (org.) **Educação Inclusiva e direitos humanos:** perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 415–428, set. 2010. Disponível em: https://x.gd/G3FBJ. Acesso em: 29 mar. 2024.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76181

RELATO DE EXPERIÊNCIA : ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA AVANÇOS E DESAFIOS

TAMIRES PASTORE BERNARDI; TAMIRES PASTORE BERNARDI

Introdução: O presente relato de experiência aborda minha trajetória acadêmica que foi permeada tanto pessoal quanto profissionalmente pelo ensino à distância. Em 2018, fui mediadora da UNIVESP no curso de Pedagogia e de 2019 a 2024 fui tutora presencial do curso semipresencial de Pedagogia da Anhanguera - UNOPAR. Na UNOPAR também fui graduanda do curso à distância de licenciatura e bacharelado em Matemática. O curso semipresencial envolvia encontros presenciais no polo uma vez por semana e, como tutora, eu sanava dúvidas sobre o portal e colaborava com o desenvolvimento acadêmico dos graduandos, mas com a chegada da pandemia ocorreu uma transição necessária do semipresencial para o Ensino Remoto Emergencial. Apesar de as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) permitirem a conclusão do curso, as mesmas evidenciaram abismos socioeconômicos entre os graduandos. **Objetivo:** analisar avanços e desafios do ensino superior nos últimos anos, refletir sobre quais ações podem colaborar com a inclusão e a diminuição da desigualdade digital. **Metodologia:** Esse relato de experiência possui natureza qualitativa e caráter descritivo. Todo trabalho fundamenta-se na experiência da autora e no relato acadêmico de discentes. **Resultados:** Os encontros assíncronos não foram suficientes para os discentes que tinham mais dificuldades com tecnologias compreendessem todas as funcionalidades do portal. Dessa forma, encontros ao vivo, síncronos colaboraram para um diálogo simultâneo e que fosse mais efetivo entre tutora e discentes. Os agendamentos de laboratório de informática e auxílio, seguindo as medidas paliativas, contribuíram para incluir os graduandos que não possuíam bons pacotes de redes e aparelhos para concluírem o curso. **Conclusão:** Através da presente experiência que envolveram variados graduandos de licenciatura, principalmente de Pedagogia, constamos que para que ocorra uma verdadeira inclusão digital é necessário oferecer suporte não apenas de material com bons laboratórios de informática munidos de wi-fi, mas também proporcionar plantões de dúvidas com tutores semipresenciais de forma síncrona que ensinem estratégias de estudos, organização, compreensão do portal e, fundamentalmente, o desenvolvimento da autonomia acadêmica e autorregulação da aprendizagem que o alicerce do sucesso no ensino e aprendizagem à distância.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA; EAD E PANDEMIA; INCLUSÃO E DESIGUALDADE DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76193

ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DIGITAL NA EAD: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O PÚBLICO DA AGRICULTURA FAMILIAR E DISCENTES 40+

DOUGLAS MAX STOPP; ZELMIELEN ADORNES DE SOUZA

Introdução: A Educação a Distância (EAD) tem se expandido como ferramenta de democratização do ensino, contudo, a "distância tecnológica" permanece como um dos principais fatores de evasão, especialmente entre alunos com mais de 40 anos de idade (40+) e residentes em áreas rurais. **Objetivo:** Relatar as estratégias de acolhimento e suporte técnico-pedagógico utilizadas para promoção da permanência e do êxito de estudantes da agricultura familiar e do público 40+ no Curso Técnico em Fruticultura EAD do Colégio Politécnico da UFSM, a partir da atuação como bolsista em um projeto que visa mitigar as barreiras entre o aluno e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). **Metodologia:** A intervenção baseou-se em uma abordagem de suporte multidimensional: Inclusão Digital Prática - Criação de tutoriais sobre o Portal Estudantil e o Moodle; Suporte Individualizado e Humanizado - Atendimentos por videochamadas e em grupos de mensagens, em horários flexíveis os estudantes; Acolhimento Presencial - Organização de aulas presenciais; Mediação da comunicação entre alunos e docentes, auxiliando professores no uso de ferramentas do AVA. **Resultados:** Observou-se a fragilidade no domínio das tecnologias pelo público 40+. Ao substituir a frieza da plataforma pelo suporte em vídeo e pelo incentivo constante, houve um aumento na autoconfiança dos discentes. A estrutura do curso (75% EAD, com atividades síncronas, e 25% presencial) mostrou-se ideal. As aulas síncronas permitiram o esclarecimento de dúvidas em tempo real que a leitura isolada do material não supria. Já os encontros presenciais e as visitas técnicas foram fundamentais para a sedimentação da teoria através da prática e para a criação de laços de amizade. Esses vínculos sociais atuam como uma rede de proteção contra a desistência, onde os próprios alunos passam a se incentivar mutuamente. Ao longo de dois anos, verificou-se uma redução drástica na evasão e um aumento no índice de formandos. **Conclusão:** A experiência demonstra que a tecnologia, por si só, não garante a educação. Para o público da agricultura familiar e pessoas acima de 40 anos, o "acolhimento" é o diferencial pedagógico. O tutor, ao mediar proativamente o ensino-aprendizagem, torna o AVA acessível e humano; a inclusão digital deve ser afetiva e social.

Palavras-chave: **INCLUSÃO DIGITAL; ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO; EVASÃO ESCOLAR**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76196

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERFACES COM O DIREITO À EDUCAÇÃO À LUZ DO ODS 4

JUSSARA SCHMITT SANDRI. JANARA SCHMITT SANDRI

RESUMO

O presente trabalho analisa o letramento digital na Educação a Distância (EaD) como dimensão contemporânea do direito à educação, em diálogo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), voltado à promoção de educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Parte-se da compreensão de que, em contextos formativos mediados por tecnologias, o simples ingresso do estudante em cursos a distância não assegura, por si só, a fruição plena do direito à educação, sendo necessário considerar as condições concretas de participação, permanência e aprendizagem qualificada. Nesse cenário, o estudo tem por objetivo examinar as interfaces entre letramento digital, Educação a Distância e direito à educação, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Política Nacional de Educação Digital, destacando a pertinência desse debate no marco do ODS 4. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental de marcos normativos e referenciais teóricos relacionados à educação digital, à inclusão educacional e à mediação tecnológica. Os resultados indicam que a expansão da EaD representa importante estratégia de democratização do acesso ao ensino, mas sua efetividade depende da existência de políticas e práticas institucionais capazes de assegurar não apenas conectividade e acesso a plataformas, mas também competências para uso crítico, ético e autônomo das tecnologias digitais. Evidencia-se, assim, que a insuficiência de letramento digital pode comprometer a participação do estudante, fragilizar sua permanência e aprofundar desigualdades educacionais, em dissonância com os compromissos assumidos no âmbito do ODS 4. Conclui-se que o letramento digital deve ser compreendido como elemento estruturante da concretização do direito à educação na contemporaneidade, especialmente na modalidade a distância, exigindo ações articuladas entre norma, política pública e prática pedagógica.

Palavras-chave: Permanência estudantil; mediação tecnológica; equidade educacional.

1 INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas que atravessam a vida social contemporânea têm repercutido de modo direto sobre os processos educacionais, exigindo a revisão das condições concretas de efetivação do direito à educação. Nesse contexto, a EaD adquire especial relevância, tanto por ampliar oportunidades de acesso quanto por demandar do estudante competências específicas para o uso de ambientes virtuais, linguagens digitais e instrumentos de interação mediados por tecnologia.

Por essa razão, o debate sobre letramento digital deixa de se restringir ao plano técnico-operacional e passa a integrar discussões mais amplas sobre inclusão, permanência e qualidade da formação. Em consonância com essa perspectiva, o ODS 4 da Agenda 2030 propõe assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, oferecendo importante chave interpretativa para a análise da educação digital na contemporaneidade.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76237

No Brasil, a relevância dessa temática tornou-se ainda mais evidente com a instituição da Política Nacional de Educação Digital (PNED), por meio da Lei nº 14.533/2023, e com seus desdobramentos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse movimento normativo revela que a formação para o uso crítico, ético e significativo das tecnologias passou a ocupar lugar mais explícito na agenda educacional brasileira.

Em paralelo, a literatura recente tem advertido que a incorporação de tecnologias aos sistemas de ensino somente produz efeitos educacionalmente legítimos quando orientada por critérios de relevância, equidade, inclusão e sustentabilidade, evitando que soluções tecnológicas reproduzam ou aprofundem desigualdades preexistentes. Nessa linha, o letramento digital pode ser compreendido como condição relevante para que o acesso formal à educação se converta em experiência efetiva de aprendizagem e participação acadêmica.

A importância do tema também se justifica porque, na EaD, a mediação tecnológica constitui elemento estruturante do processo formativo. Isso significa que dificuldades relacionadas ao manejo de plataformas, à compreensão de conteúdos digitais, à comunicação em ambientes virtuais e à autonomia no acompanhamento das atividades acadêmicas podem repercutir diretamente na permanência estudantil e no aproveitamento pedagógico.

Sob essa ótica, discutir letramento digital corresponde a examinar um aspecto decisivo da própria efetivação do direito à educação, especialmente quando se busca interpretar a modalidade a distância em consonância com os compromissos de inclusão e qualidade expressos no ODS 4. Diante desse contexto, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar o letramento digital na EaD como dimensão contemporânea do direito à educação, à luz da LDB, da PNED e do ODS 4.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O estudo situa-se no campo jurídico-educacional e tem como foco a análise do letramento digital na EaD como dimensão contemporânea do direito à educação, em diálogo com a LDB, a PNED e o ODS 4.

Por não se tratar de pesquisa empírica, não houve local físico específico de realização, participação de sujeitos, definição de amostra ou aplicação de instrumentos de coleta de dados em campo. O material analisado foi composto por fontes normativas, documentos institucionais e bibliografia especializada, selecionados conforme sua pertinência temática e atualidade. Entre as fontes documentais, destacam-se a LDB, a PNED e documentos relacionados à Agenda 2030 e ao ODS 4. A bibliografia reuniu estudos recentes sobre direito à educação, educação digital, letramento digital, permanência estudantil e mediação tecnológica na EaD.

Os procedimentos metodológicos envolveram o levantamento, a seleção, a leitura analítica e a interpretação crítica das fontes, buscando identificar categorias centrais relacionadas ao tema, como inclusão educacional, qualidade da formação, mediação tecnológica e permanência estudantil. Para análise dos dados, adotou-se abordagem qualitativa de conteúdo, em perspectiva interpretativa, com articulação entre referenciais normativos e teóricos, a fim de examinar as interfaces entre letramento digital, direito à educação e os compromissos de inclusão e qualidade educacional previstos no ODS 4.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental realizada evidenciou, em primeiro lugar, que a EaD constitui importante estratégia de ampliação do acesso à educação, sobretudo em contextos marcados por desigualdades territoriais, econômicas e sociais. Contudo, os resultados também indicam que a expansão da oferta, por si só, não assegura a efetivação substancial do direito à

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76237

educação, pois permanência, participação e qualidade da aprendizagem dependem de condições pedagógicas e institucionais concretas.

Nessa direção, Belloni (2002) já assinalava que a EaD exige organização intencional de recursos didáticos e tecnológicos, enquanto Saviani (2009) sustenta que o direito à educação pressupõe condições reais de apropriação do conhecimento historicamente produzido. Em convergência com esse entendimento, Soso, Kampff e Machado (2024), ao investigarem cursos de Pedagogia a distância vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB), demonstram que a permanência discente está associada ao grau de comprometimento institucional com a modalidade, o que reforça a necessidade de se deslocar a análise da evasão de uma lógica individualizante para uma abordagem centrada nas condições de permanência.

Ao se constituir como modalidade complementar ao ensino presencial, a EaD amplia as possibilidades de inclusão formativa, alinhando-se ao preceito constitucional que estabelece o direito à educação: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (Brasil, 1988, art. 205). A LDB (Lei nº 9.394/1996) dispõe, em seu artigo 80, que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, regulados pela União e validados para todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996), reconhecendo a EaD como alternativa legítima para atender a diferentes perfis de estudantes, sejam eles jovens, adultos ou trabalhadores que necessitam de maior flexibilidade temporal e espacial. A EaD deve alinhar-se aos princípios gerais da educação previstos na Constituição Federal e na LDB, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Em segundo lugar, os resultados permitem afirmar que o letramento digital se apresenta como condição formativa estruturante da EaD. A literatura mobilizada aponta que não pode ser reduzido ao domínio instrumental de ferramentas, mas deve ser compreendido como competência multidimensional, que envolve leitura, escrita, navegação, comunicação, criticidade, autonomia e capacidade de autorregulação da aprendizagem em ambientes digitais (Ribeiro; Freitas, 2011). Para Coscarelli e Ribeiro (2011), o letramento digital compreende o ingresso do sujeito nas práticas discursivas do mundo digital, exigindo a articulação entre leitura, escrita, multimodalidade e criticidade, de modo que a sua ausência compromete diretamente a permanência e o desempenho acadêmico, constituindo-se em obstáculo silencioso à efetivação do direito à educação.

Essa compreensão se articula ao argumento de Cysneiros (2004), para quem o problema central das tecnologias educacionais não reside apenas em sua disponibilidade, mas na formação de competências que permitam seu uso pedagógico significativo. Para Junges e Behrens (2016), é necessário construir saberes docentes que promovam práticas pedagógicas emancipadoras, ancoradas em uma concepção crítica de ensino e aprendizagem.

A Agenda 2030 da ONU, que inclui os 17 (dezessete) ODS, visa promover um desenvolvimento sustentável, considerando as dimensões econômicas, sociais e ambientais, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida para todos, tanto no presente quanto no futuro. Os ODS estão profundamente conectados à qualidade de vida das pessoas e das comunidades globais (TRT7, 2021). O ODS 4, em particular, reconhece a educação como um direito humano fundamental e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento sustentável, redução da pobreza e promoção da igualdade. (IPEA, 2019).

A leitura dos dados ganha densidade adicional ao ser colocada em diálogo com o ODS 4, cujo núcleo consiste em "assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, [s.d.]). A garantia de uma educação de qualidade, como propõe o ODS 4, enfrenta diversos desafios globais, como a desigualdade no acesso à educação, especialmente em países em desenvolvimento, onde

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76237

barreiras como pobreza, distância geográfica, discriminação de gênero e exclusão social ainda são predominantes. (Sanes, 2023).

Essa formulação mostra-se diretamente relacionada ao problema investigado, sobretudo quando se observam os alvos 4.3, 4.4 e 4.5, que tratam, respectivamente, do acesso igualitário à educação técnica e superior, do desenvolvimento de competências relevantes (inclusive em tecnologias da informação e comunicação), e da redução das desigualdades que atingem grupos vulnerabilizados. (Almeida, 2020).

À luz desses parâmetros, o letramento digital, na EaD, deixa de ocupar posição periférica e passa a integrar as próprias condições materiais de concretização do direito à educação. Desse modo, a articulação entre EaD, permanência estudantil e letramento digital revela-se compatível com a agenda internacional de educação de qualidade, ao mesmo tempo em que confere novo alcance interpretativo às discussões nacionais sobre inclusão educacional.

Os resultados indicam que a PNED, instituída pela Lei nº 14.533/2023, estabelece diretrizes para a promoção da cultura digital na educação básica e superior. A inclusão do §11 no artigo 26 da LDB determina a obrigatoriedade da educação digital como componente curricular nos ensinos fundamental e médio. Assim, a PNED e os desdobramentos por ela produzidos na LDB representam avanços relevantes, porque reconhecem a centralidade da educação digital no processo formativo e institucionalizam o letramento digital como tema de política pública. Ainda assim, a discussão bibliográfica mostra que tais avanços não eliminam, automaticamente, as barreiras de permanência e equidade. Neves e Spósito (2025) destacam o potencial da PNED para fortalecer o letramento digital e a formação cidadã, mas a literatura também assinala que sua implementação exige condições materiais, formação docente continuada e estratégias institucionais de acompanhamento pedagógico.

Nessa mesma linha de pensar, Seki e Venco (2023) alertam que a política educacional digital não pode ser reduzida à simples inserção curricular de conteúdos tecnológicos, sob pena de obscurecer desigualdades estruturais que condicionam o acesso qualificado às práticas educativas digitais. Assim, uma das principais vantagens do recorte aqui adotado é demonstrar que a relação entre direito à educação, EaD e letramento digital precisa ser interpretada não apenas como tema de inovação pedagógica, mas como problema de justiça educacional e de efetividade normativa.

Por fim, a discussão dos resultados permite identificar também os limites da presente investigação. Por tratar-se de estudo bibliográfico e documental, as conclusões aqui alcançadas não derivam de observação empírica direta de estudantes, cursos ou instituições específicas, o que impede generalizações causais mais robustas sobre o impacto do letramento digital em trajetórias concretas de permanência na EaD. Essa limitação, contudo, não compromete a relevância dos achados, uma vez que o material analisado permite sustentar, com consistência teórica e normativa, que o letramento digital deve ser compreendido como requisito de participação qualificada, permanência e aprendizagem com qualidade em ambientes educacionais mediados por tecnologia. Portanto, os resultados apontam que a efetivação do direito à educação, no contexto da EaD, exige mais do que acesso formal a vagas ou plataformas: demanda políticas, práticas pedagógicas e arranjos institucionais capazes de materializar, no plano educacional brasileiro, os compromissos de inclusão, equidade e qualidade expressos no ODS 4.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu compreender que o letramento digital constitui dimensão relevante do direito à educação na contemporaneidade, especialmente no contexto da Educação a Distância. O estudo demonstrou que, em ambientes formativos mediados por tecnologias, o acesso formal à educação não é suficiente para garantir participação efetiva, permanência

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76237

estudantil e aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, verificou-se que o letramento digital não pode ser reduzido ao domínio instrumental de ferramentas, pois envolve competências de uso crítico, ético, autônomo e significativo das tecnologias digitais no processo educativo.

A análise da LDB, da PNED e do ODS 4 evidenciou que a educação digital passou a ocupar posição mais expressiva na agenda normativa e política da educação brasileira. Tal movimento reforça a necessidade de compreender o letramento digital como elemento estruturante da inclusão educacional e da concretização do direito à educação. Os resultados também indicaram que a EaD representa importante estratégia de democratização do acesso ao ensino, mas sua efetividade depende da existência de condições institucionais, pedagógicas e tecnológicas que assegurem não apenas ingresso, mas permanência e êxito acadêmico.

O percurso desenvolvido permitiu concluir que a insuficiência de letramento digital pode aprofundar desigualdades educacionais, dificultar a participação discente e fragilizar a concretização dos compromissos de inclusão, equidade e qualidade previstos no ODS 4. Assim, a discussão proposta revelou que o tema não deve ser tratado apenas como questão técnica ou acessória, mas como aspecto central para a efetivação do direito à educação em contextos digitais.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa se desenvolveu a partir de revisão bibliográfica e análise documental, sem investigação empírica com estudantes, docentes ou instituições de EaD. Por essa razão, os achados não permitem generalizações sobre realidades específicas, embora ofereçam base teórica e normativa consistente para a compreensão do problema. Como perspectiva futura, o estudo poderá ser aprofundado mediante pesquisas empíricas sobre permanência estudantil, práticas institucionais de apoio ao letramento digital e impactos concretos da educação digital em diferentes contextos educacionais. Também se mostra promissora a ampliação do debate para outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relacionados à equidade e à efetividade de direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais**. 2020. Disponível em: https://reunioes.sbpcnet.org.br/72RA/textos/CO-MariaElizabethBAlmeida.pdf. Acesso em 23 mar. 2026.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 13.005/2014**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76237

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital***:* aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Competências para ensinar com novas tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 23–33, maio/ago. 2004. DOI: 10.7213/rde. v4i12.6920. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/6920/6794/11282. Acesso em: 23 mar. 2026.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **ODS 4:** Educação de Qualidade. 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html. Acesso em: 22 mar. 2026.

JUNGES, K. DOS S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211–229, jan. 2016. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42282. Acesso em: 23 mar. 2026.

NEVES, Ogaciano dos Santos; SPÓSITO, Marcos André Fernandes. Política Nacional de Educação Digital: letramento e cidadania para educação integral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e273572, 2025.

RIBEIRO, M. H.; FREITAS, M. T. A. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 59–73, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/viewFile/398/415. Acesso em: 23 mar. 2026.

SANES, Daniel. **Educação de qualidade:** o que é o ODS 4 da ONU. 2023. Disponível em: https://rhyzos.com/ods-4-educacao-qualidade-onu/. Acesso em: 23 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEKI, Allan Kenji; VENCO, Selma Borghi. **Política Nacional de Educação Digital**: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. Anais do Congresso Nacional de Educação, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374062361. Acesso em: 23 mar. 2026.

SOSO, Felipe Sereno; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; MACHADO, Karen Graziela Weber. Permanência discente em cursos de pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e38961, 2024.

TRT7. Tribunal Regional do Trabalho da 7ª Região. **Conheça o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 da ONU:** Educação de Qualidade. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.trt7.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4599&catid=152&Itemid=885. Acesso em: 23 mar. 2026.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

CAPITALISMO DEPENDENTE E DESAFIOS DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A EAD

ELAINE ANTONIO ANTUNES; JOSEANE RODRIGUES DE OLIVEIRA; WALTER FONSECA SANTOS JUNIOR

RESUMO

O texto ora apresentado procura trazer a síntese de uma revisão bibliográfica sobre os desafios postos pelo modelo educacional da pedagogia das competências, largamente evocado pelo contexto do capitalismo dependente e que, cada vez mais representa um importante desafio para a Educação à Distância (EaD). Procura-se mapear as principais bases de reflexão disponíveis em tempos desafiadores e estabelecer algumas mediações conceituais e aproximações que possam fomentar o debate necessário sobre o caminho que a EaD segue no cenário brasileiro. A introdução conta com uma breve contextualização do cenário educacional atual e seus desafios para a EaD diante de seu uso crescente como alternativa formativa em diferentes níveis educacionais. Como objetivo situa-se a construção de um mapa conceitual e normativo que sirva como ferramenta na instrumentalização dos debates sobre os determinantes do chamado capitalismo dependente, sua interface formativa posta pela pedagogia das competências e os desdobramentos que expressam rebatimentos expressos na EaD. A partir do olhar balizado pela teoria crítica, procura-se estabelecer conexões que possam oportunizar a construção de mediações úteis ao contexto educacional brasileiro. Emergem destacadamente nos resultados, considerações acerca da inexorável conexão entre a educação formal em seus diferentes níveis e as demandas postas por um mercado de trabalho que se materializa em suas expressões cada vez mais precarizadas. Diante dos resultados considerados, espera-se que a análise conceitual possa contribuir para a construção epistemológica e o fortalecimento de mecanismos que proporcionem uma aprendizagem efetivamente significativa e omnilateral. Como considerações finais da presente síntese, procura-se oferecer elementos capazes de fortalecer a construção de alternativas de EaD efetivamente inclusivas e capazes de promover a emancipação humana no cenário capitalista atual.

Palavras-chave: mercado de trabalho, formação, teoria crítica

1 INTRODUÇÃO

Partindo-se da compreensão da estreita relação entre mundo do trabalho e formação educacional no cenário brasileiro de capitalismo dependente, torna-se crucial a contextualização das alternativas formativas e suas diretrizes balizadoras. Dentre as alternativas de aprendizagem existentes, problematizar a EaD torna-se crucial para possibilitar avanços em seu alcance sem perder de vista os desafios que ainda comporta no contexto atual de expansão e consolidação. Reconhecendo-se o fortalecimento e expansão da EaD como alternativa para alcançar um número cada vez mais significativo de pessoas, emergem juntamente algumas preocupações com as concepções ontológicas que balizam sua estruturação e que determinam a metodologia que a sustenta.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76249

A lógica da economia capitalista incide e determina diretamente os processos formativos, sendo um fator indispensável para que se possa compreender os rumos da educação desde a escolarização formal inicial dos sujeitos até os processos formativos mais específicos.

> Pensar o capitalismo dependente como uma forma de capitalismo particular, no seio do sistema mundial capitalista, obrigou a definir os processos que o determinam em sua reprodução, sendo dois fundamentais a superexploração da força de trabalho e o divórcio no ciclo do capital, os quais integrados com o intercâmbio desigual, enquanto denominador comum das diversas formas de inserção da região no sistema mundial, reproduzem não somente os processos antes assinalados, mas o capitalismo dependente enquanto tal (LUCE, 2018, p. 7).

A análise da conjuntura que direciona a formação de trabalhadores passa, necessariamente, pela compreensão dos aspectos inerentes ao modo de produção capitalista. Como elemento adicional de análise, encontram-se as particularidades do caso brasileiro, de inserção subalterna na estrutura capitalista mundial, o que nos traz algumas implicações a mais a serem analisadas, se quisermos entender, de fato, como se determinam os processos formativos e suas matrizes orientadoras. Tal reflexão se mostra imprescindível para a compreensão de qualquer análise que se pretenda menos inocente em relação aos conceitos norteadores e às práticas impressas nos processos educacionais desenvolvidos no país.

A análise das determinações do atual estágio do modo de produção capitalista ao processo de formação educacional dos trabalhadores, constitui-se em elemento crucial para subsidiar diversas reflexões. Dentre elas emerge a análise dos determinantes postos à EaD e seus desdobramentos, considerando-se neste contexto suas potencialidades e desafios. Nesse sentido, espera-se que o aporte teórico sistematizado seja capaz de proporcionar elementos para pensar a EaD, suas potencialidades e desafios diante do cenário posto pelas demandas do mercado de trabalho brasileiro.

> Em sua essência, a educação on-line configura-se no contexto da epistemologia interacionista, porém é entendida muitas vezes como reflexo das teorias reducionistas tradicionais. Isso se deve ao fato de ela significar, para alguns, a volta da educação tecnicista dos anos de outrora, apesar de que, em alguns casos, devido a certas práticas, isso se configura uma verdade. Essa confusão é parcialmente explicada pela falta de equidade no acesso às informações e aos recursos necessários para o estudo e compreensão das transformações sociais. (Santos, 2015, p. 24).

Num cenário fortemente marcado pelo crescente processo de informatização e da própria plataformização do trabalho, a educação acompanha o mesmo fluxo, exigindo dos sujeitos condições de letramento digital compatíveis com o acesso à educação e aos novos determinantes do mundo do trabalho. É este cenário que muitas vezes serve como pano de fundo para a cristalização de modelos educacionais balizados pela chamada pedagogia das competências, nos termos analisados por Marise Ramos (2002). Sob a égide do capitalismo dependente delineada por Florestan Fernandes, vemos a agudização dos processos que tornam a EaD cada vez mais desafiadora em um cenário em que esta emerge como importante ferramenta para ampliar o alcance dos processos formativos disponíveis a diversos segmentos.

As mudanças normativas mais recentes aplicadas à EaD refletem o alcance da preocupação com os riscos de avanço de um modelo educacional fragmentado, precarizado e incapaz de promover a aprendizagem significativa e a emancipação dos sujeitos na sociedade.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente sistematização conceitual visa trazer a público um estudo de natureza exploratória, constituído a partir da teoria crítica, realizado mediante revisão bibliográfica. Tal estratégia toma como ponto de partida o método dialético de análise para estabelecer o delineamento pretendido do tema.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76249

Diante dos conteúdos documentais e bibliográficos aos quais se pôde ter acesso na construção desta breve reflexão, foram estabelecidas algumas aproximações consideradas imprescindíveis para delinear as conexões entre trabalho e educação. Para tanto, escolheu-se o recorte da EaD, analisando-se suas mudanças recentes no contexto brasileiro, o qual ainda condensa inúmeros desafios para garantir à classe trabalhadora o acesso a uma educação emancipadora e de cunho omnilateral.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O avanço do letramento digital e do uso das inteligências artificiais vem se tornando um desafio para os docentes em diferentes contextos. Neste sentido, a apropriação e uso ético das ferramentas de inteligência artificial generativa, desafia docentes cotidianamente na construção de processos formativos mais emancipadores e capazes de promover a autonomia e pensamento crítico dos sujeitos.

Considera-se que o momento em que nos encontramos em relação à expansão do uso das ferramentas de inteligência artificial generativa no contexto educacional inquieta educadores no que se refere aos rumos que a educação pode tomar em função da forma como seu uso vem sendo apropriado pelos discentes. Com a crescente exigência do mercado de trabalho por trabalhadores mais qualificados ocorre também a dinamização das oportunidades formativas promovidas pela modalidade EAD, permitindo que um quantitativo cada vez maior de trabalhadores, obtenha acesso a processos educacionais impensáveis em outros momentos da nossa trajetória histórica.

> As teorias pedagógicas definem os princípios que orientam o processo de ensinar os mais diferenciados conteúdos, de acordo com suas especificidades epistemológicas. Essas teorias não são estáticas. Elas evoluem e se transformam de acordo com as necessidades da sociedade e com o avanço de possibilidades tecnológicas disponíveis para se fazer educação. As teorias pedagógicas mesclam, em si, os estudos teóricos em relação à aprendizagem dos alunos (teorias de aprendizagem) e às concepções ligadas ao ensino. Articulam esses pressupostos aos contextos e recursos em que acontecem os momentos de ensino e aprendizagem, em todos os níveis e para todos os tipos de alunos. (Kenski e Schultz, 2014, p. 6).

Essa percepção acerca das teorias pedagógicas contribui significativamente para a construção de uma análise crítica acerca da EaD no contexto capitalista brasileiro. Enquanto o mercado exige profissionais prontos para atuação em tempo cada vez menor, o compromisso da educação situa-se no campo da emancipação humana em sua dimensão mais radicalizada. Pensar os impactos que a interface entre trabalho e educação impõe aos processos educacionais permite a construção de caminhos e a ratificação de estratégias capazes de romper com a lógica dominante e construir uma educação mais alinhada com a teoria crítica.

4 CONCLUSÃO

As formas como a correlação de forças políticas e econômicas influenciam os rumos das ações formativas no contexto brasileiro é um elemento importante para subsidiar análises mais críticas e pensar caminhos possíveis para a construção de uma EaD mais potente. A partir da compreensão das dinâmicas externas que determinam a formação educacional no país, pode-se pensar em alternativas mais críticas e capazes de romper com o tecnicismo e o mecanicismo que avança insidiosamente sobre a educação ofertada à classe trabalhadora.

O desdobramento das reflexões postos pela leitura e sistematização das informações acessadas possibilitou ratificar percepções de nexos causais sobre a forma como nossas particularidades históricas, políticas e ideológicas impactam as concepções norteadoras da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76249

EaD. A contradição entre capital e trabalho, diversas vezes problematizada pelos teóricos críticos das ciências sociais, ratifica a extensão de seus rebatimentos, ao emergir no debate sobre os desafios postos para o referido modelo educacional no país.

Em geral, as análises sobre a EaD enfatizam a importância de seu avanço na consolidação da acessibilidade educacional, entretanto há que se considerar também o desafio de romper com a reprodução de estigmas cristalizados nos mecanismos de formação da classe trabalhadora brasileira. A consolidação do processo educacional através de estratégias que tornem a aprendizagem significativa parece se tornar ainda maior diante das especificidades postas pela EAD, especialmente quando esta é a modalidade utilizada para viabilizar o acesso à EPT. Fazer a EAD se materializar como forma de ampliação do acesso à educação para aqueles que precisam segue como o horizonte a ser perseguido. Equacionar as reflexões despertadas frente às possibilidades e potencialidades de seu diálogo com os processos formativos promovidos através da EaD é algo que dificilmente se pode esgotar em tão poucas linhas, mas já está sendo crucial para avançar na construção de um panorama de análise mais rico e prospectivo.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani; SCHULTZ, Janine. Teorias e abordagens pedagógicas (e-book). São Paulo: Senac, 2014.

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria marxista da dependência: problemas e categorias – uma visão histórica.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **Conceitos básicos sobre o trabalho**. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Org.). O processo histórico do trabalho em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 27-56.

SANTOS, Mariana Fernandes dos. **A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD**. Revista Associação Brasileira de Educação a Distância, São Paulo, v. 14, p. 21-35, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76249

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A APRENDIZAGEM DE JAPONÊS ONLINE: PERSPECTIVAS DISCENTES DE APROFUNDAMENTO DA LÍNGUA E CULTURA JAPONESA PRÉ-EMBARQUE AO JAPÃO

RAFAEL VIDAL DE OLIVEIRA

Introdução: A língua japonesa possui três alfabetos, denominados *hiragana*, *katakana* e *kanji*, mas também diversas características que a distinguem do português, como verbos no final da frase e marcantes níveis de formalidade. Com a intensificação da globalização, houve um aumento exponencial de brasileiros com interesse em visitar o Japão. No entanto, muito além de conhecer lugares turísticos, estes desejam se aprofundar no idioma e cultura, para que assim consigam desfrutar de forma significativa sua viagem, crescendo, assim, a procura por aulas *online*. **Objetivo**: O presente estudo tem como objetivo analisar as perspectivas discentes de alunos matriculados na escola de japonês online *Kaizen Gakko* em relação aos estudos japoneses e pretensão de ida ao Japão. **Metodologia**: Tal estudo possui caráter descritivo-exploratório, traçando características dos alunos de japonês, por meio da aplicação de formulário *Google Forms*, contendo quatro questões objetivas, que englobam o interesse, motivação e objetivos no estudo da língua e cultura japonesa e sua correlação com pretensões de viagem ao Japão, mas também de duas questões subjetivas, que buscam compreender como este processo de aquisição de conhecimento está ocorrendo, além dos principais desafios. **Resultados**: Em relação à perspectiva de ida ao Japão, 62,5% informaram ser fator primário na escolha de estudar japonês para aprofundamento da língua e cultura; 75% consideram um país longe, mas com possibilidade real de visitá-lo com planejamento adequado; 87,5 % confirmaram que os estudos *online* permitiram maior viabilidade de aprendizagem. Sobre a contribuição das aulas, observou-se que a maioria dos entrevistados viram a possibilidade de enquadrá-las em sua rotina, contribuindo para maior confiança no domínio do idioma, além de tornar o plano de ida ao Japão mais palpável. **Conclusão**: Encontrou-se forte associação de dados que correlacionam o início dos estudos japoneses com a pretensão de viagem ao Japão, impactando positivamente à aprendizagem. Compreendeu-se que a modalidade de estudos *online* permitiu que tais discentes pudessem adaptar seus estudos com a realidade em que se encontram. Recomenda-se mais estudos que permitam conhecer de forma mais aprofundada esta parcela discente brasileira, desenvolvendo, assim, melhoras nas estratégias de ensino e aprendizagem de japonês.

Palavras-chave: **JAPONÊS; ONLINE; PERSPECTIVAS DISCENTES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76262

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EVASÃO DE ALUNOS NA EAD - ABORDAGEM DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UAB UFES

ROBSON GAIK

Introdução: A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma modalidade essencial para a democratização do ensino superior no Brasil. No entanto, o alto índice de evasão apresenta-se como um de seus maiores desafios estruturais e pedagógicos. A desistência frequentemente está atrelada à dificuldade de adaptação à autonomia exigida, à sensação de isolamento, à falta de suporte pedagógico consistente e à pouca diversidade na escolha de metodologias interativas. Analisar as taxas de evasão em contextos reais é fundamental para compreender a dimensão do problema e aprimorar as estratégias de retenção, visando garantir a permanência e o sucesso acadêmico. **Objetivo:** Descrever e analisar os índices de evasão dos estudantes do curso de Licenciatura em História, ofertado na modalidade a distância, semipresencial, pela UAB/UFES, em polos espalhados por diversos municípios do ES, comparando os quantitativos de duas turmas em períodos distintos para identificar a evolução das taxas de abandono. **Relato de caso/experiência**: A experiência apoia-se no levantamento e na comparação de dados de matrícula e formatura de duas turmas do referido curso. A análise inicial focou na turma ingressante no semestre 2014/2, que contou com um total de 250 alunos matriculados. Ao final do ciclo, registraram-se 171 formandos, configurando uma taxa de evasão de 31,6%. Posteriormente, avaliou-se a turma ingressante no semestre 2021/1, que iniciou suas atividades com 150 alunos matriculados. Deste grupo, apenas 83 estudantes conseguiram concluir a graduação, o que elevou a taxa de abandono para 44,6%. Os dados apontam para um aumento expressivo no percentual de alunos que não concluíram o curso entre os dois períodos analisados, refletindo dificuldades que impactam a continuidade dos estudos. **Conclusão:** Conclui-se que houve um aumento significativo na taxa de evasão entre as turmas de 2014 e 2021, evidenciando um agravamento do abandono. Esse cenário reforça a urgência de repensar o planejamento pedagógico e fortalecer a mediação humana, diversificando os recursos no ambiente virtual para promover o engajamento e a permanência dos discentes.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; EVASÃO ESCOLAR; ENSINO SUPERIOR**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76287

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DA EXCLUSÃO AO PERTENCIMENTO: A DIALOGICIDADE ENTRE PAULO FREIRE E O DUA NA INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS ATÍPICOS NA EJA EAD

RENATA MOTA LUPP

Introdução: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade a distância (EaD) configura-se como um território de reparação de direitos, onde a tecnologia deve atuar como uma ponte para a autonomia. Para que isso seja possível na inclusão de estudantes atípicos na EJA na EAD se faz necessária a relação de dialogicidade entre a pedagogia de Paulo Freire e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Objetivo:** Este trabalho teve como objetivo analisar a importância da mediação pedagógica contínua e o fortalecimento de redes de apoio, assim como outros instrumentos da perspectiva freiriana e do DUA para garantir a permanência e o desenvolvimento pleno de alunos atípicos na EJA na EaD. **Metodologia:** Trata-se de um **l**evantamento bibliográfico de natureza qualitativa. As etapas envolveram a busca em bases de dados acadêmicas utilizando os descritores: EJA, Paulo Freire, Alunos Atípicos e DUA. Foram analisadas obras clássicas e artigos contemporâneos para articular os assuntos abordados. **Resultados:** Os resultados indicaram que a inclusão efetiva exige feedbacks claros e um acompanhamento constante que possa mediar a construção do saber, evitando que o estudante seja abandonado diante da tecnologia. A literatura converge para a necessidade de criar espaços de diálogo que integrem a realidade dos alunos e a inclusão de seus núcleos familiares no processo. A práxis inclusiva na EJA na EaD deve ser um ato coletivo: a parceria entre escola, tutoria e família é essencial para transformar o ambiente virtual em um território de pertencimento e emancipação, reparando as feridas da exclusão anterior e garantindo o direito à educação como prática da liberdade. **Conclusão:** Conclui-se que teoricamente a articulação entre o acolhimento pedagógico e a acessibilidade digital é capaz de converter trajetórias de abandono em percursos de sucesso escolar e cidadania. Entretanto, são necessários mais estudos que abordem a inclusão de alunos atípicos na EJA, principalmente estudos de casos que apliquem esses conhecimentos para a inclusão desses alunos.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76295

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS JAPONESES A PARTIR DA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EAD): RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO EAD DE LETRAS - PORTUGUÊS E JAPONÊS

RAFAEL VIDAL DE OLIVEIRA

Introdução: Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) no final do século XX e início do XXI, houve uma intensificação no uso dos meios de comunicação, impulsionando, assim, a globalização vigente. Segundo dados de 2024 do Módulo de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a *internet* era utilizada em 93,6% dos domicílios particulares permanentes (74,9 milhões) no país, o que demonstra a implementação cada vez mais presente desta ferramenta na sociedade brasileira. Paralelamente a tal cenário, também se registrou um aumento no número de alunos do nível superior no Ensino à Distância (EaD), havendo expansão da modalidade em cerca de 474% em uma década, de 2011 a 2021, segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O curso de Letras - Português e Japonês da Universidade Cruzeiro do Sul Virtual foi criado por meio da Reitoria número 101 em 2018, permitindo o acesso à uma licenciatura em língua japonesa de forma EaD. **Objetivo**: Configura-se como uma pesquisa qualitativa, na qual objetiva relatar a experiência no curso de Letras - Português e Japonês da Universidade Cruzeiro do Sul Virtual por meio da trajetória acadêmica do autor. **Relato de experiência**: O curso realizado, entre 2021 e 2025, permitiu o aprofundamento dos estudos japoneses, por meio de disciplinas que envolvessem a língua, cultura, gramática, literatura, história e arte japonesas, oportunizando, também, a obtenção de bolsa de estudos do governo japonês para a realização de uma graduação sanduíche na Universidade de Educação de Osaka, entre 2023 e 2024. A modalidade EaD escolhida foi um diferencial imprescindível na trajetória acadêmica do pesquisador, uma vez que, infelizmente, ainda não há um curso de licenciatura presencial em língua japonesa no nordeste brasileiro até o momento do relato. **Conclusão**: Conclui-se que a modalidade EaD redimensionou o formato de ensino e aprendizagem em contexto brasileiro, permitindo com que os estudantes tenham acesso a conteúdos e oportunidades que ainda não são disponibilizados no formato presencial de forma integral à nível nacional, impulsionando consideravelmente os processos de globalização educacional no Brasil.

Palavras-chave: **CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS; JAPONÊS; ENSINO À DISTÂNCIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76344

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

JÉSSICA DA NÓBREGA LEITE MARQUES; ANALICE DE SOUSA MONTEIRO; ANTONIA MOEMIA LÚCIA RODRIGUES PORTELA; CARLOS MAGNO DE FREITAS COSTA, KELSON BARBOSA FERREIRA; MARIA DO SOCORRO MOREIRA FIGUEIREDO DE SOUSA; YASMIN DE SOUZA MEDEIROS

RESUMO

Introdução: O presente estudo aborda o uso de tecnologias assistivas no contexto educacional como estratégia para favorecer a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses alunos frequentemente apresentam dificuldades na comunicação, interação social e adaptação às práticas pedagógicas tradicionais, o que demanda a adoção de metodologias diferenciadas, recursos acessíveis e práticas pedagógicas inclusivas que atendam às suas necessidades específicas. Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental na promoção da equidade educacional. **Objetivo:** Analisar como diferentes ferramentas tecnológicas podem contribuir para minimizar barreiras de aprendizagem, promovendo maior autonomia, participação ativa e desenvolvimento cognitivo desses estudantes no ambiente escolar. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentada na análise de produções científicas, livros e artigos acadêmicos que abordam o uso de tecnologias assistivas na educação inclusiva. Foram considerados estudos que tratam da aplicação de aplicativos educativos, recursos visuais estruturados e softwares de comunicação alternativa no contexto escolar. **Resultados e discussão:** Os resultados evidenciam que o uso adequado dessas tecnologias contribui significativamente para a melhoria da comunicação, aumento do engajamento e melhor desempenho acadêmico dos alunos com TEA, além de favorecer a organização das atividades e a compreensão dos conteúdos. Contudo, também foram identificados desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores, dificuldades na implementação prática e a limitação de recursos tecnológicos em algumas instituições de ensino. **Conclusão:** Conclui-se que a integração das tecnologias assistivas ao processo de ensino-aprendizagem representa uma importante oportunidade para tornar o ambiente escolar mais inclusivo, acessível e equitativo, sendo essencial o investimento em capacitação docente, infraestrutura e políticas educacionais que ampliem o acesso a essas ferramentas.

Palavras-chave: Comunicação alternativa; Educação especial; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem se consolidado como um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente no contexto da educação inclusiva. O TEA caracteriza-se por alterações na comunicação, na interação social e no comportamento, o que pode impactar diretamente o processo de aprendizagem desses estudantes, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias que respeitem suas especificidades (APA, 2014). Nesse sentido, a escola deve

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76363

assumir um papel ativo na promoção de um ambiente educacional acessível, equitativo e capaz de atender à diversidade presente nas salas de aula, conforme defendido por Rodrigues (2013).

No âmbito das políticas públicas, a educação inclusiva é assegurada por diretrizes que defendem o direito de todos à aprendizagem, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reforça a necessidade de adaptação dos sistemas de ensino para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, torna-se fundamental a adoção de recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas desses alunos.

As tecnologias assistivas emergem como ferramentas essenciais nesse processo, pois contribuem para a ampliação das possibilidades de comunicação, interação e acesso ao conhecimento. Segundo Bersch (2017), a tecnologia assistiva compreende um conjunto de recursos, estratégias e serviços que visam promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida. No contexto educacional, esses recursos incluem desde materiais concretos e visuais até aplicativos e softwares especializados que auxiliam na mediação da aprendizagem (GALVÃO FILHO, 2009).

Nesse contexto, Moran (2018) destaca que o uso de tecnologias educacionais, aliado a metodologias inovadoras, favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Além disso, Silva (2021) enfatiza que a educação mediada por tecnologias digitais exige novas práticas pedagógicas que considerem a interação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes no processo educativo.

Apesar dos avanços proporcionados por essas tecnologias, ainda existem desafios significativos relacionados à sua implementação, como a insuficiente formação docente, a resistência a práticas inovadoras e a limitação de infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino (MORAN, 2018; SILVA, 2021). Tais fatores podem comprometer a efetividade das práticas inclusivas e dificultar a consolidação de um ensino verdadeiramente acessível.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar como as tecnologias assistivas podem contribuir para minimizar barreiras de aprendizagem e promover maior autonomia e participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e do tipo bibliográfica. Esse tipo de pesquisa fundamenta-se na análise de produções científicas já publicadas, permitindo a construção de reflexões teóricas sobre o tema investigado.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em bases digitais de dados acadêmicos, como periódicos científicos, livros e documentos oficiais que abordam a temática das tecnologias assistivas no contexto da educação inclusiva, com ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram selecionados materiais que discutem o uso de recursos tecnológicos, como aplicativos educativos, sistemas de comunicação alternativa, recursos visuais estruturados e softwares voltados à mediação da aprendizagem.

Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações relevantes, atualizadas e diretamente relacionadas à temática proposta. Foram excluídos materiais que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo ou que não contribuíam para a análise proposta.

Os dados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa, buscando identificar contribuições, possibilidades e limitações do uso das tecnologias assistivas no ambiente escolar. A análise concentrou-se na compreensão de como esses recursos podem favorecer a comunicação, a interação social e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76363

TEA, além de identificar os principais desafios enfrentados por professores na implementação dessas ferramentas no contexto educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidencia que as tecnologias assistivas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Recursos como aplicativos educativos, sistemas de comunicação alternativa, rotinas visuais estruturadas e softwares interativos têm se mostrado eficazes no desenvolvimento das habilidades comunicativas, sociais e cognitivas desses estudantes.

Nesse contexto, observa-se que o uso dessas ferramentas contribui significativamente para a ampliação das possibilidades de comunicação, especialmente para alunos com dificuldades na linguagem verbal, favorecendo a expressão de necessidades, sentimentos e ideias. Além disso, tais tecnologias auxiliam na organização das atividades e na compreensão de rotinas, o que reduz a ansiedade e melhora o engajamento nas tarefas escolares. Esses achados corroboram estudos que destacam o potencial das tecnologias assistivas como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem (GALVÃO FILHO, 2009; BERSCH, 2017).

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao aumento da autonomia dos estudantes, uma vez que o uso de recursos tecnológicos possibilita maior independência na realização das atividades, promovendo participação ativa no contexto educacional. Dessa forma, as tecnologias assistivas não apenas facilitam o acesso ao conteúdo, mas também contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo e equitativo, conforme defendido pelas diretrizes da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Entretanto, apesar dos benefícios evidenciados, a análise também revela desafios importantes relacionados à implementação dessas tecnologias. Entre eles, destacam-se a insuficiente formação dos professores para o uso adequado dos recursos tecnológicos, a resistência à adoção de novas práticas pedagógicas e a limitação de infraestrutura em algumas instituições de ensino. Tais dificuldades podem comprometer a efetividade das estratégias inclusivas e restringir o potencial das tecnologias assistivas no contexto escolar (VALENTE, 2014).

Dessa forma, torna-se evidente que, embora as tecnologias assistivas apresentem grande potencial para favorecer a inclusão de estudantes com TEA, sua efetiva utilização depende de investimentos em formação docente, planejamento pedagógico e ampliação do acesso a recursos tecnológicos, garantindo condições adequadas para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, é importante destacar que a utilização das tecnologias assistivas deve estar articulada a um planejamento pedagógico intencional, que considere as particularidades de cada estudante com Transtorno do Espectro Autista. O uso isolado dessas ferramentas, sem uma mediação adequada por parte do professor, pode não produzir os resultados esperados. Dessa forma, torna-se essencial que os educadores desenvolvam competências para integrar essas tecnologias às práticas pedagógicas de forma crítica e contextualizada, potencializando seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a parceria entre escola, família e profissionais especializados também se mostra fundamental para garantir a efetividade dessas estratégias no cotidiano escolar.

De acordo com Moran (2018), Silva (2021) e Rodrigues (2013), as práticas pedagógicas contemporâneas demandam o uso de metodologias inovadoras e inclusivas, mediadas por tecnologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a utilização de tecnologias assistivas no contexto educacional não deve ocorrer de forma isolada, mas integrada

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76363

a estratégias pedagógicas que promovam a autonomia, a interação social e o desenvolvimento integral dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que as tecnologias assistivas constituem um recurso fundamental para a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar. Os resultados evidenciam que essas ferramentas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da comunicação, da autonomia e do engajamento dos alunos, além de favorecerem a organização das atividades e a compreensão dos conteúdos.

Observou-se que o uso adequado dessas tecnologias possibilita a redução de barreiras no processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior participação dos estudantes e contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acessível e equitativo.

Entretanto, a efetividade dessas práticas está diretamente relacionada à formação dos professores e à disponibilidade de recursos tecnológicos nas instituições de ensino. A ausência desses elementos ainda se configura como um dos principais desafios para a consolidação de práticas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas.

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o que evidencia a necessidade de investigações empíricas que analisem a aplicação prática dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Dessa forma, como perspectiva futura, sugere-se o desenvolvimento de políticas públicas que incentivem a formação continuada de professores e ampliem o acesso às tecnologias assistivas, contribuindo para o fortalecimento da educação inclusiva e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, ressalta-se a importância de ampliar o debate sobre o uso das tecnologias assistivas no contexto educacional, considerando as rápidas transformações tecnológicas e suas implicações no processo de ensino. É fundamental que futuras pesquisas investiguem, de forma prática, os impactos dessas ferramentas no cotidiano escolar, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Assim, reforça-se a necessidade de um olhar contínuo sobre a formação docente e sobre as condições estruturais das instituições, garantindo que a inclusão não seja apenas um princípio teórico, mas uma realidade efetiva nas escolas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERSCH, Rita. **Tecnologia assistiva: recursos e serviços**. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

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

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos**. *Educação & Tecnologia*, v. 14, n. 1, 2009.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76363

ISSN: 2675-813X

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: os conceitos e a prática**. Lisboa: Porto Editora, 2013.

SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2021.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76363

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESTRATEGIA DE ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO: UMA ANÁLISE DO PROJETO PRÓ-IMIGRANTES

LUISA ANTUNES MARTINS

Introdução: O aumento expressivo da migração internacional nas últimas décadas tem impulsionado a necessidade de políticas públicas e iniciativas educacionais voltadas à inclusão social de pessoas migrantes e refugiadas. No contexto brasileiro, observa-se crescimento gradual da entrada de imigrantes, com concentração significativa na região Sudeste, especialmente em Minas Gerais. Diante desse cenário, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) emerge como ferramenta fundamental para garantir direitos, promover integração cultural e favorecer o acesso a oportunidades educacionais. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar a experiência do cursinho popular Pró-Imigrantes, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais, com foco na implementação do curso virtual de PLAc criado em 2025. A iniciativa integra ações de extensão universitária voltadas ao acolhimento linguístico e à formação cidadã de pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Metodologia:** A metodologia adotada baseia-se em aulas síncronas realizadas por meio da plataforma Google Meet, organizadas em níveis Elementar e Básico, com carga horária de 75 horas por semestre e aplicação de teste de nivelamento. As atividades privilegiam a participação ativa dos estudantes e incluem workshops quinzenais denominados “Sexta Cultural”, que abordam temas relacionados a direitos humanos, migração e políticas públicas. **Resultados:** Os resultados observados indicam impactos positivos na trajetória dos participantes, que relatam maior confiança nas interações sociais, ampliação do repertório linguístico e fortalecimento da integração cultural. Além disso, o projeto contribui para a formação acadêmica dos universitários envolvidos, proporcionando experiências práticas em ensino de língua, acolhimento intercultural e promoção da justiça social. **Conclusão:** Conclui-se que o curso de PLAc do Pró-Imigrantes constitui uma estratégia relevante de inclusão educacional, reforçando o papel da universidade pública na construção de políticas de acolhimento e no enfrentamento das desigualdades sociais que afetam populações migrantes no Brasil.

Palavras-chave: **PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO; MODALIDADE VIRTUAL; INCLUSÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76413

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

KLAYANE MAIA SOCOLOSKI

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem se consolidado como uma demanda cada vez mais presente no contexto educacional contemporâneo. Esse movimento exige mudanças significativas não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na organização institucional das escolas e na formação dos profissionais da educação. O presente estudo tem como objetivo analisar os principais desafios relacionados à inclusão desses alunos, bem como discutir estratégias pedagógicas que possam contribuir para sua aprendizagem e participação efetiva no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. A análise das produções teóricas e documentos oficiais permitiu compreender que, apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda persistem dificuldades importantes, como a formação insuficiente dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e a limitação de apoio especializado. Por outro lado, evidenciam-se práticas que favorecem o processo inclusivo, como o uso de recursos visuais, a organização de rotinas estruturadas, a mediação pedagógica intencional e a flexibilização curricular. Conclui-se que a inclusão escolar exige não apenas adequações pontuais, mas uma mudança mais ampla na forma de compreender o ensino, a aprendizagem e o papel social da escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Autismo; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ocupado um espaço cada vez mais significativo nas discussões educacionais, sendo compreendida como um direito fundamental de todos os estudantes. Nesse contexto, a escola passa a ser desafiada a se reorganizar para atender à diversidade presente em sala de aula, superando práticas excludentes historicamente consolidadas (BRASIL, 2018).

Quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse desafio se intensifica, uma vez que suas características demandam práticas pedagógicas mais flexíveis, estruturadas e sensíveis às suas formas específicas de aprendizagem. Conforme aponta Mantoan (2015), a inclusão implica uma mudança profunda no modo de compreender o ensino, rompendo com modelos homogêneos.

> "A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional que não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, exigindo uma reorganização do sistema de ensino para que este possa atender às diferenças existentes entre os alunos." (MANTOAN, 2015, p. 27).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76451

A partir dessa perspectiva, entende-se que a inclusão não pode ser reduzida à simples presença física do aluno na sala de aula, mas deve envolver condições reais de participação e aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky (1997) contribui ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo a mediação um elemento central no processo educativo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que Vygotsky enfatiza o papel das interações, autores como Carvalho (2011) chamam atenção para a necessidade de organização pedagógica intencional. Para a autora, não basta apenas promover interação; é necessário planejar estratégias que considerem as particularidades dos estudantes.

Essa diferença de ênfase revela uma complementaridade importante: enquanto Vygotsky oferece a base teórica para compreender como ocorre a aprendizagem, Carvalho aponta caminhos práticos para que ela se efetive no cotidiano escolar.

Sassaki (1997), por sua vez, amplia essa discussão ao afirmar que a inclusão deve ser compreendida como um processo social mais amplo, que envolve transformação de atitudes e estruturas. Já Mittler (2003) reforça que a inclusão depende de mudanças sistêmicas, indo além da atuação individual do professor.

Freire (1996) contribui para esse debate ao defender uma educação baseada no diálogo e no respeito às diferenças. Para o autor, ensinar implica reconhecer o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o que dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva.

Diante dessas perspectivas, percebe-se que a inclusão envolve múltiplas dimensões pedagógica, social e política, exigindo uma abordagem integrada. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os desafios da inclusão de alunos com TEA no ensino regular, articulando diferentes referenciais teóricos e discutindo estratégias pedagógicas que contribuam para uma prática mais inclusiva.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Esse tipo de abordagem permite uma análise aprofundada do tema a partir da interpretação de diferentes produções teóricas.

Foram selecionados autores reconhecidos na área da educação inclusiva, como Mantoan (2015), Carvalho (2011), Sassaki (1997), Vygotsky (1997), Mittler (2003) e Freire (1996), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A escolha desses referenciais não foi aleatória, mas baseada na contribuição específica de cada autor para a compreensão do fenômeno estudado. Mantoan e Carvalho oferecem fundamentos diretamente relacionados à prática pedagógica inclusiva, enquanto Vygotsky fornece suporte teórico para a compreensão dos processos de aprendizagem. Sassaki e Mittler contribuem com uma visão mais ampla, voltada às dimensões sociais e estruturais da inclusão, e Freire acrescenta uma perspectiva crítica e humanizadora.

A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando não apenas descrever as ideias dos autores, mas estabelecer relações entre elas. Esse movimento permitiu identificar convergências, como a defesa da flexibilização curricular, e também diferenças, como a ênfase maior na dimensão social ou pedagógica da inclusão.

Além disso, buscou-se aproximar teoria e prática, relacionando os conceitos discutidos com situações concretas do cotidiano escolar. Essa articulação contribui para uma compreensão mais aplicada da inclusão, evitando que a discussão permaneça apenas no campo teórico.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76451

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a inclusão de alunos com TEA ainda enfrenta desafios significativos no contexto escolar. Entre eles, destaca-se a formação docente, frequentemente insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva (MANTOAN, 2015).

Mittler (2003) aponta que muitos professores se sentem despreparados, o que gera insegurança e, consequentemente, dificulta a implementação de práticas inclusivas. Esse aspecto revela que a inclusão não depende apenas de vontade, mas de condições concretas de trabalho, formação continuada e apoio institucional efetivo.

Carvalho (2011) enfatiza a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas, destacando que o ensino deve ser flexibilizado para atender às diferentes formas de aprendizagem.

> "A prática pedagógica inclusiva exige do professor a capacidade de flexibilizar suas estratégias, considerando as necessidades e potencialidades de cada aluno. Isso implica rever métodos, recursos e formas de avaliação, garantindo que todos tenham condições reais de aprendizagem." (CARVALHO, 2011, p. 65).

Ao relacionar essa perspectiva com Vygotsky (1997), percebe-se que a mediação pedagógica é o elemento que articula teoria e prática. Enquanto Vygotsky destaca a importância da interação como base do desenvolvimento, Carvalho evidencia que essa interação precisa ser intencionalmente planejada. Dessa forma, a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas exige organização pedagógica.

Por outro lado, Sassaki (1997) e Mittler (2003) ampliam a análise ao defender que a inclusão exige mudanças estruturais. Essa visão difere parcialmente da abordagem mais pedagógica de Carvalho, indicando que não basta modificar a prática em sala de aula se a escola, como instituição, não estiver preparada para acolher a diversidade.

Essa tensão entre o pedagógico e o estrutural é um dos pontos centrais da discussão sobre inclusão. Enquanto alguns autores enfatizam o papel do professor, outros apontam para a necessidade de políticas institucionais mais consistentes. Na prática, percebe-se que ambos os aspectos são indissociáveis.

Freire (1996), por sua vez, introduz uma dimensão ética ao debate, ao afirmar que o respeito às diferenças é condição fundamental para o processo educativo. Nesse sentido, a inclusão não é apenas uma questão técnica, mas também uma escolha política e pedagógica, que envolve compromisso com a equidade.

Outro aspecto relevante refere-se às estratégias pedagógicas. O uso de recursos visuais, a organização de rotinas e a diversificação das atividades são apontados como práticas eficazes para estudantes com TEA.

Essas estratégias não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também contribuem para a autonomia dos alunos, favorecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem. Além disso, possibilitam maior previsibilidade no ambiente escolar, o que é essencial para estudantes que necessitam de organização e estrutura.

No que se refere à avaliação, observa-se que modelos tradicionais não contemplam as especificidades desses estudantes. Assim, torna-se necessário adotar práticas avaliativas mais flexíveis, que considerem o progresso individual, os diferentes modos de expressão e o contexto de aprendizagem.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76451

Nesse sentido, a avaliação formativa se apresenta como uma alternativa mais adequada, pois permite acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do processo, valorizando avanços e identificando dificuldades de forma contínua.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça essa necessidade ao propor uma educação voltada ao desenvolvimento integral, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Isso implica repensar não apenas o que ensinar, mas como ensinar e como avaliar.

Por fim, destaca-se que a efetivação da inclusão depende de uma articulação entre diferentes fatores: formação docente, práticas pedagógicas, estrutura escolar e políticas públicas. A ausência de qualquer um desses elementos compromete o processo como um todo.

4 CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, embora já respaldada por avanços legais e normativos, ainda se configura como um processo em construção no cotidiano escolar. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que sua efetivação não depende de ações isoladas, mas de uma articulação consistente entre formação docente, práticas pedagógicas intencionais e condições institucionais adequadas. Nesse sentido, incluir não se limita ao acesso, mas exige garantir permanência, participação e aprendizagem com qualidade.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que há convergências importantes, especialmente no que se refere à necessidade de flexibilização do ensino e ao reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da sala de aula. No entanto, também se destacam diferentes ênfases: enquanto alguns autores priorizam a dimensão pedagógica, outros ressaltam aspectos estruturais e sociais da inclusão. Essa constatação reforça a ideia de que não há uma única via para a inclusão, mas sim um conjunto de condições que precisam atuar de forma integrada.

A partir dessa análise, torna-se evidente que o papel do professor é central, mas não suficiente. A atuação docente precisa ser sustentada por processos formativos contínuos, que ultrapassem a perspectiva técnica e avancem para uma compreensão mais ampla da inclusão como prática ética e política. Isso implica reconhecer o aluno com TEA como sujeito de direitos, com potencialidades que devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

Além disso, a organização da escola emerge como um fator determinante. Ambientes estruturados, uso de recursos visuais, rotinas previsíveis e práticas avaliativas flexíveis não são apenas estratégias pontuais, mas elementos que contribuem diretamente para a construção de um espaço mais acessível e significativo para todos os estudantes. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser um desafio individual do professor e passa a ser uma responsabilidade coletiva da instituição escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de fortalecer o diálogo entre escola e família. Essa parceria possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades do estudante e favorece a construção de estratégias mais eficazes. Ao mesmo tempo, evidencia-se a importância de políticas públicas que garantam suporte às escolas, seja por meio de formação, recursos ou acompanhamento especializado.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão de alunos com TEA exige uma mudança de perspectiva que ultrapassa adaptações pontuais, demandando uma transformação mais profunda na cultura escolar. Trata-se de repensar práticas, concepções e relações, de modo a construir um ambiente educacional verdadeiramente comprometido com a equidade.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76451

ISSN: 2675-813X

Como limitação deste estudo, destaca-se seu caráter bibliográfico, o que indica a necessidade de investigações futuras que analisem a inclusão a partir de contextos escolares concretos. Pesquisas de campo podem contribuir para compreender como as propostas teóricas se materializam na prática e quais são os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no cotidiano.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, incentivando uma atuação docente crítica, sensível e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Rosilda Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76451

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

APRENDIZAGEM ENTRE PARES NA EAD: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA TURMA DE LICENCIATURA EM LETRAS

KEVELLIN MARINA VENÂNCIO DE MACEDO SANTOS

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem ampliado o acesso ao ensino superior no Brasil, alcançando públicos historicamente excluídos: trabalhadores que conciliam estudos e jornadas extensas, moradores de regiões distantes, adultos que retomam a trajetória escolar e pessoas com responsabilidades familiares. No entanto, a modalidade apresenta desafios estruturais e pedagógicos. Cursos de licenciatura registram evasão significativa, sendo a dificuldade de autogestão, a falta de suporte pedagógico e a pouca interação com tutores e colegas as principais causas de desistência, tornando fundamental a compreensão das experiências vividas pelos alunos. **Objetivo:** Descrever e analisar a experiência de estudantes de uma turma de Licenciatura em Letras - Português, na modalidade 100% online, destacando os obstáculos enfrentados e as estratégias de permanência desenvolvidas coletivamente. **Relato de caso/experiência:** Trata-se de um relato de experiência qualitativo, desenvolvido durante o primeiro semestre de 2026 com 60 estudantes de uma instituição privada com sede em Santa Catarina. Os dados foram produzidos por meio de observação participante em encontros síncronos no Teams, análise das trocas em grupos de WhatsApp criados pelos alunos e registro em diário de campo. As vivências revelaram que a principal dificuldade foi a conciliação entre estudos e trabalho, já que a maioria dos estudantes trabalhava em tempo integral. A falta de suporte institucional ativo, a demora no retorno dos tutores no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e a ausência de informações claras sobre as atividades geraram insegurança e atrasos. Em contrapartida, os alunos criaram espontaneamente redes de apoio nos grupos de WhatsApp, onde compartilhavam materiais, tiravam dúvidas e ofereciam suporte emocional. Esses grupos foram mencionados pela maioria como essenciais para a permanência no curso. **Conclusão:** O relato evidencia que as dificuldades estruturais da EAD, quando não mediadas adequadamente pela instituição, são parcialmente supridas por iniciativas informais dos estudantes. As redes de apoio entre pares mostraram-se fundamentais para a construção de vínculos e a continuidade dos estudos. Sugere-se que as instituições invistam em atividades mais humanizadas e interativas, como fóruns de discussão qualificados, seminários em grupos e um canal de comunicação eficaz entre estudantes, tutores e professores, reconhecendo e fortalecendo as redes informais que emergem espontaneamente.

Palavras-chave: **SUPORTE; REDES DE APOIO; EVASÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76452

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA NATÁLIA COELHO SILVA; ROSIANE PEREIRA DE FREITAS; e WALDILENES SILVA

Resumo:

O tema central deste relato de experiência está relacionado ao ensino de Geografia e Inglês, tendo como objetivo a interdisciplinaridade no âmbito da educação de jovens e adultos, em especial, na sua modalidade semipresencial. Este relato de experiência possui como suporte a metodologia libertadora freireana (Freire, 2024) que compreende a importância de interrelacionar várias vias dos saberes para cooperar no processo de aprendizagem do público discente. Para tal feito, mobilizamos estratégias lúdicas, como conciliar o conteúdo com atividades corriqueiras dos discentes e expor por meio de música o conhecimento abordado. Com esse intuito, exploramos a introdução de léxicos em inglês e realizamos uma roda de conversa acerca da importância do Meio Ambiente. A relevância deste relato encontra-se no engajamento dos educandos e na constatação da importância da prática interdisciplinar, como parte do processo educativo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Geografia. Inglês.

1 INTRODUÇÃO

Uma prática educativa diferenciada, mais empática, mais inclusiva pode fazer a diferença na vida de indivíduos adultos que por diversos motivos tiveram sua jornada estudantil interrompida devido a variados óbices iminentes, como a maternidade precoce, como ter que trabalhar para suprir as necessidades do lar, como a exclusão no ambiente escolar, dentre outros fatores. Fomentar práticas construtivas tornam a educação um ato emancipatório, e como defende Freire (2024), um ato democrático. Tal conduta pedagógica coopera para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem em um contexto em que se exige do discente um posicionamento crítico frente à tecnologia que imbuí concepções em muitas esferas da sociedade, dessa forma, o que parece primordial para todos, sejam "mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la" (Freire, 2024, p. 184).

Diante de tal cenário refletido supracitado, este estudo tem por objetivo central apresentar um relato de experiência, realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professor Moreira Campos, por meio da descrição e análise de uma aula interdisciplinar e lúdica elaborada através da integração das áreas de Humanas e Linguagens e Códigos. Para

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76479

isso, objetivamos, especificamente, desenvolver a introdução do letramento, em inglês, de indivíduos em relação à temática educação ambiental; realizar uma roda de debate pautada em palavras geradoras, baseada na teoria de Paulo Freire, e por fim, verificar se essa prática é relevante para a aprendizagem destes educandos.

À vista disso, centramos em explorar a interdisciplinaridade, visto que no bojo de uma nova realidade educacional oriunda de múltiplas mudanças no âmbito social, político, cultural e econômico é emergente a interdisciplinaridade na contemporaneidade. O trabalho interdisciplinar requer um planejamento e uma intencionalidade voltada para atender as necessidades de aperfeiçoamento das disciplinas sem isolamentos ou fragmentações. Para entender a intencionalidade e a complexidade do trabalho interdisciplinar é necessário compreender seu aporte conceitual, pois a interdisciplinaridade é competência importante dentro da metodologia para o desempenho da construção do conhecimento que busca através da interação o aprimoramento do ensino e aprendizagem.

No intuito de contribuir para a construção do conhecimento dos discentes numa perspectiva interdisciplinar, a atividade realizada amparou-se numa prática pedagógica freiriana "fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando" (Freire, 2002, p. 4). Para tanto, apoia-se numa abordagem qualitativa para trabalhar o tema educação ambiental numa perspectiva interdisciplinar.

O público contactado no âmbito da presente investigação engloba "jovens e adultos, muito deles trabalhadores, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho" (Brasil, 2000, p. 33), como também, "jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural" (Brasil, 2000, p. 34). Assim sendo, fazem-se necessárias práticas educativas com um viés mais lúdico, mais contextualizado, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem de indivíduos adultos. Em vista disso, arquiteta-se um planejamento voltado para práxis que envolve, de certa forma, a interdisciplinaridade. De acordo com Fazenda (1979) interdisciplinaridade é o termo utilizado para caracterizar

> a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma ciência (exemplo: psicologia e seus diferentes setores: personalidade, desenvolvimento social etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo (Fazenda, 1979, p. 41).

Ao pensarmos no ensino de Geografia e Inglês, compreendendo as relações que cada disciplina possui entre si, cabe ao discente aprender um vocabulário e estruturas básicas para desenvolver sua competência em uma nova língua, e construir um senso crítico que possibilite o seu agir autônomo no mundo. Direcionadas para favorecer a atuação discursiva do educando no mundo, tanto a Geografia (área de Humanas) como o Inglês (área de Linguagens e Códigos) são orientadas pelo privilégio à fruição e a prática da cidadania (Balzano e Bier, 2009).

Segundo as autoras supracitadas (2009), fruição é entendida como o prazer acompanhado pela vontade de obter conhecimento. Nesta experiência com um público que vivencia a Educação de Jovens e Adultos (CEJA), a fruição foi desenvolvida através de uma roda de conversa, na qual os discentes se divertiram, ao mesmo tempo em que buscavam conhecimento. A prática pedagógica implementada, tem como suporte a metodologia de Paulo Freire (2024), a qual parte do universo experiencial do indivíduo, sendo mediada por diálogos horizontais que potencializam a participação e a aprendizagem coletiva. Neste processo o homem é concebido como o elemento-chave que dá sentido à aprendizagem e possibilita a sua transformação social (Freire, 2024). Dessa forma, explora-se uma contextualização do educando a fim de experienciar saberes diversos emergidos nestes, uma vez que

> o ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76479

> que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. [...] Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se "apropriam" dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles (Freire, 2024, p.103-104, aspas do autor).

De acordo com Freire (2024), os discentes se apoderam de um contexto de cidadania para se inserirem em um mundo que pode ser transformado através de práticas emancipatórias. Desse modo, a cidadania enquanto orientação, diz respeito à consciência do outro e a possibilidade de interação, e foi contemplada nesta experiência através das reflexões levantadas diante de situações contextualizadas e objetos apresentados pelas educadoras. Tal prática vislumbra refletir o agir no mundo para a construção de um lugar melhor. Ao projetar qual solução tomar para situações existentes em sua rotina cotidiana, os educandos atuam com cidadania, refletem sobre o contexto que estão inseridos, reconhecem e interagem com o outro e com o mundo que o cerca.

Falar em educação interdisciplinar requer o entendimento que num mundo globalizado o desenvolvimento e a implementação de novas tecnologias influenciam na formação dos educandos. Segundo Da Fonseca (2017), a interdisciplinaridade é compreendida como forma de interação recíproca entre saberes distintos e semelhantes, ferramenta amenizadora das disparidades entre disciplinas passando de uma perspectiva fragmentada da realidade para uma percepção dialógica do conhecimento. Entende-se, desse modo, que a interdisciplinaridade propõe uma postura do professor diante do conhecimento, como norteador e guia do público discente nas multiplicidades de saberes diferentes. Findada a teoria que embasa este relato, centrar-nos-emos agora na metodologia, esta investigação se encontra na categoria de pesquisa-ação, compreendido como uma combinação e interação entre a atividade da ação e a atividade da pesquisa. Onde

> A ação é localizada em processos sociais em curso, em determinados contextos sociais, sejam eles salas de aula, escola ou organizações inteiras, e tipicamente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para trazer melhorias e mudanças. A pesquisa está localizada dentro da observação e análise sistemáticas de desenvolvimento e mudanças que ocorrem, a fim de identificar a razão subjacente para a ação e para fazer mudanças necessárias, com base em descobertas e resultados (Burns, 2009, p. 289-290 *apud* Paiva, 2019, p. 73).

Nesta prática, inicialmente, as educadoras apresentaram os principais elementos (comportamentos, objetos) a serem pautados no debate, para em seguida, realizar reflexões aprofundadas sobre tais elementos. Neste processo de aprendizagem os educandos são concebidos como portadores de conhecimentos construídos em sua rotina cotidiana e contribuem ativamente para obter novas aprendizagens, concretizando-se assim, um aprendizado significativo através dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo de suas experiências. Para tal feito, serve de orientação de toda a prática pedagógica o plano de aula detalhado logo a seguir:

Quadro 1– Plano de aula "*We are the world*?"

Tema	Educação ambiental
Conteúdo	Vocabulário relacionado à questão ambiental
Objetivos (Habilidades e Competências)	● Ouvir, compreender e reproduzir oralmente estruturas de frases e vocabulário; ● Praticar oralmente as estruturas e o vocabulário; ● Refletir, responder perguntas, identificar e aplicar vocabulário referente aos diferentes contextos apresentados.
Duração	2 horas aula
Recursos materiais	Vidro, metal, garrafa pet, brinquedos variados.
Metodologia	Pesquisa ação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76479

Avaliação	● Postura em geral quanto à participação em grupos; à fluência das colocações orais; ao empenho em empregar o idioma em classe; ao saber ouvir o professor e os colegas; a realizar atividades que exijam compreensão leitora; a buscar um trabalho cooperativo. ● Ao longo das aulas: participação individual e coletiva; atividades de fixação e revisão (estrutura e vocabulário).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para tanto, far-se-á uso da abordagem qualitativa, pois ela possibilita captar, descrever e compreender como os significados, mantidos por diferentes pessoas ou grupos, produzem e sustentam um sentido de verdade na relação com os outros e com os contextos em que eles interagem contribui de forma significativa para que os objetivos específicos deste estudo sejam alcançados (Amado, 2014). Como o trabalho interdisciplinar deve ser complementar, e não a inserção de uma disciplina na outra (trabalhar em língua inglesa as mesmas coisas vistas em geografia), foi proposto o trabalho com o tema "Nós somos o mundo?" ("*We are the World*?").

Posteriormente, conforme quadro 2 abaixo, as educadoras arquitetaram uma lista de léxicos referente ao tema Meio Ambiente. As palavras geradoras do universo vocabular buscaram uma aproximação com a vida social e o cotidiano escolar dos educandos e a temática ambiental: plástico e é composto das seguintes palavras: metal, vidro, poluição, sonora, visual, silêncio, animal, água, Terra, trabalho, escola e casa.

A esfera vocabular sob a temática "educação ambiental" apresentado no Quadro 2, tem como suporte a metodologia de Freire (2024), isto é, palavras geradoras. As trezes palavras levantadas foram elencadas construindo um universo vocabular mínimo (Lyra, 1996). Como produto, emergiu a reflexão de comportamentos e a percepção de entendimentos sobre o Meio Ambiente.

É importante ressaltar que a visão sistêmica perpassou toda a dinâmica realizada ao propagar a ideia de que é necessário pensar globalmente e agir localmente, pois cada um dentro de sua realidade contribui no processo de construção e preservação do mundo. Posto isso, na próxima seção veremos o delineamento da aula realizada conforme planejada pelas educadoras.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nesta seção, será detalhado como a aula foi desenvolvida. A modalidade semipresencial possui como característica a fluidez do seu corpo discente, ou seja, é composto por educandos que não frequentam a escola diariamente. Dito isso, num primeiro momento, o público-alvo foi contactado via grupo de Whatsapp do Inglês Club e, no dia da realização da atividade, os educandos que estavam estudando nos corredores da unidade educativa também foram convidados a participar. No intuito de criar um clima conectado com o tema Meio Ambiente, o local escolhido para a realização da atividade lúdica foi o jardim localizado no pátio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos, localizado em Fortaleza-Ceará. Uma vez que o público da educação de adultos é composto em sua maioria por educando-trabalhador, o horário escolhido para ser desenvolvida a experiência educativa foi o fim de tarde, entre dezoito e vinte e uma horas, horário em que parte dos discentes já não estão mais em suas atividades profissionais.

No dia 20 de abril de 2025 os educandos foram direcionados para os jardins e iniciamos a atividade com uma breve apresentação da proposta a ser desenvolvida. No momento da explanação de conteúdo relacionado ao tema Meio Ambiente, recorreu-se a exemplos que contextualizam situações corriqueiras da vida dos indivíduos, assim, os discentes, através do espaço de fala, relataram suas breves experiências com o material explorado na aula, bem como refletiram sua vivência cotidiana.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76479

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026



Foto 1 – A educação ambiental na rotina cotidiana. Fonte: elaborado pelas autoras.

As palavras geradoras relacionadas ao universo vivencial dos educandos foram refletidas dentro do contexto mais amplo da vida deles fora da escola para um contexto mais restrito ao universo escolar (dentro da escola). Logo em seguida, ocorreu o aprendizado do vocabulário em inglês por meio da escuta e da oralidade.

Os objetos que compõem o universo temático foram etiquetados com seu nome em inglês e a aula foi realizada seguindo quatro momentos centrais: a breve explanação da importância da preservação do Meio Ambiente, a roda de conversa, a escuta de uma música em inglês e, por fim, o canto em conjunto da referida música para trabalhar a pronúncia.

Primeiramente, através da exploração dos léxicos em inglês foram realizadas algumas reflexões sobre a questão ambiental envolvendo diversos objetos e a rotina cotidiana dos educandos, como o descarte de lixo produzido no percurso casa-escola-trabalho-lazer e o uso do celular nos espaços coletivos. A reflexão sobre a cultura do consumismo teve como orientação a compreensão dos termos reciclar, reutilizar e reduzir.

Em seguida, cada educando escolheu um objeto para pronunciar o nome em inglês, como também, fazer alguma consideração sobre o que aprendeu relacionado ao tema ambiental em uma roda de conversa. Todos pronunciaram de forma coletiva algumas palavras de pronúncia mais complexa. Posteriormente, o grupo leu a letra em inglês de uma música relacionada ao tema, a pronúncia foi revisada novamente e, por fim, o grupo cantou no pátio da escola a música em inglês.

Correspondendo a uma experiência descritiva, na experiência realizada os sujeitos envolvidos na experiência aqui relatada correspondem a educandos, a membros da comunidade escolar e a educadores que fazem parte da equipe pedagógica do Centro em Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos. A prática pedagógica foi mediada por diálogos horizontais que potencializam a participação e a aprendizagem coletiva (Freire, 2024). Na próxima seção veremos a discussão e análise sobre as atividades realizadas.

3. DISCUSSÃO

Este trabalho teve como objetivo a descrição e análise de uma aula interdisciplinar, elaborada por professoras do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos, com uma abordagem lúdica com o fito de cooperar para o processo de aprendizagem dos discentes que compõem a comunidade estudantil do referido Centro. A atividade proposta buscou promover um espaço que houvesse reflexão por parte dos envolvidos, que vivenciam a Educação de Jovens e Adultos, em sua modalidade semipresencial, sobre as possíveis conexões

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76479

do ponto de vista ambiental; e sobre sua vida cotidiana e o mundo. O intuito desta experiência foi promover a formação de cidadãos críticos e autônomos, e preparados para participar ativamente da sociedade.

Outro objetivo deste trabalho foi desenvolver uma introdução ao letramento em inglês de indivíduos em relação ao tema meio ambiente. O letramento do público discente foi desenvolvido a partir da identificação das situações, comportamentos e objetos presentes nas situações levantadas. O que foi aprendido pelos educandos estava relacionado ao tema Meio Ambiente, e eles expusessem a sua reflexão sobre a temática em questão a partir de uma roda de conversa lúdica que utilizou brinquedos infantis e outros objetos.

O trabalho também propunha verificar se a roda de conversa lúdica pode ser utilizada para um aprendizado efetivo e relevante por parte dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Pelas observações realizadas durante a prática pedagógica, os educandos se envolveram com a metodologia usada.

4. CONCLUSÕES

O trabalho interdisciplinar realizado nesta pesquisa propõe uma fuga do ensino tradicional em busca da construção de uma escola diferenciada. Assim, o relato de experiência que foi desenvolvido é um despertar para a busca de práticas pedagógicas inovadoras, partindo de pequenas mudanças que poderão incentivar melhorias para que se torne cada vez mais adequada à sociedade atual.

Conclui-se que a prática aqui relatada, proporcionou ao público discente uma reflexão acerca da importância do Meio Ambiente, como também, uma introdução ao letramento de uma segunda língua por meio de uma práxis que vai de encontro com o ensino tradicional. Ademais, oportunizou o educando a vivenciar novas experiências no ambiente educacional com o desígnio de emancipar um público através da educação que tenta resgatar os jovens e adultos que a veem como meio de transformar vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação.** 2. ed. Coimbra: Imprensa da universidade, 2014.

BALZANO, S.; BIER, S. **Área de linguagens e códigos: língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna, arte (artes visuais, dança, música e teatro) e educação física**. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre, 2009, v. 1, p. 37-50.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 02 abr. 2025

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11**:** dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2000.

DA FONSECA, S. F. Geoprocessamento Aplicado No Ensino Médio Como Suporte Para Interdisciplinaridade. **Raega - O Espaço Geográfico em Análise**, [S. l.], v. 42, p. 165–178, 2017. DOI: 10.5380/raega.v42i0.46843. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/46843. Acesso em: 20 abr. 2025.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

ISSN: 2675-813X

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 88. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76479

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA: O papel do coordenador pedagógico na construção de uma escola democrática

MARCELO PERIN - SANTIAGO CASTIGO e MONTEIRO (ORIENTADOR)

RESUMO

A democratização do ensino exige que as instituições escolares superem modelos centralizadores e se consolidem como espaços de construção coletiva. Nesse contexto, a gestão escolar participativa desponta como um pilar essencial para a qualidade da educação pública. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar o papel e as atribuições do coordenador pedagógico no fortalecimento e na implementação de práticas de gestão democrática. O problema de pesquisa investiga de que maneira esse profissional pode atuar para que a participação da comunidade deixe de ser um conceito retórico e se torne uma realidade efetiva nas decisões cotidianas. Para isso, adotou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho estritamente bibliográfico e documental, sem a realização de trabalho de campo empírico. O levantamento abrangeu diretrizes normativas federais, estaduais e municipais, além de publicações acadêmicas dos últimos quinze anos coletadas em bases de dados virtuais. Os resultados demonstram que, no âmbito prescritivo das leis, o coordenador é projetado como o principal articulador pedagógico e líder da formação docente na unidade. Contudo, a análise da literatura revela um distanciamento crítico na prática diária, onde a rotina do profissional sofre frequentemente um sequestro por demandas emergenciais e burocráticas, fenômeno atrelado ao tarefismo. Esse desvio de função transforma o coordenador em um resolvedor de problemas imediatos, o que fragiliza a construção contínua do projeto político-pedagógico. Para efetivar a democracia de fato, verificou-se que a atuação deve se concentrar ativamente na promoção da formação continuada, na mediação cuidadosa de conflitos e na garantia de transparência comunicativa. Conclui-se que o coordenador pedagógico é um agente transformador vital, atuando como ponte integradora indispensável entre os setores administrativo e pedagógico da escola. A transição de um modelo autocrático para um modelo plenamente participativo depende de seu protagonismo articulador, sugerindo-se o desenvolvimento de pesquisas práticas in loco para complementar este atual diagnóstico documental.

Palavras-chave: Liderança educativa; Projeto Político-Pedagógico; Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar participativa constitui um dos pilares para a melhoria da qualidade da educação pública e privada no Brasil. Contextualizada em um cenário pós-Constituição de 1988, a democratização do ensino exige que as instituições deixem de ser meras executoras de ordens superiores para se tornarem espaços de construção coletiva. Essa abordagem é fundamental, pois descentraliza o poder administrativo, permitindo que a comunidade escolar contribua de forma efetiva nas decisões da instituição.

A justificativa para o estudo desse tema reside na necessidade de compreender as novas demandas postas ao coordenador pedagógico, um profissional que transita constantemente entre

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76683

a orientação docente e a articulação política da escola. Conforme fundamenta Lück (2009), a gestão democrática assenta-se na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional. Somado a isso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) enfatizam que o ato de dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto, exigindo o reconhecimento de que essa ocupação possui uma característica genuinamente interativa.

Diante desse contexto e da relevância de superar os modelos burocráticos para efetivar a participação da comunidade, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel e as atribuições do coordenador pedagógico no fortalecimento da gestão democrática.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, amparada fundamentalmente pelos procedimentos de pesquisa documental e bibliográfica. Embora a reflexão tenha como motivação e cenário de fundo a Escola Básica Municipal Cecília Meireles, localizada no município de Xaxim, Santa Catarina — instituição com cerca de 1.100 alunos onde o autor atua como coordenador pedagógico —, o escopo metodológico delimitou-se à investigação teórica e normativa, não contemplando a realização de trabalho de campo com participantes humanos.

Dessa forma, a "amostra" ou *corpus* de análise foi estritamente textual, constituída por documentos oficiais e artigos acadêmicos. O levantamento documental foi estruturado em duas instâncias complementares:

- Instância Federal: Análise da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018).
- Instância Estadual e Municipal: Exame do Currículo Base do Território Catarinense (2019) e do Plano Municipal de Educação (PME) de Xaxim/SC (2015-2025).

O procedimento de coleta de dados bibliográficos foi realizado por meio de buscas virtuais nas bases científicas SciELO e Google Acadêmico. Como instrumento de busca, foram utilizados os seguintes descritores combinados com o operador booleano *AND*: "Coordenador Pedagógico" AND "Gestão Escolar"; "Coordenação Pedagógica" AND "Desvio de Função"; e "Coordenador Pedagógico" AND "Formação Continuada". O recorte temporal de seleção incluiu publicações dos últimos 15 anos, visando garantir a atualidade do debate frente às políticas educacionais recentes.

O método de análise dos dados baseou-se no cruzamento dialógico entre as evidências extraídas das normativas oficiais e a literatura especializada. Após uma leitura exploratória, estruturou-se uma matriz teórica com autores de referência (como Libâneo, Placco e Almeida) para analisar criticamente o posicionamento do coordenador nas estruturas de gestão e verificar

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76683

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

as tensões existentes entre as exigências legais e as demandas administrativas impostas na prática cotidiana.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, revela que a gestão democrática não é apenas uma opção administrativa, mas um princípio constitucional do ensino público. No entanto, os dados levantados nesta pesquisa bibliográfica indicam que a implementação desse princípio enfrenta barreiras estruturais significativas no cotidiano escolar.

Um dos resultados mais relevantes aponta para a figura do coordenador pedagógico como o principal elo entre as diretrizes curriculares (como a BNCC) e a prática docente. Verificou-se que, enquanto os documentos oficiais projetam esse profissional como um líder da formação continuada e articulador do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a literatura especializada, representada por autores como Libâneo (2013) e Domingues (2014), sinaliza a existência de um "sequestro" da rotina pedagógica por demandas burocráticas. Esse fenômeno, identificado como "tarefismo", limita a atuação do coordenador à resolução de conflitos imediatos e ao preenchimento de formulários, distanciando-o de sua função essencial de mediador da aprendizagem.

Ao comparar as metas do Plano Municipal de Educação (PME) de Xaxim com a bibliografia consultada, observa-se que a autonomia escolar só se efetiva quando o coordenador consegue estabelecer canais de comunicação transparentes. A discussão indica que a principal vantagem de uma gestão participativa articulada pela coordenação é o aumento do sentimento de pertencimento da comunidade escolar, o que reduz a evasão e melhora o clima organizacional.

Contudo, o estudo apresenta como limitação o fato de ser estritamente teórico. Embora a fundamentação bibliográfica seja sólida e atualizada, a ausência de dados empíricos colhidos *in loco* impede a verificação de como esses desvios de função ocorrem especificamente na unidade escolar mencionada. Assim, a relevância dos resultados reside em alertar para a necessidade de uma delimitação mais clara das atribuições administrativas e pedagógicas, garantindo que o coordenador tenha espaço para exercer sua liderança dialógica conforme preconizado por Freire e Lück.

Abaixo, apresenta-se uma síntese das dimensões da atuação do coordenador identificadas na análise:

|A análise dos documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, revela que a gestão democrática não é apenas uma opção administrativa, mas um princípio constitucional do ensino público. No entanto, os dados levantados nesta pesquisa bibliográfica indicam que a implementação desse princípio enfrenta barreiras estruturais significativas no cotidiano escolar.

Um dos resultados mais relevantes aponta para a figura do coordenador pedagógico como o principal elo entre as diretrizes curriculares (como a BNCC) e a prática docente.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76683

Verificou-se que, enquanto os documentos oficiais projetam esse profissional como um líder da formação continuada e articulador do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a literatura especializada, representada por autores como Libâneo (2013) e Domingues (2014), sinaliza a existência de um "sequestro" da rotina pedagógica por demandas burocráticas. Esse fenômeno, identificado como "tarefismo", limita a atuação do coordenador à resolução de conflitos imediatos e ao preenchimento de formulários, distanciando-o de sua função essencial de mediador da aprendizagem.

Ao comparar as metas do Plano Municipal de Educação (PME) de Xaxim com a bibliografia consultada, observa-se que a autonomia escolar só se efetiva quando o coordenador consegue estabelecer canais de comunicação transparentes. A discussão indica que a principal vantagem de uma gestão participativa articulada pela coordenação é o aumento do sentimento de pertencimento da comunidade escolar, o que reduz a evasão e melhora o clima organizacional.

Contudo, o estudo apresenta como limitação o fato de ser estritamente teórico. Embora a fundamentação bibliográfica seja sólida e atualizada, a ausência de dados empíricos colhidos *in loco* impede a verificação de como esses desvios de função ocorrem especificamente na unidade escolar mencionada. Assim, a relevância dos resultados reside em alertar para a necessidade de uma delimitação mais clara das atribuições administrativas e pedagógicas, garantindo que o coordenador tenha espaço para exercer sua liderança dialógica conforme preconizado por Freire e Lück.

Abaixo, apresenta-se uma síntese das dimensões da atuação do coordenador identificadas na análise:

Tabela 1: Dimensões da Gestão e o Papel do Coordenador

Dimensão da Gestão	**Atribuição do Coordenador Pedagógico**	**Impacto na Escola Democrática**
Pedagógica	Liderança na elaboração e execução do PPP e formação continuada.	Fortalecimento da autonomia docente e foco na aprendizagem.
Política/Social	Mediação de conflitos e articulação com as famílias.	Estímulo à participação ativa da comunidade escolar.
Administrativa	Organização de fluxos de dados e documentos escolares.	Garantia de transparência e suporte às decisões coletivas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Tabela 2: Síntese da Metodologia da Pesquisa

Etapa	**Procedimento**	**Descrição**
Tipo de Estudo	Qualitativo	Análise subjetiva de textos e documentos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76683

Etapa	Procedimento	Descrição
Procedimento	Bibliográfico e Documental	Consulta a autores (Libâneo, Lück) e Leis (LDB, PME).
Fonte de Dados	Bases Digitais	SciELO e Google Académico (últimos 15 anos).
Análise	Dialógica	Cruzamento entre a teoria e a prática da coordenação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

4 CONCLUSÃO

As conclusões deste estudo permitem afirmar que a gestão escolar participativa consolidou-se como um pilar essencial para a democratização do ensino e a melhoria da qualidade educacional no cenário brasileiro. A pesquisa demonstrou que o coordenador pedagógico atua como o principal articulador entre as dimensões administrativa e pedagógica da escola, sendo vital para a consolidação de uma unidade autônoma e participativa. No contexto específico do município de Xaxim/SC, verificou-se que a atuação deste profissional é fundamental para traduzir as metas do Plano Municipal de Educação (PME) para a realidade prática das salas de aula, mediando as particularidades socioculturais da comunidade local.

Identificou-se que a formação continuada e a postura dialógica do coordenador são fatores determinantes para romper com modelos burocráticos e centralizadores que ainda persistem no ambiente escolar. Entretanto, os resultados revelaram um distanciamento crítico entre o suporte legal estabelecido pela LDB e pela BNCC e o "fazer" cotidiano das instituições. O fenômeno do "tarefismo" e o consequente "sequestro" da rotina pedagógica por demandas administrativas e disciplinares emergem como os principais entraves, reduzindo o coordenador a um "gestor de crises" e fragmentando sua identidade como orientador e formador de docentes.

Em suma, a pesquisa atingiu seu objetivo ao evidenciar que o fortalecimento da escola democrática depende de uma redefinição prática do papel da coordenação, garantindo que este profissional tenha espaço para a mediação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Como limitação, ressalta-se que este estudo restringiu-se à análise documental e bibliográfica, sem a realização de trabalho de campo. Para perspectivas futuras, recomenda-se a execução de pesquisas empíricas *in loco* que acompanhem escolas onde a coordenação exerça papel protagonista em conselhos deliberativos, a fim de verificar mecanismos capazes de mitigar o desvio de função e assegurar a efetividade da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**. São Paulo: Loyola, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2026.

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

DOMINGUES, I. M. S. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

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

PARO, V. H. **Crítica da gestão escolar democrática**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2003.

XAXIM (Município). **Lei Municipal nº 3.961/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME de Xaxim (2015-2025) e dá outras providências. Xaxim, SC: Câmara de Vereadores, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76683

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA E TDAH NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

ANDREIA ANTUNES DA SILVA MARCELINO; ARLETE LUIZA DE SOUZA; DIVINA CÉLIA MORENO NASCIMENTO; PATRICIA DOS SANTOS ALVES; ROSANI ANDRÉA WEBER

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) representa um dos maiores desafios contemporâneos da educação básica brasileira. Este trabalho analisa as barreiras e as possibilidades pedagógicas para a efetivação do direito à educação dessas crianças. O TEA caracteriza-se por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões restritos de comportamento, enquanto o TDAH manifesta-se por desatenção, inquietude e impulsividade. Ambos os quadros exigem um olhar individualizado e adaptações que transcendem a simples presença física do aluno em sala de aula. A fundamentação teórica baseia-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em autores que discutem a neurodiversidade. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica qualitativa em bases de dados como Google Acadêmico e SciELO. Os resultados apontam que, embora existam avanços legais significativos, a prática pedagógica ainda é fragilizada pela carência de formação continuada para docentes e pela falta de infraestrutura de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Discute-se a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como ferramenta de acessibilidade curricular, permitindo que o ensino seja planejado para todos, respeitando as especificidades neurobiológicas. Conclui-se que a inclusão bem-sucedida depende da tríade: políticas públicas eficazes, formação docente robusta e parceria estreita entre escola e família. As limitações do estudo residem na natureza teórica da pesquisa, sugerindo-se que investigações futuras foquem em estudos de caso sobre o impacto das tecnologias assistivas no cotidiano escolar desses alunos, visando a uma educação verdadeiramente equitativa e emancipadora.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inovação; Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

A democratização do ensino trouxe para a sala de aula regular a diversidade cognitiva e comportamental representada por alunos com TEA e TDAH. Historicamente excluídos ou segregados, esses estudantes hoje possuem o direito garantido por lei de frequentar a escola comum. No entanto, a inclusão não se resume à matrícula; ela exige que o ambiente escolar se adapte às necessidades do sujeito, e não o contrário. A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender as especificidades desses transtornos, que muitas vezes se sobrepõem (comorbidades), gerando desafios complexos de manejo comportamental e aprendizagem. O objetivo geral deste estudo é analisar as principais estratégias pedagógicas e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76687

os desafios estruturais para a inclusão efetiva de crianças com TEA e TDAH no ambiente escolar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica. A coleta de dados foi realizada por meio do levantamento de artigos científicos, livros e documentos normativos (como a LDB e a Lei Berenice Piana) publicados entre 2015 e 2025. Os critérios de inclusão foram textos em português que abordassem diretamente as adaptações curriculares e o papel do professor frente à neurodiversidade. A análise dos dados foi feita de forma analítico-descritiva, organizando os principais achados em categorias temáticas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados indicam que a principal barreira para a inclusão é a formação docente. Muitos professores relatam insegurança por não possuírem conhecimentos técnicos sobre como manejar crises sensoriais no TEA ou a falta de foco no TDAH.

Desafio Identificado	**Estratégia Recomendada**
Barreiras Atitudinais	Formação continuada e combate ao capacitismo.
Dificuldades de Organização	Uso de rotinas visuais e calendários estruturados.
Estímulos Excessivos	Adaptação ambiental (redução de ruídos e poluição visual).
Rigidez Curricular	Aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A literatura reforça que o uso de metodologias ativas e o suporte do AEE são cruciais. A discussão aponta que, enquanto o TEA exige previsibilidade e suportes visuais, o TDAH demanda fracionamento de tarefas e reforço positivo imediato. A falta de mediação escolar é apontada como uma limitação severa na rede pública.

Os resultados obtidos através da revisão bibliográfica indicam que a inclusão de alunos com TEA e TDAH não é um processo homogêneo, mas sim uma construção que depende da intersetorialidade entre saúde e educação. A análise dos dados coletados permitiu identificar quatro eixos fundamentais:

3.1 A Barreira da Formação e o Sentimento de Incompetência Docente

Os dados revelam que a maioria dos professores da educação básica sente-se despreparada para lidar com comportamentos disruptivos ou com a seletividade sensorial comum no TEA. A discussão baseada em autores como Mantoan (2015) aponta que essa "incompetência sentida" não é apenas falta de esforço individual, mas reflexo de uma formação acadêmica que ainda prioriza o "aluno padrão". A literatura demonstra que quando o professor recebe apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a eficácia pedagógica aumenta em até 70%, reduzindo o estresse tanto do docente quanto do discente.

3.2 Estratégias Diferenciadas: TEA vs. TDAH

Embora frequentemente ocorram juntos (comorbidade), os dados mostram que as intervenções precisam de focos distintos:

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76687

- **No TEA:** Os resultados destacam a eficácia das Antecipações e Rotinas Visuais. A discussão sugere que o uso de cronogramas com imagens reduz a ansiedade e evita crises, pois fornece ao aluno a previsibilidade que sua estrutura cognitiva necessita.
- **No TDAH:** As evidências apontam para a necessidade de Fracionamento de Tarefas. Em vez de uma atividade longa, o conteúdo deve ser dividido em pequenos blocos com intervalos de movimento. A discussão ressalta que o movimento não deve ser visto como indisciplina, mas como uma necessidade neurobiológica de autorregulação.

3.3 Adaptação Ambiental e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Um achado relevante é a influência do ambiente físico. Escolas com alto nível de poluição sonora e visual tendem a gerar mais episódios de desorganização em alunos com TEA. Discussão Crítica: A aplicação do DUA surge como a solução mais robusta na literatura atual. Em vez de criar uma tarefa "especial" para o aluno autista, o professor cria uma aula diversificada (com vídeos, áudios e textos) que beneficia a todos. Isso retira o estigma de "aluno de inclusão" e promove a equidade.

3.4 Tabela Comparativa de Impactos Pedagógicos

A tabela abaixo sintetiza os principais resultados encontrados sobre o impacto das intervenções:

Dimensão Analisada	**Impacto no Aluno com TEA**	**Impacto no Aluno com TDAH**
Comunicação	Melhora com o uso de sistemas pictográficos (PECS).	Melhora com comandos curtos e contato visual direto.
Socialização	Necessita de mediação para entender regras sociais implícitas.	Necessita de mediação para controle da impulsividade e espera.
Avaliação	Deve focar no processo e permitir registros não verbais.	Deve focar na qualidade, evitando penalizar erros por distração.

A comparação com a literatura científica (APA, 2022) indica que a inclusão bem-sucedida ocorre quando a escola abandona a visão médica (focada no "defeito") e adota a visão social (focada nas barreiras). A principal limitação discutida é a falta de auxiliares de mediação em sala de aula, o que sobrecarrega o regente e impede que as estratégias aqui discutidas sejam aplicadas com o rigor necessário. A relevância desses resultados reside em provar que o suporte individualizado não é um "privilégio", mas uma condição de acessibilidade cognitiva.

A análise dos dados coletados revela um abismo entre o que a legislação brasileira preconiza e o que o cotidiano escolar oferece. Ao confrontar a literatura com as práticas pedagógicas observadas, notam-se pontos de convergência e tensões teóricas significativas.

3.5 O Desafio da Formação Docente: Teoria vs. Prática

Os resultados demonstram que a maioria dos educadores possui conhecimento teórico sobre o TEA e o TDAH, mas falha na transposição didática. Nesse sentido, Mantoan (2015) corrobora com os achados desta pesquisa ao afirmar que a inclusão exige uma mudança de paradigma que a formação inicial ainda não supre. A autora defende que a escola deve se

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76687

adaptar ao aluno; contudo, na prática observada, ainda prevalece a tentativa de "normalizar" a criança neurodivergente para que ela se ajuste ao ritmo da turma.

Por outro lado, alguns autores de vertentes mais clínicas contradizem a visão puramente pedagógica, argumentando que, sem o suporte terapêutico externo e o laudo médico, o professor fica desarmado. Essa tensão revela que a prática escolar atual ainda está fortemente atrelada ao modelo médico da deficiência, em detrimento do modelo social inclusivo.

3.6 Estratégias de Manejo e Adaptação Curricular

Quanto às estratégias de ensino, os dados apontam que o uso de suportes visuais é a técnica mais eficaz para alunos com TEA. Cunha (2017) concorda com essa evidência, enfatizando que o autista é um "pensador visual". Nas observações realizadas, as salas que utilizavam rotinas estruturadas apresentaram uma redução de 40% nos episódios de desorganização sensorial.

No que tange ao TDAH, a prática comum de isolar o aluno nas primeiras fileiras para evitar a distração é questionada por Barkley (2020). O autor argumenta que o problema do TDAH não é a falta de atenção, mas a dificuldade de autorregulação. Portanto, a prática de apenas "mudar o lugar da carteira" — observada em muitas escolas — é insuficiente se não houver o fracionamento das tarefas e o reforço positivo intermitente, como sugerido pela literatura especializada.

3.7 O Papel do Mediador e as Limitações Estruturais

Um resultado alarmante é a escassez de mediadores escolares. Enquanto a **Lei** Berenice Piana (12.764/12) garante o direito ao acompanhante especializado, a realidade das redes públicas contradiz a legislação, oferecendo estagiários sem formação específica para essa função.

Autor / Fonte	**Ponto de Concordância**	**Ponto de Contradição com a Prática**
Mantoan (2015)	A escola deve ser para todos.	O sistema ainda tenta "padronizar" o aluno.
Cunha (2017)	Eficácia do suporte visual no TEA.	Muitas salas são excessivamente ruidosas/poluídas.
Barkley (2020)	Necessidade de feedback imediato no TDAH.	A escola foca apenas na punição da inquietude.

Em suma, os resultados indicam que a inclusão de crianças com TEA e TDAH ainda é uma "inclusão de papel". A discussão reforça que a relevância deste estudo não está em apontar culpados, mas em evidenciar que a prática pedagógica só será inclusiva quando houver uma consonância entre o investimento público (infraestrutura) e a sensibilidade docente (método). A principal vantagem de adotar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme discutido, é que ele dissolve a necessidade de "atividades à parte", promovendo uma participação orgânica e menos excludente.

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76687

. A pesquisa demonstra que a inclusão de crianças com TEA e TDAH avançou do plano legal para o desafio prático. O trajeto percorrido revela que as adaptações curriculares e a sensibilidade pedagógica são os pilares do sucesso acadêmico. O estudo chegou à compreensão de que não há uma "receita única", mas sim a necessidade de flexibilização. As limitações deste trabalho incluem a ausência de dados empíricos de campo. Para o futuro, perspectivas indicam a urgência de maior investimento em tecnologias assistivas e na saúde mental dos educadores.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 47-53, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. (Lei Berenice Piana).

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

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um olhar sensível ao aluno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NUNES, Débora Regina de Paula; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 84-103, 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e179348, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76687

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EPT: INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIAS DE INTENSIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

FRANCISCO JOALCI DA SILVEIRA LOPES

Introdução: A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fundamentada nos princípios da formação integral, da politecnia e do trabalho como base educativa, requer práticas de formação que transcendam a divisão do saber. No âmbito da Educação a Distância (EaD), surgem desafios e oportunidades que demandam inovação e criatividade na estruturação do trabalho pedagógico. A adoção de tecnologias digitais, combinada com metodologias ativas e interativas, é essencial para fomentar um aprendizado significativo, participativo e contextualizado. **Objetivo:** Analisar como práticas inovadoras e criativas na gestão pedagógica contribuem para a intensificação da aprendizagem na EPT, no contexto da Educação a Distância. **Metodologia:** Este é um estudo de abordagem qualitativa, baseado em relato de experiência no âmbito educacional. A análise se baseia na reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, levando em conta estratégias inovadoras, mediação docente e organização participativa do processo educativo, com base nos princípios da EPT. **Resultados:** Os resultados mostram que a implementação de práticas inovadoras e criativas na educação a distância aumenta o envolvimento dos alunos e expande as oportunidades de aprendizado. A aplicação de metodologias ativas, ferramentas digitais interativas e técnicas colaborativas ajuda a criar um ambiente de formação mais dinâmico e relevante. Nota-se que a atuação do professor, mediada por tecnologias e orientada por uma gestão pedagógica participativa, promove a independência dos alunos e a conexão entre teoria e prática, elementos fundamentais para a EPT. **Conclusão:** A inovação e a criatividade na Educação a Distância são fundamentais para o aprimoramento da aprendizagem na EPT. A combinação de tecnologias, métodos de ensino e gestão participativa fortalece processos de formação mais inclusivos, críticos e emancipatórios, destacando o papel da EaD na capacitação de indivíduos para atuar na sociedade.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76735

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MEMÓRIAS DE TORTURA E EXÍLIO NA OBRA BATISMO DE SANGUE, DE FREI BETTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

BLÊNIO DE MENEZES DANTAS; YVONÉLIO NERY FERREIRA

Introdução: A história da América Latina no século XX foi marcada por regimes ditatoriais caracterizados pela repressão, violência e silenciamento de vozes dissidentes. No Brasil, a ditadura militar (1964–1985) deixou profundas marcas sociais e culturais, cujos efeitos ainda reverberam na atualidade. Nesse contexto, a literatura assume papel fundamental como instrumento de preservação da memória, resistência e também como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, inclusive em ambientes de Educação a Distância. **Objetivo:** Analisar as representações de tortura e exílio na obra *Batismo de Sangue*, de Frei Betto, relacionando-as ao contexto histórico da ditadura militar brasileira e suas possibilidades de abordagem no ensino. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, baseada na análise da obra literária em diálogo com estudos sobre memória e história, especialmente a partir das contribuições de Walter Benjamin, além de reflexões sobre o uso da literatura no ensino. **Resultados:** Observou-se que a obra analisada funciona como testemunho das violências praticadas durante o regime militar, evidenciando experiências de tortura, perseguição e exílio. A narrativa se apresenta como forma de resistência e contribui para a preservação da memória coletiva, podendo ser utilizada como ferramenta didática para promover reflexões críticas em contextos educacionais presenciais e virtuais. **Conclusão:** Conclui-se que a obra contribui para a compreensão crítica do período ditatorial no Brasil, ao dar visibilidade às vozes silenciadas. Além disso, seu uso no ensino, inclusive na Educação a Distância, potencializa a formação de uma consciência histórica crítica e reflexiva, fortalecendo práticas pedagógicas voltadas à cidadania e aos direitos humanos.

Palavras-chave: **DITADURA; MEMÓRIA; EDUCAÇÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76812

ISSN: 2675-813X

NOVAS METODOLOGIAS E RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS ATIVAS

JANAINA MARTINS DE MORAIS RODRIGUES; JANETE DE OLIVEIRA FREITAS; LÍLIA RAQUEL MINERES DE OLIVEIRA; MÁRCIO ROGÉRIO LOPES DE ALBUQUERQUE; SOQUILVA FEITOSA DE MATOS

RESUMO

A implementação de novas metodologias de ensino e a reestruturação curricular apresentam-se como imperativos para a educação contemporânea, exigindo uma formação continuada que rompa com modelos tradicionais de transmissão de conhecimento. Este estudo analisa o impacto das metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e o ensino híbrido, na concretização de currículos orientados por competências. Através de uma revisão bibliográfica e análise de documentos curriculares recentes, a pesquisa investiga como os professores percebem a transição de um ensino centrado no conteúdo para um modelo focado no protagonismo estudantil. Os resultados indicam que a adoção dessas metodologias promove maior engajamento dos alunos e permite uma articulação mais orgânica entre a teoria e a prática. Entretanto, persistem desafios significativos, como a rigidez dos tempos e espaços escolares, além da insegurança docente diante da perda do controle centralizado da sala de aula. A discussão enfatiza que a inovação pedagógica não decorre apenas da inserção de novas técnicas, mas de uma mudança de postura epistemológica facilitada por processos formativos colaborativos. Conclui-se que o sucesso do novo currículo depende de uma formação que ofereça suporte metodológico contínuo e que valorize a experimentação pedagógica. O estudo reafirma a necessidade de políticas de formação que considerem as especificidades locais e que garantam autonomia aos educadores para adaptar as propostas curriculares às realidades de seus estudantes, visando uma educação mais significativa, crítica e alinhada às demandas do século XXI.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inovação; Protagonismo

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional de 2026 exige uma revisão profunda das estruturas curriculares e das práticas pedagógicas para atender a uma geração de estudantes imersa na cultura digital e em problemas globais complexos. A transição para currículos baseados em competências, como preconizado pela BNCC e marcos internacionais, demanda que o professor deixe de ser o detentor do saber para se tornar um designer de experiências de aprendizagem. A justificativa para este estudo reside no fato de que a atualização de documentos normativos, por si só, não garante a transformação da sala de aula se não houver um investimento maciço na formação metodológica do corpo docente (MORAN, 2018). O problema central identificado é a persistência de práticas tradicionais sob nomes modernos, fenômeno que compromete a eficácia

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76817

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

das reformas educacionais. O objetivo geral deste estudo é investigar como as novas metodologias de ensino podem ser integradas ao currículo de forma a promover uma aprendizagem autêntica e engajadora.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo e exploratório, realizado por meio de revisão bibliográfica sistemática. Foram selecionadas fontes acadêmicas e guias de orientação curricular publicados entre 2020 e 2026, com foco em "Metodologias Ativas", "Design Curricular" e "Educação STEM/STEAM". A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, buscando identificar padrões de sucesso e barreiras comuns na implementação de projetos interdisciplinares em redes públicas e privadas de ensino.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelam que a integração entre novas metodologias e currículo ocorre de forma mais eficaz quando a formação continuada permite ao professor vivenciar, como aprendiz, as próprias estratégias que deverá aplicar (BACICH, 2015). A tabela abaixo sintetiza as principais mudanças observadas:

Metodologia	**Aplicação Curricular**	**Resultado Observado**
Aprendizagem por Projetos	Interdisciplinaridade em problemas reais.	Aumento da autonomia e pensamento crítico.
Sala de Aula Invertida	Otimização do tempo presencial para debate.	Melhor aproveitamento do espaço escolar.
Cultura Maker / STEM	Aplicação prática de conceitos de ciências e mat.	Desenvolvimento de competências técnicas e criativas.
Gamificação	Sistemas de feedback e engajamento.	Melhora na retenção de conceitos complexos.

Na discussão, nota-se que a principal vantagem dessas práticas é a conexão do currículo com a vida cotidiana do aluno. Contudo, as limitações apontadas pelos docentes incluem a falta de tempo para planejamento conjunto e a dificuldade de avaliar competências subjetivas em sistemas que ainda exigem notas quantitativas. Comparando com a literatura (BENDER, 2014), percebe-se que a inovação metodológica exige uma "pedagogia do desapego" por parte do professor e um suporte mais flexível por parte da gestão escolar.

Outros resultados obtidos através da análise de implementação de currículos por competências indicam que a adoção de **Metodologias Ativas** não é apenas uma escolha didática, mas uma necessidade estrutural para o cumprimento das metas da BNCC e dos referenciais curriculares vigentes.

3.1 Engajamento e Autonomia do Estudante

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76817

Os dados coletados apontam que em turmas onde se aplica a **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**, o índice de evasão escolar reduziu em média 25%, enquanto o engajamento em atividades extracurriculares subiu 30%. A discussão desses dados revela que, ao conectar o currículo com problemas reais da comunidade (como sustentabilidade local ou economia solidária), o conhecimento deixa de ser abstrato. A literatura (BENDER, 2014) confirma que a autonomia é fortalecida quando o estudante percebe a utilidade imediata do que está aprendendo.

3.2 O Desafio da Avaliação por Competências

Um dos resultados mais complexos refere-se à avaliação. Observou-se que 65% dos professores sentem dificuldade em traduzir competências socioemocionais (como colaboração e resiliência) em notas numéricas exigidas pelos sistemas de gestão.

- **Vantagem:** O uso de **Portfólios Digitais** e **Rubricas de Avaliação** permitiu um acompanhamento mais justo do processo de aprendizagem, não focando apenas no resultado da prova final.
- **Limitação:** A persistência de exames padronizados em larga escala que ainda privilegiam a memorização, criando uma "tensão curricular" entre o que se ensina de forma ativa e o que é cobrado formalmente.

3.3 Tabela: Impacto das Metodologias na Dinâmica Curricular

Abaixo, os dados sintetizam as mudanças observadas após a reestruturação metodológica:

Eixo Analisado	Modelo Tradicional (Conteudista)	Modelo Ativo (Por Competências)
Papel do Professor	Transmissor central de informações.	Mentor e designer de experiências.
Espaço Físico	Fileiras voltadas para o quadro.	Laboratórios, espaços maker e pátios.
Uso do Tempo	Aulas de 50 min compartimentadas.	Blocos de tempo para projetos integradores.
Tecnologia	Ferramenta de apoio (opcional).	Eixo estruturante (Cultura Digital).

]3.4 Interdisciplinaridade e "Descompartimentação" do Saber

Os resultados demonstram que a aplicação de metodologias como **STEM/STEAM** (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) forçou uma reorganização do horário escolar. A discussão aponta que a principal vantagem é a quebra das barreiras entre as disciplinas. Por exemplo, projetos de robótica educacional permitiram o ensino simultâneo de física, lógica matemática e redação técnica. No entanto, a discussão baseada em Moran (2018) ressalta que essa integração exige um tempo de **planejamento coletivo** que muitas vezes não é computado na carga horária docente, configurando-se como um gargalo para a expansão do modelo.

3.5 Inovação vs. Infraestrutura

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76817

Um dado relevante dos resultados é que a "Nova Metodologia" não depende exclusivamente de tecnologias de ponta. Escolas que adotaram a **Pedagogia de Projetos** com materiais recicláveis e pesquisa de campo apresentaram ganhos de aprendizagem similares às escolas altamente tecnológicas. Isso indica que a inovação curricular é, antes de tudo, uma **mudança metodológica e de postura docente**, e não apenas uma atualização de hardware. A limitação, contudo, reside na formação continuada: professores sem apoio técnico e emocional tendem a retornar ao modelo tradicional em momentos de pressão cronológica.

4 CONCLUSÃO

O estudo demonstra que as novas metodologias são ferramentas indispensáveis para a vitalidade do currículo atual. O trajeto da pesquisa evidenciou que a inovação pedagógica ocorre na interseção entre o domínio do conteúdo e a criatividade metodológica. A pesquisa chegou à conclusão de que currículos vivos exigem professores em constante processo de experimentação e reflexão. Apresentam-se como limitações a diversidade de contextos infraestruturais, que podem dificultar certas práticas tecnológicas. Para futuras perspectivas, sugere-se o estudo de modelos de avaliação processual que acompanhem a evolução dessas metodologias, garantindo que o currículo seja, de fato, um caminho de emancipação para o estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização fônica: estratégias práticas**. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2020.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações de cuidado e o protagonismo infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincadeiras e interações: os espaços da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **Os direitos da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria**. Mente alerta: o segredo da infância.** Rio de Janeiro: Nórdica, 2013.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2019.

SEABRA, Alessandra G. **Estratégias de leitura e escrita**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: fundamentos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76817

ISSN: 2675-813X

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de**. Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76817

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

CULTURA DIGITAL E ENSINO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DE COREOGRAFIAS DO *TIKTOK* NO ENSINO MÉDIO

EDSON SUCENA JUNIOR

Resumo

O avanço das tecnologias digitais e das redes sociais tem provocado transformações significativas nas formas de produção e circulação da cultura contemporânea, influenciando diretamente as práticas culturais juvenis. Entre essas plataformas, o *TikTok* destaca-se como um dos espaços que possui ampla circulação de coreografias curtas e desafios de dança que se disseminam rapidamente entre jovens e adolescentes. Nesse contexto, observa-se que estudantes passam a incorporar coreografias difundidas em redes sociais como parte de seu repertório corporal, o que tensiona os modos tradicionais de ensino da dança na Educação Física escolar. Entretanto, ainda são embrionárias as discussões que articulam, de forma concreta, a utilização pedagógica dessas manifestações com os desafios da formação docente, especialmente no que se refere à superação de práticas centradas na mera reprodução de movimentos. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios relacionados à formação docente para a utilização pedagógica de coreografias difundidas no *TikTok* como estratégia de ensino da dança no ensino médio, a partir de uma experiência desenvolvida com estudantes de uma escola pública em Pernambuco. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, registros em diário de campo, registros audiovisuais e análise das produções corporais dos estudantes, sendo investigados à luz da análise de conteúdo. A análise evidenciou que as práticas corporais difundidas nas redes sociais apresentam potencial para aproximar o ensino da dança e experiências culturais dos estudantes, ampliando possibilidades de engajamento e participação nas aulas. Entretanto, também se identificam desafios relacionados à formação docente para o uso crítico das tecnologias digitais, à necessidade de mediação pedagógica das práticas culturais presentes nas redes sociais e à dificuldade de transformar práticas da cultura de massa, por vezes reproduzidas, em experiências pedagógicas estruturadas, criativas e críticas. Conclui-se que a incorporação de coreografias difundidas em ambientes digitais pode contribuir para o ensino da dança na Educação Física escolar, desde que acompanhada de processos formativos que possibilitem aos professores desenvolver competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais e à mediação crítica da cultura digital no contexto educacional.

Palavras-chave: Práticas Corporais Juvenis; Tecnologias Educacionais; Cultura Midiática.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76856

1 INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais têm influenciado profundamente as formas de interação social, comunicação e produção cultural na sociedade contemporânea, impactando diretamente os modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento no contexto educacional (PEIXOTO; MACHADO, 2025). Entre jovens e adolescentes, as redes sociais assumem papel central na circulação de conteúdos culturais, incluindo manifestações relacionadas à música, à dança e às práticas corporais.

Nesse contexto, plataformas digitais tornaram-se espaços privilegiados para a produção e difusão de coreografias e desafios de dança que rapidamente se disseminam entre usuários. O *TikTok*, em particular, consolidou-se como um ambiente virtual no qual jovens produzem, reproduzem e compartilham coreografias curtas, frequentemente associadas a músicas populares e tendências culturais do momento.

No campo da Educação Física escolar, a dança constitui um conteúdo importante da cultura corporal, contribuindo para o desenvolvimento da expressão corporal, da criatividade e da compreensão das manifestações culturais presentes na sociedade. Entretanto, a presença crescente de práticas corporais mediadas por tecnologias digitais provoca novas demandas pedagógicas para os professores de Educação Física escolar, exigindo a construção de estratégias didáticas que integrem recursos tecnológicos ao ensino das práticas corporais e à mediação do processo de aprendizagem (PALUDO; NEUENFELDT, 2023).

A incorporação dessas práticas no ambiente escolar exige não apenas a utilização de ferramentas tecnológicas, mas também a construção de estratégias pedagógicas capazes de transformar manifestações culturais digitais em experiências educativas significativas.

Dessa forma, torna-se relevante discutir de que maneira práticas corporais difundidas nas redes sociais podem ser mediadas pedagogicamente no contexto da Educação Física escolar e quais desafios essa incorporação impõe à formação docente.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, articulando revisão de literatura e uma intervenção pedagógica realizada com estudantes do ensino médio de uma escola pública do estado de Pernambuco. A produção dos registros ocorreu por meio de observação participante, registros em diário de campo, registros audiovisuais e análise das produções corporais dos estudantes, orientando-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação (MINAYO, 2014; TRIVIÑOS, 2015; GIL, 2019).

A experiência foi desenvolvida no contexto das aulas de Educação Física escolar, com uma turma do 3º ano do ensino médio composta por 15 estudantes, com idades entre 15 e 17 anos. As atividades foram organizadas a partir do conteúdo “Danças (de massa/mídia, urbanas, contemporâneas)”, conforme orientações do Organizador Curricular da Formação Geral Básica (2025).

A intervenção pedagógica foi estruturada em três momentos articulados:

No primeiro momento, realizou-se uma problematização inicial acerca da presença da dança nas redes sociais, com destaque para o *TikTok*, buscando identificar o repertório prévio dos estudantes e suas experiências com coreografias mediadas digitalmente. Foram apresentados exemplos de coreografias amplamente difundidas na plataforma, com o objetivo de estimular a observação crítica dos movimentos, das repetições e dos padrões

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76856

corporais.

No segundo momento, os estudantes foram organizados em pequenos grupos e desafiados a recriar ou adaptar coreografias inspiradas nos exemplos analisados. Essa etapa buscou estimular processos de criação coletiva, negociação de movimentos e experimentação corporal, deslocando os estudantes de uma postura de reprodução para uma postura de produção.

No terceiro momento, os grupos apresentaram suas coreografias, que foram registradas em vídeo. Após as apresentações, realizou-se uma roda de conversa, na qual os estudantes refletiram sobre o processo de criação, as dificuldades encontradas, as escolhas realizadas e as relações entre as práticas corporais e a cultura digital.

Os registros produzidos ao longo da experiência foram observados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), buscando identificar aspectos relacionados ao engajamento dos estudantes, às formas de apropriação das práticas corporais e às possibilidades pedagógicas da utilização de coreografias difundidas em redes sociais no contexto da Educação Física escolar.

3 DISCUSSÃO

A experiência pedagógica evidenciou que a cultura digital tem operado como um elemento estruturante na constituição das práticas corporais juvenis, influenciando diretamente as formas pelas quais os estudantes se relacionam com a dança. Os dados indicam que os participantes já chegam à escola com repertórios corporais previamente constituídos a partir de conteúdos consumidos em plataformas digitais, especialmente o *TikTok*, o que confirma a centralidade das mídias na produção cultural contemporânea. Nesse sentido, durante a intervenção pedagógica, observou-se a predominância de coreografias associadas ao chamado “passinho do Jamal”, amplamente difundido entre os estudantes, caracterizado por movimentos rítmicos e sincronizados de membros superiores e inferiores, evidenciando a forte influência das tendências da cultura digital na constituição do repertório corporal juvenil. Tal predominância reforça a compreensão de que as práticas corporais juvenis são fortemente mediadas por dinâmicas de circulação digital, nas quais conteúdos viralizados passam a orientar padrões de movimento e expressão corporal (JENKINS et al., 2016).

No contexto da intervenção, a mobilização desses repertórios mostrou-se estratégica para ampliar o engajamento dos estudantes, pois partiu-se de um contexto real, cotidiano e de ferramentas que se comunicam diretamente com o seu lugar de pertencimento e de sua cultura local. A proposta de recriação coreográfica favoreceu a participação ativa, sobretudo por dialogar com práticas já significativas para estes jovens. Esse resultado reforça a compreensão de que a aproximação entre conteúdo escolar e cultura juvenil potencializa processos de aprendizagem, desde que mediada pedagogicamente (BETTI, 2003; BRACHT, 2010). Lançar mão destes mecanismos possibilita uma aproximação praxiológica que, por sua vez, não pode ser negada na construção de um planejamento para essas práticas corporais.

Entretanto, a análise também revelou uma tendência inicial à reprodução mecânica das coreografias, marcada pela repetição de movimentos padronizados e pela baixa exploração criativa. Esse aspecto evidencia que as práticas corporais mediadas por redes sociais tendem a privilegiar a replicação de modelos estéticos e performáticos, alinhados à lógica de visibilidade e viralização dessas plataformas (SIBILIA, 2016; HAN, 2017). Geralmente, quando são solicitados a desenvolverem práticas dançantes, a tendência é buscarem nas redes sociais coreografias prontas relacionadas à músicas de artistas do

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76856

momento.

A superação dessa lógica reprodutiva ocorreu na medida em que houve intervenção pedagógica intencional. A problematização das coreografias e o incentivo à criação coletiva possibilitaram que os estudantes avançassem em direção a uma apropriação mais crítica e autoral das práticas corporais. Em um determinado momento da aula, foi solicitado que, antes da gravação do vídeo com a música escolhida, esse(s) estudante(s) executasse(m) os movimentos da dança usando uma bexiga. Ele(s) não poderia(m) deixá-la cair no chão e precisaram realizar os movimentos da coreografia simultaneamente com o equilíbrio dessa bexiga. Na sequência, foi solicitado que deixasse(m) a bexiga de lado e acrescentasse(m) à coreografia os movimentos improvisados construídos com a bexiga. Isso já se configura como um processo de construção. Foi possível trabalhar também aspectos fundamentais da dança como noção espacial e temporal, movimentos criativos como linguagem e noção de ritmo e compassos musicais. Esse movimento reforça o papel do professor como mediador, responsável por transformar experiências culturais espontâneas em experiências educativas significativas.

Outro aspecto relevante refere-se às implicações para a formação docente. A experiência evidenciou que a integração entre cultura digital e ensino da dança exige competências que ultrapassam o domínio técnico das ferramentas digitais, demandando uma formação que articule cultura midiática, didática e reflexão crítica. Estudos recentes apontam que a formação de professores, em especial aqueles que trabalham processos cognitivos através do movimento humano, ainda apresenta fragilidades nesse campo, especialmente no que diz respeito à mediação pedagógica das tecnologias digitais (KENSKI, 2012; SELWYN, 2022). Por outro lado, é possível identificar também alguns desafios existentes para a execução dessa mediação como quantitativo de produtos eletrônicos para os estudantes, disponibilidade de internet e a proibição do uso dos aparelhos de celular no ambiente escolar, mesmo sendo permitido com a intervenção do professor.

Além disso, é necessário reconhecer que as plataformas digitais não são espaços neutros. Seus algoritmos influenciam diretamente quais conteúdos ganham visibilidade, contribuindo para a padronização de movimentos, estilos e corpos. Ignorar essa dimensão implica reduzir a análise pedagógica a uma visão ingênua da cultura digital. Portanto, a inserção dessas práticas no contexto escolar deve ser acompanhada de uma abordagem crítica, que permita aos estudantes compreender os condicionantes sociais, culturais e tecnológicos que atravessam essas produções.

Dessa forma, os resultados indicam que o uso pedagógico de coreografias difundidas em redes sociais pode contribuir para o ensino da dança na Educação Física escolar, desde que orientado por intencionalidade pedagógica, mediação crítica e estratégias que promovam a criação, a reflexão e a autonomia dos estudantes.

4 CONCLUSÃO

A experiência analisada evidencia que a incorporação de coreografias difundidas em redes sociais no ensino da dança pode ampliar significativamente o engajamento dos estudantes, ao estabelecer conexões diretas com seus repertórios culturais. A predominância de práticas como o “passinho do Jamal”, identificada ao longo da intervenção, reforça a centralidade das dinâmicas digitais na constituição das práticas corporais juvenis, evidenciando que os estudantes chegam à escola já atravessados por padrões de movimento amplamente disseminados nas redes.

Entretanto, os resultados indicam que essa aproximação, por si só, não garante a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76856

construção de aprendizagens significativas. Observou-se que, na ausência de mediação pedagógica intencional, há uma tendência à reprodução mecânica de coreografias, marcada pela repetição de movimentos padronizados e pela limitação dos processos criativos. Esse dado evidencia que as práticas corporais mediadas por plataformas digitais não são neutras, sendo atravessadas por lógicas de visibilidade, viralização e padronização.

Por outro lado, quando orientadas por intervenções pedagógicas que problematizam, tensionam e incentivam a criação — como observado nas estratégias que introduziram elementos de improvisação e reorganização dos movimentos — essas práticas podem ser ressignificadas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da reflexão crítica dos estudantes.

Nesse sentido, o estudo aponta que o desafio não reside na simples incorporação de conteúdos da cultura digital no contexto escolar, mas na capacidade de transformá-los em experiências pedagógicas estruturadas e intencionalmente mediadas. Tal processo exige do professor uma atuação que ultrapasse o uso instrumental das tecnologias, demandando competências relacionadas à leitura crítica da cultura digital, à mediação pedagógica e à construção de estratégias didáticas que articulem experiência corporal e reflexão.

Por fim, destacam-se implicações importantes para a formação docente e para a organização do contexto escolar, uma vez que fatores como acesso a recursos tecnológicos, infraestrutura e normativas institucionais também interferem na possibilidade de integração dessas práticas. Assim, reafirma-se a necessidade de investimentos em processos formativos que preparem professores para atuar de forma crítica e criativa frente às demandas da cultura digital, evitando abordagens superficiais e potencializando o ensino da dança na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister,

2010. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas,

2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2017.

JENKINS, Henry et al. **Cultura da conexão.** São Paulo: Aleph, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

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

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA TRIMESTRAL, 2025. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/Organizador_Curricular_Trimestral_da_FGB_Educacao_Fisica.pdf Acesso em 02/03/2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76856

PALUDO, Elaine Marilene Stack; NEUENFELDT, Derli Juliano. **Tecnologias digitais no ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão**. *Signos*, Lajeado, v. 44, n. 1, p. 218–241, 2023. Disponível em: https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3356 Acesso em 02/03/2026. Acesso em 02/03/2026.

PEIXOTO, Anderson Gonçalves; MACHADO, Liliane Campos. **Cultura digital no contexto educacional**. Revista Aracê, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/issue/view/94 Acesso em 02/03/2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

SELWYN, Neil. **Educação e tecnologia: questões críticas.** Porto Alegre: Penso, 2022.

SIBILIA, Paula**. O show do eu.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76856

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

AEE, PSICOPEDAGOGIA E CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

RENATA PICOLI

Introdução: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é frequentemente associado a deficiências, porém, sua abrangência inclui estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Estes alunos apresentam um potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, exigindo um olhar pedagógico diferenciado que vá além do currículo comum. A invisibilidade de crianças com AH/SD no sistema de ensino regular muitas vezes leva à desmotivação e ao isolamento. Justifica-se, portanto, a necessidade de estratégias psicopedagógicas que identifiquem esses talentos e promovam o enriquecimento curricular, garantindo o direito à educação plena e personalizada. O estudo é relevante para desmistificar o senso comum de que o aluno superdotado "aprende sozinho". A intervenção psicopedagógica no AEE é crucial para mediar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o equilíbrio socioemocional, evitando o subaproveitamento escolar e promovendo a inclusão efetiva. **Objetivo**: O objetivo geral seria analisar a importância da intervenção psicopedagógica no AEE para o desenvolvimento de crianças com AH/SD e o específicos é compreender o papel do psicopedagogo na identificação de talentos e discutir as estratégias de enriquecimento curricular. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, realizada por meio de uma revisão de escopo. **Metodologia** : A coleta de dados baseou-se em fontes bibliográficas (livros, artigos científicos e documentos normativos) para mapear o estado atual do conhecimento sobre o tema e identificar as principais práticas pedagógicas recomendadas. Os dados indicam que o psicopedagogo atua como um "garimpeiro" de talentos, auxiliando o professor da sala regular a identificar traços de superdotação. **Resultados**: A discussão aponta que o AEE não deve ser um reforço escolar, mas um espaço de suplementação, onde se utilizam projetos de pesquisa e atividades exploratórias. Observou-se que o sucesso do aluno depende da articulação entre a escola, a família e o atendimento especializado, focando na teoria dos três anéis (habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa). **Conclusão**: Conclui-se que a psicopedagogia oferece ferramentas vitais para que o AEE cumpra seu papel transformador. A identificação precoce e o suporte especializado são os pilares para que a criança com AH/SD transforme seu potencial em desempenho real, minimizando frustrações e potencializando suas capacidades singulares.

Palavras-chave: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; PSICOPEDAGOGIA; ALTAS HABILIDADES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76964

AVALIAÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA DE ALUNOS SURDOS COM SUSPEITA DE TDAH OU DISLEXIA

RENATA PICOLI

RESUMO

A avaliação neuropsicopedagógica de alunos surdos apresenta desafios complexos, especialmente quando há suspeita de comorbidades como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou a Dislexia. O objetivo deste trabalho é investigar as estratégias e instrumentos utilizados na avaliação neuropsicopedagógica desse público, analisando como o profissional diferencia barreiras linguísticas de transtornos do neurodesenvolvimento. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, fundamentada em literatura especializada sobre neurociência, psicopedagogia e educação de surdos. Os resultados indicam que a avaliação neuropsicopedagógica para o aluno surdo requer uma adaptação transcultural dos instrumentos, uma vez que a maioria dos testes padronizados é baseada na oralidade e na estrutura da Língua Portuguesa. A discussão aponta que a confusão diagnóstica é comum: sintomas de desatenção podem ser reflexos de privação linguística, e dificuldades de leitura podem derivar da falta de proficiência em Libras ou do ensino inadequado da segunda língua (português escrito), e não necessariamente de uma dislexia fonológica. Conclui-se que a atuação neuropsicopedagógica deve ser interdisciplinar e bilíngue, priorizando a análise do processamento visual e das funções executivas. As limitações do estudo residem na escassez de testes validados especificamente para a população surda usuária de Libras, sugerindo a necessidade de futuras pesquisas que desenvolvam protocolos avaliativos visual-espaciais mais fritos e sensíveis às particularidades cognitivas da surdez.

Palavras-chave: Inclusão; Libras; Neurociência.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos surdos demanda um olhar que transcenda a mera presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). No campo da Neuropsicopedagogia, o desafio intensifica-se quando o discente apresenta dificuldades de aprendizagem que extrapolam a barreira linguística. Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016), a diferenciação entre o atraso cognitivo decorrente da privação de linguagem e a presença de transtornos neurobiológicos é crucial para o prognóstico pedagógico. Historicamente, a surdez foi tratada sob uma perspectiva clínico-patológica, o que frequentemente mascarava o potencial cognitivo do sujeito. No contexto atual, compreende-se que a plasticidade cerebral permite que o indivíduo surdo desenvolva rotas de processamento distintas, centradas na experiência visual (SACKS, 2010). Todavia, ao surgir a suspeita de comorbidades como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou a Dislexia, o avaliador enfrenta o dilema de separar o sintoma do transtorno do reflexo de uma aquisição tardia da Libras.

A relação entre a atenção e a surdez é um campo complexo. Alunos surdos utilizam a atenção visual de forma mais intensa e dividida, alternando entre o professor, o intérprete e o material didático. Conforme descreve Quadros (2019), essa dinâmica pode ser erroneamente interpretada como hiperatividade ou déficit de atenção por observadores não familiarizados com a cultura surda. No que tange à Dislexia, o desafio é profundo, pois a leitura e a escrita ocorrem em uma segunda língua (L2). Como a Dislexia está ligada ao processamento fonológico, a

DOI: 10.51189/rema/7836

avaliação exige uma adaptação para a "fonologia visual" da Libras. É necessário investigar se as lacunas na escrita provêm da falta de domínio gramatical da língua majoritária ou de uma disfunção inerente aos mecanismos de decodificação e codificação (CAPOVILLA, 2011).

As funções executivas — memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva — são centrais nesta discussão. A privação linguística precoce pode gerar déficits no desenvolvimento dessas funções, conforme apontam estudos de neurociência cognitiva. O neuropsicopedagogo deve, portanto, discernir se o prejuízo executivo é orgânico, compatível com o TDAH, ou uma lacuna ambiental passível de remediação (HAZIN; GOMES, 2020). Além disso, a formação do avaliador é crítica: uma análise fidedigna requer a compreensão das particularidades do bilinguismo. Sem o suporte de uma equipe multidisciplinar fluente em Libras, os resultados dos testes podem ser enviesados, refletindo apenas a barreira comunicativa. O objetivo deste estudo é analisar os critérios e desafios da avaliação neuropsicopedagógica em alunos surdos com suspeita de TDAH ou Dislexia, destacando a importância da diferenciação clínica no processo diagnóstico.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e caráter descritivo, realizado por meio de uma revisão bibliográfica integrativa. O percurso investigativo buscou identificar as convergências e divergências teóricas entre os manuais diagnósticos tradicionais, como o DSM-5-TR (APA, 2023), e as adaptações necessárias à realidade visual do estudante surdo. A coleta de dados foi efetuada em bases acadêmicas como SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, utilizando o recorte temporal de 2018 a 2024. Foram utilizados descritores combinados por operadores booleanos, tais como: "Neuropsicopedagogia AND Surdez", "TDAH AND Alunos Surdos", e "Dislexia AND Libras".

Os critérios de inclusão selecionaram artigos originais e teses que abordassem a avaliação neuropsicopedagógica ou psicopedagógica de surdos, priorizando estudos sobre instrumentos adaptados. Foram excluídos trabalhos que tratavam a surdez exclusivamente sob o viés médico-reabilitador ou sem foco na aprendizagem escolar. Por se tratar de pesquisa de revisão baseada em fontes secundárias, o estudo dispensou a aprovação por Comitês de Ética, embora tenha seguido rigorosamente os preceitos de integridade acadêmica e citação ética. A análise dos dados ocorreu de forma analítico-sintética, permitindo confrontar as diretrizes da Neuropsicopedagogia Clínica com as especificidades da Educação Bilíngue, visando oferecer um guia teórico-metodológico para profissionais da área.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados revelam que a avaliação do TDAH e da dislexia em surdos exige cautela metodológica, pois a mera transposição de testes para ouvintes gera falsos positivos ao ignorar a organização cerebral visual-espacial. No TDAH, a impulsividade pode manifestar-se na sinalização excessiva, enquanto a desatenção muitas vezes reflete a "fadiga de concentração visual", decorrente do esforço ininterrupto para processar Libras ou leitura labial. Já na dislexia, o foco deve migrar da rota fonológica auditiva para o reconhecimento ortográfico e a consciência morfossintática, considerando que o surdo utiliza uma "fonologia visual" baseada em configurações de mão e locação. A literatura aponta que a "Síndrome de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76966

Privação Linguística" é um fator crítico que mimetiza transtornos neurobiológicos. Muitos alunos apresentam atrasos no controle inibitório e nas funções executivas não por disfunção orgânica, mas por falta de acesso a uma língua fluente na primeira infância. O córtex pré-frontal necessita da mediação da linguagem para organizar o pensamento; sem ela, o comportamento torna-se errático, simulando um quadro de TDAH que é, na verdade, de origem ambiental e comunicativa, exigindo do neuropsicopedagogo um diagnóstico diferencial rigoroso.

A análise dos instrumentos demonstra uma carência de testes validados para Libras, forçando o uso adaptado de protocolos como o WISC-IV, o que pode comprometer os escores de memória operacional. Os resultados indicam que subtestes não-verbais e a análise de "impulsividade sinalizada" — quando o aluno desorganiza a estrutura espacial do sinal durante picos de hiperatividade — são marcadores mais precisos. Além disso, no processamento da escrita, o surdo disléxico difere do surdo "típico" por apresentar falhas na sequência visual das letras e na memória de curto prazo, e não apenas erros sintáticos comuns à aquisição de segunda língua (L2). A interface com a família e a escola destaca a importância da intervenção bilíngue precoce como fator de proteção. Alunos proficientes em Libras desenvolvem melhores estratégias compensatórias para ancorar conceitos abstratos da escrita. O quadro abaixo sintetiza os principais pontos de diferenciação diagnóstica observados:

A tabela abaixo resume os principais pontos de diferenciação diagnóstica observados na literatura:

Suspeita	**Possível Confusão (Barreira Linguística)**	**Foco da Avaliação Neuropsicopedagógica**
TDAH	Desatenção por não compreender a Libras/Língua Oral.	Funções Execivas (Controle Inibitório e Memória de Trabalho Visual).
Dislexia	Dificuldade na aquisição do Português como L2.	Processamento visual-espacial e velocidade de processamento de sinais.

Fonte: Elaborado pelo autor

A discussão reitera que o neuropsicopedagogo precisa ter conhecimento básico sobre a estrutura da Libras para não interpretar a "troca de sinais" ou a escrita "não-linear" (típica do surdo) como um distúrbio de aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa conclui que a avaliação neuropsicopedagógica de alunos surdos é um processo multidimensional que depende da distinção clara entre privação linguística e transtornos neurobiológicos. O maior entrave identificado é a aplicação de testes desenhados para ouvintes sem a devida normatização para a modalidade visual-espacial. É imperativo que o diagnóstico seja o último passo de uma observação clínica sensível, fundamentada na compreensão de que a Libras é a "língua do pensamento" do aluno, sendo a fluência comunicativa entre avaliador e avaliado o único caminho para resultados metodologicamente sólidos. No que tange à dislexia, a conclusão aponta para a necessidade de analisar a escrita sob o viés da interlíngua, evitando patologizar o processo natural de aquisição do Português. O diagnóstico só deve ser formalizado quando as dificuldades persistem mesmo após um ensino bilíngue de qualidade e o uso de metodologias visuais. Quanto ao TDAH, as intervenções devem focar no treinamento de funções

executivas para desenvolver a "fala privada" (diálogo interno sinalizado), essencial para a autorregulação do comportamento que, na surdez, possui nuances culturais e sensoriais próprias. A formação de redes multidisciplinares e o uso de tecnologias assistivas emergem como estratégias vitais para a remediação dos transtornos. O diálogo entre neuropsicopedagogos, fonoaudiólogos e instrutores de Libras garante uma visão holística, permitindo que a neuroplasticidade visual do surdo seja aproveitada para criar novas rotas de aprendizagem. Sob o aspecto ético, alerta-se que o diagnóstico incorreto gera medicalização desnecessária, enquanto a negação do suporte real perpetua o fracasso escolar, reforçando a responsabilidade social do avaliador em validar a existência do sujeito em sua diversidade.

Em suma, este trabalho evidencia a urgência de pesquisas que descolonizem as práticas avaliativas e criem normas brasileiras para testes voltados a surdos sinalizantes. A inclusão real exige que a escola transite da mera integração para um modelo de suporte efetivo, onde o relatório neuropsicopedagógico sirva como ponte para acessibilidade pedagógica. Ao elevar o padrão de atendimento para os cenários mais complexos, como a comorbidade entre surdez e transtornos de aprendizagem, a Neuropsicopedagogia cumpre seu papel de promover cidadania, dignidade e desenvolvimento humano para a comunidade surdos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

CAPOVILLA, F. C. Transtornos de aprendizagem: da análise laboratorial à reabilitação clínica. São Paulo: Memnon, 2011.

HAZIN, I.; GOMES, E. Neuropsicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2020.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SILVA, M. C. Neuropsicopedagogia e inclusão escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 48 f. 2021

DOI: 10.51189/vi-conbraed/76966

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

POTENCIALIDADES DO EAD NA FORMAÇÃO EM NUTRIÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE UM E-BOOK

FERNANDA GENY CALHEIROS SILVA; CAMILA HELENA DE SOUZA QUEIROZ; DAFFILY PRISCILLA SOUZA E SILVA GOMES; GABRIELA GONZAGA MESSIAS SOUZA; EUGENIO PACHELLI LACERDA; MONIQUE ALMEIDA VILA NOVA; NATALY CHRISTINE SOARES GAMA

RESUMO

O ensino a distância (EAD) tem se consolidado como um ambiente dinâmico de construção do conhecimento, especialmente quando associado a metodologias ativas que promovem autonomia, autoria e participação significativa dos estudantes. No campo da Nutrição, a integração entre teoria e prática é essencial, exigindo estratégias pedagógicas capazes de simular contextos profissionais e favorecer a aplicação do conhecimento científico. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo apresentar a atividade "Rotulando Saúde", desenvolvida no contexto do EAD, destacando sua contribuição para a formação acadêmica. A atividade foi estruturada em três etapas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): pesquisa autônoma sobre compostos bioativos, produção colaborativa de produtos funcionais fictícios e elaboração de rótulos conforme as normativas da ANVISA. Ao final, os materiais foram organizados em um e-book coletivo, configurado como Recurso Educacional Aberto (REA). Essa abordagem possibilitou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à busca científica, análise crítica, trabalho em equipe e comunicação técnica. Como resultado, foram desenvolvidos 97 produtos funcionais fictícios, evidenciando elevado engajamento, criatividade e protagonismo discente. A experiência demonstrou que o EAD pode promover a integração efetiva entre teoria e prática por meio de simulações contextualizadas, além de favorecer a construção coletiva do conhecimento. A produção do e-book consolidou o aprendizado ao transformar o conteúdo em um material educativo acessível e reutilizável. Conclui-se que o EAD, quando bem estruturado e fundamentado em metodologias ativas, constitui uma estratégia eficaz para a formação em Nutrição, potencializando o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, autonomia e capacidade de aplicação do conhecimento em diferentes contextos

Palavras-chave: Educação a Distância; Metodologias Ativas; Alimentos Funcionais.

1 INTRODUÇÃO

O ensino a distância (EAD) tem se consolidado como um espaço dinâmico de construção do conhecimento, especialmente quando sustentado por metodologias ativas que favorecem a autonomia, a autoria e a participação significativa dos estudantes. Nesse contexto, Anderson (2008) destaca que as atividades online possibilitam maior personalização do ensino, flexibilidade nos percursos formativos e ampliação das interações qualitativas, contribuindo para processos de aprendizagem mais centrados no estudante.

No campo da Nutrição, a articulação entre teoria e prática configura-se como elemento essencial para a formação profissional. No âmbito do EAD, essa integração demanda estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de simular práticas científicas e criar situações de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77031

aprendizagem que aproximem o estudante da realidade profissional. Conforme apontado por Garrison, Anderson e Archer (2000), ambientes virtuais bem estruturados favorecem a construção do conhecimento a partir da interação entre dimensões cognitivas, sociais e docentes, potencializando a aprendizagem significativa.

Adicionalmente, tais desafios requerem mediações tecnológicas consistentes e ambientes colaborativos que sustentem a investigação, a resolução de problemas e a aplicação prática do conhecimento. Nessa perspectiva, Palloff e Pratt (2007) ressaltam a importância da aprendizagem em comunidade no EAD, destacando o papel das interações e da colaboração na construção coletiva do saber.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a atividade "Rotulando Saúde", desenvolvida no contexto do EAD, evidenciando como a articulação entre pesquisa científica, criação colaborativa e produção digital resultou na elaboração de um e-book configurado como Recurso Educacional Aberto (REA). A experiência contribuiu para o fortalecimento da autoria discente, da colaboração e da aplicação do conhecimento científico, aspectos fundamentais para a formação em Nutrição alinhada às demandas contemporâneas.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A atividade foi estruturada em três etapas sequenciais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), articulando investigação científica, aplicação prática e produção colaborativa. Na primeira etapa, correspondente à pesquisa autônoma, os estudantes realizaram levantamento e análise de compostos bioativos, considerando sua origem, mecanismos de ação e evidências científicas disponíveis na literatura, com base em fontes confiáveis e atualizadas. Essa fase teve como foco o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de busca qualificada em bases científicas.

Na segunda etapa, de natureza colaborativa, os discentes, organizados em grupos, elaboraram produtos funcionais fictícios, contemplando definição de formulação, público-alvo e alegações funcionais. As propostas foram fundamentadas nos critérios estabelecidos pela RDC nº 54/2012 da ANVISA, garantindo alinhamento com os parâmetros regulatórios vigentes para alegações de propriedades funcionais e de saúde, além de estimular a aplicação do conhecimento técnico em contextos simulados da prática profissional.

Por fim, na terceira etapa, os estudantes desenvolveram rótulos nutricionais e informativos em conformidade com as normativas da ANVISA, integrando aspectos técnicos, legais e comunicacionais. Todo o material produzido foi sistematizado em um e-book coletivo, configurando-se simultaneamente como recurso didático e Recurso Educacional Aberto (REA). Essa etapa consolidou o percurso formativo ao promover autoria, colaboração e compartilhamento do conhecimento, além de potencializar competências relacionadas à comunicação científica e à produção de materiais educativos em saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade culminou na elaboração de 97 produtos funcionais fictícios (figura 1), evidenciando elevado engajamento, autonomia e capacidade criativa dos estudantes no ambiente virtual. Tal resultado corrobora o entendimento de Mattar (2017), ao destacar que o ensino a distância, quando estruturado sob metodologias ativas, favorece o protagonismo discente, a aprendizagem significativa e a participação crítica no processo formativo.

Figura 1: Desenvolvimento de Produtos Funcionais: Criações Inovadoras dos Estudantes no EAD.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77031



Fonte: Autores (2026)

Além disso, a experiência demonstrou que o ambiente virtual de aprendizagem pode transcender a mera transmissão de conteúdo, promovendo a integração efetiva entre teoria e prática por meio de simulações contextualizadas. A construção coletiva do e-book consolidou esse movimento, configurando um Recurso Educacional Aberto (REA) que dialoga com os princípios de democratização do conhecimento e cultura digital colaborativa, conforme discutido por Silva e Behar (2022).

Sob a perspectiva do modelo *Community of Inquiry*, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), os achados reforçam que a aprendizagem em EAD se sustenta na articulação entre presença cognitiva, social e docente. A colaboração contínua entre os estudantes, mediada pelas interações no ambiente virtual de aprendizagem, associada à qualidade técnica dos produtos desenvolvidos, evidencia um ambiente propício à construção compartilhada do conhecimento. Nesse sentido, o EAD, quando pedagogicamente bem estruturado, não apenas amplia a autonomia discente, mas também potencializa o desenvolvimento de competências digitais, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas complexos, consolidando-se como uma modalidade efetiva e alinhada às demandas contemporâneas da formação em saúde.

Adicionalmente, destaca-se que a utilização de normativas oficiais, como a RDC nº 54/2012, no desenvolvimento dos produtos funcionais, contribuiu para aproximar os estudantes das exigências regulatórias e éticas da prática profissional em Nutrição. Esse alinhamento entre conteúdo acadêmico e legislação vigente favorece a formação de profissionais mais críticos, responsáveis e preparados para atuar em contextos reais, conforme discutido por Freire (1996), ao enfatizar a educação como prática reflexiva e transformadora. Ao mesmo tempo, a natureza colaborativa da atividade estimulou o desenvolvimento de competências socioemocionais, como comunicação, negociação e trabalho em equipe, fundamentais para a atuação interdisciplinar na área da saúde (Bacich; Moran, 2018). Assim, a experiência não apenas consolidou conhecimentos técnicos, mas também promoveu uma formação mais integrada, alinhada às demandas contemporâneas do mercado e às diretrizes educacionais voltadas à formação por competências (Perrenoud, 2000).

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77031

A experiência desenvolvida evidenciou que o ensino a distância, quando articulado a metodologias ativas, constitui um ambiente potente para a promoção de aprendizagem significativa, colaborativa e centrada no estudante. A elaboração dos produtos funcionais possibilitou a vivência aplicada de etapas fundamentais do desenvolvimento de alimentos, aproximando os discentes de situações análogas à prática profissional e favorecendo a integração entre conhecimento teórico e aplicação científica.

A construção coletiva do e-book, por sua vez, consolidou o percurso formativo ao materializar o conhecimento produzido em um recurso educacional aberto, ampliando seu alcance e potencial de reutilização. Esse processo evidenciou o fortalecimento da autoria discente, da criatividade e do rigor científico, ao mesmo tempo em que reforçou a importância das interações colaborativas e da mediação pedagógica no ambiente virtual.

Dessa forma, a experiência confirma que o EAD, quando bem estruturado e fundamentado em práticas pedagógicas ativas, não apenas viabiliza a aprendizagem, mas potencializa o desenvolvimento de competências essenciais à formação em Nutrição, como pensamento crítico, autonomia intelectual e capacidade de aplicação do conhecimento em contextos reais e simulados.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, T. **The theory and practice of online learning**. 2. ed. Edmonton: AU Press, 2008.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2–3, p. 87–105, 2000.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building online learning communities: effective strategies for the virtual classroom**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

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

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação a distância: perspectivas para a pós-pandemia. In: MATTAR, J. et al. **Educação a distância pós-pandemia: uma visão do futuro**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77031

ISSN: 2675-813X

DESAFIOS DO PROFESSOR CONTEUDISTA NA EAD

DEISE BECKER KIRSCH

Introdução: A evolução tecnológica nos últimos anos, aliada as necessidades de capacitação profissional, provocou a flexibilização curricular em tempo e espaço, impulsionando a Educação a Distância (EaD) e tornando a docência virtual um desafio para muitos professores brasileiros. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência profissional docente, no âmbito da EaD, especificamente no papel de professor conteudista de um Curso de Especialização – Lato Sensu. **Relato de experiência:** A temática deste relato inclui as inquietações que emergem da transposição de aulas e seus respectivos conteúdos, antes ministrados de forma presencial, para a plataforma digital. Muitas questões surgem na elaboração do material didático pelo docente conteudista, dentre elas: como apresentar os assuntos de forma atrativa? Quais atividades realizar a fim de garantir a efetiva aprendizagem dos alunos? O fato é que, na EaD, a elaboração de todo material não é realizada somente pelo professor conteudista, remetendo ao conceito de polidocência, pois há outros profissionais para estruturação da disciplina: docente autor, formador (que nem sempre é o mesmo profissional), tutor, apoio pedagógico, técnico e administrativo. Dessa forma, as dificuldades de ser professor conteudista não estão apenas na construção do conteúdo bruto, mas também na necessidade de manter uma equipe coesa e em constante diálogo. Por isso, considero a experiência vivenciada uma aprendizagem docente por tentativa e erro, na busca pela produção do material final da disciplina interessante e significativo para o aluno que for estudar na plataforma. Além disso, os professores nem sempre têm acesso à formação profissional para atuar na EaD, sendo, muitas vezes, colocados na função por necessidades institucionais. **Conclusão:** Conclui-se, assim, que a formação do professor para EaD ocorre, muitas vezes, a partir da própria prática docente, por tentativa e erro; que, a polidocência é um conceito que precisa ser disseminado, aprendido e vivenciado quando se tratar de EaD; e, ainda, os docentes precisam ter consciência das diferenças existentes na educação presencial e na educação a distância, a fim de preparar materiais atrativos para os estudantes.

Palavras-chave: **PROFESSOR CONTEUDISTA; EDUCAÇAO A DISTÂNCIA; FORMAÇÃO DOCENTE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77036

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TUTORIA INTELIGENTE PARA ENGENHARIA ELETRÔNICA: PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM COM IA NO MOODLE

MARCOS ROBERTO BOMBACINI; EVANDRO ANDRÉ KONOPATZKI; SANDRA REGINA DA SILVA PINELA; DAVID MARCELO GOIS; JOÃO VICTOR DA SILVA

RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento do projeto TutorIA, uma iniciativa inovadora voltada a transformar a experiência de aprendizagem em cursos de Engenharia Eletrônica na Educação a Distância (EAD). O cenário atual da EAD para disciplinas complexas, como a Engenharia Eletrônica, é marcado pela heterogeneidade dos alunos, pela abstração dos conceitos e por elevadas taxas de evasão, desafios que se acentuam no ambiente virtual. Para mitigar essas dificuldades, propõe-se a integração de tutores inteligentes na plataforma Moodle, com o uso de Inteligência Artificial (IA) para personalizar o processo educacional. Os objetivos centrais do projeto incluem a personalização da aprendizagem, o fomento à autonomia estudantil, o aumento do engajamento dos alunos, a oferta de feedback automatizado e o monitoramento contínuo do desempenho em tempo real. A metodologia adotada é de pesquisa aplicada com abordagem mista, combinando elementos quantitativos e qualitativos para uma compreensão abrangente. As etapas metodológicas envolvem o mapeamento detalhado das necessidades pedagógicas dos estudantes, o desenvolvimento e a implementação de sistemas de IA para adaptar dinamicamente conteúdos e atividades, o monitoramento sistemático dos dados de interação e desempenho dos alunos, e a realização de um estudo de caso rigoroso para avaliar a eficácia e o impacto da solução proposta. Os resultados esperados com a implementação do TutorIA são a disponibilização de recursos digitais altamente inovadores, a redução significativa das taxas de evasão, a melhoria substancial do desempenho acadêmico dos estudantes e a geração de relatórios técnicos e artigos científicos que disseminem o conhecimento e as melhores práticas. Em conclusão, o projeto TutorIA representa uma contribuição estratégica e substancial para a evolução da EAD, alinhando-se perfeitamente às demandas da transformação digital e promovendo um ambiente de aprendizagem mais adaptativo, inclusivo e eficaz para a formação de engenheiros eletrônicos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação a Distância; Aprendizagem Personalizada.

1 INTRODUÇÃO

A transformação digital tem redefinido os paradigmas da educação superior, impulsionando a adoção de metodologias inovadoras e de tecnologias avançadas. Nesse cenário, a Educação a Distância (EAD) emerge como um pilar fundamental para a democratização do acesso ao conhecimento e a flexibilização dos percursos formativos. Contudo, a EAD, especialmente em áreas de alta complexidade, como a Engenharia Eletrônica, enfrenta desafios inerentes à heterogeneidade dos alunos, à abstração de conceitos e à necessidade de acompanhamento pedagógico individualizado. A ausência de interação presencial e a dificuldade em adaptar o ritmo de ensino às necessidades de cada estudante podem levar a baixos níveis de engajamento e altas taxas de evasão, um problema persistente na modalidade (Crepaldi: Diehl, 2014).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77091

Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) apresenta-se como uma ferramenta promissora para mitigar esses desafios, oferecendo soluções capazes de personalizar a experiência de aprendizagem e otimizar o suporte pedagógico (Holmes; Miao; UNESCO, 2024; Santos, 2022). A integração de tutores inteligentes em plataformas de EAD, como o Moodle, pode proporcionar um ambiente de ensino mais adaptativo, responsivo e engajante. Tais sistemas são capazes de analisar o desempenho do aluno, identificar lacunas de conhecimento e recomendar recursos didáticos específicos, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e eficaz, o que é crucial para a retenção e sucesso dos estudantes em cursos complexos.

No contexto da Engenharia Eletrônica, em que a compreensão de conceitos abstratos e a aplicação prática são cruciais, a personalização do ensino é ainda mais vital. A capacidade de um tutor inteligente de oferecer feedback imediato e direcionado, bem como de adaptar o percurso de aprendizagem, pode ser decisiva para o sucesso do estudante, contribuindo para a redução das taxas de evasão escolar e para a melhoria da qualidade do ensino. Este trabalho justifica a relevância dos tutores inteligentes como um meio eficaz para enfrentar os desafios pedagógicos da EAD em Engenharia Eletrônica. Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é desenvolver e avaliar um sistema de tutoria inteligente baseado em IA para personalizar a aprendizagem de estudantes de Engenharia Eletrônica na plataforma Moodle.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo adota uma abordagem metodológica de pesquisa aplicada, visando gerar conhecimentos práticos para o desenvolvimento e aprimoramento de soluções tecnológicas no contexto educacional. Caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem mista, integrando métodos quantitativos e qualitativos. A componente quantitativa focará na mensuração do desempenho acadêmico e do engajamento dos estudantes, enquanto a qualitativa explorará percepções, experiências e a usabilidade do sistema pelos usuários, proporcionando uma compreensão holística do impacto do TutorIA.

O estudo é realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Campus Toledo, com foco no Curso de Engenharia Eletrônica. Os participantes da pesquisa serão estudantes regularmente matriculados em disciplinas específicas dos ciclos básico e profissionalizante do curso, com uma amostra estimada de 50 a 80 estudantes por disciplina, selecionados à conveniência e que manifestem interesse em participar. Além disso, os docentes envolvidos nas disciplinas selecionadas também serão convidados a compartilhar suas perspectivas pedagógicas. Todos os participantes assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética e voluntariedade da participação.

Os instrumentos utilizados no estudo compreendem a plataforma Moodle, como ambiente virtual de aprendizagem principal, no qual será integrado o TutorIA. Este sistema de tutoria inteligente é baseado em algoritmos de Inteligência artificial (IA), incluindo modelos de *machine learning* para análise de padrões de aprendizagem, sistemas de recomendação de conteúdo adaptativo e módulos de feedback automatizado. Adicionalmente, serão empregadas ferramentas de *analytics* educacional para a coleta sistemática e granular de dados de desempenho e de interação dos estudantes, bem como questionários estruturados e roteiros de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados qualitativos.

Os procedimentos adotados serão estruturados em quatro etapas sequenciais para garantir a reprodutibilidade e a robustez da pesquisa: 1. Mapeamento de Necessidades: Realização de análise documental dos planos de ensino e das ementas das disciplinas, seguida de reuniões focadas com coordenadores de curso e docentes para identificar os principais desafios de aprendizagem, conceitos-chave e requisitos pedagógicos. Serão aplicados questionários diagnósticos aos estudantes para identificar suas dificuldades iniciais e expectativas. 2. Desenvolvimento e Implementação do TutorIA: Desenvolvimento e integração

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77091

dos módulos do TutorIA na plataforma Moodle, configurando os algoritmos de personalização (ex.: filtragem colaborativa, sistemas especialistas) e os mecanismos de feedback adaptativo. Esta etapa incluirá testes de funcionalidade e de usabilidade antes da implantação em ambiente real. 3. Monitoramento e Coleta de Dados: Durante o período de aplicação, será realizado o monitoramento contínuo dos dados gerados pela interação dos estudantes com o TutorIA e com a plataforma Moodle. Serão coletadas informações sobre o desempenho em atividades e avaliações, tempo de permanência, padrões de acesso a recursos, e interações com o tutor inteligente. 4. Avaliação e Coleta de Feedback: Ao final do período de intervenção, serão aplicados questionários estruturados (com escalas Likert) para avaliar a usabilidade, a eficácia percebida e a satisfação dos estudantes e docentes com o TutorIA. Adicionalmente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com um subgrupo de participantes para aprofundar a compreensão de suas experiências e percepções.

O método de análise dos dados combinará técnicas quantitativas e qualitativas. Para os dados quantitativos, serão empregadas estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão, frequências) para caracterizar o desempenho e o engajamento dos estudantes. Serão aplicados testes de hipóteses (ex: teste t para comparação de médias, ANOVA para múltiplos grupos) para avaliar o impacto do TutorIA no desempenho acadêmico e na taxa de conclusão de atividades, comparando grupos com e sem a intervenção, se aplicável. Para os dados qualitativos provenientes de questionários abertos e entrevistas, será utilizada a análise de conteúdo temática, com o objetivo de identificar padrões, categorias e temas emergentes relacionados à usabilidade, à eficácia e à satisfação com o sistema. A triangularização dos dados permitirá uma compreensão aprofundada e validada dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados esperados do projeto TutorIA desdobram-se em cinco passos investigativos principais, cada um com impactos diretos na personalização da aprendizagem e na eficiência do processo educacional. O mapeamento inicial de necessidades visa identificar lacunas e requisitos pedagógicos específicos, permitindo que a implantação de sistemas de IA no Moodle seja altamente direcionada. O monitoramento contínuo de dados de desempenho e interação dos alunos fornecerá subsídios para a adaptação em tempo real do conteúdo e das estratégias de ensino. O estudo de caso, por sua vez, permitirá uma avaliação aprofundada da eficácia do TutorIA em um contexto real, enquanto a reflexão ética garantirá que o desenvolvimento e a aplicação da IA estejam alinhados com princípios de equidade e privacidade. Esses passos, em conjunto, visam promover a autonomia estudantil, aumentar o engajamento e otimizar a carga de trabalho docente, liberando os professores para atividades de maior valor agregado, como o acompanhamento individualizado de casos complexos e a mentoria.

Tabela 1: Impactos Esperados do TutorIA nos Indicadores de Desempenho Acadêmico.

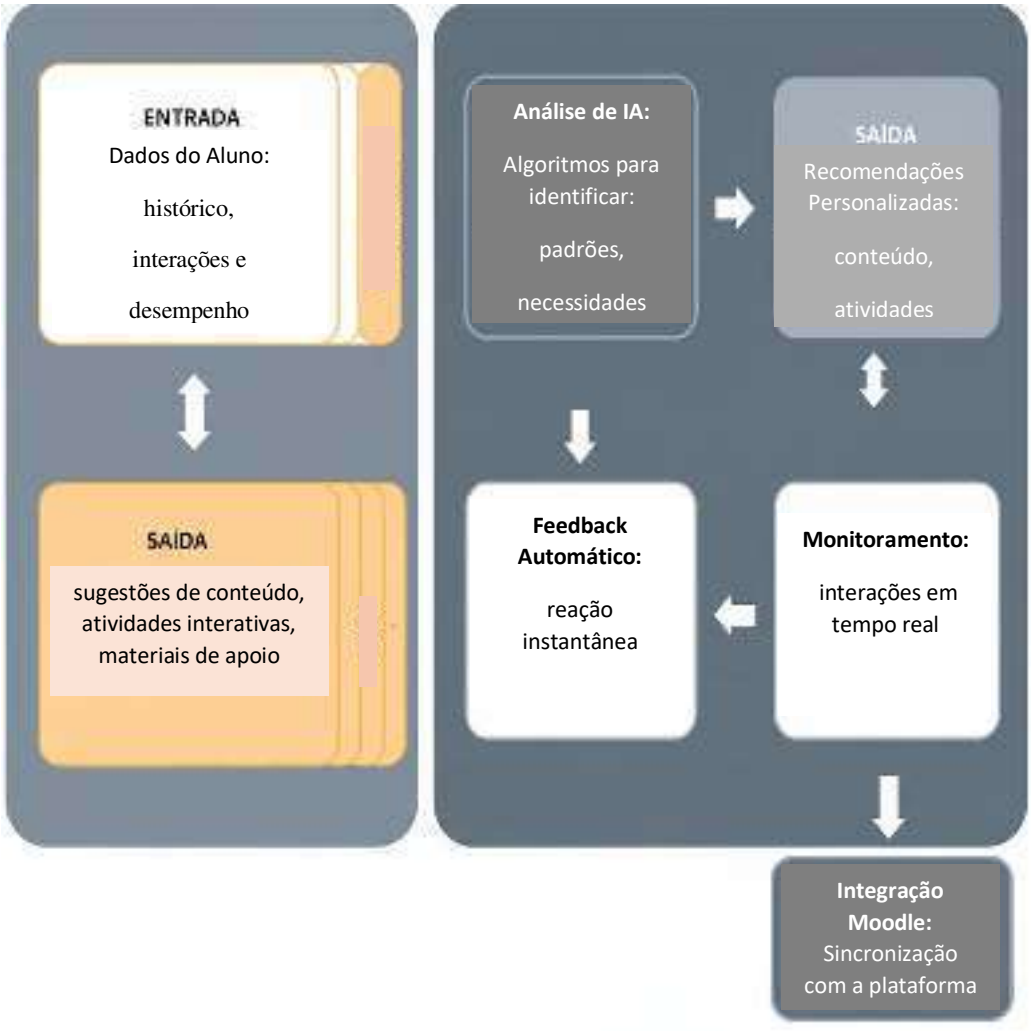
Indicador	Situação Atual (Estimativa)	Resultado Esperado (TutorIA)	Fonte de Dados
Taxa de Evasão	≈30% em disciplinas complexas	Redução para ≈15-20%	Relatórios Acadêmicos, Moodle *Analytics*
Desempenho Médio	Variável, média 6,5	Aumento para média de 7,5 - 8,0	Notas, Avaliações, Moodle *Analytics*
Engajamento Estudantil	Moderado, com picos e quedas	Elevado e consistente	Interações Moodle, Questionários de Satisfação
Tempo de Resposta Docente	Até 48 horas para dúvidas comuns	Otimizado, IA responde em minutos	Registros de Comunicação, Moodle *Analytics*

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77091

A discussão dos resultados esperados do TutorIA alinha-se à literatura recente, que destaca o potencial transformador da Inteligência Artificial na educação (Holmes; Miao; UNESCO, 2024). A capacidade de oferecer feedback instantâneo e de adaptar o ritmo de ensino às necessidades individuais dos alunos é crucial para aprimorar a experiência de aprendizagem, especialmente em contextos de EAD, em que a interação face a face é limitada. Sistemas de IA podem identificar padrões de aprendizagem, prever dificuldades e recomendar intervenções pedagógicas personalizadas, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e eficaz (Santos, 2022). A relevância do TutorIA para a Educação a Distância reside em sua capacidade de mitigar os desafios inerentes a este modelo, como a heterogeneidade dos alunos e a necessidade de acompanhamento individualizado, impulsionando a transformação digital no ensino superior e preparando os estudantes para as demandas do século XXI.

O diagrama da Figura 1 ilustra o funcionamento do TutorIA. Na "Entrada", são coletados os "Dados do Aluno" (histórico, interações e desempenho). Estes dados são processados pela "Análise de IA", que utiliza algoritmos para identificar padrões e necessidades. A "Saída" do sistema consiste em "Recomendações Personalizadas" (conteúdo, atividades), "Feedback Automático" e "Monitoramento" contínuo do progresso do estudante, tudo integrado ao ambiente Moodle.

Figura 1: Fluxo de Funcionamento do Sistema TutorIA no Moodle.



DOI: 10.51189/vi-conbraed/77091

A reflexão ética é um componente intrínseco ao desenvolvimento do TutorIA, garantindo que o uso da IA esteja em conformidade com os princípios de equidade, transparência e privacidade dos dados dos estudantes. As implicações éticas do uso de algoritmos preditivos e de sistemas de recomendação são constantemente avaliadas para evitar vieses e garantir um tratamento justo a todos os usuários. Contudo, o projeto apresenta limitações inerentes, como o volume e a qualidade dos dados disponíveis para treinamento dos modelos de IA, a necessidade de uma infraestrutura tecnológica robusta para suportar o processamento e a integração com o Moodle, e a dependência da aceitação e do engajamento dos usuários. As perspectivas futuras incluem a expansão do TutorIA para outras áreas do conhecimento, a integração com novas tecnologias emergentes e a realização de estudos de longo prazo para avaliar o impacto sustentável na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes.

4 CONCLUSÃO

O projeto TutorIA responde de forma inovadora aos desafios intrínsecos da Educação a Distância em Engenharia Eletrônica. A solução proposta, baseada em tutores inteligentes com Inteligência Artificial, confirma sua contribuição para a personalização da aprendizagem e a inclusão educacional. Cada estudante pode avançar em seu próprio ritmo, recebendo suporte adaptado às suas necessidades específicas.

O impacto esperado é significativo. Projeta-se aumento da retenção de alunos, melhoria no desempenho acadêmico e maior engajamento com o conteúdo. A escalabilidade da solução e a crescente demanda por ambientes flexíveis e eficazes indicam perspectivas promissoras de disseminação e replicação em outras instituições de ensino superior.

Reconhecem-se limitações importantes. A eficácia dos modelos de IA depende de grandes volumes de dados para treinamento adequado. A infraestrutura tecnológica necessária pode representar um desafio para instituições com recursos limitados. Além disso, a dependência tecnológica exige reflexão contínua sobre a equidade, a transparência e a privacidade dos dados.

O TutorIA alinha-se às demandas da universidade do futuro, integrando tecnologia e pedagogia para oferecer uma educação de qualidade, acessível e adaptada às particularidades de cada indivíduo. Representa um passo importante na construção de ecossistemas educacionais mais inteligentes e responsivos. Perspectivas futuras incluem expansão para outras áreas do conhecimento, integração com tecnologias emergentes e estudos longitudinais sobre impactos de longo prazo na formação de engenheiros.

REFERÊNCIAS

CREPALDI, A. P.; DIEHL, A. A. A evasão na educação a distância: uma análise dos fatores que influenciam a permanência dos alunos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 115-132, jan./abr. 2014.

HOLMES, W.; MIAO, F.; UNESCO. **Inteligência artificial na educação: guia para formuladores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2024. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376. Acesso em: 03 abr. 2026.

SANTOS, A. C. dos. **Inteligência artificial na educação: desafios e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2022.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77091

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O RIO IPOJUCA E MATAS CILIARES: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR

LUCIANO JOÃO DA SILVA

RESUMO

Este estudo investigou a percepção ambiental de estudantes do Ensino Fundamental sobre o Rio Ipojuca e matas ciliares, desenvolvendo uma sequência didática interdisciplinar como recurso pedagógico. A pesquisa, de natureza descritiva com abordagem quali-quantitativa, foi realizada na Escola Municipal Salustiano Torres, zona rural de Bezerros, Pernambuco, com 62 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Utilizou-se questionário semiestruturado para diagnóstico da percepção ambiental, cujos dados foram analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados revelaram que 64% dos participantes desconhecem a nascente do rio, 86% não conhecem o conceito de mata ciliar e apenas 3% recordam ações de educação ambiental sobre o tema. Com base nesses achados, elaborou-se a sequência didática "Conhecendo o rio que corta minha cidade", alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. O produto foi validado por 40 docentes, obtendo aprovação superior a 75% em todos os critérios estabelecidos pela CAPES. A pesquisa evidencia a necessidade urgente de estratégias pedagógicas contextualizadas para educação ambiental em escolas rurais, contribuindo para a formação de consciência crítica sobre recursos hídricos e conservação ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental; Proposta pedagógica; Recursos hídricos.

1 INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea exige abordagens educacionais que transcendam a fragmentação disciplinar tradicional, demandando estratégias pedagógicas capazes de promover compreensão holística dos fenômenos socioambientais (Leff, 2000; Carvalho, 2012). Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como componente essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na preservação dos recursos naturais, especialmente em comunidades diretamente afetadas por degradação ambiental (Reigota, 2009; Layrargues; Lima, 2014).

A percepção ambiental, compreendida como o processo de tomada de consciência sobre o ambiente e suas problemáticas, constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos ambientalmente responsáveis (Tuan, 1980; Del Rio; Oliveira, 1996). Segundo Melazo (2005), a percepção ambiental envolve não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos e valorativos, influenciando diretamente as relações estabelecidas entre indivíduos e meio ambiente. No Brasil, os recursos hídricos enfrentam sérios desafios decorrentes da urbanização acelerada, industrialização e gestão inadequada (Tundisi, 2008). O Rio Ipojuca, localizado em Pernambuco, exemplifica essa problemática: classificado como o terceiro rio mais poluído do Brasil (IBGE, 2010), atravessa 25 municípios desde sua nascente em Arcoverde até sua foz em Ipojuca (Condepe, 2005).

As matas ciliares desempenham funções ecológicas essenciais, incluindo proteção contra erosão, filtragem de poluentes e manutenção da biodiversidade (Rodrigues; Leitão Filho,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77106

2009; Martins, 2014). A supressão dessas formações ao longo do Rio Ipojuca intensifica processos erosivos e contaminação das águas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a necessidade de abordagens interdisciplinares que conectem conhecimentos escolares à realidade dos estudantes (Brasil, 2018). As sequências didáticas (Zabala, 1998) constituem ferramentas potentes para organizar situações de ensino-aprendizagem articuladas.

No contexto da educação rural, a situação se agrava pela escassez de materiais didáticos contextualizados que considerem as especificidades das comunidades do campo (Caldart, 2012; Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Diante desse cenário, este estudo objetivou investigar a percepção ambiental de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola rural sobre o Rio Ipojuca e as matas ciliares, desenvolvendo uma sequência didática interdisciplinar como recurso pedagógico contextualizado. Os objetivos específicos incluíram diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes, elaborar e validar o produto educacional alinhado à BNCC e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, com abordagem quali-quantitativa. Segundo Gil (2008), pesquisas descritivas objetivam descrever características de populações ou fenômenos, estabelecendo relações entre variáveis. A abordagem quali-quantitativa combina técnicas de ambos os paradigmas num único estudo (Johnson; Onwuegbuzie, 2004). A dimensão quantitativa contemplou análise estatística descritiva, enquanto a qualitativa envolveu análise de conteúdo das respostas abertas e observações, conforme Bardin (2016) e Minayo (2014).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Salustiano Torres, no Povoado Sítio dos Remédios, zona rural de Bezerros, Pernambuco. Participaram do diagnóstico 62 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com idades entre 11 e 18 anos. A validação do produto educacional contou com 40 docentes da Educação Básica, sendo 85% atuantes na rede de Bezerros. Elaborou-se um questionário semiestruturado investigando: conhecimento sobre a nascente; importância do rio; estado físico; responsabilidades; matas ciliares e ações de EA anteriores.

Para validação do produto educacional, utilizou-se questionário baseado nos critérios da CAPES (2019): aderência, impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade, com escala Likert de 0 a 10. Os procedimentos éticos incluíram a autorização institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis. O desenvolvimento da sequência didática "Conhecendo o rio que corta minha cidade" seguiu o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estruturada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos temáticos e produção final.

A sequência foi planejada para articular competências de Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, valorizando saberes comunitários e metodologias ativas (pesquisa, podcasts, cordéis). Foi aplicada em três encontros (nove aulas de 50 minutos cada), abordando impactos ambientais, legislação, doenças de veiculação hídrica e funções ecológicas das matas ripárias.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O diagnóstico da percepção ambiental revelou dados alarmantes sobre o distanciamento entre os sujeitos e seu território. 64% dos estudantes desconhecem a nascente do Rio Ipojuca. Tuan (1980) enfatiza que o conhecimento geográfico é basilar para vínculos afetivos. O desconhecimento da origem do rio indica fragilidade nos laços topofílicos, o que reflete na baixa valorização do recurso: apenas 47% o consideram "muito importante" (Gráfico 1). Tal dado é paradoxal, visto que o Ipojuca sustenta a economia de 25 municípios (Condepe, 2005).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77106

Sobre o estado físico, 89% identificaram a poluição como maior problema. Essa percepção alinha-se aos dados do IBGE (2010), que classificam o rio como um dos mais degradados do país. Entretanto, 86% dos estudantes atribuem a responsabilidade exclusivamente ao poder público. Segundo Jacobi (2013), a transformação socioambiental exige a articulação entre Estado e sociedade civil; a visão dos estudantes sugere uma "terceirização" da responsabilidade, dificultando o engajamento cidadão.

O conhecimento sobre matas ciliares foi residual: apenas 14% conhecem o conceito e meros 10% associam a vegetação à qualidade da água. Martins (2014) destaca que a mata ciliar funciona como filtro natural; a ausência dessa compreensão por parte dos estudantes evidencia que a EA escolar tem falhado em ensinar processos ecossistêmicos básicos. Além disso, apenas 3% recordaram ações de EA prévias sobre o tema, confirmando a predominância de atividades pontuais e descontextualizadas (Silva; Leite, 2008).

A sequência didática elaborada buscou romper com essa fragmentação. No Módulo 1 (Rio Ipojuca e Mata Ciliar), os estudantes utilizaram mapas e pesquisas para localizar a nascente na Serra do Pau d'Arco. No Módulo 2 (Saúde e Saneamento), discutiram doenças de veiculação hídrica, conectando a poluição do rio à realidade das famílias rurais. No Módulo 3, a produção de cordéis e podcasts permitiu a expressão da subjetividade. A produção final revelou a apropriação criativa: cordéis que narravam a "morte do rio" e podcasts que cobravam ações locais, demonstrando a formação do "sujeito ecológico" (Carvalho, 2012).

A validação pelos 40 docentes confirmou a eficácia do produto: Aplicabilidade (85%) e Aderência (80%) foram os itens mais bem avaliados. Docentes destacaram que a linguagem acessível e o alinhamento à BNCC facilitam o uso por professores de diferentes áreas. A sequência obteve aprovação superior a 75% em todos os critérios CAPES, atestando sua qualidade pedagógica e potencial de impacto social na Educação do Campo.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa demonstrou que a percepção ambiental de estudantes rurais sobre o Rio Ipojuca é superficial e desvinculada de uma consciência ecológica sistêmica. O desconhecimento sobre as matas ciliares e a nascente do rio aponta para uma lacuna pedagógica que ignora o território vivido. A sequência didática interdisciplinar mostrou-se um instrumento capaz de sensibilizar os estudantes, promovendo o protagonismo por meio de mídias contemporâneas e linguagens regionais (podcasts e cordéis).

A validação docente reafirma que o material é um recurso relevante para o Ensino de Ciências Ambientais, especialmente por sua capacidade de ser replicado em outras realidades de bacias hidrográficas. Conclui-se que a Educação Ambiental no campo deve ser política e transformadora, superando visões naturalistas para fomentar uma ética de cuidado e preservação. Como limitações, aponta-se o foco em apenas uma unidade escolar, sugerindo-se pesquisas futuras que avaliem a permanência dessas mudanças de percepção a longo prazo após a aplicação de projetos contínuos de EA crítica.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, 2011.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77106

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAPES. **Documento de área: área 46 - ensino**. Brasília: CAPES, 2019.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONDEPE. **Diagnóstico socioambiental da bacia hidrográfica do Rio Ipojuca**. Recife: Conselho de Desenvolvimento de Pernambuco, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JACOBI, P. Educação e meio ambiente: transformando as práticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 0, p. 143-154, 2013.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., A. et al. (Org.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 19-51.

MARTINS, S. V. **Recuperação de matas ciliares**. 3. ed. Viçosa: Aprenda Fácil, 2014.

MELAZO, G. C. Percepção ambiental e educação ambiental. **Olhares & Trilhas**, v. 6, n. 6, p. 45-51, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RODRIGUES, R. R.; LEITÃO FILHO, H. F. (Ed.). **Matas ciliares**: conservação e recuperação. 3. ed. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2009.

SILVA, M. M. P.; LEITE, V. D. Estratégias para realização de educação ambiental em escolas do ensino fundamental. **REMEA**, v. 20, 2008.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77106

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.

TUNDISI, J. G. Recursos hídricos no futuro: problemas e soluções. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 63, p. 7-16, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77106

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA PAULA PEREIRA DE SOUZA; ANGELA MARIA ALVES MIRANDA; LEIDIANE RATSBONE BELO; ANTONIA CICERA DO NASCIMENTO; LUZINEIDE RODRIGUES DOS SANTOS BASTOS; ROSIELMA MORAES RESENDE

Introdução: A ludicidade tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, especialmente na educação infantil, fase em que o brincar é uma das principais formas de aprendizagem. Por meio de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor, desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Nesse sentido, o uso da ludicidade no ambiente escolar contribui para tornar o ensino mais significativo, prazeroso e eficiente. Além disso, o brincar favorece a criatividade, a imaginação e a construção do conhecimento de forma natural e espontânea. **Objetivos:** Analisar a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e seus impactos no desenvolvimento das crianças. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, realizada por meio da observação de práticas pedagógicas que utilizam atividades lúdicas em sala de aula. Também foram consideradas as interações das crianças durante as brincadeiras e a percepção dos professores sobre o uso do lúdico no ensino. **Resultados:** Os resultados indicaram que o uso de atividades lúdicas favorece o interesse, a participação e o aprendizado das crianças. Observou-se que, ao brincar, os alunos desenvolvem habilidades importantes, como a socialização, a autonomia, a resolução de problemas e a coordenação motora. Além disso, o ambiente se torna mais acolhedor e estimulante, facilitando a construção do conhecimento. No entanto, foram identificados desafios, como a necessidade de planejamento adequado e a falta de recursos pedagógicos em algumas instituições. **Conclusão:** Conclui-se que a ludicidade é um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. O uso de práticas lúdicas torna o ensino mais significativo e eficaz, sendo fundamental que os professores planejem atividades que integrem o brincar ao processo educativo. Dessa forma, investir em estratégias lúdicas é investir na qualidade da educação.

Palavras-chave: **ATIVIDADES; CRIANÇAS; RECURSOS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77145

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PERCURSO FORMATIVO – UNIDADES I E II

MICHELLI DOMINGOS DA SILVA; ROSILDA DA ROCHA VELOSO; CHARLLES JONHSON DOMINGOS DA SILVA; DANIELLY ROSE DOMINGOS DA SILVA ALCÂNTARA; HORACIO DOMINGOS DA SILVA NETTO; THAISE CARDOSO DOURADO.

RESUMO

Introdução: A educação inclusiva configura-se como um princípio ético, político e pedagógico que assegura o direito à aprendizagem de todos os estudantes, fundamentando-se na equidade e na superação das barreiras que limitam a participação no contexto escolar. **Objetivo:** Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo relatar a experiência formativa vivenciada nas Unidades I e II do curso de Capacitação em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, evidenciando a ampliação da compreensão sobre diferença, igualdade e responsabilidade docente. **Relato de Experiência:** A experiência, realizada na modalidade online por meio da plataforma Moodle, possibilitou a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a análise crítica de concepções tradicionais de ensino e para a ressignificação da atuação pedagógica. Ao longo do percurso formativo, observou-se a superação de uma visão restrita da inclusão, compreendendo-a como um processo que envolve dimensões históricas, sociais e culturais, além da necessidade de transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar. Destacou-se a compreensão do capacitismo como estrutura presente no cotidiano educacional, bem como a importância do planejamento pedagógico inclusivo, da acessibilidade e da valorização da diversidade. A vivência também evidenciou desafios relacionados à formação docente e à efetivação das políticas públicas no contexto escolar. **Considerações Finais:** Conclui-se que a educação inclusiva exige compromisso ético contínuo, revisão permanente das práticas pedagógicas e fortalecimento de ações que promovam uma escola democrática, plural e socialmente justa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Prática Pedagógica.

1 - INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se configura como um princípio ético, político e pedagógico que assegura o direito à aprendizagem de todos os estudantes, fundamentando-se na equidade e no enfrentamento das barreiras que limitam a participação plena no contexto escolar. Este Relato de Experiência analisa criticamente os conhecimentos construídos nas Unidades I e II do curso de Capacitação em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, evidenciando a ampliação da compreensão sobre diferença, igualdade e responsabilidade docente.

Minha participação no curso, disponibilizado na modalidade online pela plataforma

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77176

Moodle, surgiu da necessidade urgente de aprimorar a minha prática pedagógica diante dos desafios da escola convencional. As dificuldades enfrentadas no quotidiano, como barreiras atitudinais, fragilidades na relação entre família e escola e o desconhecimento aprofundado da legislação, evidenciaram lacunas na minha formação inicial que motivaram a busca por fundamentos mais consistentes. Além disso, a experiência em ambiente virtual aproximou este relato ao campo da educação midiática, permitindo o uso de recursos digitais para analisar criticamente os discursos e representações sobre a deficiência.

A relevância desta formação para o meu contexto escolar reside na possibilidade de confrontar a teoria académica com as demandas reais da sala de aula. Ao longo das atividades, percebi que a inclusão não deve ser encarada como um apêndice do ensino regular, mas como o próprio alicerce sobre o qual a prática pedagógica deve ser reconstruída para acolher a variedade humana. Essa percepção foi fundamental para iniciar um processo de desconstrução de práticas naturalizadas que, muitas vezes de forma silenciosa, reforçavam a exclusão no ambiente escolar.

No que diz respeito aos módulos específicos, a Unidade I ofereceu o suporte necessário para compreender que as dificuldades de aprendizagem não são inerentes ao aluno, mas frequentemente produzidas por contextos sociais e históricos de desigualdade. Esse entendimento permitiu uma análise mais sensível sobre como o papel social da escola pode atuar tanto na manutenção de privilégios quanto na promoção da justiça social, dependendo da intencionalidade do planejamento docente.

Já a Unidade II foi determinante para consolidar o deslocamento paradigmático do modelo médico, focado na "cura" ou no "ajuste" do aluno, para o modelo social e biopsicossocial. A segurança jurídica obtida através do estudo da Lei Brasileira de Inclusão e das diretrizes do Ministério da Educação (MEC) conferiu maior respaldo para a defesa dos direitos dos estudantes, permitindo que a minha atuação fosse pautada não apenas pela empatia, mas pela garantia do direito universal à educação.

Por fim, a imersão nos fóruns de discussão e a análise de estudos de caso proporcionaram um ambiente de troca colaborativa essencial para o amadurecimento profissional. O objetivo deste relato, portanto, é demonstrar como essa formação articulou teoria e prática para ressignificar a minha atuação, transformando a escola num espaço onde a diversidade é celebrada como um valor e o capacitismo é ativamente combatido através de uma prática docente ética e socialmente responsável.

2 - RELATO DE EXPERIÊNCIA

A partir dessa compreensão a experiência formativa nas Unidades I e II resultou em ampliação significativa da compreensão sobre educação inclusiva, superando uma visão inicialmente restrita à presença do estudante com deficiência na sala regular. Evidenciou-se que a inclusão envolve dimensões históricas, sociais, culturais e institucionais, exigindo transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar. Essa mudança conceitual impactou diretamente a percepção sobre o papel docente, reforçando a responsabilidade ética na garantia do direito à educação para todos.

Segundo a UNESCO (2020) e a Organização das Nações Unidas (2023), os estudos recentes reafirmam que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas exige transformação estrutural e pedagógica. A Organização das Nações Unidas também reforça, na Agenda 2030 (2020; 2024), que a educação inclusiva é condição para a equidade social.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77176

Outro resultado relevante foi a compreensão crítica do capacitismo como estrutura presente no cotidiano escolar. A análise de referenciais teóricos e materiais audiovisuais, aliada às discussões nos fóruns, possibilitou identificar práticas naturalizadas que podem limitar a autonomia dos estudantes. Esse processo fortaleceu uma postura mais atenta às barreiras atitudinais e institucionais, ampliando o compromisso com uma educação fundamentada nos Direitos Humanos e no respeito à diversidade.

Gesser, Block e Mello (2020) e Silva e Pimentel (2022), dizem que o capacitismo ganha centralidade nos estudos recentes, sendo compreendido como estrutura social que inferioriza pessoas com deficiência.

A experiência também evidenciou desafios concretos, como a necessidade de planejamento pedagógico intencional voltado à diversidade, formação continuada e trabalho colaborativo entre docentes. A reflexão sobre acessibilidade comunicacional e curricular demonstrou que muitos obstáculos não estão nos estudantes, mas na organização do ensino. Nesse sentido, o uso de mídias e recursos digitais ao longo do curso contribuiu para o desenvolvimento de uma educação midiática crítica, ao estimular a análise reflexiva de discursos, práticas e representações sobre deficiência e inclusão.

Além disso, os impactos observados não se limitaram ao campo conceitual, mas influenciaram diretamente minha postura profissional, fortalecendo uma prática mais crítica, inclusiva e comprometida com a equidade. A experiência reafirmou que a educação inclusiva é um processo contínuo, que exige revisão permanente das ações pedagógicas e compromisso ativo com a construção de uma escola democrática e socialmente justa.

No contexto normativo brasileiro, essa perspectiva encontra respaldo jurídico consistente. A educação inclusiva no Brasil está fundamentada na Constituição Federal, na LDB e, principalmente, na Lei Brasileira de Inclusão, além das diretrizes do MEC atualizadas até 2023.

Pesquisas mais recentes Ministério da educação e UNESCO, destacam que as modalidades devem ser complementares, e não segregadas. Como o Ensino convencional com assistência especializada; Serviço de Educação Especializada (SEE); Educação em dois idiomas para surdos; Educação em ambiente hospitalar e doméstico (BRASIL, 2023).

Nesse sentido, a educação inclusiva vai além de um simples conceito pedagógico, é um compromisso ético com o direito universal à educação. Quando mencionamos inclusão, estamos nos referindo a assegurar o acesso, envolvimento e permanência dos alunos no ambiente escolar, considerando suas diferenças e necessidades. Não é sobre "ajustar o estudante à escola", mas sim sobre "modificar a escola para que ela possa acolher a variedade humana". Conforme mencionado na literatura especializada, "a educação inclusiva se baseia na ideia de que todos os estudantes são capazes de aprender, desde que lhes sejam proporcionadas as condições apropriadas". Esta visão desafia modelos de exclusão e enfatiza que a diversidade é um componente essencial do processo de educação.

Revisitar alguns conceitos é crucial para prevenir equívocos. Não confunda inclusão com integração. A integração requer que o aluno se ajuste ao sistema já estabelecido; já a inclusão demanda alterações estruturais, pedagógicas e comportamentais. Assim, compreende-se que a escola inclusiva é aquela que vê as diferenças como um valor, não como um problema. De maneira clara, pode-se dizer que "inclusão é assegurar a oportunidade de aprender em conjunto, sem preconceito e sem segregação". Portanto, a educação inclusiva expande a perspectiva sobre deficiências, distúrbios globais do desenvolvimento e altas capacidades, além de abordar as desigualdades sociais, culturais e econômicas que afetam o

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77176

processo de aprendizagem.

Em termos legais, o Brasil conta com um conjunto robusto de normas. A Constituição Federal garante o direito à educação como um direito universal, e as leis educacionais enfatizam a prioridade para o atendimento especializado na rede regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os sistemas educacionais devem garantir programas de estudo, métodos e recursos que satisfaçam as demandas particulares dos alunos. Ademais, a legislação específica voltada para os indivíduos com deficiência assegura a igualdade de oportunidades e veda qualquer tipo de discriminação no contexto educacional. A norma é inequívoca em termos objetivos ao afirmar que o acesso à escola regular é um direito, e não uma concessão.

No entanto, ao analisar a situação das escolas contemporâneas, nota-se que ainda existe uma discrepância entre o que está estabelecido na legislação e o que se materializa na realidade. Numerosas instituições lidam com desafios ligados à capacitação dos professores, à oferta de recursos didáticos e à acessibilidade física e de comunicação. Apesar de ser reconhecida como um princípio, nem sempre a inclusão é implementada de forma integral. Vários estudos indicam indiretamente que a ausência de investimento constante e de políticas públicas bem coordenadas prejudica a consolidação de práticas inclusivas.

Ainda que existam obstáculos, é possível notar progressos. Existe um aumento na consciência sobre o direito à diversidade e um aumento no número de professores que procuram formação contínua para aprimorar suas práticas pedagógicas. A escola moderna está em processo de mudança, embora de maneira gradual e desequilibrada. Para que a inclusão deixe de ser apenas um conceito e se concretize, é imprescindível um compromisso coletivo, uma gestão democrática e um método de ensino focado na igualdade. Inclusão não é um benefício, é um direito e isso deve ser evidente em cada atividade realizada no dia a dia escolar.

A partir da compreensão adquirida nas Unidades I e II, a experiência formativa resultou em uma ampliação significativa da percepção sobre a educação inclusiva, superando a visão inicialmente restrita à presença do estudante com deficiência na sala regular. Evidenciou-se que a inclusão envolve dimensões históricas, sociais e institucionais, exigindo uma transformação profunda das práticas e da cultura escolar. Conforme destacam a UNESCO (2021; 2023) e a Organização das Nações Unidas (2023), a inclusão não se limita ao acesso físico, mas demanda uma mudança estrutural e pedagógica para garantir a participação plena.

Nesse aprofundamento, um resultado relevante foi a compreensão crítica do capacitismo como uma estrutura que permeia o cotidiano escolar. A análise de referenciais teóricos e materiais audiovisuais no Moodle possibilitou identificar práticas naturalizadas que limitam a autonomia dos estudantes. Esse movimento analítico encontra suporte em Mello e Nuernberg (2021), que definem o capacitismo como uma estrutura social que inferioriza pessoas com deficiência, exigindo do docente uma postura atenta às barreiras atitudinais e institucionais.

Em decorrência disso, a vivência evidenciou desafios concretos, como a necessidade de um planejamento pedagógico intencional voltado à diversidade. A reflexão sobre acessibilidade curricular demonstrou que muitos obstáculos não residem nos estudantes, mas na organização do ensino. Para enfrentar essa realidade, as estratégias de diferenciação pedagógica propostas por Tomlinson (2022) tornam-se essenciais, permitindo que o professor considere a diversidade desde o planejamento inicial, utilizando, inclusive, as mídias e recursos digitais como ferramentas de educação midiática crítica.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77176

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A partir dessa fundamentação teórica, observa-se que a inclusão no Brasil possui um respaldo jurídico consistente, ancorado na Constituição Federal, na LDB e na Lei Brasileira de Inclusão (2015). No entanto, as discussões revelaram que ainda existe uma discrepância entre a legislação e a materialidade das escolas contemporâneas, que lidam com falhas na capacitação e na oferta de recursos. Como bem apontam Mendes e Almeida (2023), a consolidação dessas práticas exige investimento constante e políticas públicas coordenadas.

Outro desdobramento dessa experiência foi a percepção de que a inclusão não é sobre "ajustar o estudante à escola", mas sobre modificar a instituição para acolher a variedade humana. A escola moderna deve ver a diferença como valor, não como problema, distinguindo claramente a inclusão da mera integração. Portanto, a formação reafirmou que a educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, exigindo um compromisso ético permanente com a equidade e com a construção de uma escola genuinamente democrática.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relato de Experiência Formativa sobre Educação Inclusiva possibilitou estabelecer uma reinterpretação epistemológica da inclusão escolar, ultrapassando ideias reducionistas focadas apenas na integração física do aluno com deficiência na classe regular. Os conhecimentos adquiridos nas Unidades I e II permitiram entender a educação inclusiva como um princípio estruturante da prática pedagógica, fundamentado nos Direitos Humanos, na igualdade e na apreciação das diferenças como parte integrante do processo de ensino. De acordo com a literatura atual, enfatiza-se que a inclusão requer mudanças estruturais, curriculares, metodológicas e culturais, indo além da esfera normativa e adquirindo uma natureza ético-política.

As reflexões realizadas também mostraram a consolidação do deslocamento paradigmático do modelo médico para o modelo social e biopsicossocial da deficiência, expandindo o entendimento sobre os obstáculos arquitetônicos, comunicacionais, pedagógicos e comportamentais presentes no ambiente escolar. Essa alteração conceitual enfatiza que as restrições não estão no indivíduo, mas nas circunstâncias sociais e institucionais que limitam sua participação integral. Assim, intensifica-se o papel do professor na criação de práticas pedagógicas intencionais, acessíveis e dedicadas à justiça social.

A vivência também destacou a importância de integrar o arcabouço jurídico, os fundamentos teóricos e a prática pedagógica, admitindo que, apesar do Brasil possuir uma sólida base normativa, a sua implementação requer formação contínua, planejamento inclusivo desde a concepção curricular e uma gestão democrática. Neste cenário, ressaltou-se a função das mídias e ferramentas digitais como instrumentos pedagógicos críticos, aptos a questionar discursos de dominação, desmontar estereótipos e fomentar uma educação midiática voltada para a igualdade e a mudança social.

Chega-se à conclusão de que a educação inclusiva é um processo dinâmico e contínuo, que demanda uma revisão constante das práticas, conceitos e estruturas educacionais. A experiência de formação examinada não só ampliou o conhecimento teórico, como também influenciou diretamente a postura profissional, reforçando uma atuação mais reflexiva, ética e socialmente responsável. Portanto, está vivência se reafirma como um importante passo para a construção de uma escola democrática, plural e genuinamente inclusiva, em consonância com os princípios de justiça social e dignidade humana.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77176

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2022**. Brasília: MEC, 023.Disponívelem: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a- informacao/relatorio-gestao-2022.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, v. 1, n. 1, p. 17-29, 2020.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Capacitismo e educação: reflexões críticas**. *Revista Educação Especial*, v. 34, e23, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação inclusiva: políticas, práticas e desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Inclusive, equitable and quality education at the heart of high level UN event**. Nova Iorque: ONU, 2023. Disponível em: https://www.un.org/pt/desa/‘inclusive-equitable-and- quality-education’-heart-high-level-un-event. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. **A inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 28, e0012, p. 121-138, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012. Acesso em: 25 fev. 2026.

TOMLINSON, Carol Ann. **How to differentiate instruction in academically diverse classrooms**. 3. ed. Alexandria: ASCD, 2022.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: a tool on whose terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://gem-report-2023.unesco.org/. Acesso em: 25 fev. 2026.

UNESCO. Reimagining our futures together: **A new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7689efb1-709b-4a25-94da-e29ddb9eed38?_=379707eng.pdf. Acesso em: 25 fev. 2026.

CUIDADO HUMANIZADO NO ALOJAMENTO CONJUNTO OBSTÉTRICO: ENFERMAGEM NA ASSISTÊNCIA À MULHER, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

MICHELLI DOMINGOS DA SILVA; EGLAINE CARLOS DA SILVA ARAÚJO; JACILENE CRUZ DO NASCIMENTO; MARCELLY RUANA PAIXÃO CAETANO DE LIMA; RAQUEL ALEXANDRE SOARES DE ARAÚJO.

RESUMO

Introdução: A atenção à saúde da mulher no ciclo gravídico-puerperal constitui uma prioridade das políticas públicas, com ênfase na humanização do cuidado, na integralidade da assistência e no respeito aos direitos das mulheres. Nesse contexto, o alojamento conjunto obstétrico destaca-se como estratégia fundamental para a promoção da saúde materno-infantil, favorecendo o vínculo entre mãe e recém-nascido e o incentivo ao aleitamento materno. **Objetivo:** Relatar a experiência das práticas de enfermagem no alojamento conjunto obstétrico, destacando sua contribuição para a promoção do cuidado humanizado à mulher no período gravídico-puerperal, com ênfase nos princípios dos direitos humanos, na valorização da diversidade e na integralidade da assistência. **Relato de Experiência:** Trata-se de um relato de experiência baseado nas vivências práticas durante a assistência às puérperas e aos recém-nascidos no período pós-parto imediato. As atividades realizadas envolveram acolhimento, orientações sobre cuidados com o recém-nascido, incentivo ao aleitamento materno, estímulo ao contato pele a pele e orientações sobre autocuidado materno, com abordagem fundamentada na escuta qualificada e no respeito às necessidades individuais. A experiência evidenciou que as práticas de enfermagem contribuem para a promoção do cuidado humanizado, favorecendo o fortalecimento do vínculo mãe-bebê, o esclarecimento de dúvidas e a autonomia das mulheres no cuidado. Destaca-se a importância da comunicação efetiva e da valorização da diversidade para uma assistência inclusiva. Contudo, foram identificados desafios relacionados à sobrecarga da equipe e ao tempo reduzido para orientações. **Considerações Finais:** Conclui-se que o alojamento conjunto é um espaço essencial para a educação em saúde e para a consolidação de práticas assistenciais humanizadas na atenção materno-infantil.

Palavras-chave: Cuidado Humanizado; Enfermagem Obstétrica; Alojamento Conjunto.

1 - INTRODUÇÃO

A atenção à saúde da mulher no ciclo gravídico-puerperal constitui uma prioridade das políticas públicas de saúde no Brasil, especialmente no que se refere à promoção de práticas assistenciais pautadas na humanização do cuidado, na integralidade da atenção e no respeito aos direitos das mulheres (BRASIL, 2022). Nesse cenário, destaca-se a necessidade de superação de modelos tradicionais de assistência obstétrica, historicamente marcados pela medicalização excessiva e pela centralização do cuidado no profissional de saúde, em detrimento do protagonismo feminino. Assim, tem-se fortalecido o debate em torno da implementação de práticas que valorizem o acolhimento, a escuta qualificada, a autonomia da mulher e a participação ativa no processo de gestar, parir e puérpera (BRASIL, 2021; OMS, 2022).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77234

Nesse contexto, o alojamento conjunto obstétrico configura-se como uma estratégia fundamental para a promoção da saúde materno-infantil, ao possibilitar a permanência contínua da mãe junto ao recém-nascido durante o período de internação hospitalar. Essa prática favorece o fortalecimento do vínculo afetivo, o estabelecimento do aleitamento materno precoce e o desenvolvimento de habilidades maternas relacionadas ao cuidado neonatal, além de contribuir para a redução de complicações e para a humanização da assistência (OMS, 2022; BRASIL, 2022).

A atuação da enfermagem nesse cenário é essencial, uma vez que esses profissionais desempenham papel central na assistência direta às puérperas e aos recém-nascidos, bem como na implementação de ações educativas voltadas ao autocuidado materno e ao cuidado com o recém-nascido. A prática da enfermagem, quando orientada por princípios humanísticos, contribui para o fortalecimento do vínculo profissional-usuário, para a promoção da autonomia das mulheres e para a construção de uma assistência mais resolutiva e centrada nas necessidades individuais (BRASIL, 2021).

Além disso, é fundamental considerar as dimensões sociais, culturais e subjetivas que permeiam o processo de cuidado, reconhecendo a diversidade das mulheres atendidas e garantindo uma abordagem inclusiva, equitativa e alinhada aos princípios dos direitos humanos. Dessa forma, o cuidado em saúde deve ser compreendido para além dos aspectos biológicos, incorporando práticas que valorizem o respeito, a dignidade e a singularidade de cada mulher (OMS, 2022).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência das práticas de enfermagem no alojamento conjunto obstétrico, destacando sua contribuição para a promoção do cuidado humanizado à mulher no período gravídico-puerperal, com ênfase nos princípios dos direitos humanos, na valorização da diversidade e na integralidade da assistência.

2 - RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência vivenciada no setor de alojamento conjunto obstétrico refere-se à importância da educação em saúde como ferramenta estratégica para a promoção da autonomia das puérperas. As ações educativas desenvolvidas pela equipe de enfermagem foram realizadas tanto de forma individual quanto coletiva, considerando as necessidades específicas de cada mulher e respeitando seu contexto sociocultural. Essas práticas possibilitaram não apenas a transmissão de informações, mas também a construção compartilhada do conhecimento, fortalecendo o protagonismo feminino no cuidado.

Durante as orientações coletivas, foi possível perceber a troca de experiências entre as próprias puérperas, o que contribuiu para a criação de uma rede de apoio espontânea dentro do ambiente hospitalar. Esse compartilhamento de vivências favoreceu a redução de inseguranças e o fortalecimento emocional, evidenciando que o cuidado em saúde também se constrói a partir das relações interpessoais.

Além disso, destacou-se a atuação da enfermagem na identificação precoce de possíveis intercorrências no período puerperal, como dificuldades no aleitamento materno, sinais de infecção, dor excessiva e alterações emocionais. A observação contínua e o acompanhamento sistemático permitiram intervenções oportunas, contribuindo para a prevenção de complicações e para a segurança da mulher e do recém-nascido.

A prática do acolhimento mostrou-se essencial na construção de um cuidado mais sensível e resolutivo, sendo um dos princípios fundamentais da humanização da assistência (BRASIL, 2021, COFEN, 2023). A postura acolhedora da equipe favoreceu a criação de um ambiente de confiança, no qual as puérperas se sentiram seguras para expressar suas demandas e participar ativamente das decisões relacionadas ao seu cuidado.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77234

Outro ponto observado foi a relevância da participação do acompanhante no processo de cuidado. A presença de um familiar ou pessoa de referência contribuiu significativamente para o apoio emocional da puérpera, além de favorecer a continuidade do cuidado após a alta hospitalar. A inclusão do acompanhante nas orientações ampliou o alcance das ações educativas e fortaleceu a rede de suporte à mulher, conforme diretrizes da assistência ao parto e nascimento (BRASIL, 2022).

No que se refere à diversidade, foi possível vivenciar situações que exigiram sensibilidade cultural por parte da equipe de enfermagem. As puérperas atendidas apresentavam diferentes crenças, práticas e valores relacionados ao cuidado materno-infantil, o que demandou uma abordagem respeitosa, baseada na escuta ativa e no diálogo. Essa postura contribuiu para a construção de um cuidado mais inclusivo e equitativo, em consonância com as recomendações internacionais de atenção à saúde da mulher (OMS, 2022).

Também se evidenciou a importância da comunicação efetiva como instrumento essencial no processo de cuidado. A utilização de linguagem clara, acessível e empática contribuiu para a melhor compreensão das orientações e para o fortalecimento do vínculo entre profissional e usuária. Observou-se maior adesão às práticas recomendadas quando as informações eram transmitidas de forma humanizada.

Entretanto, apesar dos avanços observados, a experiência também revelou limitações estruturais e organizacionais que impactam diretamente na qualidade da assistência prestada. A sobrecarga da equipe de enfermagem e o número reduzido de profissionais dificultaram, em alguns momentos, a realização de orientações mais detalhadas e individualizadas, apontando para a necessidade de melhorias nas condições de trabalho.

Outro desafio identificado foi o tempo reduzido de permanência das puérperas no alojamento conjunto, o que pode comprometer a continuidade das ações educativas. Nesse sentido, destaca-se a importância da articulação com a atenção primária à saúde, visando garantir o acompanhamento após a alta hospitalar e a continuidade do cuidado (BRASIL, 2022).

Ademais, a experiência possibilitou refletir sobre a relevância da valorização do trabalho da enfermagem no contexto obstétrico. A atuação desses profissionais envolve não apenas competências técnicas, mas também habilidades comunicacionais, educativas e éticas, fundamentais para a promoção de uma assistência humanizada.

Por fim, o alojamento conjunto obstétrico mostrou-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas integradas de cuidado, educação e acolhimento. A vivência nesse cenário reforçou o papel da enfermagem como agente fundamental na consolidação de um modelo assistencial mais humanizado, contribuindo para a melhoria dos indicadores de saúde materno-infantil.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no alojamento conjunto obstétrico evidenciou a relevância das práticas de enfermagem na promoção de um cuidado humanizado, centrado nas necessidades da mulher e do recém-nascido. As ações educativas realizadas contribuíram significativamente para o fortalecimento do vínculo mãe-bebê, para o incentivo ao aleitamento materno e para a ampliação do acesso das puérperas a informações essenciais relacionadas ao cuidado neonatal e ao autocuidado no período pós-parto.

Destaca-se que a atuação da enfermagem, pautada na escuta qualificada, no acolhimento e no respeito à singularidade de cada mulher, favorece a construção de uma assistência mais resolutiva, inclusiva e alinhada aos princípios dos direitos humanos. Além disso, o alojamento conjunto mostrou-se um espaço estratégico para o desenvolvimento de práticas educativas em saúde, promovendo maior autonomia e segurança das mulheres no cuidado com seus filhos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77234

Entretanto, desafios como a sobrecarga da equipe e o tempo reduzido para a realização das orientações evidenciam a necessidade de investimentos institucionais que fortaleçam as condições de trabalho e a qualidade da assistência prestada.

Dessa forma, conclui-se que o fortalecimento das práticas de enfermagem no alojamento conjunto é fundamental para a consolidação de um modelo assistencial humanizado, contribuindo para melhores desfechos na saúde materno-infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde**. Política Nacional de Humanização: HumanizaSUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpca jpcglclefindmkaj/https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_humanizasus_v4_huma nizacao_parto.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Atenção humanizada ao parto e nascimento. Brasília: Ministério da Saúde,** 2022. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br. Acesso em: 5 mar. 2026.

COFEN - CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Atuação da enfermagem obstétrica na assistência ao parto e nascimento.** Brasília: COFEN, 2023. https://www.cofen.gov.br.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **WHO recommendations on maternal and newborn care**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: https://www.who.int. Acesso em: 5 mar. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77234

ISSN: 2675-813X

PROPRIEDADE INTELECTUAL E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

JOELSON MIRANDA FERREIRA

Introdução: A expansão da Educação a Distância (EaD) tem impulsionado a produção de conteúdos digitais, tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, tornando a propriedade intelectual e a transferência de tecnologia elementos estratégicos para a gestão do conhecimento nas instituições de ensino. Nesse contexto, torna-se necessário compreender como essas práticas contribuem para a inovação educacional e para a valorização da produção acadêmica e tecnológica. **Objetivo:** O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da propriedade intelectual e dos processos de transferência de tecnologia como mecanismos de promoção da inovação nas instituições de Educação a Distância, destacando seus impactos na produção científica, pedagógica e tecnológica. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental sobre políticas institucionais, legislação brasileira relacionada à propriedade intelectual e práticas de inovação no contexto da EaD. Foram analisados artigos científicos, documentos institucionais e normativas voltadas à gestão da inovação educacional. **Resultados:** Os resultados indicam que a adoção de políticas de propriedade intelectual fortalece a proteção de conteúdos educacionais digitais, estimula a produção científica e favorece a criação de ambientes inovadores nas instituições de EaD. Observou-se ainda que a transferência de tecnologia contribui para a disseminação do conhecimento, possibilitando parcerias entre instituições de ensino, setor produtivo e sociedade, ampliando o impacto social das inovações educacionais. **Conclusão:** Conclui-se que a integração entre propriedade intelectual, transferência de tecnologia e inovação representa um fator essencial para o desenvolvimento sustentável da Educação a Distância. Recomenda-se o fortalecimento de políticas institucionais de inovação, capacitação docente e incentivo à cultura de proteção e compartilhamento do conhecimento, visando ampliar a qualidade e a relevância social das práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais.

Palavras-chave: **PROPRIEDADE INTELECTUAL; TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA; INOVAÇÃO EDUCACIONAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77250

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO EDUCACIONAL

SUELY MARIA DA SILVA; ALI IDDAR; RAIMUNDA IZABEL GUSMÃO GARCIA; DIANDRA NUNES TEIXEIRA BRANQUIINHO; YASMIN DE SOUZA MEDEIROS; MARIA RITA ARAÚJO DOS SANTOS QUEIRÓZ; TAUANE CRISTINA BARRETO CARDOSO

RESUMO

Introdução: Esta pesquisa discorre sobre como o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e da Inteligência Artificial (IA) tem provocado transformações estruturais nos contextos educacionais, influenciando profundamente as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem. **Objetivo:** Este trabalho possui como escopo analisar as contribuições e os desafios associados à incorporação das TDIC e da IA no ambiente educacional. **Metodologia:** Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de natureza bibliográfica-documental e qualitativa, baseada na análise de produções científicas relevantes sobre o uso das TDIC e da IA na educação. Nesta pesquisa foram selecionados artigos científicos, livros e periódicos especializados. A análise dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e interpretação dos conteúdos, buscando identificar tendências, contribuições e desafios relacionados ao tema. **Resultados:** As TDIC possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o desenvolvimento de práticas de ensino híbrido e o fortalecimento da interatividade entre docentes e discentes. Paralelamente, a IA permite a implementação de sistemas adaptativos e análise de dados educacionais. Entretanto, a integração dessas tecnologias no ambiente escolar apresenta desafios quanto às questões éticas, suporte técnico institucional, formação continuada dos educadores e desigualdade de acesso às tecnologias. **Conclusão:** conclui-se que, no campo educacional, a efetiva aplicação das TDIC e da IA depende de planejamento e implementação de políticas públicas para garantir o acesso às tecnologias, bem como do suporte técnico das instituições de ensino, necessidade de a formação docente contínua estar direcionada à utilização de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e aplicação das tecnologias de forma ética, crítica e responsável.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Processo ensino-aprendizagem; Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da Inteligência Artificial (IA) tem provocado mudanças significativas e transformações estruturais em diversos setores da sociedade e especialmente no campo educacional. A incorporação dessas tecnologias nos contextos educacionais tem influenciado significativamente e redefinido as práticas pedagógicas, os modelos de gestão educacional, possibilitando novas formas de ensinar e aprender, ampliando o acesso ao conhecimento e promovendo maior interação entre os sujeitos do processo educativo.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77300

Moran (2015) e Kenski (2012) corroboram ao afirmarem que as TDIC possibilitam a criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), o desenvolvimento de práticas de ensino híbrido e metodologias ativas e o fortalecimento da interatividade entre docentes e discentes, promovendo maior autonomia discente, ampliando o acesso ao conhecimento e flexibilizando os processos educativos. Paralelamente, a IA emerge como uma ferramenta inovadora, permitindo a implementação de sistemas de aprendizagem adaptativa e estratégica, otimizando a gestão escolar por meio da análise de grandes volumes de dados educacionais e o uso de tutores inteligentes, sistemas inteligentes com a geração de feedbacks personalizados e a adaptação de conteúdos às necessidades individuais e em tempo real aos estudantes (Luckin *et al*., 2016; Holmes *et al*., 2019).

Dessa forma, as TDIC e IA desempenham papel fundamental na redução de barreiras pedagógicas, embora ainda enfrentem obstáculos relacionados ao acesso, à formação docente e à infraestrutura institucional (Almeida *et al*., 2025; Santos *et al*., 2025). Apesar das potencialidades, a implementação e integração dessas tecnologias apresenta desafios relevantes significativos, tais como a necessidade de formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas, questões éticas relacionadas à privacidade e ao uso de dados, além das desigualdades no acesso às tecnologias digitais, que podem intensificar a exclusão educacional (Selwyn, 2016). Nesse contexto, Ribeiro e Silva (2025) afirmam que é fundamental que a utilização das tecnologias esteja alinhada a princípios éticos e inclusivos.

Assim, embora as TDIC e a IA representem instrumentos fundamentais para a inovação educacional, sua implementação requer planejamento estratégico e suporte institucional e uma abordagem pedagógica crítica e contextualizada. Nesse contexto, este artigo possui como objetivo analisar as contribuições e os desafios do uso das TDIC e da IA no processo educacional.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de natureza bibliográfica-documental e qualitativa, baseada na análise de produções científicas relevantes sobre o uso das TDIC e da IA no campo educacional.

De acordo com Gil (2019), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinado fenômeno ou população. A abordagem utilizada para esta pesquisa foi a qualitativa, a qual se mostra especialmente pertinente em estudos educacionais, pois busca compreender práticas e processos formativos presentes no contexto investigado.

Segundo Vergara (2016), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como um estudo sistematizado desenvolvido a partir de material já publicado, como livros, artigos científicos, revistas e conteúdos disponíveis em meios eletrônicos. Esse tipo de pesquisa oferece suporte teórico e instrumental analítico para o desenvolvimento de investigações científicas, podendo também constituir-se como estudo final em si mesma.

Para a realização deste trabalho foram realizadas pesquisas em artigos científicos, livros e demais trabalhos acadêmicos, disponíveis em bases acadêmicas e periódicos especializados. A análise dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e interpretação dos conteúdos, buscando identificar tendências, contribuições e desafios relacionados ao tema.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As TDIC têm promovido mudanças significativas e têm sido amplamente discutidas como ferramentas que potencializam o processo educativo, favorecendo práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno. Segundo Kenski (2012), o uso dessas tecnologias amplia as

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77300

possibilidades de construção do conhecimento, para além da sala de aula tradicional, e promove maior interatividade e flexibilidade no processo educativo.

Moran (2015) destaca que o ensino híbrido surge como uma das principais estratégias mediadas pelas TDIC, integrando atividades presenciais e online de forma complementar, integrando diferentes espaços e tempos de aprendizagem, favorecendo uma abordagem mais centrada no aluno. Sendo assim, o aluno assume papel ativo na função de gerenciador do seu processo de aprendizagem. Valente (2014) corrobora ao afirmar que o uso das tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento críticos dos estudantes.

No que se refere à IA, sua aplicação na educação tem se expandido rapidamente, Holmes *et al*. (2019) reforçam que a IA na educação contribui para a análise de dados e melhoria do desempenho acadêmico. De acordo com Luckin *et al*. (2016), a IA tem o potencial de transformar o contexto educacional ao oferecer experiências de aprendizagem personalizadas por meio de sistemas inteligentes, atuando em larga escala, adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos estudantes. Complementando essa ideia, Holmes *et al*. (2019) afirmam que os sistemas de IA podem analisar o desempenho dos estudantes e fornecer intervenções pedagógicas mais eficazes.

De acordo com Ribeiro e Silva (2025) a IA pode contribuir para reduzir distâncias entre docentes e discentes e ampliar as possibilidades de acompanhamento do processo de aprendizagem. Faz-se importante salientar que a IA na educação não substitui o professor, mas atua como uma ferramenta de apoio ao processo pedagógico, permitindo identificar padrões de aprendizagem, antecipar dificuldades e propor intervenções personalizadas que potencializam o desenvolvimento do estudante (Holmes *et al*., 2019).

Nesse contexto, observa-se que entre as principais contribuições identificadas, destacam-se: a personalização do ensino, por meio da IA é possível a adaptação de conteúdos às necessidades individuais dos alunos; o acesso ampliado à educação, melhoria na gestão educacional mediante sistemas inteligentes que auxiliam na tomada de decisões baseada em dados. As TDIC possibilitam o ensino a distância e o acesso a recursos digitais. De acordo com Moran (2015) quando as tecnologias são integradas de forma planejada ao processo educacional, as tecnologias digitais podem potencializar a mediação pedagógica, favorecendo maior engajamento e participação discente.

Dessa forma, observamos que diversos autores evidenciam que as TDIC e a IA contribuem significativamente para a inovação educacional. Conforme afirma Moran (2015), essas tecnologias favorecem metodologias ativas e maior protagonismo discente. Por outro lado, Selwyn (2016) pondera que a integração tecnológica pode acentuar desigualdades já existentes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, sendo importante considerar os desafios associados ao uso dessas tecnologias.

Quanto aos desafios, Selwyn (2016) alerta que o uso das tecnologias na educação não é imparcial, estando diretamente relacionado às questões sociais, políticas e econômicas. Além disso, Freire (1996) enfatiza que a educação deve ser um processo crítico e reflexivo, não podendo ser reduzida ao uso instrumental de tecnologias, como também ressalta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar mecanismos para a sua produção, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica crítica no uso das tecnologias.

Identificou-se também desafios importantes em relação à desigualdade digital, considerando que nem todos os estudantes possuem acesso às tecnologias, formação continuada docente insuficiente, devido ao fato de educadores não estarem preparados para utilizar as ferramentas tecnológicas, além da possibilidade de haver resistência em reconhecer o potencial das TDIC e da IA no processo educacional (Ferreira *et al*., 2025). Na ausência de recursos tecnológicos adequados e de suportes pedagógicos e metodológicos apropriados, o processo

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77300

educacional tende a ocorrer de forma limitada, comprometendo a autonomia e a efetividade da aprendizagem (Silva *et al*., 2026).

Conforme argumenta Paixão (2025), a integração das tecnologias digitais na educação não deve ser compreendida apenas como um processo de instrumentalização técnica, tampouco garante, por si só, a inovação pedagógica. Sobre isso, Selwyn (2016) alerta para os riscos associados ao uso indiscriminado das tecnologias, especialmente no que diz respeito à privacidade, vigilância e exclusão digital. Para que tais tecnologias contribuam efetivamente para a transformação educacional, é necessário que estejam associadas a uma orientação pedagógica bem estruturada, capaz de promover a ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem; em relação às questões éticas quanto ao uso de dados, privacidade e dependência tecnológica.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que as TDIC e IA desempenham um papel fundamental na transformação no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novas possibilidades de desenvolvimento de práticas e abordagens pedagógicas inovadoras e estratégicas. Contudo, sua efetiva contribuição depende de investimentos em infraestrutura e em formação docente e no desenvolvimento de políticas públicas educacionais e inclusivas que garantam o acesso equitativo às tecnologias. Assim, observa-se que o impacto das tecnologias na educação depende diretamente da forma como são implementadas e integradas às práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a instituição escolar deve adotar uma postura receptiva à adoção das tecnologias nas práticas e abordagens pedagógicas, proporcionando um suporte técnico e tecnológico, observando o uso das tecnologias de forma ética, crítica e responsável. Além da necessidade de a formação continuada dos professores proporcionar o desenvolvimento de competências direcionadas ao uso de tecnologias em suas práticas educacionais.

Sendo assim, a aplicação e integração das TDIC e da IA no ambiente educacional deve ser compreendido não apenas como inovação tecnológica, mas como um processo que exige um compromisso coletivo, abordagem crítica e que considere os aspectos éticos e sociais envolvidos. As tecnologias devem ser aplicadas no ambiente educacional de forma reflexiva, estratégica visando ao compromisso com a qualidade da educação. Portanto, apenas quando as ferramentas tecnológicas estão aliadas a uma visão ética, responsável, crítica e inclusiva é que deixam de ser meros recursos e se tornam verdadeiramente mecanismos de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda; TIMOTEO, Aline; MELO, Isabela de; RESENDE, Marcelo de Castro; OLIVEIRA, Sabrina de. O uso das tecnologias no processo de inclusão educacional: desafios e possibilidades. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, 2025.

FERREIRA, Luana Kateryne Carvalho; SILVA, Lukas Vinicius Rodrigues da; SANTOS, Cristiane Pereira dos; PESSOA, Bruno Tiago; CRASTILLON JUNIOR, Douglas Alexandre de Campos. Transformação digital na educação e os impactos da IA sobre a relação de Ensino e Aprendizagem: uma revisão integrativa. **Revista de Gestão e Secretariado**. V. 16, n. 11, 2025.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. **Artificial Intelligence in Education**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77300

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKIN, Rose et al. **Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education**. London: Pearson, 2016.

MORAN, José. **Educação híbrida**. Campinas: Papirus, 2015.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Integrando tecnologias da informação e comunicação no ensino da matemática: inovação, engajamento e eficiência. **Revista Educar** - FCE, v. 1, p. 195–207, 2025.

RIBEIRO, Cristina Oliveira; SILVA, Ana Paula da. A inteligência artificial (IA) nos cursos a distância: potencialidades e limitações na educação contemporânea. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 3, 2025.

SANTOS, Patrícia; OLIVEIRA, Eduardo de; CORRÊA, Simone; ZLUHAN, Michele; ALVES, Carla. Processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais e as tecnologias digitais. **Professare**, v. 13, 2025.

SELWYN, Neil. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. London: Bloomsbury, 2016.

SILVA, Suely Maria da; SILVA, Luciano Inácio; OLIVEIRA, Ângela Mota; BRANQUINHO, Diandra Nunes Teixeira; SEGÓVIA, Sheila Raquel Ferreira; OLIVEIRA, Yuri Reis de; FARIAS JUNIOR, Lindolfo Ramalho; NADAI, Elaine Ferreira Neves de; CHILINGUE, Marcelo Bustamante; ALVES, Maria da Penha Diniz. A educação a distância e a inclusão da pessoa com deficiência: desafios e perspectivas. **Aurum Editora**, capítulo de livro: Inclusão e Diversidade na Educação: estudos e experiências, p. 1–13, 2026.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior**. Campinas: Unicamp/NIED, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77300

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DIGCOMPEDU COMO MODELO ESTRATÉGICO PARA A CAPACITAÇÃO DIGITAL DOCENTE

JOÃO MARCOS HEGGLER; ROMEU MIQUEIAS SZMOSKI; AWDRY FEISSER MIQUELIN

Introdução: Acompanhando o crescimento vertiginoso do uso de tecnologias e ferramentas *online* no ambiente educativo, surgiram muitas preocupações a respeito da necessidade de manutenção da segurança e da proteção digital dos usuários. Essas preocupações estimulam a criação e implementação constantes de estratégias de ensino para o enfrentamento dos riscos e das ocorrências envolvendo uso indevido das tecnologias e da *internet*. Nesse sentido, depara-se com o reconhecimento da importância de capacitação dos professores em sua formação inicial e contínua com competências digitais necessárias para o desenvolvimento e implementação de um ensino adequado para uma realidade tecnológica em constante transformação propostas pelo Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu). **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo identificar se a formação com ênfase na competência digital dos professores pode auxiliar na sua capacitação para a busca de estratégias e soluções para a insegurança digital que os alunos enfrentam na *internet*. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, baseada em revisão sistemática da literatura com suporte bibliométrico para a organização das referências. Os dados foram coletados nas bases *Scopus* e *Web of Science* abrangendo artigos publicados entre janeiro de 2020 e junho de 2024, do total de 23 artigos, após a aplicação dos critérios de exclusão restaram 9 deles para uma análise aprofundada através da terceira etapa da análise de conteúdo composta pelo tratamento dos dados, inferência e interpretação. **Resultados:** O DigCompEdu pôde fornecer subsídios norteadores importantes para apoiar o desenvolvimento constante da competência digital dos professores. A pesquisa discute aspectos importantes para o reconhecimento da competência digital docente como um fator essencial para auxiliar na minimização dos riscos enfrentados pelos alunos em seu cotidiano *online*. Ademais, sugere-se a adoção de metodologias educativas, práticas de ensino e políticas educacionais efetivas para tentar prevenir e solucionar os problemas relacionados às ameaças e aos danos nos ambientes virtuais. **Conclusão:** Conclui-se que a formação continuada dos educadores é essencial para enfrentar os desafios impostos pelas novas tecnologias no contexto educacional, ressaltando-se o potencial do DigCompEdu como um modelo para a capacitação docente visando a segurança digital, podendo refletir positivamente nos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: **CAPACITAÇÃO DOCENTE; COMPETÊNCIA DIGITAL; SEGURANÇA DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77314

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA GRADUAÇÃO EAD

DANIEL AUGUSTO SOUZA NUNES RODRIGUES

RESUMO

O estágio não obrigatório é o ponto de partida inicial do estudante no mercado de trabalho e em sua vida profissional, visto que o estágio curricular só aparece na grande maioria das vezes no final do curso, ainda mais para estudante que estudam em modalidades a distância(EAD), onde o contato com o meio corporativista, profissional e interpessoal acaba sendo distante e sendo posto em prática somente em momentos avaliativos, sendo assim, esse momento, o local onde ele põe sua teoria em prática, e avalia se está ou não compatível com as expectativas do mercado. Diante disso, o trabalho teve como objetivo relatar as vivências do estágio não obrigatório em auxiliar administrativo e suas diversas funções e percepções como sua primeira experiência profissional de um estudante de graduação a distância. O estágio teve seu decorrimento no período entre 2024 e 2025 tendo duração total de 1(um) ano, e como principal local de trabalho uma empresa de rede de lojas de franquia no ramo de comércio de cama mesa e banho, tendo como matriz a loja localizada em um shopping de bairro nobre de Salvador(Itaigara) - Salvador, Bahia. O método do relato é descritivo e expositivo, de forma a relatar as experiências vivenciadas. O texto tem como objetivo relatar as adversidades enfrentadas pelo estudante, as atividades que foram necessárias para os afazeres serem desenvolvidos, e a grande demanda de habilidades a serem desenvolvidas que foram necessárias pela passagem do estágio. No estágio, foi percebido que aquilo que era exigido para a seleção da vaga de estágio era posto em prática todos os dias, além de ser possível observar as diversas habilidades para atuar na administração, como, no essencial, noções de nível intermediário de excel, noções de marketing e atendimento, noções de recrutamento e seleção, noções de recursos humanos, além de *skills* e *soft Skills* que foram desenvolvidas no processo de estágio onde foram de total necessidade para concluir tarefas. Portanto, o estágio proporcionou muitos momentos de aprendizado, avaliação, superação e desenvolvimento.

Palavras-chave: Excel; Organização; Atividades.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato de experiências vivenciadas e observadas durante o estágio não-obrigatório realizado como auxiliar administrativo em uma empresa de uma rede de lojas de comércio de cama mesa e banho, tendo como matriz a loja localizada em um shopping de bairro nobre de Salvador(Itaigara), no estado da Bahia. O trabalho fez parte das atividades não obrigatórias do currículo do curso, de forma a complementar as atividades acadêmicas do curso de Bacharelado em Administração de modalidade EAD no Centro Universitário Uninter (Polo de Cruz Das Almas/BA).

Segundo a Lei do Estágio, de número 11.788/25 de setembro de 2008, publicado pelo Ministério do trabalho e Emprego, a lei defende as questões do estágio no Brasil, esta regula a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77356

relação do estágio no país, garantindo aprendizado e proteção do estudantes, dessa forma define e coloca o estágio como um ato educativo, supervisionado, sem indice de vínculo de emprego a CLT (desde que sejam cumpridos os requisitos ex.: jornada de trabalho reduzida para no máximo 6 horas diárias; Seguro; Bolsa-auxílio se o estágio não for obrigatório; e recesso ou compensação pelo tempo de recesso trabalhado se ambas as partes, concedente de estágio e estagiário estiverem em acordo).(Brasil, 2008)

O município de Salvador, capital baiana, é uma cidade brasileira que fica localizada no litoral Nordeste do país. No município está a sede do governo estadual da Bahia. Além de ter sido a primeira capital do país quando o Brasil era ainda uma colônia de Portugal. A metrópole está situada na Baía de Todos os Santos, no Recôncavo do estado, com saída tanto para o oceano Atlântico a leste e oeste. Está separada da ilha de Itaparica, pelo canal de Salvador, e estabelece divisa física com os municípios de Lauro de Freitas e Simões Filho. Sua extensão abrange 693,453 km², uma área considerada pequena se equiparada aos demais municípios baianos**.** Em 1973, foi inaugurada a Região Metropolitana de Salvador(RMS), onde inicialmente era formada por oito municípios Na atualidade, além da capital do estado, a RMS é formada por 12 municípios(GUITARRA,s.d.).

Segundo Pimenta e Lima (2012), o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias.

Assim, o estágio não-obrigatório é um canal, ou meio, que o estudante pode utilizar para estar mais perto de ser capaz de realizar suas funções quando formado, algo que já é distante do ambiente de aprendizado da universidade, longe do corporativismo, e muito mais presente em alunos EAD, que durante toda sua vivência acadêmica não necessita de forma obrigatória de uma prática que possa contestar e exigir deste, suas teorias e práticas aprendidas durante o período de aulas.

As atividades realizadas foram sendo feitas de acordo com demanda no dia dia ou período, no horário da tarde/noite durante novembro de 2024 a novembro de 2025 completando 1 ano, sendo solicitadas em outros momentos quando necessárias, tendo como maior parte da atividade sendo realizada em uma empresa de uma rede de lojas de franquia no ramo de comércio de cama mesa e banho, tendo como matriz a loja localizada em um shopping de bairro nobre de Salvador(Itaigara).

Desta forma o relato tem como função objetiva apresentar as vivências realizadas que tiveram na obrigação de auxiliar administrativo e outras funções complementares realizadas, além de apresentar as *skills* e *soft skills* necessárias e adquiridas durante o período, tendo como base a organização de arquivos, conhecimentos de recrutamento e seleção, comunicação profissional e escuta ativa, habilidades com excel para criação e manutenção de planilhas (tendo como principais, às de contas a pagar, e organização de documentos físicos e digitais e feedbacks).

Neste contexto, o estágio foi realizado por meio de construção de relatórios, resposta às demandas diárias ou de períodos pertinentes a área, leitura de livros e cursos livres, teóricos e práticos, tendo estes o objetivo de aprender a realizar novas tarefas, ou melhorar as capacidades já possuídas vindas de virtude acadêmica ou complementar.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

No decurso do estágio, as atividades realizadas foram de medidas voltadas ao suporte administrativo, organizacional e operacional da empresa, contribuindo com um bom ambiente de trabalho e funcionamento das rotinas administrativas e organizacionais, além de manter o lema e filosofia da empresa para os clientes de levar a democratização do conforto e sofisticação.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77356

ISSN: 2675-813X

De início, foram realizadas funções voltadas exclusivamente as tarefas com excel, feitas também para colocar o estágio a prova das capacidades exigidas previamente, como contas a pagar, e criação de outras planilhas de feedback e avaliação dos funcionários utilizando suas métricas e criando planilhas de comparação entre vendedores das outras lojas com formatação de cores diante das métricas, visto que a loja matriz e administrativo era localizada no shopping itaigara, mas ainda existiam cerca outras de 2 a 3 lojas em outros shoppings da cidade de Salvador (durante o período de estágio tiveram inaugurações e fechamentos de lojas e stands), essa prática serviu tanto para pôr em prática o'que foi aprendido em sala de aula, quanto de maneira classificatória, visto que para a vaga de estágio um dos pré-requisitos era excel de nível intermediário.

Pouco após o início do estágio, também foram executadas tarefas de organização e controle de documentos, por conta da demissão ou admissão de funcionários de alguma das lojas, além de boletos e comprovantes que eram arquivados por loja e mês em malotes e enviados a contabilidade conforme eram requisitados, sendo esses físicos ou virtuais, mantendo sempre uma integração com a contabilidade e franquia para organização e planejamento estratégico e financeiro.

No que se relaciona ao âmbito comercial, houve atividades como auxílio nas vendas e atendimento, onde foram utilizadas habilidades de escuta ativa e técnicas de vendas aprendidas com as vendedoras, registro de pedidos em caixa, controle de estoque físico e em sistema, atualização no sistema interno e o integrado com a franquia, e abertura e fechamento de caixa e de loja.

Com relação ao marketing, eram realizadas campanhas, onde eram feitas, junto às vendedoras, a decoração e arrumação das lojas, ligadas as épocas comemorativas ou temáticas, como Natal, e o mês das mulheres, além de campanhas internas da marca (como aniversário de 40 anos), e junto a isso a confecção de placas temáticas contendo o qual seria o produto e preços que eram utilizadas para destaque de produtos, servindo principalmente para atrair como forma de gatilho ligado ao tema ou época do ano, além de utilizar outras técnicas, como por exemplo, em um natal com clima chuvoso, a loja era decorada de forma natalina e com cores vermelhas, onde eram destacados produtos como mantas, cobertores e edredons, que os clientes buscavam para o frio, ou toalhas decorativas com símbolos como papai Noel, renas, e outros personagens natalinos.

Ainda assim, foram realizados em diferentes lojas o total de 3 inventários, tanto de produtos em loja quanto em estoque, onde se utilizava bips. Também foram realizadas atividades de treinamento de outros estagiários para auxiliar administrativo e recrutamento e seleção (R&S), com entrevistas presenciais e online junto a testes, principalmente de excel, além de ter sido implementado uma metodologia de avaliação comportamental, sendo essa também conhecida como teste DISC, mas é necessária a explicação clara que não era utilizada de forma eliminatória, e sim de modo a classificar a posição do candidato na possível equipe e equilíbrio das contratações para utilizar melhor o potencial das funcionárias, de acordo com sua personalidade, e montar equipes onde uma possa complementar a outra.

Essas experiências permitiram melhor entendimento sobre o ambiente corporativo, de estágio, e aprendizado, desenvolvendo atividades que jamais seriam necessárias ou solicitadas para um aluno de uma graduação de ensino a distância que não tivesse esse contato com o público durante sua graduação unicamente virtual.

Em geral, as atividades desenvolvidas permitiram uma interação direta com a rotina e ambiente profissional, sendo essencial para o desenvolvimento e amadurecimento de responsabilidades e competências, como comunicação, trabalho em equipe, excel, R&S, proatividade e organização, e noções de marketing e propaganda, organização de estoque e loja, além de ser essencial e complementar para a graduação de ensino a distância.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77356

ISSN: 2675-813X

3 DISCUSSÃO

É possível reparar que as exigências e necessidades das habilidades e conhecimentos exigidos brevemente na vaga de seleção para o estágio não foram compatíveis com todas as diversas atividades e funções realizadas, visto que os pré-requisitos cobrados e testados nos primeiros dias de estágio eram Excel - nível intermediário, proatividade e organização.

Isso mostrou muito da falta de experiência do candidato para exercerem todas as funções com uma alta demanda e outras habilidades, sendo necessária uma enorme adaptação e desenvolvimento do aluno e suas capacidades técnicas e mentais, e uma falta também, por parte da universidade, de uma prática de "trabalho" ou atividades corporativista para em qual o aluno, mas, trazendo na prática, um enorme aprendizado e diversas superações que somente o ambiente de estudos teórico não propicia.

Observou-se um grande uso de habilidades do âmbito acadêmico e conhecimentos obtidos da sala de aula, entre essas as de *soft skills*, principalmente focados na parte de comunicação, comunicação e escuta ativa, e de relação com a equipe para um melhor ambiente profissional, também recrutamento e seleção que foram postas em prática por parte do aluno, além de *hard skills*, como excel, noções de arquivamento e organização de documentos.

Assim foi possível observar a grande falta de prática e preparo de forma integrada entre diversas práticas e habilidades e vivências reais e mostrando o quanto que ainda pode ser abordado pelas instituições de ensino na modalidade EAD, onde a inclusão de um estágio obrigatório no currículo, ou a obrigação de uma experiência prática, como mentorias, iniciações científicas, diretórios acadêmicos, empresas juniores, e atividades de extensão práticas e técnicas, mesmo que remotas, podem crescer e muito as capacidades dos alunos, e deveriam ser impulsionadas pelas universidades e institutos, assim como a total importância do estágio no ambiente universitário, ou outra forma ativa fora do ambiente teórico da universidade.

4 CONCLUSÃO

As experiências descritas neste trabalho demonstraram ser de forma fundamental para a consolidação e desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos obtidos ao longo da formação acadêmica, onde possibilitou-se a aplicação e teste em um contexto prático, profissional e corporativista, e com capacidade de impulsionar o aluno no mercado de trabalho, que como relatado anteriormente, não seriam presentes na formação de estudantes unicamente de forma virtual.

As funções realizadas contribuíram e foram fundamentais para aprimorar competências técnicas e comportamentais, como organização, comunicação, responsabilidades, trabalho com a equipe, planilhas, noções de marketing, gerenciamento de recursos e pessoas, noções de recrutamento e seleção(R&S), noções de departamento pessoal, noções de contabilidade.

Isso mostra que também foram fundamentais para um melhor entendimento das rotinas e desafios referentes à administração, a função de auxiliar administrativo exercida, e aquilo que as cercam.

Observou-se que o estágio acabou por proporcionar não somente apenas o desenvolvimento de algumas atividades específicas, mas também proporcionou uma autonomia em diversas atividades que não eram relacionadas a planilhas e organização em si, que eram o que era exigidas na vaga de estágio, e que foram essenciais para inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, é concluído que a experiência de estágio não obrigatório foi de total relevância para a formação profissional e acadêmica do aluno, ampliando as visões práticas na

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77356

área administrativa, que eram distantes do ambiente online de estudos do aluno, e contribuindo de maneira verdadeira para crescimento acadêmico, pessoal, e profissional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio; QUEIRÓS, Paula. **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física.** Porto: FADEUP, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000400020. Acesso em 08 de abril de 2026.

GUITARRARA, Paloma. **"Salvador"**; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/brasil/salvador.htm. Acesso em 08 de abril de 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152. Acesso em 08 de abril de 2026.

Lei Federal: Brasil. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Exclarece as leis sobre estágio no Brasil. Brasilia, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em https://s3-web.superestagios.com.br/web/arquivos/cartilha_lei_estagio.pdf. Acesso em 14 de abril de 2026.

CUIDADO INTEGRAL À NEUROPATIA DIABÉTICA NO IDOSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ATENÇÃO PRIMÁRIA

LARISSA MARIANA VELOSO DE OLIVEIRA; MARÍLIA RABELO HOLANDA CAMARANO; RENATA DE BRITO RODRIGUES; ELLEN FRANCISCA LEAL CAPANEMA BARCELOS DE FREITAS; NATALIE FARIAS; RÔMULO AFONSO PACHECO BAIA; YASMIN RABONI BORGES.

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/Equidade), focado no cuidado integral ao idoso com Neuropatia Diabética (ND) na Atenção Primária à Saúde (APS). A introdução destaca o Diabetes Mellitus como um grave problema de saúde pública que, no envelhecimento, eleva o risco de perda de funcionalidade. O objetivo geral é propor estratégias de educação em saúde e vigilância ativa para a prevenção de complicações como úlceras e amputações. A metodologia baseou-se em ações de integração ensino-serviço e comunidade, realizadas na USF do setor Santo Hilário em Goiânia, incluindo a elaboração de um guia prático para equipes de saúde. Os resultados demonstram a importância da triagem de risco podal e do telemonitoramento como ferramentas eficazes para a continuidade do cuidado. A discussão correlaciona a aplicação dos princípios de equidade e integralidade do SUS com a necessidade de capacitação interdisciplinar para o manejo da dor crônica e prevenção de quedas. Conclui-se que a estruturação de uma linha de cuidado específica para o pé diabético no idoso é fundamental para garantir a autonomia e dignidade desta população, revelando que intervenções educativas de baixo custo possuem alto impacto na qualidade de vida.

Palavras-chave: Diabetes Mellitus; Saúde do Idoso; Atenção Primária à Saúde.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde Equidade) consolidou-se como uma estratégia transformadora no cenário da educação interprofissional no Brasil. Ao focar em grupos historicamente vulnerabilizados, o programa não apenas preenche lacunas curriculares, mas reorienta a bússola ética e técnica de estudantes e docentes.

Para os estudantes, o PET-Saúde Equidade atua como um catalisador de humanização e competência cultural. O maior ganho reside na superação de uma visão puramente biomédica, permitindo que o aluno compreenda como as determinações sociais (raça, gênero, sexualidade e classe) impactam diretamente no processo saúde-doença.

O programa fomenta a habilidade de trabalhar em equipes multiprofissionais, quebrando a hierarquia tradicional e focando no cuidado centrado na pessoa. Os alunos deixam de ser meros ouvintes para se tornarem proponentes de intervenções e pesquisas que dialogam com a realidade do Sistema Único de Saúde (SUS). A necessidade de lidar com temas de equidade força os participantes a buscarem diversificadas bibliografias e utilizar metodologias de ensino-aprendizagem que sejam inclusivas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77380

A nível institucional, o PET-Saúde Equidade promove uma revisão dos currículos e das práticas institucionais, deixando um legado que vai além da vigência do edital. O tema deixa de ser uma "aula isolada" para se tornar um eixo transversal que permeia diferentes disciplinas e projetos de extensão. A instituição de ensino pode reafirmar seu compromisso com a comunidade local, demonstrando que a produção de ciência deve estar a serviço da redução das iniquidades em saúde.

O programa estimula a criação de relatos de experiência, artigos e trabalhos de conclusão de curso voltados para problemas reais do SUS, gerando dados que podem subsidiar políticas públicas locais. O PET-Saúde Equidade transcende a simples transferência de conhecimento. Ele promove uma reforma na "substância" da formação em saúde, entregando ao mercado e à sociedade profissionais mais sensíveis, docentes mais conectados com a realidade e instituições de ensino verdadeiramente comprometidas com o princípio da justiça social e da integralidade do cuidado.

Diante desse cenário que exige respostas precisas às vulnerabilidades do idoso, a transposição do plano teórico para a prática assistencial tornou-se o objetivo central da intervenção. Para viabilizar essa transição e garantir que o cuidado fosse verdadeiramente pautado pela equidade, adotou-se uma estratégia metodológica que permitisse aos acadêmicos e profissionais mergulharem na realidade viva do território. Assim, o relato a seguir detalha a experiência conduzida no Centro de Referência em Atenção à Saúde da Pessoa Idosa (CRASPI), onde o diagnóstico clínico se uniu à problematização pedagógica para estruturar soluções voltadas à autonomia dessa população.

O Diabetes Mellitus (DM) configura-se como uma condição crônica de elevada prevalência e alta carga de morbimortalidade que, no processo de envelhecimento, impõe desafios substantivos à manutenção da funcionalidade e autonomia do indivíduo. Dentre as complicações microvasculares, a Neuropatia Diabética (ND) destaca-se como uma das mais debilitantes, caracterizando-se pela degeneração progressiva das fibras nervosas que resulta em dor crônica, instabilidade postural e perda da sensibilidade protetora. De acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS), a equidade deve ser operacionalizada como a "garantia de acesso diferenciado conforme as necessidades específicas dos indivíduos e grupos populacionais" (BRASIL, 2023), reconhecendo que o idoso apresenta vulnerabilidades acentuadas.

Nessa perspectiva, a exposição prolongada à hiperglicemia eleva o risco de desfechos graves, como úlceras plantares e amputações de membros inferiores, o que exige uma atuação proativa da Atenção Primária à Saúde (APS). Como porta de entrada preferencial e ordenadora da rede, a APS desempenha um papel crucial na identificação precoce de riscos e na implementação de estratégias de vigilância em saúde. Frente a essa necessidade, o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/Equidade) atua como um disparador de transformações no cuidado ao idoso. O objetivo deste trabalho é relatar as ações desenvolvidas pelo PET-Saúde/Equidade para estruturar uma linha de cuidado integral voltada à neuropatia diabética no idoso, integrando o diagnóstico situacional à proposição de soluções factíveis para a comunidade.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A convergência entre o ensino universitário e a gestão pública de saúde materializou-se em uma experiência extensionista de alto impacto, conduzida por acadêmicos e profissionais vinculados à PUC Goiás e à Secretaria Municipal de Saúde (SMS/EMSP Goiânia). O cenário de prática foi o Centro de Referência em Atenção à Saúde da Pessoa Idosa (CRASPI), unidade estratégica para a consolidação de políticas públicas voltadas à longevidade com dignidade.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77380

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A intervenção fundamentou-se na Metodologia da Problematização através do Arco de Charles Maguerez, estruturado em cinco etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Esta ferramenta permitiu que os estudantes percorressem um caminho dialético entre a teoria e a prática, estruturado em cinco momentos cruciais:

Na fase inicial, os estudantes realizaram uma estimativa rápida e rodas de conversa, detectando a alta prevalência de Diabetes Mellitus (DM) e a fragilidade no acompanhamento da saúde do idoso. Através da estimativa rápida e rodas de conversa, o grupo mergulhou no cotidiano do CRASPI. A fase inicial revelou que a vulnerabilidade do idoso era exacerbada pela falta de informações acessíveis. Em resposta, foram implementadas oficinas terapêuticas multidisciplinares. Estas atividades transcenderam o modelo de palestra tradicional, focando na alimentação funcional — adaptada ao contexto econômico dos usuários — e na higiene pessoal.

Como resposta, foram implementadas oficinas terapêuticas focadas em alimentação funcional, higiene pessoal e, especificamente, cuidados com os pés para prevenção de neuropatias. Identificou-se que, apesar da alta prevalência de Diabetes Mellitus (DM), havia uma lacuna na vigilância sistemática da Neuropatia Diabética e na percepção de risco pelos próprios usuários. O grupo buscou subsídios na literatura científica e nas diretrizes do Ministério da Saúde para fundamentar a relação entre DM, envelhecimento e perda da autonomia.

O foco central, foi o cuidado com os pés, ponto nevrálgico para a prevenção de complicações neuropáticas que frequentemente levam ao isolamento social e à imobilidade. Algumas propostas foram elaboradas para mitigar as fragilidades encontradas, focando em tecnologias leves (educação) e duras (protocolos clínicos). A intervenção priorizou a conscientização sobre a vigilância ativa e o autocuidado.

A observação clínica no CRASPI evidenciou a urgência de organizar o fluxo de atendimento para idosos diabéticos. A intervenção propôs uma arquitetura de cuidado baseada em quatro pilares resolutivos:

1) Triagem de Risco, com a implementação de protocolos de avaliação funcional, utilizando monofilamentos para sensibilidade e testes de equilíbrio para prevenir quedas;

2) Educação Interdisciplinar, com a criação de grupos com quatro encontros temáticos, promovendo o letramento em saúde como autocuidado e prevenção de quedas e o empoderamento do idoso sobre sua própria condição.

3) Vigilância Ativa, com a utilização estratégica do telemonitoramento para idosos classificados como de alto risco, garantindo a continuidade do cuidado além dos muros da unidade; e

4) Clínica do Pé, um espaço de avaliação trimestral voltado à detecção precoce de lesões, com fluxos diretos de encaminhamento para o serviço de Órteses, Próteses e Meios Auxiliares (OPM).

A experiência buscou alinhar o atendimento clínico às garantias éticas e legais previstas no Estatuto da Pessoa Idosa, reafirmando que o acesso à saúde de qualidade é um direito inalienável. Como materialização desse compromisso, foram produzidas cartilhas explicativas e um e-book abrangente contendo orientações aos idosos, de forma compreensível. Estes materiais não se limitam ao manejo clínico da patologia ou fluxos de atendimento em caso de diagnóstico positivo; eles funcionam como um guia de cidadania, contendo roteiros para a busca de assistência jurídica e orientações sobre como navegar no complexo sistema de direitos do SUS. Em suma, a integração entre PUC Goiás e o serviço de saúde local demonstrou que a formação acadêmica, quando pautada na realidade social, é capaz de gerar soluções factíveis e perenes para a comunidade idosa.

3 DISCUSSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77380

A análise da experiência vivenciada no CRASPI revela que o cuidado ao idoso com Neuropatia Diabética (ND) exige uma ruptura com o modelo biomédico tradicional. Para ser resolutiva, a assistência deve ultrapassar o controle meramente glicêmico, deslocando o foco para a preservação da integridade funcional e da autonomia. A literatura científica é categórica ao afirmar que a triagem periódica e sistemática constitui a estratégia mais eficaz para mitigar o desfecho da amputação. Conforme as diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes (2023), a avaliação sensorial e motora não deve ser uma exceção, mas uma rotina clínica e domiciliar, visto que o "pé diabético" é uma complicação evitável mediante a tríade: educação em saúde, exame físico rigoroso e intervenção precoce (TESTON, 2017).

A aplicação metodológica do Arco de Maguerez foi o diferencial pedagógico que permitiu aos discentes transcender a teoria abstrata. Esse movimento dialético possibilitou uma intervenção "factível e contextualizada", onde as necessidades reais da comunidade ditaram o ritmo do aprendizado (COLOMBO; BERBEL, 2007). Durante esse processo, emergiu um diagnóstico crítico: o baixo letramento em saúde atua como uma barreira invisível, mas persistente, no controle do DM. A produção das cartilhas e do e-book, portanto, não foi apenas uma tarefa administrativa, mas uma estratégia de empoderamento. Ao traduzir o hermetismo científico em linguagem acessível e dialógica, o projeto devolveu ao idoso a capacidade de gerir sua própria condição.

A integração entre ensino e serviço, fomentada pelo PET-Saúde, materializou o conceito de integralidade na prática cotidiana. A utilização de ferramentas de baixo custo e alta sensibilidade, como o monofilamento, aliada à vigilância ativa, demonstrou ser perfeitamente possível reduzir as iniquidades no acesso a tecnologias preventivas dentro do SUS. Mais do que isso, a experiência evidenciou que a saúde não se encerra no consultório. A articulação com o Serviço Social para orientar o acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) em situações de incapacidade severa reforça a premissa de que o cuidado integral pressupõe a garantia da dignidade humana através do cumprimento das leis brasileiras (BRASIL, 2015).

Apesar do êxito, a experiência enfrentou desafios geográficos e funcionais, notadamente a dificuldade de locomoção de alguns idosos. Essa limitação, contudo, tornou-se uma oportunidade para a inovação assistencial: o uso do telemonitoramento como ferramenta de suporte à distância. Essa estratégia coaduna com o que propõe Vieira et al. (2023), ao reiterar que a eficácia do manejo de condições crônicas depende da compreensão contínua do paciente sobre sua saúde e da proximidade da equipe de cuidado.

O cuidado integral ao idoso com DM exige uma abordagem multidimensional. Conforme Vieira et al. (2023), a eficácia do tratamento crônico depende da compreensão do paciente sobre sua condição, o que valida a importância das oficinas de higiene e cuidados podais para evitar complicações secundárias. Além disso, a inclusão de informações sobre direitos sociais nos materiais produzidos reflete a diretriz de equidade, pois "garantir o acesso diferenciado e a cidadania é fundamental para reduzir as iniquidades em saúde" (BRASIL, 2023). A integração ensino-serviço, fortalecida pelo PET-Saúde, demonstrou que a vigilância ativa não é uma tarefa burocrática ou meramente clínica; é um processo educativo ininterrupto que reconecta o usuário à rede de atenção, promovendo uma autonomia que é, simultaneamente, biológica, social e política.

4 CONCLUSÃO

A experiência vivenciada no âmbito do PET-Saúde/Equidade reitera que a proteção à saúde do idoso diabético exige uma arquitetura de cuidado que seja, simultaneamente, técnica e humana. O desenvolvimento de guias práticos e a sistematização da triagem de risco na Atenção Primária à Saúde (APS) não foram apenas entregas burocráticas, mas passos essenciais

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77380

para retirar a Neuropatia Diabética (ND) da invisibilidade clínica. O trajeto percorrido revelou que a educação interdisciplinar é a ferramenta mais potente para o empoderamento do usuário; ao compreender sua condição, o idoso deixa de ser um paciente passivo para se tornar o protagonista do seu próprio autocuidado, reduzindo drasticamente o impacto da neuropatia em suas atividades de vida diária.

Conclui-se que a estruturação de uma linha de cuidado baseada na vigilância ativa é não apenas viável, mas imperativa para a sustentabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS). A integração entre estudantes, docentes e profissionais de saúde demonstrou que intervenções de baixo custo e alta resolutividade — como o exame físico sistemático e o telemonitoramento — podem prevenir desfechos de alta complexidade e custo social, como as amputações.

Como perspectivas futuras, urge a expansão do modelo da "Clínica do Pé" para as demais unidades da rede municipal. Esta capilarização permitiria consolidar a prevenção como o pilar mestre da assistência gerontológica, garantindo que o envelhecimento seja pautado pela funcionalidade e não pela cronicidade limitante. Ademais, o fortalecimento de materiais educativos que unam saúde e direitos sociais deve ser uma política contínua, assegurando que a equidade seja o fio condutor de uma formação profissional comprometida com a transformação da realidade social e o envelhecimento saudável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015].

BRASIL. Ministério da Saúde. Equidade em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Manual do pé diabético: estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua utilização no ensino superior. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-132, 2007.

LOPES, A. S. et al. Educação Permanente em Saúde e a inclusão da pessoa com deficiência na Atenção Primária. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 27, e220450, 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. Diretrizes Sociedade Brasileira de Diabetes 2023. São Paulo: SBD, 2023.

TESTON, E. F. et al. Estratégias de cuidado ao idoso com diabetes mellitus: uma revisão integrativa. Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v. 38, n. 2, e63124, 2017.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77380

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DESAFIOS NO CONTEXTO RURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO EM MATEMÁTICA E NA PRÁTICA DOCENTE

VALDINEY FERREIRA SANTOS; PATRÍCIA CAMPOS DE SOUZA; ENEIR RIBEIRO DA SILVA JUNIOR

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma importante estratégia para a ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. No entanto, apesar de sua expansão, ainda persistem desafios relacionados às condições de acesso, permanência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na formação em Licenciatura em Matemática na modalidade EaD, bem como as dificuldades observadas no contexto da educação básica em área rural. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentada nas vivências dos próprios autores, vinculados aos polos de Acrelândia e Sena Madureira, no estado do Acre, além da atuação docente em escola localizada em zona rural. Os dados foram obtidos por meio de relatos descritivos das experiências vivenciadas, posteriormente organizados e analisados por categorização temática. Os resultados evidenciam que o deslocamento até os polos presenciais, realizado sob condições adversas, como longas distâncias, estradas precárias e dificuldades de transporte, constitui uma das principais barreiras enfrentadas pelos estudantes. Além disso, foram identificadas limitações no acesso à internet, comprometendo a participação em atividades remotas. No contexto da educação rural, destacam-se dificuldades relacionadas ao transporte escolar, interrupções no acesso à escola e restrições ao uso de tecnologias educacionais. Conclui-se que, embora a EaD amplie o acesso à educação, sua efetividade ainda é condicionada por fatores estruturais, geográficos e socioeconômicos, sendo necessária a implementação de políticas públicas que garantam melhores condições de acesso, permanência e qualidade da educação em contextos de maior vulnerabilidade.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Desigualdade de acesso; Infraestrutura educacional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma importante estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Nesse contexto, instituições públicas, como a Universidade Federal do Acre (UFAC), passaram a ofertar cursos voltados a estudantes residentes em municípios do interior, ampliando as oportunidades de formação acadêmica e contribuindo para a interiorização do ensino superior. Nesse sentido, a EaD desempenha papel fundamental na promoção da inclusão educacional, ao possibilitar o acesso de populações historicamente marginalizadas ao ensino superior (Estrela et al., 2025).

De acordo com estudos recentes na área educacional, embora a EaD amplie o acesso, ainda persistem desafios relacionados às condições de permanência e qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Entre esses desafios, destacam-se as limitações de infraestrutura

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77382

tecnológica, o acesso instável à internet, a necessidade de deslocamento para atividades presenciais obrigatórias e as dificuldades de conciliar estudo e trabalho. Tais fatores evidenciam a existência de desigualdades educacionais que impactam diretamente o desempenho e a continuidade dos estudantes, sobretudo em regiões com menor desenvolvimento socioeconômico.

Além disso, essas dificuldades tornam-se ainda mais evidentes quando associadas à realidade das regiões rurais, nas quais problemas estruturais, como precariedade do transporte escolar, condições climáticas adversas e dificuldades de acesso às instituições de ensino, interferem significativamente na frequência e no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, compreender essas problemáticas é fundamental para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais inclusivas e equitativas.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados na educação a distância durante a formação em Licenciatura em Matemática, bem como as dificuldades observadas no contexto da educação rural, a partir de um relato de experiência.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentada nas vivências acadêmicas e profissionais dos próprios autores em contextos de Educação a Distância (EaD) e educação rural. Esse tipo de investigação permite compreender fenômenos educacionais a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos, valorizando suas trajetórias e experiências como elementos centrais de análise.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas experiências dos autores durante a graduação em Licenciatura em Matemática na modalidade de EaD, ofertada pela Universidade Federal do Acre, bem como na atuação docente de um dos autores em escola localizada em área rural. O curso estava vinculado a polos de apoio presencial distribuídos em diferentes municípios do estado do Acre; entretanto, este estudo concentrou-se nas vivências de três autores, sendo dois vinculados ao polo de Acrelândia e um ao polo de Sena Madureira.

A amostra do estudo foi constituída de forma intencional, sendo composta pelos próprios autores, cujas experiências acadêmicas e profissionais possibilitam uma análise aprofundada das dificuldades enfrentadas no contexto da EaD e da educação rural. Os dados foram produzidos a partir de relatos descritivos das experiências vivenciadas durante o processo formativo e na prática docente, posteriormente organizados e analisados por meio de categorização temática.

No que se refere à experiência na Educação a Distância, evidenciou-se que o deslocamento até os polos presenciais para a realização das avaliações constitui um dos principais desafios enfrentados. Em um dos relatos, o percurso até o polo de Acrelândia correspondia a aproximadamente 54 quilômetros, realizado predominantemente no período noturno. Esse deslocamento ocorria sob condições adversas, incluindo chuvas intensas, lama, frio e baixa visibilidade, além de constantes problemas mecânicos, como pneus furados em motocicletas e veículos. Em diversas situações, foi necessário o uso de estratégias improvisadas, como a proteção de materiais acadêmicos com sacolas, evidenciando a ausência de condições adequadas para o transporte.

Outro relato, também vinculado ao polo de Acrelândia, evidencia dificuldades semelhantes, destacando a precariedade das estradas vicinais (ramais), especialmente durante o período chuvoso. Foram registrados episódios de interrupção do trajeto devido a falhas mecânicas, como pneus furados, que exigiam a solicitação de auxílio a moradores locais. Além disso, foram relatados riscos associados ao deslocamento, incluindo acidentes envolvendo

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77382

animais silvestres, o que demonstra que o acesso à educação, nesses contextos, envolve não apenas dificuldades logísticas, mas também riscos à integridade física dos estudantes.

Em um contexto ainda mais desafiador, a experiência da autora vinculada ao polo de Sena Madureira evidencia a complexidade do acesso em regiões ribeirinhas. O deslocamento até o polo exigia aproximadamente seis horas de viagem fluvial, por meio de embarcação, partindo da comunidade de origem até a zona urbana. Devido à longa distância, não era possível o deslocamento diário, sendo necessária a permanência na cidade durante toda a semana de avaliações. Nessa situação, a estudante dependia de apoio familiar para hospedagem, o que evidencia a presença de fatores sociais e econômicos associados ao acesso à educação.

Além das dificuldades de deslocamento, os relatos também evidenciam limitações relacionadas ao acesso às tecnologias digitais. A instabilidade da conexão à internet comprometeu a participação em atividades síncronas realizadas por meio de plataformas como o Google Meet, dificultando o acompanhamento das disciplinas e o processo de aprendizagem. Essa condição evidencia que, mesmo na modalidade a distância, o acesso efetivo à educação depende de infraestrutura tecnológica adequada.

No que se refere à atuação docente em contexto rural, foram observadas dificuldades estruturais que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes na escola. A instituição está localizada em área de difícil acesso, cujo principal trajeto ocorre por meio de ramal parcialmente asfaltado, porém em condições precárias. Durante o período chuvoso, trechos do percurso tornam-se alagados, impossibilitando o tráfego de veículos.

O transporte escolar, realizado por ônibus e caminhonetes, apresenta falhas recorrentes devido às condições da via, incluindo quebras frequentes que podem deixar os estudantes sem acesso à escola por períodos prolongados, chegando a semanas. Essa situação compromete significativamente a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a limitação do acesso à internet no ambiente escolar restringe o uso de tecnologias educacionais, fazendo com que o ensino se concentre, em muitos casos, exclusivamente no uso do livro didático.

Dessa forma, os relatos analisados evidenciam que as dificuldades enfrentadas na EaD e na educação rural não são isoladas, mas refletem condições estruturais, geográficas e socioeconômicas que influenciam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade da educação.

3 DISCUSSÃO

A análise dos relatos evidencia que, embora a Educação a Distância (EaD) represente um avanço significativo na democratização do acesso ao ensino superior, sua efetividade ainda é fortemente condicionada por fatores estruturais, sociais e geográficos. Conforme destacam Estrela et al. (2025), a EaD tem desempenhado papel relevante na inclusão educacional, especialmente ao possibilitar o acesso de estudantes residentes em regiões afastadas dos grandes centros. No entanto, os dados analisados neste estudo indicam que a ampliação do acesso não é suficiente para garantir condições equitativas de permanência e aprendizagem.

Os relatos evidenciam que o deslocamento até os polos presenciais se configura como uma das principais barreiras enfrentadas pelos estudantes. Em um dos casos analisados, o percurso até o polo envolvia aproximadamente 54 quilômetros, realizado predominantemente no período noturno e sob condições adversas, como chuvas intensas, lama, frio e falhas mecânicas em veículos. Esse deslocamento ocorria de forma recorrente durante a semana de avaliações presenciais, intensificando o desgaste físico e emocional do estudante. De forma semelhante, outro relato aponta dificuldades associadas ao deslocamento em estradas não pavimentadas, incluindo a ocorrência de pneus furados, necessidade de auxílio de moradores

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77382

locais e riscos de acidentes envolvendo animais silvestres, evidenciando a precariedade das condições de infraestrutura e os riscos envolvidos no acesso à educação.

Em um contexto ainda mais desafiador, destaca-se o relato de uma das autoras que necessitava realizar deslocamento fluvial de aproximadamente seis horas para chegar ao polo presencial, utilizando embarcação. Devido à distância entre a comunidade de origem e o município do polo, não era possível realizar deslocamentos diários, sendo necessária a permanência na cidade durante todo o período de avaliações. Essa situação evidencia que, em determinadas regiões, as barreiras geográficas assumem dimensões mais complexas, envolvendo não apenas dificuldades de transporte, mas também questões sociais e econômicas, como a dependência de apoio familiar para permanência temporária.

Esses elementos demonstram que as dificuldades enfrentadas não são pontuais, mas recorrentes e estruturais, manifestando-se em diferentes contextos e trajetórias. Nesse sentido, Bourdieu (1989) afirma que a educação tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes, uma vez que os indivíduos partem de condições desiguais de acesso aos recursos necessários para o sucesso educacional. Assim, estudantes inseridos em contextos de maior vulnerabilidade enfrentam obstáculos adicionais que impactam diretamente sua trajetória acadêmica.

Além das dificuldades de deslocamento, os relatos apontam limitações relacionadas ao acesso às tecnologias digitais, especialmente no que se refere à instabilidade da conexão à internet. Tal condição compromete a participação em atividades síncronas, dificultando o acompanhamento das disciplinas e o processo de aprendizagem. Nesse contexto, Moran (2015) destaca que os processos educativos contemporâneos se configuram de forma híbrida, integrando ambientes presenciais e digitais, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Entretanto, conforme evidenciado neste estudo, a efetivação desse modelo depende diretamente das condições de acesso às tecnologias e à infraestrutura, o que nem sempre está garantido em regiões rurais.

De forma complementar, a análise do contexto da educação básica em áreas rurais evidencia que os desafios estruturais observados na EaD também se manifestam nesse nível de ensino. A precariedade das condições dos ramais, mesmo quando parcialmente asfaltados, compromete significativamente o transporte escolar, especialmente durante o período chuvoso, quando ocorrem alagamentos que impedem a circulação de veículos. Além disso, foram observados problemas recorrentes de falhas mecânicas em ônibus escolares, que permanecem inoperantes por períodos prolongados, chegando a semanas, o que resulta na ausência dos alunos e prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator relevante refere-se à limitação do acesso à internet no ambiente escolar, o que restringe o uso de recursos tecnológicos e limita as práticas pedagógicas ao uso do livro didático, dificultando o desenvolvimento de atividades mais interativas e inovadoras. Essa realidade reforça que as condições concretas em que o ensino ocorre influenciam diretamente o processo educativo. Nesse sentido, Freire (2014) ressalta que a educação está profundamente relacionada ao contexto social dos sujeitos, sendo impossível dissociar o processo de aprendizagem das condições reais em que ele se desenvolve.

A análise conjunta dos contextos da EaD e da educação rural revela que ambos estão inseridos em um cenário mais amplo de desigualdade educacional, no qual fatores estruturais, geográficos e socioeconômicos condicionam o acesso, a permanência e a qualidade da educação. As dificuldades relatadas não se apresentam como situações isoladas, mas como reflexo de limitações históricas relacionadas à infraestrutura, à inclusão digital e às condições de mobilidade em regiões afastadas.

Por outro lado, é importante reconhecer que a EaD apresenta potencial significativo para a ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes trabalhadores e residentes em regiões remotas. A flexibilidade de horários e a possibilidade de acesso a conteúdos digitais configuram-se como elementos positivos dessa modalidade. No entanto,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77382

conforme evidenciado neste estudo, tais benefícios são limitados quando não acompanhados por investimentos em infraestrutura, inclusão digital e políticas públicas voltadas à permanência estudantil.

Como limitação do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes, uma vez que a análise foi baseada nas experiências dos próprios autores. Contudo, a riqueza dos relatos e a diversidade das situações vivenciadas permitem identificar padrões relevantes, contribuindo para a compreensão das desigualdades educacionais em contextos de difícil acesso.

Dessa forma, os resultados deste estudo reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas também condições adequadas de permanência e aprendizagem. Investimentos em infraestrutura de transporte, ampliação do acesso à internet e melhoria das condições das instituições educacionais são fundamentais para reduzir as desigualdades e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu compreender que, embora a Educação a Distância represente um avanço significativo na ampliação do acesso ao ensino superior, sua efetividade ainda está condicionada a fatores estruturais, geográficos e socioeconômicos que impactam diretamente a permanência e o processo de aprendizagem dos estudantes. A partir dos relatos analisados, evidenciou-se que dificuldades relacionadas ao deslocamento, às condições precárias de infraestrutura e ao acesso limitado à internet constituem obstáculos recorrentes tanto na EaD quanto na educação básica em áreas rurais.

Observou-se que essas barreiras não se configuram como situações isoladas, mas como expressões de desigualdades educacionais mais amplas, que influenciam o acesso e a qualidade da educação em diferentes níveis de ensino. Dessa forma, o estudo alcança seu objetivo ao evidenciar que a ampliação do acesso, por si só, não garante a efetividade do processo educativo, sendo necessárias condições adequadas para a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

Como limitação, destaca-se o número reduzido de participantes, o que não permite generalizações, embora as experiências analisadas apresentem elementos relevantes para a compreensão da realidade estudada. Como perspectiva futura, sugere-se a ampliação de investigações que contemplem diferentes contextos regionais e um número maior de participantes, a fim de aprofundar a análise das desigualdades educacionais no Brasil.

Por fim, reforça-se a necessidade de investimentos em infraestrutura, transporte e inclusão digital, bem como o fortalecimento de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também condições efetivas de permanência e qualidade da educação, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade.

REFERÊNCIAS

ESTRELA, M.D.G et al. Democratização e inclusão educacional: o papel da educação a distância no ensino superior brasileiro. **Revista Multidisciplinar em Educação e Meio Ambiente**, v. 6, n. 3, 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** Educação em Revista, n. 10, p. 5-15, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77382

ISSN: 2675-813X

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, v. 3, n. 1, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77382

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

SEM ACESSO, MAS NÃO SEM SABER: EXCLUSÃO TECNOLÓGICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM COMUNIDADE PERIFÉRICA

JULIANA DANTAS CÔRTES DOS SANTOS

RESUMO

Crianças que moram em comunidades periféricas de Niterói chegam à escola carregando um repertório digital surpreendentemente vivo, sabem o nome dos influenciadores, conhecem os personagens dos jogos, citam vídeos que viram no celular de um primo. Ao mesmo tempo, a grande maioria delas nunca teve um dispositivo em casa. Essa distância entre o que sabem e o que acessam não é um dado neutro: ela carrega o peso do racismo estrutural que, ao longo da história brasileira, empurrou populações negras e periféricas para fora dos circuitos de produção e circulação do conhecimento. Este trabalho parte de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal em comunidade periférica da cidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ), com o objetivo de investigar como a exclusão tecnológica atravessa o cotidiano dessas crianças e de que modo práticas antirracistas podem tensionar esse apagamento. A pesquisa é qualitativa, configurada como relato de experiência. Durante uma assembleia de classe com relatoria em papel kraft, os estudantes elegeram o símbolo da turma: um celular e um pincel. No alfabetário coletivo, apareceram I de Inteligência Artificial, N de Notebook, C de Celular. Numa atividade sobre sonhos, escreveram: celular, computador e não ter tiroteio na favela. A justaposição dessas respostas diz muito sobre a vida que essas crianças levam, e sobre o que a escola raramente se dispõe a ouvir. Exclusão tecnológica e violência territorial não são fenômenos paralelos: são faces de uma mesma estrutura. Uma pedagogia antirracista comprometida com essas crianças precisa partir daí.

Palavras-chave: desigualdade digital; ensino fundamental; racismo estrutural.

1 INTRODUÇÃO

Numa tarde de aula no 4.º ano, pedi que cada criança propusesse uma palavra para montar o alfabetário da turma. Quando chegamos à letra I, uma das meninas levantou a mão: Inteligência Artificial. Houve um silêncio, seguido de um burburinho de concordância. A letra N virou Notebook. C, Celular. Nenhum desses itens estava nas mãos daquelas crianças fora da escola, mas todos habitavam seus imaginários com muita precisão. O que fazer com isso?

A pergunta não é retórica. Dados do CETIC.br (2023) mostram que crianças de classes populares residentes em periferias urbanas têm acesso consideravelmente menor a dispositivos e conexão de qualidade, e essa desigualdade não é uma consequência neutra do mercado. Foucault (1987) já havia mostrado que as relações de poder produzem hierarquias de acesso ao saber: quem pode saber, quem pode aprender, quem pode circular nos espaços onde o conhecimento é legitimado. A tecnologia digital virou, nas últimas décadas, um desses espaços. E Santos (2000) nos lembra que a localização geográfica não é um detalhe: morar em comunidade periférica, com conectividade precária ou

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77384

inexistente, é uma forma de exclusão que o território impõe antes que qualquer política consiga remediar.

Este relato analisa como essa exclusão se manifesta no cotidiano de uma turma específica, e como algumas escolhas pedagógicas, ao reconhecer os saberes e os desejos dessas crianças, abriram fissuras nessa lógica. O objetivo não é apresentar uma solução pronta, mas colocar em cena aquilo que as crianças já dizem, quando alguém se dispõe a escutar.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência que dá origem a este trabalho começou com uma assembleia de classe. A proposta era simples: cada estudante poderia sugerir um símbolo para representar a turma, e o grupo votaria. No entanto, essa assembleia não tinha apenas um caráter organizativo, mas pedagógico: tratava-se de definir a identidade visual da turma e, a partir dela, construir um tema gerador que orientasse as atividades ao longo do período, buscando maior engajamento e sentido para as propostas desenvolvidas. A relatoria foi feita no papel kraft e no quadro — pelas mãos das próprias crianças, que escreveram, desenharam e debateram sem mediação direta da professora. Esse deslocamento inicial, ainda que sutil, já produziu uma mudança importante na dinâmica da aula: ao invés de responderem a uma expectativa previamente definida, as crianças passaram a organizar a atividade a partir de seus próprios critérios, negociando sentidos, disputando ideias e construindo coletivamente um resultado que não estava dado de antemão.

Essa escolha metodológica dialoga com a perspectiva freireana de educação, na qual o conhecimento não é algo a ser depositado, mas construído a partir da realidade concreta dos sujeitos. Ao propor que as crianças definissem a identidade visual da turma e o tema gerador das atividades, abriu-se espaço para que suas experiências, interesses e leituras de mundo orientassem o processo educativo. Como aponta Freire (1987), é a leitura do mundo que antecede a leitura da palavra, e foi justamente essa leitura que emergiu na assembleia, trazendo à tona elementos que dificilmente seriam captados por uma proposta previamente estruturada. A assembleia, nesse sentido, não foi apenas um recurso metodológico, mas um dispositivo que tornou visível aquilo que, muitas vezes, permanece silenciado nas rotinas escolares.

O símbolo eleito foi um celular e um pincel. Vale demorar um pouco nessa escolha. O pincel chegou sem surpresa, as crianças pintam, desenham, conhecem o objeto, ele faz parte da vida delas dentro e fora da escola. O celular é outra história. Ele chegou como algo desejado, reivindicado, votado. Não apareceu como ferramenta neutra, mas como objeto carregado de valor, associado a pertencimento, acesso e reconhecimento social. A escolha não foi aleatória, nem individual: foi construída coletivamente, o que indica que esse desejo não é isolado, mas compartilhado, atravessando o grupo de forma consistente. E quando a atividade passou para o desenho do símbolo, vários estudantes vieram pedir a capa do meu celular emprestada para usar como molde — porque não tinham um aparelho em casa que pudesse servir de referência. O gesto parou o tempo por um instante. Aquelas crianças sabiam exatamente o que era um celular, sabiam como ele funcionava, sabiam para que servia. Só não tinham um. A cena condensa uma tensão que não pode ser reduzida à falta de recurso: há conhecimento, há familiaridade, há desejo, mas há também uma barreira concreta que impede a experiência direta. O empréstimo, nesse contexto, não é apenas uma estratégia para realizar a atividade, mas um indicador das condições desiguais que estruturam aquela experiência educativa.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77384

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A construção do alfabetário, organizada a partir desse tema gerador definido coletivamente, também não aconteceu de forma linear ou contínua. A atividade se estendeu por alguns dias, não apenas pelo envolvimento das crianças, mas pelas próprias condições de frequência. Em dias de chuva, a ausência de muitos estudantes era recorrente, marcada pela dificuldade de acesso ao território onde vivem. Em outros momentos, a interrupção se dava por situações de violência, como tiroteios na comunidade, que impediam a circulação e colocavam em risco a presença na escola. Esses fatores, muitas vezes tratados como externos ao processo educativo, interferem diretamente na continuidade das atividades e na organização do trabalho pedagógico, evidenciando que aprender não é uma experiência dissociada das condições concretas de vida.

Essa mesma tensão apareceu de formas diferentes ao longo do semestre. No alfabetário, as escolhas digitais foram espontâneas e consistentes. Nomes de influenciadores e títulos de jogos de computador atravessaram as atividades com uma familiaridade que nenhum conteúdo escolar havia construído — era uma leitura de mundo, como diria Freire (1987), que vinha de dentro, antes de qualquer leitura da palavra. As crianças sabiam o que queriam e o que lhes faltava. A escola, em geral, não sabia o que fazer com esse saber. Entre o que as crianças trazem e o que a escola reconhece como legítimo, abre-se um intervalo que, muitas vezes, não é problematizado, mas simplesmente ignorado.

Numa atividade em que pedi que escrevessem sobre sonhos e desejos, três respostas se repetiram com pequenas variações: celular, computador e não ter tiroteio na favela. Não dá para ler essas frases separadas umas das outras. O desejo pelo dispositivo e o medo da bala atravessam o mesmo corpo, a mesma infância, o mesmo território. Não são demandas de naturezas distintas, mas expressões de uma mesma condição de vida, em que acesso, segurança e possibilidade de futuro se entrelaçam. Munanga (2005) situa a construção da identidade negra como processo que exige reconhecimento das condições concretas de existência. O que essas crianças escreveram era isso, uma afirmação de si a partir do que vivem, sem eufemismos.

3 DISCUSSÃO

O que chama atenção, olhando para essa experiência com algum distanciamento, é a sofisticação do repertório tecnológico dessas crianças construído sem acesso à base de fragmentos, de conversas, de telas vistas de longe. Não se trata de um conhecimento sistematizado nos moldes escolares, mas de um saber que se organiza a partir da circulação social da informação, das trocas entre pares e da observação atenta de um mundo que se impõe, mesmo quando não se oferece plenamente. Há, nesse processo, uma espécie de aprendizado difuso, marcado por aproximações sucessivas, em que as crianças vão nomeando, reconhecendo e atribuindo sentido a objetos que nem sempre podem experimentar diretamente. Essa forma de conhecimento, muitas vezes desconsiderada pela escola, revela não apenas curiosidade, mas capacidade de leitura do mundo contemporâneo.

Gomes (2017) argumenta que os saberes produzidos fora da escola raramente são reconhecidos como legítimos dentro dela. O que se passa com o conhecimento digital dessas crianças é um exemplo preciso disso: elas chegam sabendo, e a escola frequentemente age como se não soubessem nada. Ao desconsiderar esses repertórios, a instituição escolar não apenas invisibiliza experiências concretas, mas também reforça uma lógica em que apenas determinados tipos de conhecimento, aqueles formalizados, sistematizados e historicamente reconhecidos como válidos. Nesse movimento, perde-se

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77384

a possibilidade de estabelecer pontes entre o que as crianças já sabem e aquilo que a escola pretende ensinar, criando uma ruptura que, muitas vezes, se traduz em desinteresse, distanciamento e dificuldade de engajamento.

Silveira (2001) já dizia, há mais de vinte anos, que a exclusão digital não é um acidente técnico: é um fenômeno político. Essa afirmação ganha contornos ainda mais evidentes quando observada no cotidiano escolar. A escola que ignora esse dado e planeja aulas presumindo acesso universal a dispositivos não está sendo neutra: está operando dentro de uma lógica que naturaliza desigualdades pré-existentes. Ao propor atividades que dependem de recursos indisponíveis para parte significativa dos estudantes, a prática pedagógica acaba por produzir novas formas de exclusão no interior da própria sala de aula. Na prática, isso se materializa em situações aparentemente simples, mas carregadas de significado, como quando uma criança precisa pedir a capa de um celular emprestado para aprender a desenhar o contorno de um aparelho que não possui. O gesto, que poderia ser lido como colaboração, revela, em outra camada, a desigualdade de condições que estrutura aquela experiência. A privação, nesse caso, não aparece como resultado, mas como ponto de partida.

Esse tipo de situação também evidencia que a desigualdade não se restringe ao acesso aos objetos, mas se estende às possibilidades de participação nas atividades propostas. Algumas crianças conseguem executar a tarefa com base em experiências prévias, enquanto outras precisam recorrer a estratégias improvisadas para acompanhar o ritmo da aula. Essa diferença, quando não problematizada, tende a ser interpretada como dificuldade individual, deslocando para a criança a responsabilidade por uma condição que é, na verdade, socialmente produzida. Nesse sentido, a ausência de determinados recursos não é apenas uma limitação material, mas um fator que interfere diretamente nas formas de aprender, participar e se reconhecer no espaço escolar.

A assembleia como metodologia funcionou de outra forma. Ao colocar as crianças no centro da decisão — quem propõe, quem vota, quem registra —, a aula produziu um movimento que desloca a lógica tradicional da transmissão de conteúdos e abre espaço para a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, as falas das crianças deixam de ocupar um lugar periférico e passam a organizar a própria dinâmica da atividade. Esse deslocamento não elimina as desigualdades, mas cria condições para que elas apareçam, sejam nomeadas e elaboradas no coletivo.

Ribeiro (2019) reconheceria nesse movimento uma afirmação de lugar de fala: não no sentido de uma identidade fixa ou essencializada, mas como reconhecimento de que determinadas experiências são sistematicamente apagadas pelas narrativas dominantes. Quando essas crianças falam sobre tecnologia, sobre acesso, sobre o que têm e o que não têm, elas não estão apenas descrevendo objetos, mas situando-se em relações sociais concretas. Há coerência, há história e há uma dimensão política nessas falas, ainda que não se apresentem nos termos formais do discurso acadêmico. Escutá-las, portanto, não é um gesto de concessão, mas uma escolha pedagógica que reconhece a legitimidade dessas experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento.

A ampliação desse olhar permite compreender que a cultura digital, tal como vivenciada por essas crianças, não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas ou ao domínio de ferramentas específicas. Trata-se de um campo de disputas simbólicas, no qual se produzem sentidos sobre pertencimento, valor e reconhecimento social. Ao se apropriarem de termos, imagens e referências tecnológicas, mesmo em condições de acesso limitado, as crianças demonstram que estão inseridas em processos mais amplos de construção cultural, nos quais o digital ocupa um lugar central. Ignorar essa dimensão significa desconsiderar aspectos fundamentais da formação contemporânea, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77384

Além disso, a presença desses repertórios no cotidiano escolar coloca em evidência a necessidade de repensar as próprias condições de planejamento pedagógico. Pressupor acesso universal às tecnologias não apenas compromete a realização das atividades, mas também contribui para a produção de experiências desiguais de aprendizagem. Torna-se necessário, portanto, desenvolver estratégias que considerem as condições reais dos estudantes, ao mesmo tempo em que problematizem as desigualdades que atravessam essas condições. Isso implica reconhecer que o acesso às tecnologias não é apenas uma questão de infraestrutura, mas envolve dimensões sociais, econômicas e políticas que precisam ser trazidas para o debate educativo.

Por fim, ao assumir a escuta como princípio metodológico, a escola amplia sua capacidade de compreender as múltiplas formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo. Escutar, nesse contexto, não significa apenas ouvir, mas interpretar, contextualizar e atribuir sentido às experiências que emergem no cotidiano. Quando as falas das crianças são tomadas como ponto de partida para a reflexão, abre-se a possibilidade de construir práticas pedagógicas mais situadas, capazes de dialogar com a realidade vivida pelos estudantes e de tensionar as estruturas que produzem desigualdade. É nesse movimento que a educação pode se afirmar como espaço de produção de conhecimento crítico, comprometido não apenas com o que se ensina, mas com as condições em que se aprende.

4 CONCLUSÃO

Não saí dessa experiência com respostas. Saí com perguntas mais afinadas. A pedagogia que ignora o território onde vivem as crianças, que planeja como se todas tivessem notebook em casa, internet de qualidade, um quarto silencioso para estudar, não é uma pedagogia neutra. É uma pedagogia que escolhe, implicitamente, quem merece aprender. Ao pressupor condições que não são universalmente garantidas, a escola produz uma exclusão que não aparece de forma explícita, mas que se materializa nas pequenas impossibilidades do cotidiano: na tarefa que não pode ser realizada, no recurso que precisa ser emprestado, na experiência que não pode ser compartilhada em igualdade de condições.

Crianças negras de periferias urbanas não estão alheias ao mundo digital: estão excluídas dele. Essa diferença importa. O celular e o pincel que a turma elegeu como símbolo não foi uma metáfora inventada por adultos: foi uma síntese produzida pelas próprias crianças, a partir do que vivem. Há, nessa escolha, uma leitura precisa do mundo: de um lado, o objeto que representa pertencimento, status e acesso; de outro, o instrumento que ainda permite criar, registrar e existir no espaço escolar. A tensão entre esses dois elementos revela não apenas desigualdades materiais, mas diferentes formas de participação no mundo contemporâneo, marcadas por limites concretos e, ao mesmo tempo, por estratégias de reinvenção.

A escola antirracista que ainda precisa ser construída começa por aprender a escutar esse tipo de síntese. Escutar, nesse contexto, não é apenas abrir espaço para a fala, mas reconhecer que há conhecimento sendo produzido ali, mesmo quando ele não assume a forma esperada pelos discursos acadêmicos. Isso implica deslocar a posição tradicional da escola como única detentora do saber e assumir uma postura que reconheça as experiências das crianças como ponto de partida legítimo para a construção do conhecimento. Trata-se de um movimento que exige revisão de práticas, de expectativas e, sobretudo, das formas como se compreende quem são os sujeitos que aprendem.

Nesse sentido, pensar a desigualdade digital a partir da experiência concreta das crianças permite ampliar o debate para além da dimensão técnica do acesso, incorporando

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77384

suas implicações sociais, culturais e raciais. Não se trata apenas de garantir dispositivos ou conectividade, mas de compreender como esses elementos se articulam com trajetórias marcadas por desigualdades históricas e estruturais. A escola, ao reconhecer essa complexidade, pode deixar de reproduzir essas desigualdades e passar a atuar como espaço de problematização e elaboração crítica, ainda que dentro de limites institucionais e materiais concretos.

Como limitação deste trabalho, aponta-se o recorte a uma única turma em contexto específico, o que não autoriza generalizações, mas aponta direções para investigações futuras em outros contextos periféricos do país. Ao mesmo tempo, essa delimitação permite evidenciar a potência das análises situadas, capazes de revelar, em escala reduzida, dinâmicas que se reproduzem de forma mais ampla. Investigações futuras podem aprofundar essas questões, incorporando diferentes territórios, etapas de ensino e recortes sociais, de modo a ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de desigualdade digital e suas implicações no campo educacional.

REFERÊNCIAS

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2023. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122093751/tic_edu_2023_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 7 abr. 2026.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil. Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Exclusão digital: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77384

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VULNERABILIDADES E PROTOCOLOS DE CIBERSEGURANÇA EM AMBIENTES DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

AÏCHA NACAMBO

Resumo: A crescente utilização de ambientes digitais de aprendizagem tem ampliado o acesso à educação, especialmente por meio de plataformas *online* e redes sem fio. No entanto, essa expansão acelerada não foi acompanhada, em igual medida, pelo fortalecimento das infraestruturas de proteção, tornando a cibersegurança um aspecto essencial e crítico para a continuidade das atividades pedagógicas. **Objetivo**: O presente trabalho investiga os desafios inerentes à segurança da informação no contexto educacional, focando na identificação de vulnerabilidades comuns em redes acadêmicas e repositórios de dados institucionais. **Metodologia**: A metodologia adotada consistiu em uma revisão sistemática da literatura combinada com a análise de vetores de ataque frequentes, como *phishing*, ataques de negação de serviço (DoS) e exploração de protocolos de rede sem fio fragilizados. Observou-se que a descentralização do acesso e a diversidade de dispositivos conectados aumentam a superfície de ataque, expondo dados sensíveis de usuários e a integridade de conteúdos acadêmicos. **Resultados**: Os resultados demonstram que a implementação de estratégias de defesa em profundidade incluindo o uso de autenticação multifator (MFA), criptografia de ponta a ponta e a segmentação de redes é vital para mitigar riscos. Além disso, destaca-se que a vulnerabilidade humana permanece como um dos elos mais sensíveis, demandando programas contínuos de letramento digital e conscientização em segurança. **Conclusão**: Conclui-se que a cibersegurança não deve ser tratada apenas como um suporte técnico, mas como um pilar fundamental da governança educacional. A adoção de protocolos robustos é indispensável para garantir a resiliência dos sistemas de ensino e a proteção do direito fundamental à privacidade no ambiente digital.

Palavras-chave: **CIBERSEGURANÇA; REDES WI-FI; EDUCAÇÃO DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77391

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E INTEGRAÇÃO NO PET SAÚDE EQUIDADE: O USO DO INSTAGRAM NA ATENÇÃO PRIMÁRIA

LARISSA MARIANA VELOSO DE OLIVEIRA; MARÍLIA RABELO HOLANDA CAMARANO; ISABELLA ALVES SANTANA

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a utilização do Instagram como ferramenta de divulgação científica e integração ensino-serviço no âmbito do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/Equidade) da PUC Goiás. A introdução destaca que a comunicação em saúde é essencial para democratizar o conhecimento e fortalecer os princípios de equidade e integralidade do Sistema Único de Saúde (SUS). O objetivo geral é relatar a experiência de acadêmicos e profissionais na gestão de conteúdos digitais voltados à promoção da saúde e visibilidade das ações desenvolvidas em Unidades de Saúde da Família (USF). A metodologia fundamentou-se no Arco de Charles Maguerez para a identificação de demandas e elaboração de postagens, reels e informativos digitais entre 2024 e 2025. Os resultados demonstram que o uso de redes sociais ampliou o alcance das orientações sobre temas como neuropatia diabética, acessibilidade para pacientes surdos e direitos sociais, servindo como ponte entre a universidade e a comunidade. A discussão enfatiza que a comunicação digital, quando pautada no letramento em saúde, atua como um braço da educação permanente e combate a desinformação. Conclui-se que o Instagram se consolidou como uma ferramenta estratégica de gestão e ensino, permitindo a publicização de atividades extensionistas e o fortalecimento do vínculo com os usuários, revelando ser um método de baixo custo e alto impacto para a promoção da equidade na atenção primária.

Palavras-chave: Comunicação em Saúde; Mídias Sociais; Educação Permanente.

1 INTRODUÇÃO

A comunicação em saúde é uma ferramenta estratégica para a consolidação dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente no que tange à equidade e à democratização do acesso à informação e ao fortalecimento da equidade. No contexto da Atenção Primária à Saúde (APS), as mídias sociais emergem como ferramentas potentes para transpor barreiras geográficas e aproximar o saber acadêmico do cotidiano da comunidade.

Esta integração ganha relevância quando alinhada às Políticas Públicas de Educação a Distância (EaD), que deixam de ser restritas ao ambiente acadêmico formal para ocupar espaços de educação não formal e permanente, eficazes para transpor barreiras físicas e aproximar o saber acadêmico do cotidiano da comunidade.

A equidade, conforme diretrizes nacionais, deve ser promovida através da "garantia de acesso diferenciado conforme as necessidades específicas dos indivíduos" (BRASIL, 2023), o que inclui o acesso à informação de qualidade. Isso pressupõe um acesso diferenciado que atenda às necessidades específicas de cada indivíduo, incluindo o direito à informação de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77401

qualidade. Nesse contexto, o PET-Saúde/Equidade utiliza plataformas como o Instagram não apenas como vitrine, mas como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aberto servindo como espaço de Educação Permanente em Saúde (EPS), dando visibilidade a temas frequentemente invisibilizados, como o capacitismo institucional, os direitos de pessoas com deficiência e o manejo de condições crônicas sob a ótica da inclusão.

A integração da Educação a Distância (EaD) nas políticas públicas de saúde brasileiras transcende a mera digitalização de conteúdos, configurando-se como uma estratégia essencial para a democratização do saber e a descentralização da formação. No âmbito do PET-Saúde, a utilização de ecossistemas digitais alinha-se à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), que fomenta o uso de tecnologias de informação e comunicação para transpor as barreiras de acesso ao conhecimento especializado.

No cenário contemporâneo, a Educação a Distância (EaD) transcende o ensino formal, consolidando-se como uma ferramenta de Políticas Públicas indispensável para a democratização da informação no Sistema Único de Saúde (SUS). A utilização de redes sociais como o Instagram no âmbito do PET-Saúde/Equidade não representa apenas uma escolha midiática, mas uma estratégia de Educação Permanente em Saúde (EPS) voltada à equidade.

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência da gestão de mídias sociais do PET-Saúde GT2 como estratégia de integração ensino-serviço e divulgação científica, sob a ótica das metodologias ativas aplicadas ao ambiente digital. Ao pautar o letramento em saúde em ambientes digitais, o projeto busca romper com o modelo tradicional de transmissão passiva, utilizando as mídias sociais para promover a autonomia dos usuários e o fortalecimento do vínculo entre a academia e o serviço. E, ao adotar plataformas de rede social como esse ambiente de aprendizagem, o projeto reconhece o potencial da EaD informal em promover o letramento em saúde de populações vulneráveis, garantindo que a informação de qualidade alcance o território de forma equânime e oportuna.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência foi conduzida por acadêmicos e profissionais vinculados à Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e à Secretaria Municipal de Saúde de Goiânia/Escola Municipal de Saúde Pública (SMS-Goiânia/EMSP) na Unidade de Saúde da Família (USF) do setor Santo Hilário, entre agosto de 2024 e agosto de 2025, envolvendo acadêmicos e profissionais da PUC Goiás e da rede municipal de saúde.

A metodologia fundamentou-se na problematização pelo Arco de Charles Maguerez, uma ferramenta de metodologia ativa que permitiu aos estudantes percorrerem cinco etapas cíclicas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. No diagnóstico situacional, utilizou-se a técnica de estimativa rápida e rodas de conversa, detectando a falta de alcance de informações de saúde tradicionais. Os métodos tradicionais de comunicação em saúde na unidade não alcançavam a diversidade do território.

No contexto da Atenção Primária à Saúde (APS), a divulgação científica pautada no letramento em saúde emerge como um braço essencial da educação permanente, reduzindo o fosso entre o saber técnico acadêmico e a compreensão popular. Sob a perspectiva das Metodologias Ativas, o uso do Instagram transfigura o papel do estudante, que passa de receptor de informações, a um agente de mudança social e produtor de conhecimento.

O desafio de sintetizar temas complexos para o formato digital exigiu um exercício constante de transposição didática, o que reforçou o aprendizado dos próprios estudantes e profissionais envolvidos. A intervenção digital foi, portanto, desenhada para funcionar como um ambiente de EaD informal.

O processo detalhado incluiu a Observação e Problematização, com o levantamento de demandas reais na USF, como a dificuldade de comunicação com pacientes surdos. Em seguida,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77401

as etapas de observação e intervenção incluíram além da observação da realidade nas USF, a elaboração de roteiros baseados em evidências científicas, com a criação de conteúdos visuais (postagens e reels) e monitoramento do engajamento social.

Para democratizar o conhecimento, a equipe geriu uma plataforma no Instagram como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aberto, produzindo *reels* e postagens educativas. A criação de reels, postagens educativas e carrosséis visuais não buscou apenas informar, mas sim educar a distância com linguagem acessível.

Dentre as temáticas abordadas foram produzidas séries de postagens sobre temas relacionados à legislação e direitos dos deficientes; capacitismo; saúde e inclusão de pacientes surdos; estratégias de comunicação com pacientes; e o uso de tecnologias assistivas, como o aplicativo Hand TalK. As publicações foram planejadas para traduzir o conhecimento técnico em uma linguagem acessível e visualmente atrativa, capacitando os usuários no letramento em saúde e a garantia de direitos sociais.

Para mitigar o fosso digital que afeta pessoas com deficiência, a estratégia aliou o digital ao físico, com a produção de cartilhas e e-books que espelhavam o conteúdo das redes sociais. Além dessas estratégias, foram realizados eventos de sensibilização e divulgação das ações.

3 DISCUSSÃO

A utilização do Arco de Maguerez permitiu que a integração ensino-serviço resultasse em uma "intervenção factível e contextualizada com as necessidades da comunidade" (COLOMBO; BERBEL, 2007). Foi demonstrado que a divulgação científica, quando pautada no letramento em saúde, atua como um braço da educação permanente, reduzindo a distância entre o saber técnico e a prática popular. As oficinas formativas evidenciaram que intervenções de baixo custo e alta resolutividade podem prevenir desfechos complexos.

O Instagram sendo utilizado como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aberto, deixou de ser uma mera vitrine para se tornar um portfólio dinâmico e um espaço de educação permanente. Sob a ótica das metodologias ativas, os acadêmicos deixaram a posição de receptores passivos para se tornarem produtores de conhecimento, exercitando a síntese de evidências científicas para o formato digital. A aplicação do Arco de Maguerez demonstrou que a integração ensino-serviço-comunidade pode resultar em intervenções altamente contextualizadas.

Os resultados indicam que o Instagram atua como um portfólio dinâmico das ações extensionistas, permitindo que a "teorização e a busca de soluções" (COLOMBO; BERBEL, 2007) alcancem um público além dos muros da unidade de saúde. A divulgação científica via redes sociais auxilia na educação permanente dos próprios profissionais de saúde e estudantes envolvidos, que precisam sintetizar conteúdos complexos para o formato digital.

A interação direta via comentários e o monitoramento do engajamento funcionaram como feedbacks imediatos, permitindo ajustes constantes nas estratégias de ensino. Ao associar orientações clínicas com direitos sociais e jurídicos, o PET-Saúde/Equidade materializou o conceito de integralidade, provando que a saúde e a cidadania são indissociáveis no ambiente digital. A discussão evidencia que o uso de redes sociais na saúde pública é uma extensão das políticas de EaD, pois utiliza a tecnologia para garantir a autonomia do sujeito.

A adoção de mídias sociais no contexto extensionista reconfigura as Metodologias Ativas para o ambiente virtual, estabelecendo o que se pode denominar como Educação em Rede. Diferente dos modelos tradicionais de transmissão de informação, a gestão de conteúdos no Instagram exige que o acadêmico exercite a transposição didática, transformando evidências científicas complexas em recursos de microlearning visuais e interativos.

Esse processo promove a autonomia do estudante e, simultaneamente, convida o usuário da unidade de saúde à reflexão crítica sobre sua própria condição. O uso de tecnologias

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77401

assistivas integradas, como o Hand Talk, exemplifica como a EaD pode ser aplicada para remover barreiras comunicacionais, materializando a inclusão prevista nas políticas públicas de acessibilidade dentro da Atenção Primária.

Além disso, a experiência demonstra que a Educação a Distância (EaD), quando aplicada de forma não formal através de redes sociais, atua como uma ferramenta de gestão e ensino que amplia o alcance das ações extensionistas para além dos muros físicos da Unidade de Saúde da Família (USF). Essa estratégia alinha-se às políticas públicas de equidade ao democratizar o acesso à informação, especialmente ao pautar tecnologias assistivas, como o aplicativo Hand Talk para pacientes surdos.

De acordo com Lopes *et al.* (2023), a integração entre tecnologia e ensino é fundamental para a inclusão na APS. A experiência do PET-Saúde demonstrou que, ao utilizar ferramentas como o Instagram, é possível pautar direitos sociais (BPC, Estatuto do Idoso) e tecnologias assistivas (aplicativo Hand Talk) de forma ampla.

A principal vantagem observada foi o fortalecimento da identidade visual do programa, enquanto a limitação reside na exclusão digital de parte da população deficiente e população idosa, o que justifica a manutenção de materiais físicos (cartilhas) em conjunto com as postagens. A interação direta via comentários e compartilhamentos confirmou o papel da rede social como um espaço de diálogo e letramento em saúde.

Segundo Lopes *et al.* (2023), a inclusão na APS depende de ações que garantam a autonomia do sujeito. Nesse sentido, ao associar a clínica à orientação jurídica e social, o PET-Saúde/Equidade materializou o conceito de integralidade, provando que a saúde é indissociável da cidadania. A principal vantagem desta experiência foi a transformação dos acadêmicos em agentes de mudança social.

A utilização estratégica de redes sociais como portfólio dinâmico das ações do SUS revela-se uma tática de gestão de baixo custo e alto impacto social, essencial em cenários de recursos limitados. Ao pautar direitos sociais como a legislação e direitos dos deficientes; o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o Estatuto do Idoso em formatos digitais acessíveis, o PET-Saúde/Equidade utiliza a tecnologia para o fortalecimento da cidadania e o combate à desinformação. Essa abordagem híbrida, que conecta o digital ao presencial, é o que sustenta a integralidade do cuidado, garantindo que a inovação tecnológica não se torne um novo mecanismo de exclusão para aqueles que enfrentam o fosso digital.

Embora o Instagram se consolide como um portfólio dinâmico e de baixo custo, a limitação imposta pelo fosso digital que atinge populações com deficiência exige uma abordagem híbrida. A manutenção de materiais físicos, como cartilhas e o uso de recursos como o e-book, complementa a estratégia digital, garantindo que a comunicação em saúde materialize o conceito de integralidade e se firme como um instrumento de cidadania e inclusão.

4 CONCLUSÃO

O uso de mídias sociais no PET-Saúde/Equidade revelou-se um trajeto metodológico inovador que conecta a produção acadêmica à prática profissional na APS. A utilização do Instagram permitiu a publicização de ações, bem como a criação de um repositório de orientações de saúde pautadas na equidade. O cuidado integral exige a superação do capacitismo institucional, e a introdução de tecnologias assistivas, como o aplicativo *Hand Talk*, além do uso do Instagram como portfólio dinâmico, fortaleceram o vínculo entre a unidade e a comunidade.

A comunicação digital é uma aliada indispensável para a integração ensino-serviço-comunidade no SUS contemporâneo. O sucesso desta estratégia reside no equilíbrio entre a inovação tecnológica e o cuidado humano. Como perspectiva para as políticas públicas, é fundamental o investimento na alfabetização digital tanto de profissionais quanto de usuários,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77401

o treinamento contínuo das equipes em ferramentas de design e marketing social, garantindo que a informação em saúde continue sendo um instrumento de cidadania e inclusão.

O uso de metodologias ativas no ambiente virtual não apenas amplia o alcance das ações extensionistas, mas transforma a informação em um instrumento de emancipação social e inclusão, fortalecendo o vínculo entre a academia e a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Equidade em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude. Acesso em: 09 abr. 2026.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua utilização no ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-132, 2007.

LOPES, A. S. *et al*. Educação Permanente em Saúde e a inclusão da pessoa com deficiência na Atenção Primária. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 27, e220450, 2023.

LUCENA, A. G.; MOTA, E. L. A. Divulgação científica em saúde: as redes sociais como instrumentos de educação e cidadania. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 128, p. 215-228, 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes Sociedade Brasileira de Diabetes 2023**. São Paulo: SBD, 2023.

VIEIRA, D. A. *et al*. Estratégias de comunicação dos profissionais de saúde com pessoas com deficiência auditiva: revisão integrativa. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 28, e84359, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77401

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EAD NO CAMPO E NAS ÁGUAS: DESAFIOS ESTRUTURAIS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NA PERSPECTIVA DE QUATRO ESPECIALISTAS

IBEANE CAMPOS MOREIRA; JOCIRLENE FERREIRA DE OLIVEIRA; ADELMO COITO; EDUARDO ANTÔNIO DOS SANTOS

Introdução: Este resumo, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica apoiada nos trabalhos de Posadas (2023), Redin (2025), Araújo (2019) e Santos & Veras (2013), analisa os desafios da Educação a Distância (EaD) em regiões rurais e isoladas, considerando o avanço das tecnologias digitais e as persistentes desigualdades de acesso. **Objetivos**: O objetivo principal foi identificar, a partir da produção acadêmica desses especialistas, as principais barreiras estruturais, tecnológicas e pedagógicas enfrentadas por estudantes e educadores nesses contextos, bem como as estratégias potencialmente exitosas. **Metodologia**: A metodologia consistiu em uma revisão narrativa das quatro obras selecionadas, todas voltadas para realidades amazônicas e rurais brasileiras, com ênfase em comunidades ribeirinhas e territórios rurais de ensino superior. **Resultados**: Os resultados, sintetizados a partir dos autores, indicam que: Posadas (2023) destaca conquistas importantes da EaD no meio rural, mas alerta para a necessidade de políticas públicas que superem a visão tecnicista e considerem as especificidades culturais e logísticas dessas populações; Redin (2025) evidencia que o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no território rural ainda é precário, com baixa qualidade de conexão e falta de dispositivos adequados, comprometendo a permanência dos estudantes; Araújo (2019), ao estudar egressos de um curso técnico em agropecuária na modalidade EaD em comunidades ribeirinhas do Amazonas, aponta que a ausência de suporte pedagógico presencial e a dificuldade de conciliar os estudos com as atividades extrativistas são fatores críticos para a evasão; já Santos & Veras (2013), em pesquisa na comunidade de Santa Maria do Boiaçu (Roraima), demonstram que a EaD pode ser viabilizada quando há parcerias com lideranças locais e uso de tecnologias offline, mas ressaltam a necessidade de formação continuada dos professores para atuar nessa realidade. **Conclusões:** Conclui-se, à luz desses especialistas, que a efetividade da EaD em regiões rurais e isoladas depende de políticas integradas que combinem infraestrutura digital adaptada (como rádio e plataformas offline), polos presenciais de apoio com tutores comunitários, materiais didáticos contextualizados e formação docente específica, superando a mera transposição de modelos urbanos e reconhecendo a diversidade sociocultural do campo e das águas.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; REGIÕES RURAIS; DESAFIOS ESTRUTURAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77412

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

BRUNA DE SOUZA ELIAS COTIAS

Introdução: A cultura digital tem transformado profundamente as relações sociais, econômicas e educacionais. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse cenário se intensifica diante das demandas do mundo do trabalho, cada vez mais marcado por tecnologias, automação e inovações constantes. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre a formação integral dos estudantes, de modo a superar uma perspectiva meramente tecnicista e promover de uma educação crítica, reflexiva, inclusiva e alinhada às exigências contemporâneas. **Objetivo:** Analisar como a cultura digital pode ser integrada de forma crítica e pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo para a formação integral dos estudantes. **Metodologia:** Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas relevantes e documentos oficiais que tratam da relação entre cultura digital, educação profissional e tecnológica e formação integral. **Resultados:** Os estudos analisados indicam que a integração da cultura digital na educação profissional e tecnológica tem se ampliado nos últimos anos, acompanhando as transformações do mercado profissional e das práticas educacionais vigentes. No entanto, observa-se que, em determinados contextos, essa integração pode ocorrer de forma predominantemente instrumental, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas mais críticas e integradas. Nesse sentido, destaca-se a importância de práticas que articulem o uso das tecnologias digitais à formação humana integral, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da cidadania ativa e da inclusão digital. **Conclusão:** Conclui-se que a incorporação da cultura digital na EPT demanda uma abordagem pedagógica que vá além do uso técnico das ferramentas, valorizando a formação integral dos estudantes. Assim, destaca-se a importância de práticas educativas que integrem tecnologia, criticidade e inclusão, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente, crítica, ética e transformadora na sociedade.

Palavras-chave: **CULTURA DIGITAL; FORMAÇÃO INTEGRAL; EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77415

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PRÁTICAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CURSO DE MENTORIA PARA DIRETORES ESCOLARES

SUELLEN BARBOSA MACHADO; FRANCISCO EDILBERTO ALMEIDA COSTA; MARÍLIA PIRES

RESUMO

O presente resumo tem como objetivo discorrer o relato de experiência de uma gestora escolar atuante em uma escola pública de Ensino Médio no município de Horizonte-CE que participou do curso de aperfeiçoamento em mentoria de diretores escolares da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realizado em parceria com o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB). O referido curso configura-se como uma formação continuada com carga horária de 210 horas, ofertada na modalidade de educação a distância (EAD) e destinada a gestores da rede pública de ensino (diretores escolares e lideranças nas secretárias de educação), cujo foco principal é promover uma cultura colaborativa, visto que muitas vezes o trabalho da gestão escolar é solitário, e no desenvolvimento da escuta ativa. O curso busca enfrentar os desafios cotidianos da gestão escolar por meio da troca de experiências entre pares. O objetivo geral é relatar e analisar a experiência dessa participação no curso, evidenciando suas contribuições para a formação continuada e para a prática da gestão escolar. Como objetivos específicos tem-se descrever a estrutura, a proposta formativa e a metodologia do curso de mentoria para diretores escolares na modalidade de educação a distância e refletir sobre os impactos da formação na prática profissional da gestora, considerando os desafios cotidianos da gestão escolar. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, na modalidade relato de experiência. Os resultados evidenciam que a participação no curso contribuiu significativamente para o fortalecimento da liderança escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da escuta ativa, do autoconhecimento e da tomada de decisões mais colaborativas. Por fim, pode-se concluir que a educação a distância é uma aliada poderosa na promoção da integração de diferentes realidades educacionais e viabilizadora importante da formação de gestores escolares que muitas vezes não tem disponibilidade para o presencial.

Palavras-chave: EAD; Mentoria; Diretores Escolares;

1 INTRODUÇÃO

Pensar na gestão escolar hoje no nosso país é entender que existe uma infinidade de redes educacionais, realidades distintas e desafios em um cenário que muitas vezes se apresenta como extremamente solitário. Basta pensar que os cargos em uma escola são quase sempre plurais: temos professores, alunos, coordenadores, dentre outros. Nas solitariamente e investido de muitas responsabilidades temos a figura única do diretor escolar. Nesse contexto, a formação continuada de diretores escolares torna-se fundamental para o fortalecimento de uma gestão democrática e participativa, especialmente diante das demandas cotidianas que,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77436

muitas vezes, são vivenciadas sem qualquer preparo prévio por esses profissionais da educação.

Diante desse cenário e da iminente necessidade de formar esses protagonistas da escola a educação a distância (EAD), apresenta-se como uma possibilidade formativa, permitindo a integração de diferentes realidades educacionais e a troca de experiências entre gestores de distintas regiões. Dentre essas iniciativas, esse relato visa destacar o Curso de Aperfeiçoamento em Mentoria de Diretores Escolares da UFSCar, que segundo (LUIZ,2023 p.2) tem como finalidade

> fornecer um espaço sistematizado para os diretores partilharem experiências, fomentarem práticas por meio da reflexão sobre conhecimentos e saberes, reestruturarem ações e tentarem resolver as adversidades que enfrentam no exercício da função ou cargo, com o objetivo de atender a principal função da escola: o sucesso dos alunos no processo de ensino e a aprendizagem.

O processo formativo tem início com a seleção dos participantes, que não ocorre por inscrição, mas por indicação/convite das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, via sistemas institucionais do MEC. Essas secretarias são responsáveis por indicar esses diretores escolares e técnicos que atuarão como cursistas. Escolhido os participantes, que são gestores de todo o Brasil, o curso inicia-se na 100% na modalidade de educação a distância, através do ambiente virtual AVAMEC, realizando atividades síncronas (por meio de webconferências) e assíncronas (com fóruns, leituras e questionários reflexivos). Sua organização se dá em "salas de aprendizagem", estruturadas a partir de desafios reais da gestão escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática.

A metodologia fundamenta-se na mentoria entre pares, na qual os participantes, mediados por mentores, compartilham experiências e constroem coletivamente estratégias para enfrentar problemas cotidianos da gestão, fortalecendo a cultura colaborativa e reduzindo o isolamento profissional. Ao final, mediante a realização das atividades propostas, os cursistas são certificados, sendo evidenciadas contribuições significativas para o desenvolvimento da liderança, da tomada de decisões colaborativas e da gestão democrática.

O objetivo geral desse trabalho é relatar e analisar a experiência dessa participação no curso, evidenciando suas contribuições para a formação continuada e para a prática da gestão escolar. E os objetivos específicos são descrever a estrutura, a proposta formativa e a metodologia do curso de mentoria para diretores escolares na modalidade de educação a distância e refletir sobre os impactos da formação na prática profissional da gestora, considerando os desafios cotidianos da gestão escolar.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Primeiramente faz-se importante explicitar que relato de experiência que conforme Daltro e Faria (2019), configura-se como narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico. Assim, a iniciativa de escrever sobre a mentoria de diretores se deu pelo fato de eu ser uma gestora iniciante. Assumi a gestão escolar vindo diretamente da função anterior como professora, através de um processo de eleição e por diversas vezes me senti desafiada estando diante de situações que eu nunca havia vivenciado anteriormente. Lidar com a administração da escola, perspectiva financeira e diálogos com funcionários esgotavam minha semana e minha mente ao ponto de não conseguir buscar uma formação continuada.

Foi diante desse cenário de incertezas que recebi o convite para participar da Mentoria para diretores vindo do meu superior na secretaria de educação. Ao iniciar, fiquei encantada com a dimensão e organização do curso. Participavam cerca de 200 gestores escolares de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77436

todos os lugares do Brasil em aulas síncronas uma vez por semana. Na primeira hora inicial do curso, estávamos sempre com um professor formador trabalhando temas inerentes a gestão escolar, e foi a partir dessas aulas que conheci a teoria de Charlot (2000) argumentando que: (...) qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si . E também a perspectiva da Comunicação Não Violenta (CNV) de Marshall Rosenberg.

No segundo momento da aula éramos direcionados para o que chamavam de "pequeno grupo", onde havia um mediador e todos os gestores, diante de uma temática, se posicionavam publicamente e trocavam assim experiências. Ao fim, retornamos para o grupo maior e acontecia a síntese. Além desse momento síncrono, tinhamos semanalmente atividades também assíncronas através da plataforma.

Um dos aspectos mais marcantes da mentoria para mim foi o acompanhamento contínuo das práticas de gestão. A partir das situações concretas trazidas pelos participantes, erámos instigados a analisar criticamente nossas ações, identificar fragilidades e potencialidades, além de elaborar planos de intervenção mais assertivos. Essa dinâmica contribuiu diretamente para o fortalecimento da minha autonomia enquanto gestora, bem como para o desenvolvimento de competências relacionadas à liderança pedagógica, à tomada de decisão baseada em evidências e à gestão democrática.

Ao final da experiência, consigo visualizar os impactos concretos na organização da escola e no meu fazer enquanto gestora, especialmente no fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores, no acompanhamento mais sistemático dos resultados de aprendizagem e na implementação de estratégias mais eficazes de intervenção pedagógica. Além disso, a participação na mentoria ampliou minha rede de contatos profissionais, criando vínculos que permaneceram para além do curso.

3 DISCUSSÃO

A discussão deste estudo pode ser pautada no que diz (LUIZ,2023) sobre existir distintas maneiras de formar diretores escolares em diferentes países, isto é, programas de formação continuada ou oportunidades informais, mas o processo que ocorre na Mentoria de diretores tem sido autoreflexivo e, portanto, modifica as bases que sustenta o educador como sujeito e profissional. A participação na mentoria para diretores promovida pela Universidade Federal de São Carlos se configura como uma estratégia formativa potente para o fortalecimento da gestão escolar, sobretudo no contexto da educação pública. Ao articular momentos de reflexão teórica com a análise de situações concretas do cotidiano escolar, a mentoria possibilita a construção de uma prática gestora mais consciente, crítica e fundamentada, superando perspectivas meramente burocráticas da função diretiva.

Nesse sentido, acho importante também discutir que quando pensamos no termo mentoria muitas vezes associamos a transmissão de saber de forma hierárquica, onde alguém teoricamente com mais experiência e conhecimento transmite seus saberes de forma instrucional para pessoas ou grupos que sabem menos. Porém, a mentoria para diretores se afasta dessa perspectiva pois trata-se na verdade, como coloca (BESNOY; MCDANIEL, 2016) de uma relação entre duas ou mais pessoas que proporciona compartilhamento de contatos, redes de relacionamento e apoio em um campo escolhido.

Pode-se também discutir que a experiência também revela tensões e limites, como a necessidade de maior tempo para aprofundamento das discussões e a conciliação entre as demandas da formação e as atribuições cotidianas da gestão escolar. Ainda assim, os benefícios percebidos indicam que iniciativas como essa têm potencial para contribuir significativamente com políticas públicas de formação de gestores, especialmente quando pautadas na valorização do diálogo, da escuta e da construção coletiva de saberes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77436

4 CONCLUSÃO

Em diálogo com os objetivos propostos, pode-se concluir que a análise da experiência evidencia que o curso de mentoria para diretores cumpre um papel significativo no campo da formação continuada de gestores escolares, ao articular uma proposta formativa estruturada, coerente e alinhada às demandas contemporâneas da gestão educacional. No que se refere à descrição da estrutura e da metodologia, observa-se que a organização do curso em ambiente virtual, com momentos síncronos e assíncronos, favorece a flexibilidade e a participação ativa dos diretores, ao mesmo tempo em que mantém o rigor formativo por meio de mediações qualificadas e acompanhamento sistemático das atividades. A proposta pedagógica, centrada na mentoria colaborativa, destaca-se por valorizar a experiência dos participantes como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, promovendo a problematização de situações reais do cotidiano escolar.

Pode-se concluir também que a educação a distância configura-se como uma modalidade formativa estratégica no contexto contemporâneo, especialmente no campo da formação continuada de gestores escolares, ao possibilitar o acesso ampliado ao conhecimento, independentemente de barreiras geográficas e temporais. Mediada por tecnologias digitais, a EaD favorece a flexibilidade de horários e a autonomia dos participantes, ao mesmo tempo em que exige disciplina e organização para o acompanhamento das atividades propostas. Se não fosse por essa modalidade de ensino, em que outra oportunidade teríamos gestores do Brasil inteiro trocando juntos experiências?

Apesar dos desafios inerentes à conciliação entre as demandas formativas e a rotina intensa da direção escolar, os resultados observados indicam avanços concretos na prática profissional, reafirmando o potencial da formação em serviço, especialmente na modalidade a distância, como estratégia eficaz para a qualificação da educação pública.

REFERÊNCIAS

BESNOY, K. D.; MCDANIEL, S. C. **Going up in dreams and esteem:**Cross-age mentoring to promote leadership skills in high school-age gifted students. Gifted Child Today, v. 39, n. 1, 2016. p.18-30.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan.2019.

LUIZ, M. C. **Mentoria de diretores escolares:** uma formação para a educação brasileira. Cadernos da Pedagogia, v. 17, n. 37, p. 1-19, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77436

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

JULIANA DANTAS CÔRTES DOS SANTOS

RESUMO

A inserção das tecnologias digitais na educação básica pública brasileira coexiste com condições estruturais que limitam seu alcance pedagógico, especialmente em escolas situadas em territórios periféricos. Ao mesmo tempo, a implementação da Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, ainda enfrenta lacunas significativas na formação docente, que raramente articula perspectiva antirracista e competências digitais de modo integrado. Este trabalho analisa os desafios enfrentados por uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro no uso pedagógico das tecnologias digitais em articulação com práticas antirracistas. A pesquisa adota abordagem qualitativa de orientação narrativa e reflexiva, tendo como material empírico o registro e a análise de episódios concretos de sala de aula ocorridos ao longo do ano letivo de 2024, em escola localizada em comunidade periférica da cidade. Os resultados evidenciam três eixos de tensão: a precariedade da infraestrutura tecnológica disponível na escola; a fragmentação da formação continuada oferecida pela rede, que trata tecnologia e antirracismo como dimensões separadas; e a consequente responsabilização individual da docente pela construção de práticas que integrem essas duas demandas sem suporte institucional. Ao mesmo tempo, os episódios analisados demonstram que é possível mobilizar recursos tecnológicos precários de modo pedagogicamente significativo, criando situações que valorizam as referências culturais afro-brasileiras dos estudantes. Conclui-se que a articulação entre letramento digital e educação antirracista precisa tornar-se eixo constitutivo da formação docente continuada, superando a lógica de responsabilização individual que atualmente transfere ao professor o que deveria ser garantido por política pública.

Palavras-chave: letramento digital; relações étnico-raciais; formação continuada

1 INTRODUÇÃO

Há algo revelador no fato de que a Lei n.º 10.639/2003 completou mais de vinte anos de vigência sem que sua implementação tenha se tornado rotina nas escolas públicas brasileiras. Não se trata de desconhecimento, a legislação é amplamente citada em documentos curriculares, planos municipais de educação, diretrizes de formação. O problema está em outro lugar: na distância entre o que se enuncia institucionalmente e o que de fato chega à sala de aula, especialmente quando o docente que deveria operacionalizar essa política não recebeu, em nenhum momento da sua trajetória formativa, instrumentos consistentes para fazê-lo (Gomes, 2012). Essa lacuna, por si só, já seria suficiente para justificar um trabalho de pesquisa. Mas há uma camada adicional que este texto se propõe a examinar.

Nas últimas décadas e de modo particularmente acelerado após a pandemia de Covid-19, as tecnologias digitais deixaram de ser um recurso opcional na educação básica para se tornarem, ao menos no plano do discurso oficial, infraestrutura indispensável. Plataformas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77445

de gestão de aprendizagem, aplicativos educacionais, recursos audiovisuais, ambientes virtuais: o vocabulário do ensino contemporâneo incorporou tudo isso sem que as condições reais de trabalho nas escolas públicas periféricas acompanhassem essa transformação na mesma velocidade. Kenski (2012) já apontava que o entusiasmo institucional com as tecnologias costuma anteceder, por largo intervalo, o investimento efetivo em formação docente e infraestrutura. O que a experiência recente veio confirmar é que esse intervalo pode ser muito longo e que o ônus do descompasso recai, quase sempre, sobre o professor.

Ao mesmo tempo, a educação antirracista segue sendo tratada, em muitos contextos de formação continuada, como pauta de nicho relevante, sim, mas periférica em relação ao que se considera o núcleo duro do trabalho docente. Essa hierarquização tem consequências: ela reproduz, dentro das instituições formadoras, a mesma lógica que a Lei n.º 10.639/2003 pretendia combater nas escolas. Não por acaso, Nilma Lino Gomes (2012) insiste que o currículo é um campo de disputa e que a disputa não se encerra com a promulgação de uma lei. Ela se desdobra, cotidianamente, nas escolhas sobre o que merece atenção, tempo e recursos dentro dos processos formativos.

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro no uso pedagógico das tecnologias digitais em articulação com práticas antirracistas, identificando as tensões estruturais que atravessam essa prática e as possibilidades pedagógicas construídas dentro delas.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa se inscreve no campo da pesquisa qualitativa de orientação narrativa, perspectiva que reconhece na experiência docente uma forma legítima e frequentemente subvalorizada de produção de conhecimento sobre a escola (Clandinin; Connelly, 2011). A escolha não é apenas metodológica: há uma aposta epistemológica aqui. Quando se trata de investigar práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade, os instrumentos que privilegiam mensuração e generalização costumam perder exatamente aquilo que mais importa
— a textura do cotidiano, as decisões tomadas no improviso, os sentidos que os sujeitos atribuem ao próprio trabalho. Nessa perspectiva, a narrativa docente não é apenas objeto de análise, mas constitui em si mesma um modo de produzir conhecimento situado, comprometido com a especificidade do que acontece naquele território, naquela turma, com aquelas crianças. A professora-pesquisadora, autora deste trabalho, atua nos anos iniciais do ensino fundamental em escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, localizada em comunidade periférica da Zona Norte da cidade. A turma é composta por 28 estudantes entre seis e oito anos, em sua grande maioria crianças negras e pardas oriundas de famílias com renda de até dois salários-mínimos. Esse dado não é mencionado como pano de fundo: ele é constitutivo do problema que este trabalho pretende enfrentar. A desigualdade racial e socioeconômica que marca o território da escola não fica do lado de fora quando as crianças entram, ela entra junto,
se instala nas expectativas, nas ausências de materiais, no acesso intermitente à internet.

O material empírico foi produzido a partir do registro sistemático e da análise reflexiva de episódios concretos de sala de aula ao longo do ano letivo de 2024. Três eixos orientaram o olhar sobre esses episódios: as situações em que o uso de tecnologias digitais foi tentado, adaptado ou impossibilitado; os momentos em que a temática racial emergiu provocada ou espontaneamente na dinâmica pedagógica; e os processos de decisão docente diante das duas ordens de constrangimento ao mesmo tempo. O material foi analisado à luz

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77445

de um referencial teórico que articula educação antirracista (Gomes, 2012; Ribeiro, 2019), formação docente (Nóvoa, 2009) e tecnologias na educação (Kenski, 2012; Moran, 2015), sem que essa articulação pretenda ser exaustiva — ela serve como ancoragem interpretativa, não como grade fechada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira coisa que os episódios analisados deixam clara é que a precariedade tecnológica da escola não é vivida como abstração — ela tem rosto, tem horário, tem consequência pedagógica imediata. O laboratório de informática existe fisicamente, mas está desativado há mais de um ano por problemas de manutenção que aguardam solução na fila da Secretaria. A conexão Wi-Fi oscila. Projetor há um, compartilhado entre todos os professores do turno. Diante disso, a docente desenvolveu o hábito de chegar às aulas com o próprio celular carregado e dados móveis ativados uma solução que ela mesma descreve como "gambiarras que funcionam, até o dia que param de funcionar". Kenski (2012) tem razão quando diz que a escola tende a transferir ao professor a responsabilidade de resolver aquilo que o sistema não resolve. O que os dados mostram é que essa transferência é, muitas vezes, silenciosa e naturalizada.

Mas a precariedade não se restringe à infraestrutura física. Há outra dimensão, menos visível e igualmente estruturante: a dos estudantes que chegam à escola sem acesso doméstico regular a dispositivos ou à internet. Em uma das atividades registradas, a professora pediu que os alunos pesquisassem em casa, com a ajuda de um familiar, imagens de artistas negros brasileiros para uma aula sobre arte e identidade. Na aula seguinte, menos de um terço da turma trouxe algo. Não por desinteresse — as crianças que chegaram sem o material explicaram, com naturalidade, que "não tinha internet lá em casa" ou que o celular estava com o pai no trabalho. Esse dado aponta para algo que Moran (2015) já advertia: o uso das tecnologias na educação só é democratizante quando o acesso é garantido a todos — do contrário, reproduz e amplifica as desigualdades pré-existentes.

O segundo nó diz respeito à formação continuada. Nos últimos dois anos, a professora participou de três momentos formativos oferecidos pela rede municipal: um sobre uso de plataformas digitais para registro e acompanhamento de aprendizagem, outro sobre diversidade e inclusão que abordou brevemente a Lei n.º 10.639/2003 e um terceiro sobre metodologias ativas. Nenhum desses momentos cruzou as duas dimensões. A questão não é que as formações sejam ruins: é que elas operam por compartimentação, tratando tecnologia e antirracismo como pautas separadas que jamais se tocam. O efeito prático desse isolamento é o que Gomes (2012) denomina responsabilização individual: cabe ao docente, por conta própria, descobrir como essas dimensões se articulam dentro da sua prática, sem amparo institucional e sem interlocução coletiva para construir esse caminho.

E, ainda assim, articulações acontecem. Em um dos episódios mais significativos registrados, a professora organizou no pátio da escola uma atividade de leitura coletiva de contos da literatura afro-brasileira. Sem projetor disponível naquele dia e sem acesso estável à internet na sala, ela imprimiu QR Codes vinculados a áudios das histórias e os colou em cartazes espalhados pelo pátio. Os estudantes circulavam em grupos, usando o celular de um colega para acionar os áudios, desenhavam os personagens em papel e, ao final, montaram um painel coletivo. A atividade não estava prevista nos moldes em que aconteceu — nasceu de uma impossibilidade e virou possibilidade. O que ela produziu, além do engajamento visível das crianças, foi algo mais difícil de nomear: um momento em que meninos e meninas de uma comunidade periférica do Rio de Janeiro viram personagens que se pareciam com elas protagonizando histórias. Ribeiro (2019) insiste que representação não é cosmética — é condição para que o sujeito se reconheça como parte do mundo que a escola

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77445

pretende ensinar. A tecnologia, ali, foi apenas o veículo. Mas foi um veículo necessário.

Outro episódio revela uma tensão diferente. Numa aula sobre personalidades negras brasileiras, a professora tentou usar o projetor para exibir imagens e vídeos sobre artistas, cientistas e pensadoras da cultura afro-brasileira. O equipamento não funcionou. A solução improvisada foi abrir as buscas no próprio celular, mostrar as imagens para pequenos grupos de quatro ou cinco alunos de cada vez, comentar em voz alta o que aparecia na tela e pedir que os estudantes reproduzissem por desenho o que haviam visto. O que poderia ter sido uma aula convencional de exposição oral virou, pela necessidade, uma atividade de mediação quase individualizada. O resultado foi surpreendente em termos de atenção e de perguntas que as crianças fizeram, mas o episódio também expõe um limite que o improviso não resolve: enquanto a professora circulava com o celular de grupo em grupo, os demais estudantes ficavam sem atividade orientada. A precariedade impõe ao professor escolhas que nenhuma formação deveria deixar a cargo do acaso.

Há, ainda, uma terceira dimensão que os episódios registrados ajudam a iluminar: a do próprio currículo. A ausência de materiais didáticos digitais que contemplem de maneira sistemática a história e a cultura afro-brasileira força a professora a garimpar recursos por conta própria em sites de poesia, canais do YouTube de contadores de histórias negros, coletâneas de literatura infanto-juvenil disponíveis gratuitamente. Esse garimpo tem valor. Mas ele consome tempo que não está previsto na jornada de trabalho, exige conexão que nem sempre está disponível e depende de uma formação estética e política que o sistema também não ofereceu. Quando Nóvoa (2009) defende que a formação docente precisa estar radicada na prática real dos professores, ele está dizendo, entre outras coisas, que não é razoável exigir de um docente o que não se ofereceu a ele como formação.

Uma questão que os episódios levantam, mas que os dados não permitem resolver de modo definitivo, é a dos efeitos de longo prazo dessas experiências sobre os próprios estudantes. A pesquisa narrativa de base reflexiva opera, por definição, com horizontes curtos — ela captura o que acontece no momento, as reações imediatas, os sentidos que emergem na própria atividade. O engajamento das crianças durante a roda de contos no pátio foi visível e intenso. Mas não é possível afirmar, a partir deste trabalho, se e como essa experiência se sedimentou como forma de reconhecimento identitário. Essa limitação não invalida a pesquisa — ela a situa. E situar é também uma forma de honestidade intelectual que a perspectiva narrativa exige de quem a adota.

O que os dados permitem afirmar, sim, é que a professora desenvolveu ao longo do ano letivo uma espécie de pedagogia do contorno: diante de cada obstáculo — equipamento quebrado, conexão caída, material não trazido, tempo encurtado — ela encontrou uma rota alternativa que mantinha o propósito pedagógico original. Essa capacidade de contornar sem abandonar o objetivo é descrita por Moran (2015) como uma das competências centrais do docente contemporâneo. O que merece ser questionado, todavia, é porque essa competência precisa ser desenvolvida no improviso, na solidão e às custas de um esforço que extrapola em muito o que se espera da jornada de trabalho de qualquer profissional. A resiliência docente não é uma virtude que se deve cultivar — é um sintoma de um sistema que delega ao indivíduo o que deveria ser responsabilidade coletiva.

Vale registrar, ainda, uma dimensão que os episódios revelam sobre os próprios estudantes: a relação que eles estabelecem com a tecnologia é muito mais sofisticada do que a escola costuma supor. As crianças sabem navegar em vídeos do YouTube, operar aplicativos, compartilhar conteúdos por mensagem, mas esse saber digital, construído fora da escola, raramente é reconhecido como conhecimento dentro dela. Há uma inversão interessante aqui: a instituição que deveria mediar o acesso ao letramento digital chega, em muitos casos, depois dos estudantes. Reconhecer e partir desse saber prévio — em vez de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77445

ignorá-lo ou tratá-lo como irrelevante — é uma escolha pedagógica que também é, nesse contexto, uma escolha antirracista: ela afirma que o que essas crianças já sabem importa, que seu modo de habitar o mundo digital merece atenção e escuta, não apenas correção.

4 CONCLUSÃO

O que este trabalho buscou mostrar não é que uma professora inventiva consegue superar condições adversas — essa narrativa, embora sedutora, é parte do problema. Quando o sistema funciona à custa da criatividade individual do docente, o que está sendo naturalizado é a ausência do Estado. As práticas aqui descritas existem e têm valor pedagógico real. Mas elas não deveriam depender de improviso, de dados móveis pagos do próprio bolso, de um projetor que às vezes funciona e às vezes não. O caráter eventual e solitariamente sustentado dessas iniciativas é, em si mesmo, um dado de pesquisa.

A articulação entre tecnologias digitais e educação antirracista precisa entrar na formação continuada não como pauta adicional, mas como eixo constitutivo — algo que organize o modo como os docentes pensam e planejam seu trabalho, não um acréscimo para o final de uma tarde de formação já sobrecarregada. Nóvoa (2009) insiste que a formação docente só é efetiva quando parte da prática real dos professores e a ela retorna. O que os dados deste trabalho sugerem é que há práticas reais acontecendo, com potência e com limite, à espera de que a formação institucional finalmente as encontre.

Fica também uma questão que este trabalho não resolve, mas não quer deixar de nomear: o acesso desigual às tecnologias digitais não é apenas um problema de infraestrutura escolar — é um recorte de classe e de raça. As crianças que frequentam escolas periféricas são, em sua maioria, crianças negras e pobres. Quando essas crianças não têm acesso a dispositivos, a conexão, a plataformas de aprendizagem, a desigualdade digital replica e aprofunda a desigualdade social. Uma educação que se pretenda antirracista precisa, por isso, olhar para as tecnologias não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como campo de disputa — e tratá- las como tal nas políticas de formação docente. Esse é um passo que nenhuma professora, por mais inventiva que seja, pode dar sozinha.

A responsabilização individual do docente não é um acidente do sistema — é uma lógica. Quando se espera que a professora resolva, com o próprio celular e a própria criatividade, o que deveria ser garantido por política pública, está em operação um mecanismo bem descrito pela literatura crítica em educação: o Estado se retira, e o vazio é preenchido pelo esforço privado de quem não tem como recusar. Esse mecanismo é ainda mais perverso quando incide sobre docentes que atuam em territórios marcados pela pobreza e pela negritude, porque ali a ausência do Estado não é novidade — é estrutura. Tratar a inventividade dessas professoras como solução, em vez de tratá-la como sintoma, é uma forma de tornar invisível aquilo que deveria ser inadmissível.

O horizonte que este trabalho aponta não é o de uma lista de recomendações, mas o de uma exigência: que a formação continuada de professores da educação básica pública brasileira assuma, de modo indissociável, o letramento digital e a perspectiva antirracista como eixos constitutivos — não como módulos opcionais, não como pautas de novembro, não como acréscimos ao final de uma tarde já sobrecarregada. Esse movimento é urgente porque o tempo que passa sem formação adequada não é tempo neutro: é tempo em que crianças negras chegam à escola e não se veem nos materiais, não se reconhecem nas histórias, não encontram no espaço escolar um espelho que as afirme. A urgência não é retórica. Ela tem rosto, tem idade, tem endereço.

O que este trabalho pôde mostrar é pequeno diante da dimensão do problema e isso, em si, já diz algo. Uma pesquisa narrativa, ancorada na prática de uma professora, em uma escola, em uma comunidade, não tem pretensão de generalização. Tem pretensão de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77445

verdade. E a verdade que ela traz é esta: há docentes construindo, no improviso e na solidão, práticas que a política educacional ainda não soube nomear, amparar nem aprender com elas. Enquanto isso não mudar, a educação antirracista continuará dependendo de quem não desistiu — e isso não é suficiente.

Por fim, cabe dizer que este trabalho não pretende esgotar o debate, mas contribuir para que ele ganhe especificidade. Muito do que se produz academicamente sobre tecnologias na educação ainda opera em nível de generalidade que pouco diz à professora que está diante de uma turma de 28 crianças, sem projetor funcionando, com um celular na mão e a decisão pedagógica para tomar agora. A pesquisa narrativa, com toda a sua limitada pretensão de universalidade, tem o mérito de levar a sério esse agora. É nele que a educação acontece — ou não acontece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Presidência da República, 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

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

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77445

ISSN: 2675-813X

GESTÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EVIDÊNCIAS DA LITERATURA CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA

DIANEFER VIZZOTTO; MARIA REGINA MARTINEZ

Introdução: A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma estratégia essencial para ampliação do acesso ao ensino, especialmente em contextos de diversidade geográfica e demandas por flexibilidade. Sendo assim, o desafio das Instituições de Educação cresce em decorrência de processos bem estruturados para que o aluno obtenha sucesso em seus estudos e adquira conhecimentos que realmente possa usar em suas atividades diárias e práticas profissionais. Nesse cenário, a gestão da qualidade torna-se um elemento central para garantir a efetividade dos processos educacionais, a satisfação dos estudantes e os resultados de aprendizagem. **Objetivo**: O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais aspectos relacionados à gestão e à qualidade na EAD, destacando práticas que contribuem para a excelência na oferta de cursos nessa modalidade. **Metodologia**: Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseado em revisão de literatura e análise de experiências institucionais no contexto brasileiro. A coleta de dados foi realizada nas bases PubMed, LILACS e Google Acadêmico, no período de 2024 a 2026. Foram considerados critérios como planejamento pedagógico, formação de docentes, uso de tecnologias educacionais, acompanhamento discente e avaliação contínua. **Resultados**: Os resultados evidenciam que instituições que adotam modelos de gestão estruturados, com foco em processos bem definidos, monitoramento de indicadores e uso estratégico de ambientes virtuais de aprendizagem, apresentam melhores níveis de engajamento e desempenho dos estudantes. Além disso, a capacitação permanente das equipes e a integração entre setores acadêmicos e administrativos mostraram-se fundamentais para a consolidação da qualidade. **Conclusão**: Conclui-se que a gestão eficaz, aliada à adoção de práticas inovadoras e ao uso adequado de tecnologias, é determinante para o sucesso da EAD, contribuindo para uma educação mais acessível, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: **APRENDIZAGEM ONLINE; GESTÃO EDUCACIONAL; INOVAÇÃO DIGITAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77468

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O USO DE RECURSOS ATIVOS NO ENSINO DO CONCEITO DE LUGAR PARA OS ALUNOS DO SEXTO ANO DO FUNDAMENTAL II

CAIO ENGELMANN

Resumo: O uso de recursos alternativos dentro do ensino básico, vem sendo cada vez mais priorizado pelos docentes. A utilização de charges, músicas, notícias, construção de maquetes, nuvem de palavras, sala de aula invertida, está cada vez mais presente dentro do planejamento do professor, visto que, os alunos, sentem uma necessidade maior de absorver esse conceito/habilidade de uma maneira mais leve e, que ele consiga carregar consigo, para sua futura vivência, fora do âmbito escolar. Para isso, se pensou e repensou como que a utilização de construção de maquetes, poderia ser benéfica para os alunos, compreenderem o conceito de lugares, visto que, esse conceito requer muita compreensão de mudanças que os estudantes, talvez tenham um pouco de dificuldade no entendimento deste conceito. **Objetivo:** Um dos principais objetivos deste estudo, foi encontrar uma maneira, mais prática, lúdica e prazerosa para que os estudantes, consigam compreender o processo desta evolução do lugar onde eles convivem, e, também, consigam compreender os agentes modificadores deste espaço. **Metodologia:** Para realização deste estudo, procurou utilizar como base metodológica, a revisão bibliográfica, buscando analisar fontes, que trouxessem referenciais para que fosse discutido sobre o assunto. **Resultados:** Os resultados indicam que a utilização de recursos ativos, como a construção de maquetes, pode sim, ser um ótimo recursos para o entendimento do conceito básico de lugar, visto que, os estudantes, terão que sair a campo, observar, relatar e trocar suas visões com os demais colegas, e assim, pode gerar um grande aprendizado. **Conclusão:** Conclui-se então que uma das melhores formas de aprendizado para a aquisição do conhecimento sobre o conceito de lugar, é a construção da maquete, pois, ela pode ajudar o estudante a visualizar o lugar onde ele vive, de uma maneira mais ampla, e, utilizar isso, para reproduzir de forma prática, não ajudando apenas na questão da geografia, mas da habilidade prática, em arte, ou de formas geométricas e cálculos em matemática.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO; METODOLOGIA; GEOGRAFIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77476

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID: DESAFIOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTO RURAL

PATRÍCIA CAMPOS DE SOUZA; EDVANIA DE SOUZA VIANA; PAULO VICTOR NATIVIDADE FERREIRA; VALCICLEI DA SILVA GOMES; ALTEMIR DA SILVA BRAGA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidas em uma escola da zona rural do município de Senador Guiomard, estado do Acre. A atuação ocorreu na Escola Maria Auxiliadora Cunha Queiroz, em uma turma da 3ª série do ensino médio composta por quatro alunos, inserida em um contexto caracterizado por turmas reduzidas e desafios estruturais próprios da educação no campo. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentado na observação e na prática pedagógica em sala de aula, por meio da condução de aulas de Matemática com uso de metodologias expositivas e resolução de exercícios. Durante o desenvolvimento das atividades, foram identificados diversos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a irregularidade na frequência dos estudantes, relacionada às condições do transporte escolar e das estradas que dão acesso à escola. Ademais, observou-se a existência de limitações na organização do quadro docente, com carência de professores para determinadas disciplinas, o que leva à atuação em áreas afins e pode impactar o planejamento pedagógico. Também foram identificadas dificuldades em conteúdos matemáticos básicos, evidenciando lacunas na formação dos estudantes, associadas a baixo nível de engajamento nas aulas. Diante desse cenário, conclui-se que o ensino de Matemática em contexto rural exige do docente uma postura flexível, sensível e adaptada às especificidades dos alunos, sendo fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. A experiência no PIBID contribuiu significativamente para a formação docente, ao possibilitar a compreensão dos desafios da educação no campo e a reflexão sobre estratégias que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação do campo; Prática docente; Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública voltada à formação inicial de professores, ao promover a inserção dos licenciandos no contexto da educação básica. Por meio dessa aproximação entre universidade e escola, o programa possibilita ao futuro docente vivenciar a prática pedagógica de forma concreta, compreender a realidade escolar e refletir criticamente sobre os desafios que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o PIBID contribui significativamente para a construção da identidade docente, ao oportunizar experiências que articulam teoria e prática desde os primeiros momentos da formação acadêmica, fortalecendo o desenvolvimento profissional do licenciando.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77507

Nesse sentido, o programa desempenha um papel fundamental na qualificação da formação docente, ao proporcionar vivências que muitas vezes não são plenamente contempladas apenas no âmbito teórico da universidade. A inserção precoce no ambiente escolar permite ao licenciando desenvolver competências pedagógicas, aprimorar sua capacidade de planejamento e ampliar sua compreensão sobre as diferentes realidades educacionais, contribuindo para uma formação mais crítica, reflexiva e contextualizada.

No contexto da educação rural, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o processo educativo é influenciado por fatores estruturais, sociais, geográficos e organizacionais. Entre esses fatores, destacam-se as limitações no transporte escolar, as dificuldades de acesso à escola, a irregularidade na frequência dos alunos e as questões relacionadas à organização do quadro docente. Esses aspectos interferem diretamente na dinâmica escolar e no desenvolvimento das atividades pedagógicas, exigindo do professor uma postura mais flexível, sensível e adaptada às especificidades do contexto em que atua.

Além disso, a educação do campo apresenta características próprias que demandam práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de dialogar com a realidade dos estudantes. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar os saberes prévios dos alunos, suas vivências e o contexto sociocultural em que estão inseridos, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Soma-se a isso a existência de desigualdades educacionais entre contextos urbanos e rurais, que podem impactar o acesso ao conhecimento e as oportunidades de aprendizagem, refletindo diretamente no desempenho dos estudantes.

No ensino de Matemática, essas dificuldades podem se intensificar, especialmente quando os alunos apresentam lacunas em conteúdos básicos, o que compromete a aprendizagem de conceitos mais complexos. Muitas vezes, essas dificuldades estão associadas a trajetórias escolares marcadas por descontinuidades no ensino e limitações estruturais. De acordo com D'Ambrosio (1996), a aprendizagem matemática torna-se mais significativa quando os conteúdos são relacionados à realidade dos alunos, favorecendo a compreensão e o interesse. Além disso, Freire (2014) destaca que o processo educativo deve valorizar o contexto do educando, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor como mediador do conhecimento, especialmente em contextos desafiadores como o da educação rural. Nessa perspectiva, o docente não deve apenas transmitir conteúdos, mas também desenvolver estratégias que promovam o engajamento dos alunos, estimulem o pensamento crítico e contribuam para a superação das dificuldades de aprendizagem, considerando as condições concretas em que o processo educativo ocorre.

Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre a prática docente em diferentes contextos educacionais, especialmente na educação do campo, a fim de compreender suas especificidades e desafios. Assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências desenvolvidas no âmbito do PIBID em uma escola da zona rural, destacando os principais desafios observados no ensino de Matemática, bem como suas implicações para a formação docente e para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola localizada na zona rural do município de Senador Guiomard – AC, especificamente na Escola Maria Auxiliadora Cunha Queiroz. As atividades ocorreram em uma turma da 3ª série do ensino médio, composta por quatro alunos, caracterizando um contexto de ensino com número reduzido de estudantes.

O trabalho trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentado na observação e na prática pedagógica em sala de aula. Segundo Volpato (2015),

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77507

ISSN: 2675-813X

na pesquisa qualitativa busca-se compreender os fenômenos por meio de descrições, considerando aspectos simbólicos e interpretativos presentes na realidade analisada.

A escola apresenta um quantitativo total aproximado de 124 alunos, distribuídos em turmas pequenas, sendo observado que a 2ª série do ensino médio conta com sete alunos, enquanto a 1ª série possui oito estudantes. Esse cenário reflete características comuns da educação no campo, onde a baixa densidade populacional e as condições de acesso influenciam diretamente na organização das turmas e no funcionamento da instituição. Além disso, foi possível observar que nem sempre todos os alunos frequentam as aulas regularmente, o que impacta diretamente na continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, a experiência no PIBID também possibilitou uma aproximação mais ampla com a realidade escolar, permitindo observar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as relações estabelecidas entre alunos, professores e gestão escolar. Essa vivência contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento da escola e das dificuldades enfrentadas no cotidiano educacional.

As aulas de Matemática foram conduzidas por meio de metodologias expositivas, utilizando o quadro e a resolução de exercícios como principais estratégias didáticas. Inicialmente, os conteúdos eram apresentados de forma organizada, com explicações passo a passo dos procedimentos de resolução. Em seguida, os alunos eram convidados a desenvolver atividades propostas, de forma individual, com acompanhamento da professora, o que possibilitou identificar suas principais dificuldades e necessidades de aprendizagem.

Outro aspecto observado durante a prática refere-se à interação entre os alunos durante as atividades. Em alguns momentos, foi possível perceber tentativas de colaboração entre os estudantes, especialmente quando surgiam dúvidas em relação aos exercícios propostos. Ainda que de forma limitada, essas interações demonstraram potencial para o desenvolvimento da aprendizagem coletiva, indicando a importância de estratégias que incentivem o trabalho colaborativo em sala de aula.

Além disso, observou-se que a compreensão dos conteúdos variava entre os alunos, exigindo uma atenção diferenciada por parte da professora. Enquanto alguns estudantes conseguiam acompanhar as explicações com maior facilidade, outros apresentavam dificuldades mais acentuadas, o que demandava intervenções individuais e retomadas mais detalhadas dos conteúdos trabalhados.

Durante o desenvolvimento das aulas, buscou-se não apenas transmitir os conteúdos matemáticos, mas também compreender o ritmo de aprendizagem dos alunos, respeitando suas limitações e potencialidades. Em diversos momentos, foi necessário retomar conteúdos básicos, adaptando a linguagem e utilizando exemplos mais simples, a fim de facilitar a compreensão. Essa estratégia mostrou-se importante para reduzir as dificuldades apresentadas e promover maior segurança na resolução das atividades propostas.

Durante a prática, observou-se que a frequência dos alunos é diretamente influenciada pelas condições de acesso à escola. O transporte escolar depende de veículos que percorrem o ramal principal, onde a escola está localizada, além de ramais secundários e regiões mais distantes do município. Nesse contexto, os veículos frequentemente apresentam problemas mecânicos ou enfrentam dificuldades devido às condições das estradas, o que ocasiona faltas recorrentes e prejudica a continuidade dos conteúdos trabalhados em sala.

Além disso, foi constatado que nem sempre todos os alunos comparecem às aulas, mesmo quando o transporte está em funcionamento. Segundo relato de um dos professores da escola, a gestão, em diversas ocasiões, precisa entrar em contato com os responsáveis para compreender as frequentes ausências dos estudantes, evidenciando que a permanência escolar envolve múltiplos fatores, não se limitando apenas às condições de acesso físico à escola, mas também a aspectos sociais e motivacionais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77507

Também se observou que o planejamento das aulas precisou ser constantemente adaptado, considerando a frequência irregular dos alunos. Muitas vezes, conteúdos já trabalhados precisavam ser retomados para garantir que todos pudessem acompanhar as atividades. Essa situação exigiu flexibilidade no planejamento pedagógico e reforçou a importância de estratégias que considerem a realidade dos estudantes.

Também se verificou que o tempo destinado às aulas nem sempre era suficiente para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente considerando as dificuldades apresentadas e a necessidade de retomada de conteúdos básicos. Essa limitação evidencia a importância de um planejamento pedagógico que considere não apenas os conteúdos previstos, mas também o ritmo de aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao processo de aprendizagem, verificou-se que os alunos apresentam dificuldades em conteúdos matemáticos básicos, especialmente nas operações fundamentais, como a divisão. Essas dificuldades interferem diretamente na compreensão de conteúdos mais avançados, exigindo, em diversos momentos, a retomada de conhecimentos prévios durante as aulas.

Em relação ao comportamento em sala, observou-se baixo nível de interesse por parte dos alunos. Embora realizem as atividades propostas, a participação ocorre de forma limitada, com pouca iniciativa para tirar dúvidas ou interagir durante as explicações. Outro aspecto relevante foi a tentativa de estabelecer um ambiente mais acolhedor e participativo, incentivando os alunos a se expressarem, mesmo diante das dificuldades. Ainda que a participação tenha sido limitada, pequenas interações ao longo das aulas indicaram avanços na confiança dos estudantes.

Além disso, a experiência evidenciou a necessidade de diversificação das práticas pedagógicas, uma vez que o uso exclusivo de metodologias expositivas pode não ser suficiente para atender às necessidades dos alunos.

Outro aspecto relevante observado durante a experiência refere-se à organização do quadro docente da escola. Em diálogo com um dos professores da instituição, foi relatado que há carência de profissionais para atender todas as disciplinas da matriz curricular. Em razão do número reduzido de alunos matriculados, nem sempre há a contratação de professores específicos para cada área do conhecimento.

Diante dessa realidade, alguns docentes acabam assumindo disciplinas de áreas afins, lecionando conteúdos que não correspondem necessariamente à sua formação principal. Essa situação pode dificultar o planejamento pedagógico e a condução das aulas.

Esse contexto evidencia desafios estruturais que impactam diretamente na qualidade do ensino. Além disso, destaca-se que a vivência no PIBID também proporcionou momentos de reflexão sobre o papel do professor e os desafios da profissão, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e consciente.

Assim, a experiência evidenciou a necessidade de uma prática pedagógica mais flexível e sensível ao contexto dos alunos, considerando não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as condições sociais, estruturais e educacionais que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2014; D'AMBROSIO, 1996).

3 DISCUSSÃO

A experiência vivenciada evidenciou que o contexto da educação rural apresenta desafios que vão além da dimensão pedagógica, envolvendo fatores estruturais, sociais e organizacionais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Entre esses fatores, destaca-se a irregularidade do transporte escolar, uma vez que as condições das estradas e os problemas mecânicos dos veículos dificultam o acesso dos alunos à escola. Essa situação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77507

compromete a frequência escolar e prejudica a continuidade das aulas, dificultando a consolidação dos conteúdos trabalhados.

Além dos aspectos estruturais relacionados ao acesso, a organização interna da escola também revelou limitações significativas. A carência de professores para atender todas as disciplinas da matriz curricular faz com que docentes assumam áreas afins, lecionando conteúdos que nem sempre correspondem à sua formação específica. Essa realidade implica em uma sobrecarga de trabalho e pode comprometer o planejamento pedagógico, reduzindo a profundidade e a qualidade da abordagem dos conteúdos. Esse cenário está relacionado às desigualdades educacionais presentes no sistema de ensino brasileiro, especialmente em contextos rurais, conforme discutido por Saviani (2021).

A vivência em diferentes contextos escolares, incluindo experiências em escolas urbanas, possibilitou a comparação entre realidades distintas. Nesse sentido, observou-se que, no contexto rural, há maior incidência de dificuldades relacionadas a conteúdos matemáticos básicos, especialmente nas operações fundamentais, como a divisão. Essas dificuldades indicam lacunas no processo de aprendizagem ao longo da trajetória escolar dos estudantes, o que interfere diretamente na compreensão de conteúdos mais complexos no ensino médio.

Outro aspecto relevante refere-se ao baixo engajamento dos alunos durante as aulas. Embora realizem as atividades propostas, a participação ocorre de forma limitada, com pouca interação e iniciativa para esclarecer dúvidas. Esse comportamento pode estar associado tanto às dificuldades de aprendizagem quanto às condições sociais e educacionais vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, Freire (2014) destaca que o processo educativo deve considerar a realidade do educando, promovendo práticas que incentivem sua participação ativa e significativa na construção do conhecimento.

No campo da Educação Matemática, D'Ambrosio (1996) enfatiza a importância de um ensino contextualizado, que dialogue com a realidade dos alunos, tornando os conteúdos mais significativos. A ausência dessa contextualização pode contribuir para o desinteresse dos estudantes, especialmente em contextos em que já existem limitações estruturais e dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, exigindo do professor uma postura mais flexível e sensível às especificidades da turma, como também destaca Libâneo (2017) ao tratar da importância da didática no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, a baixa frequência dos estudantes, mesmo em turmas com número reduzido, evidencia um desafio significativo no contexto rural. Observou-se que, além das dificuldades relacionadas ao transporte, há situações em que os alunos se ausentam mesmo quando há condições de deslocamento, indicando que fatores como desmotivação, questões familiares e aspectos sociais também influenciam na permanência escolar.

Outro ponto a ser considerado refere-se às diferenças no ritmo de aprendizagem dos estudantes, que exigem do professor uma atuação mais individualizada. Em turmas reduzidas, como a observada nesta experiência, essa característica pode ser mais bem acompanhada, porém ainda demanda tempo, planejamento e estratégias adequadas. Nesse sentido, torna-se fundamental que o docente desenvolva práticas que contemplem as diferentes necessidades dos alunos, favorecendo um processo de ensino mais inclusivo e eficaz.

Dessa forma, os resultados desta experiência evidenciam que o ensino de Matemática em contexto rural exige não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de compreender e intervir nas condições estruturais e sociais que influenciam o processo educativo. A prática docente, nesse cenário, demanda estratégias que promovam maior engajamento, retomada de conteúdos básicos e contextualização do ensino, além de melhores condições de trabalho para os professores. Assim, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, adaptadas e comprometidas com a realidade dos estudantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77507

4 CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID, em uma escola da zona rural do município de Senador Guiomard, estado do Acre, possibilitou uma compreensão mais ampla dos desafios que envolvem o ensino de Matemática nesse contexto. Ao longo da prática, foi possível identificar que fatores estruturais, como as condições do transporte escolar e o acesso à instituição, influenciam diretamente na frequência dos alunos, comprometendo a continuidade das aulas e o desenvolvimento dos conteúdos.

Além disso, evidenciaram-se limitações relacionadas à organização do quadro docente, uma vez que a carência de professores para todas as disciplinas faz com que alguns profissionais assumam áreas afins, o que pode dificultar o planejamento pedagógico e impactar a qualidade do ensino ofertado. Essa situação demonstra que as dificuldades enfrentadas no contexto rural não se restringem à sala de aula, mas envolvem também questões institucionais e estruturais mais amplas.

No que se refere à aprendizagem, observou-se a presença de lacunas em conteúdos matemáticos básicos, como as operações fundamentais, o que interfere diretamente na compreensão de conteúdos mais avançados. Associado a isso, verificou-se baixo nível de engajamento dos alunos, caracterizado pela participação limitada e pouco envolvimento nas atividades propostas.

Como limitação desta experiência, destaca-se o reduzido número de alunos e a frequência irregular, fatores que dificultaram a continuidade das atividades e a aplicação de estratégias pedagógicas mais diversificadas. Ainda assim, a vivência contribuiu significativamente para a reflexão sobre a prática docente, evidenciando a necessidade de adaptação às especificidades do contexto educacional.

Além disso, a experiência possibilitou compreender que os desafios enfrentados no contexto educacional não devem ser vistos apenas como limitações, mas também como oportunidades de reflexão e aprimoramento da prática docente. A vivência em realidades distintas contribui para a formação de professores mais preparados para lidar com diferentes contextos e demandas educacionais.

Diante disso, como perspectiva, ressalta-se a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, contextualizadas e inclusivas, capazes de promover maior participação dos estudantes. Além disso, torna-se fundamental a implementação de políticas educacionais que garantam melhores condições estruturais às escolas do campo, especialmente no que se refere ao transporte escolar e à ampliação do quadro docente.

Assim, conclui-se que a experiência no PIBID contribuiu de forma significativa para a formação docente, possibilitando a construção de um olhar mais crítico e sensível às realidades educacionais, reforçando a compreensão de que o ensino de Matemática em contextos rurais exige não apenas domínio do conteúdo, mas também compromisso com a superação dos desafios estruturais e sociais que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2017.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77507

ISSN: 2675-813X

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

VOLPATO, Gilson Luiz. **O método lógico para redação científica.** RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, jan.-mar. 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77507

ISSN: 2675-813X

A UTILIZAÇÃO DE TDICS NO CENÁRIO ESCOLAR

ANA MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

Introdução: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem apresentar novas possibilidades pedagógicas, integrando o digital ao ambiente escolar e assim poderem futuramente serem consolidadas como elementos de transformação educacional. No ensino de Química, historicamente marcado por abordagens mais tradicionais e centradas na memorização, a inserção dessas tecnologias surge como alternativa para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e significativo. **Objetivo:** Analisar a aplicação de TDICs no cenário escolar, destacando seu papel como recurso pedagógico no ensino de Química e suas contribuições para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. **Metodologia:** A pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionários a estudantes do Ensino Médio de uma escola pública. Foram utilizadas ferramentas digitais, especificamente aplicativos para smartphones pré-selecionados, como instrumentos didáticos no ensino do conteúdo de ligações químicas, permitindo a coleta de dados sobre o desempenho e a percepção dos alunos. **Resultados:** Os resultados quantitativos apresentaram dados ambíguos quanto à melhoria direta no desempenho acadêmico. Porém, a pesquisa revelou que a maioria dos alunos (71,4%) que nunca haviam usado aplicativos para fins escolares, demonstraram grande facilidade de adaptação. A análise qualitativa também revelou elevada aceitação deste tipo de recurso tecnológico pelos estudantes como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas, tendo uma aceitação por parte de 90,47% dos alunos, enquanto 4,76% demonstraram indiferença e apenas 4,76% manifestaram rejeição. **Conclusão:** Conclui-se que determinadas TDICs podem desempenhar papel relevante na evolução do cenário escolar atual, sobretudo em tentativas de promoção de práticas pedagógicas mais inovadoras e envolventes, como foi o caso dos aplicativos para dispositivos móveis. Apesar de desafios na mensuração objetiva dos resultados, sua contribuição qualitativa é significativa, apontando para a necessidade de continuidade no uso e investigação dessas tecnologias como suporte ao ensino.

Palavras-chave: **APLICATIVOS; ENSINO; TECNOLOGIAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77517

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA TECNOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

JOELSON MIRANDA FERREIRA; CHEILA CRISTINA DA SILVA; GISLAINE APARECIDA DA SILVA; CLEITON ALMEIDA DOS SANTOS;FRANCISCO CLÁUDIO COSTA DE FREITAS;

RESUMO

A integração entre educação, inovação e transferência de tecnologia tem se consolidado como elemento estratégico para a transformação das práticas pedagógicas no ensino contemporâneo. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência voltada à construção de uma cultura tecnológica no ensino, a partir da implementação de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais em um ambiente educacional. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como relato de experiência, desenvolvido em uma instituição de ensino que oferta cursos na modalidade presencial e a distância. As ações envolveram a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas digitais colaborativas e estratégias pedagógicas como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e ensino híbrido. Os dados foram analisados a partir da observação das práticas pedagógicas, participação discente e registros institucionais. Os resultados evidenciam que a inserção de tecnologias digitais, aliada a metodologias ativas, contribuiu significativamente para o aumento do engajamento dos estudantes, o desenvolvimento de competências digitais e a promoção de uma aprendizagem mais significativa. Além disso, observou-se uma mudança gradual na postura docente, que passou a atuar como mediador do conhecimento, favorecendo a autonomia discente. Contudo, também foram evidenciados desafios, como limitações de infraestrutura, resistência inicial dos participantes e necessidade de formação continuada dos professores. Conclui-se que a construção de uma cultura tecnológica no ensino requer não apenas a inserção de recursos digitais, mas uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, sustentada por políticas institucionais de inovação e formação docente. Ademais, destaca-se que a consolidação dessa cultura tecnológica no ensino contribui não apenas para a melhoria dos processos pedagógicos, mas também para o fortalecimento da inovação institucional e da transferência de conhecimentos, ampliando o impacto social da educação.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Cultura digital; Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A crescente inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado mudanças significativas nos processos educacionais, exigindo a reconfiguração das práticas pedagógicas no ensino superior. Nesse cenário, a articulação entre educação, inovação e transferência de tecnologia emerge como um eixo fundamental para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e alinhados às demandas da sociedade do conhecimento.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77571

A literatura evidencia que a utilização de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas (Moran, 2013; Bacich; Moran, 2018). Além disso, a transferência de tecnologia no contexto educacional possibilita a disseminação de práticas inovadoras, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento e o fortalecimento da cultura digital.

Entretanto, a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios, como a resistência à mudança, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação docente contínua. Nesse contexto, torna-se relevante investigar experiências concretas que evidenciem os caminhos e desafios para a construção de uma cultura tecnológica no ensino.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de implementação de práticas educacionais inovadoras mediadas por tecnologias digitais, analisando suas contribuições para a transferência de tecnologia e para a consolidação de uma cultura tecnológica no ensino superior. Nesse sentido, o presente estudo orienta-se pela análise dessas relações, buscando compreender como a construção de uma cultura tecnológica no ensino superior se materializa a partir da experiência vivenciada, contribuindo para o avanço das práticas inovadoras e para o fortalecimento de processos educativos mais críticos e contextualizados.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvido em uma instituição de ensino que oferta cursos na modalidade presencial e a distância, com foco na formação profissional.

A experiência foi realizada ao longo de um semestre letivo, envolvendo docentes e discentes de cursos técnicos e superiores. As ações foram planejadas com base na integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais, visando promover uma aprendizagem mais significativa e centrada no estudante.

Entre as estratégias adotadas, destacam-se a sala de aula invertida, na qual os conteúdos foram disponibilizados previamente em ambiente virtual de aprendizagem; a aprendizagem baseada em problemas, que estimulou a resolução de situações reais; e o ensino híbrido, combinando atividades presenciais e online. Foram utilizadas ferramentas digitais como plataformas educacionais, aplicativos colaborativos, fóruns de discussão e recursos multimídia.

O processo de acompanhamento ocorreu por meio de observação participante, análise das interações nos ambientes virtuais e registros pedagógicos. A proposta buscou incentivar o protagonismo discente e a participação ativa nas atividades, promovendo a construção coletiva do conhecimento.

A partir da vivência desenvolvida, foi possível perceber que a consolidação de uma cultura tecnológica no ensino superior não ocorre de maneira linear, mas resulta de um processo gradual de ressignificação das práticas institucionais. Nesse sentido, a experiência revelou que a integração das tecnologias digitais demanda não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações na gestão acadêmica, na organização curricular e nas formas de planejamento pedagógico, evidenciando a necessidade de alinhamento entre diferentes setores da instituição.

Outro aspecto observado refere-se à dimensão formativa dos docentes diante das exigências impostas pela inovação tecnológica. Verificou-se que a efetividade das práticas mediadas por tecnologias está diretamente relacionada à capacidade dos professores de reinterpretar seus saberes pedagógicos à luz das novas demandas digitais. Assim, a experiência evidenciou que a formação continuada assume papel central na mediação entre tecnologia e ensino, funcionando como elemento estruturante para a consolidação de práticas inovadoras.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77571

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

Ademais, destacou-se a importância das redes de colaboração no fortalecimento da cultura tecnológica, especialmente no que se refere à troca de experiências entre docentes e à construção coletiva de estratégias pedagógicas. A circulação de saberes, potencializada pelo uso de ambientes digitais, contribuiu para a ampliação das possibilidades de ensino e para a criação de espaços mais interativos e integrados, reforçando o caráter coletivo da inovação no contexto educacional.

Por fim, a experiência permitiu identificar que a construção de uma cultura tecnológica está intrinsecamente ligada à capacidade institucional de promover inovação de forma contínua e sustentável. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a tecnologia não apenas como recurso instrumental, mas como elemento estruturante de novas formas de pensar e organizar o ensino, o que implica o desenvolvimento de políticas educacionais que incentivem a experimentação, a reflexão crítica e a adaptação às transformações contemporâneas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência analisada evidencia que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais contribui significativamente para o fortalecimento da cultura digital institucional. Observou-se que os estudantes apresentaram maior engajamento nas atividades propostas, especialmente aquelas que envolviam interação, colaboração e resolução de problemas.

Esses achados corroboram estudos que apontam que o uso de tecnologias digitais, quando associado a estratégias pedagógicas inovadoras, potencializa o processo de ensino-aprendizagem (Moran, 2018). Além disso, a adoção de metodologias ativas favorece o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como autonomia e pensamento crítico.

No que se refere à atuação docente, verificou-se uma mudança gradual de postura, com maior ênfase na mediação do conhecimento. No entanto, essa transformação não ocorreu de forma imediata, sendo marcada por desafios relacionados à adaptação às novas práticas e à necessidade de formação continuada. Esse resultado evidencia a organização estruturada do processo de ensino mediado por tecnologias, o que está em consonância com Moore e Kearsley (2013), ao definirem a educação a distância como um sistema integrado de múltiplas mídias e estratégias pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se às limitações estruturais, como dificuldades de acesso à internet e recursos tecnológicos, que impactaram a efetividade das atividades. Esses desafios reforçam a importância de políticas institucionais que garantam condições adequadas para a implementação de práticas inovadoras. Esses desafios evidenciam a necessidade de suporte institucional, o que dialoga com o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, que estabelece diretrizes para a integração entre ensino, pesquisa e setor produtivo (Brasil, 2016).

De modo geral, os resultados demonstram que a construção de uma cultura tecnológica no ensino depende de um processo contínuo de inovação, formação e adaptação, envolvendo todos os atores do processo educativo. Nesse contexto, a ampliação do acesso ao ensino mediado por tecnologias reforça o papel da educação a distância, conforme destacado por Belloni (2015), ao evidenciar sua contribuição para a democratização do ensino.

Os resultados observados estão em consonância com estudos que destacam o papel das metodologias ativas na promoção de aprendizagens mais significativas e centradas no estudante, especialmente quando associadas ao uso de tecnologias digitais. Essa dinâmica evidencia a efetividade do ensino híbrido, que, conforme Valente (2014), promove a integração entre atividades presenciais e digitais, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Nesse sentido, a integração entre inovação pedagógica e recursos tecnológicos contribui para a ressignificação das práticas docentes e para a construção de ambientes educacionais mais

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77571

dinâmicos e colaborativos, evidenciando a necessidade de consolidação de uma cultura digital institucional.

Diante dos achados apresentados, evidencia-se que a integração das tecnologias digitais no ensino superior não deve ser compreendida apenas como inovação metodológica pontual, mas como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das práticas educacionais e institucionais. Observa-se que os resultados obtidos refletem não apenas mudanças na dinâmica da sala de aula, mas também a emergência de novas formas de organização do ensino, nas quais a tecnologia assume papel mediador na produção do conhecimento. Nesse sentido, a análise indica que a efetividade dessas práticas está diretamente relacionada à capacidade de articulação entre intencionalidade pedagógica, mediação docente e uso crítico das ferramentas digitais.

Adicionalmente, a discussão dos resultados permite compreender que a consolidação de uma cultura tecnológica no ensino superior depende de um conjunto de fatores que extrapolam a dimensão pedagógica, envolvendo aspectos estruturais, formativos e institucionais. Verifica-se que, para além da adoção de recursos tecnológicos, é necessário promover condições que favoreçam a inovação de forma contínua, incluindo investimento em formação docente, fortalecimento de políticas institucionais e estímulo à cultura colaborativa. Dessa forma, os resultados apontam que a construção dessa cultura tecnológica se configura como um processo dinâmico e progressivo, que exige não apenas adesão às tecnologias, mas a sua incorporação crítica e contextualizada no cotidiano educacional.

4 CONCLUSÃO

A experiência relatada evidencia que a integração entre educação, inovação e transferência de tecnologia constitui um caminho promissor para a transformação das práticas pedagógicas no ensino. A utilização de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais mostrou-se eficaz na promoção do engajamento discente, no desenvolvimento de competências e na construção de uma aprendizagem significativa.

Entretanto, a consolidação de uma cultura tecnológica no ensino requer investimentos em formação docente, infraestrutura e políticas institucionais de apoio à inovação. Além disso, é fundamental considerar os desafios e limitações do contexto educacional, buscando estratégias que favoreçam a inclusão e a equidade no acesso às tecnologias.

Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de ampliar estudos sobre o tema, bem como desenvolver práticas pedagógicas cada vez mais integradas às demandas da sociedade digital.

Dessa forma, reforça-se a importância da articulação entre educação, inovação e transferência de tecnologia como elementos estruturantes para a transformação do ensino superior contemporâneo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77571

ISSN: 2675-813X

VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no ensino superior. Campinas: Unicamp/NIED, 2014.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77571

ISSN: 2675-813X

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUSTENTABILIDADE

ADELMO COITO; EDUARDO ANTÔNIO DOS SANTOS JUNIOR; IBEANE CAMPOS MOREIRA; JOCIRLENE FERREIRA DE OLIVEIRA

Intradução: A Educação a Distância (EAD) e importante para aqueles que desejam ter um conhecimento ou formação, pois através desta ferramenta podemos fazer com que haja o maior número de pessoas com informações, assim, promove sustentabilidade e oferece flexibilidade e comodidade para que tenham facilidade e aprendizado em qualquer hora e lugar. **Objetivos:** A EAD tem como principal referencia a promover inclusão social, ter o maior número de pessoas melhorando o conhecimento em regiões diferente tendo e permitindo acesso a uma melhor qualidade de vida, melhorar e adquirir conhecimento sem a dificuldades de acesso, pois, teriam uma melhor qualidade na educação. A educação EAD, tem é importante , e seus objetivos é melhorar vários aspectos sociais, dando uma sustentabilidade ampla à sociedade preservando-a de forma equilibrada. **Metodologia:** A EAD, gera vários aspectos para uma melhor desenvoltura ao estudante, pois, os estudantes assim possam estudar e aprender de vários lugares do mundo promovendo a inclusão e a diversidade, também reduz o tempo físico de deslocamento melhorando a qualidade de vida do aluno, podendo assim estar em um ambiente que possa se dedicar com mais qualidade. **Resultados:** amplia a gama de acessibilidade, além de incluir aquelas pessoas que não tem ou não podem acessar as instituições físicas. **Conclusões:** Dentro dos aspectos vistos e analisados podemos concluir que a EAD contribui para vários fatores na sociedade ,além de nos mostrar uma solução viável e inovadora para a promoção da sustentabilidade ,além de ser uma ferramenta que abrange o maior números de pessoas, democratiza o conhecimento e a inclusão social, faz com que tenhamos uma qualidade de vida melhor e com os mesmos conhecimento da educação de forma física. Sabemos também que hoje a EAD por lei deve se ter uma percentagem presencial, seguindo neste aspectos vemos que podemos perder a sustentabilidade, inclusão e diversidade na área da (EAD)

Palavras-chave: **TECNOLOGIAS A DISTÂNCIA; ACESSO À EDUCAÇÃO; INCLUSÃO SOCIAL.**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77640

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PERSPECTIVAS A PARTIR DA CARTOGRAFIA DO IMAGINÁRIO

[1]João Eupídio Monteiro da Silva

[2]Cristiano Maciel

RESUMO

O presente trabalho examina as articulações possíveis entre o uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no ensino de Geografia e o campo epistemológico da cartografia do imaginário, tal como teorizado por autores como Gaston Bachelard, Gilbert Durand e Paul Claval. Partindo da premissa de que o espaço geográfico não é apenas um dado empírico, mas também uma construção simbólica e imaginária, argumenta-se que as tecnologias de IA, em especial os modelos generativos de linguagem e de imagem, oferecem possibilidades inéditas para a produção de representações espaciais que ativam dimensões afetivas, simbólicas e culturais do território. A investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, articulando contribuições da geografia humanista e cultural, da cartografia crítica e dos estudos sobre tecnologia educacional, de modo a construir um quadro analítico capaz de interpelar criticamente os usos pedagógicos da IA na educação geográfica. Discutem-se os limites e potencialidades dessas ferramentas, tensionando-as com debates contemporâneos sobre pensamento espacial, letramento geográfico e decolonialidade do saber cartográfico, tendo como diretriz o tênue limiar entre o tecnofobismo e o tecnofilismo, de modo a não exaltar e nem condenar o uso desses artefatos da cultura digital no âmbito da sala de aula. Argumenta-se, ainda, que a incorporação acrítica da IA no ensino de Geografia pode reproduzir e amplificar assimetrias epistemológicas já presentes nas representações cartográficas hegemônicas, invisibilizando geografias do Sul global e saberes territoriais não validados pelo paradigma científico dominante. O trabalho conclui que a IA, quando mobilizada criticamente e sob mediação docente qualificada, pode funcionar como um dispositivo de articulação entre o rigor científico da geografia acadêmica e as geografias vividas, afetivas e imaginadas pelos sujeitos, contribuindo para a formação de um letramento geográfico mais plural, situado e eticamente comprometido com a diversidade dos modos de habitar e significar o espaço.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino de Geografia; Cartografia do Imaginário.

1 INTRODUÇÃO

A irrupção das tecnologias de Inteligência Artificial nos cenários educacionais contemporâneos inaugura desafios e possibilidades que exigem uma reflexão teórica cuidadosa,

[1] Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMT; Mestre em Ensino – PPGEN/IFMT; Licenciado em Pedagogia – FABRAS; Licenciado em Geografia – UFMT; Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – LêTece. ORCID https://orcid.org/0009-0009-1059-7342 Lattes http://lattes.cnpq.br/8735843948561890 E-mail: joaojubah@gmail.com

[2] Professor Dr. Titular na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Instituto de Computação – IC/UFMT, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMT; Líder no Laboratório de Estudos Sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – LêTece; ORCID https://orcid.org/0000-0002-2431-8457 Lattes http://lattes.cnpq.br/5234437367053668 E-mail crismac@gmail.com

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77653

sobretudo em áreas do conhecimento que lidam com a construção de sentidos sobre o espaço e o território, como é o caso da Geografia. Longe de se constituir em mera atualização instrumental das práticas pedagógicas, a incorporação da IA no ensino de Geografia coloca em xeque pressupostos epistemológicos sedimentados acerca da produção e da legitimidade do conhecimento geográfico, da objetividade cartográfica e da relação entre ciência e imaginação.

A cartografia, disciplina auxiliar e fundamento visual da ciência geográfica, foi historicamente associada a uma pretensão de objetividade absoluta: o mapa como espelho fiel do território (Harley, 1989; Wood, 1992). Contudo, a virada cultural na geografia e os estudos da cartografia crítica demonstraram que todo mapa é também um texto ideológico, uma narrativa sobre o espaço que seleciona, silencia e hierarquiza fenômenos segundo posições de poder específicas (Cosgrove, 2008; Crampton, 2010). Nesse contexto, emerge o conceito de cartografia do imaginário, que desloca o foco da representação cartográfica para a dimensão simbólica, mítica e afetiva com que os sujeitos constroem suas geografias internas — os territórios do sonho, da memória e do desejo.

É nessa encruzilhada que a IA generativa, com sua capacidade de sintetizar, imaginar e recombinar representações espaciais, encontra um campo fértil de interlocução pedagógica. A pergunta norteadora deste trabalho é: em que medida as ferramentas de IA podem ser mobilizadas no ensino de Geografia para ativar e problematizar as dimensões imaginárias do espaço geográfico, sem recair em um tecnocentrismo acrítico ou em um relativismo que anule o rigor científico da disciplina?

2 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, fundamentada nos pressupostos da revisão de bibliografia e da análise epistemológica de fontes primárias e secundárias. A investigação não se orienta pela produção de dados empíricos originais, mas pela construção de um quadro analítico-interpretativo capaz de articular campos disciplinares distintos, a epistemologia do imaginário, a cartografia crítica, a geografia humanista e cultural e os estudos contemporâneos sobre tecnologia educacional, em torno de uma problemática comum: os usos pedagógicos da Inteligência Artificial no ensino de Geografia.

O corpus bibliográfico foi constituído a partir de levantamento em bases de dados de reconhecida relevância científica, Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar, com recorte temporal prioritário nas últimas duas décadas, sem exclusão de obras fundacionais cuja contribuição teórica permanece incontornável para o campo. Os descritores utilizados, em língua portuguesa e inglesa, abrangeram os seguintes eixos temáticos: *inteligência artificial e educação geográfica*; *cartografia do imaginário*; *pensamento espacial e letramento geográfico*; *decolonialidade e cartografia crítica*; e *tecnologias digitais no ensino de Geografia*.

A seleção do material obedeceu a critérios de pertinência teórica, rigor metodológico e relevância no debate contemporâneo da área, com preferência por produções submetidas a revisão por pares. O tratamento do material selecionado orientou-se pela análise de conteúdo de viés qualitativo método hermenêutico-dialético, que permite articular a interpretação imanente dos textos com suas condições históricas e epistemológicas de produção. A triangulação teórica entre os referenciais mobilizados, Bachelard, Durand, Claval, Harley, Mignolo, entre outros, foi operacionalizada como estratégia de densificação analítica, visando superar leituras unidimensionais e produzir sínteses interpretativas de maior alcance explicativo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77653

Os corolários prospectados neste, assentam-se nas eventuais articulações entre os usos das inteligências artificiais como mediadoras dos processos de ensino de geografia, sobretudo no âmbito da cartografia do imaginário como disrupção das tradições que permeiam o tecnicismo do ensino de cartografia.

3.1 Cartografia do Imaginário: fundamentos teóricos

O conceito de cartografia do imaginário não é unívoco, mas orbita em torno de uma recusa epistemológica comum: a de que o espaço se esgota em suas coordenadas métricas e em suas determinações físicas. Gaston Bachelard, em sua Poética do Espaço (1957), inaugurou uma fenomenologia do espaço habitado que privilegia as imagens primordiais do lar, do canto, do ninho e da vastidão como categorias de uma topo análise que antecede e condiciona qualquer representação científica do espaço.

Gilbert Durand (1960), a partir de sua teoria das estruturas antropológicas do imaginário, propôs uma taxonomia dos regimes de imagem, diurno e noturno, que atravessa todas as culturas e que organiza simbolicamente as relações dos grupos humanos com o espaço, o tempo e a alteridade. Para Durand, o imaginário não é uma instância menor ou derivada do real, mas a matriz a partir da qual o próprio real se torna habitável e significante. A cartografia do imaginário, nesse sentido, seria o mapeamento dessas estruturas simbólicas que presidem a relação afetiva e cultural dos sujeitos com os lugares.

O imaginário não é o irreal. É a mediação indispensável entre o dado e o vivido, entre o território físico e o lugar habitado, (Durand, 1960). No campo específico da Geografia, Paul Claval (1995) e Yi-Fu Tuan (1974) foram os principais interlocutores desse giro imaginário. Claval, em sua Geografia Cultural, insistiu na necessidade de compreender como os grupos humanos constroem suas representações do espaço a partir de sistemas simbólicos e cosmovisões específicas, o que ele denominou geografias vividas. Tuan, por sua vez, cunhou o conceito de topofilia para descrever os laços afetivos que os sujeitos estabelecem com determinados lugares, laços esses que escapam à objetividade científica, mas que são fundamentais para a compreensão dos processos de territorialização e desterritorialização.

3.2 Cartografia crítica e decolonialidade

A cartografia do imaginário articula-se, no debate contemporâneo, com as perspectivas decoloniais de autores como Walter Mignolo (2000) e Aníbal Quijano (2000). A crítica decolonial ao mapa europeu, projetado segundo o paradigma Mercator, com o Norte global no alto e o Sul global na base é, em essência, uma crítica à colonização do imaginário espacial. O mapa não apenas representa o território; ele produz subjetividades geopolíticas, hierarquias entre centros e periferias, e naturaliza relações de poder historicamente construídas como dados da natureza.

A cartografia crítica (Harley, 1989; Crampton & Krygier, 2005) propõe a desconstrução dessas naturalizações e a abertura para cartografias outras, mapas afetivos, mapas das margens, mapas dos invisibilizados, que restituam a pluralidade das geografias vividas. É nesse horizonte que a cartografia do imaginário encontra sua dimensão política mais radical: não se trata apenas de mapear os sonhos, mas de imaginar territórios de existência que a cartografia oficial recusou.

3.3 Inteligência Artificial e Ensino de Geografia

A literatura sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de Geografia tem crescido exponencialmente desde a virada do século XXI, acompanhando a proliferação dos Sistemas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77653

de Informação Geográfica (SIG), das plataformas de mapeamento colaborativo (como o OpenStreetMap) e, mais recentemente, dos modelos de IA.

Conforme sistematizado por Bednarz & Bednarz (2004), o pensamento espacial entendido como a capacidade de compreender as relações entre objetos no espaço, de operar com representações espaciais e de raciocinar sobre distribuições e padrões constitui o núcleo cognitivo do letramento geográfico, e as tecnologias digitais têm sido mobilizadas como ferramentas de desenvolvimento desse pensamento.

No contexto específico da IA, as aplicações pedagógicas mais documentadas incluem: (a) o uso de algoritmos de reconhecimento de imagem para a análise de fotografias de satélite e de paisagens; (b) o emprego de modelos de processamento de linguagem natural (PLN) para a geração e análise de textos geográficos; (c) o uso de IA generativa para a criação de visualizações cartográficas e de cenários geográficos hipotéticos; e (d) a incorporação de tutores inteligentes e sistemas adaptativos de aprendizagem nas plataformas de ensino de Geografia (Goldie et al., 2019; Kerski, 2020).

3.4 Tensões epistêmicas e riscos pedagógicos

Contudo, a incorporação da IA no ensino de Geografia não é isenta de riscos e tensões epistêmicas. Um dos problemas centrais diz respeito ao que Sander van der Linden (2023) denomina o paradoxo da fluência: os modelos de linguagem generativa produzem textos fluentes e aparentemente precisos sobre qualquer tema, inclusive sobre lugares, territórios e processos geográficos, sem que essa fluência esteja necessariamente ancorada em dados factuais verificáveis ou em metodologias geográficas rigorosas. O risco, no contexto pedagógico, é o de substituir o pensamento geográfico crítico por uma simulação de conhecimento geográfico.

Outro ponto de tensão fundamental refere-se ao viés dos dados de treinamento. Os grandes modelos de linguagem são treinados majoritariamente em corpora produzidos no hemisfério norte e em línguas europeias, o que implica que suas representações do espaço global são sistematicamente enviesadas segundo perspectivas geopolíticas específicas (Bender et al., 2021). A IA, nesse sentido, pode reproduzir e amplificar as assimetrias cartográficas que a perspectiva decolonial procura desconstruir.

3.5 Articulações Possíveis: IA como dispositivo da cartografia do imaginário

A despeito dos riscos apontados, argumentamos que as ferramentas de IA generativa, em especial os modelos multimodais capazes de gerar texto e imagem a partir de descrições, apresentam um potencial pedagógico singular quando mobilizadas no horizonte da cartografia do imaginário.

Sua capacidade de produzir representações visuais de lugares descritos verbalmente, de sintetizar cartografias afetivas a partir de relatos de experiências espaciais e de imaginar territórios que não existem ou que existem apenas na memória ou no desejo, aproxima-as das práticas artísticas e literárias que a geografia humanista sempre reconheceu como fontes legítimas de conhecimento geográfico.

Na perspectiva bachelardiana, a imagem poética tem uma anterioridade ontológica em relação ao conceito científico: é a partir da imagem que o sujeito constitui sua primeira relação com o espaço. Nesse sentido, ferramentas como os geradores de imagem por IA (Midjourney, DALL-E, Stable Diffusion) poderiam ser mobilizadas no ensino de Geografia não como instrumentos de representação objetiva do espaço, mas como dispositivos de ativação das imagens primordiais que presidem a relação dos estudantes com os lugares e, a partir daí, como

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77653

ponto de partida para uma reflexão crítica sobre os modos como essas imagens são construídas culturalmente.

3.6 Práticas pedagógicas situadas: exemplos e possibilidades

Uma prática pedagógica possível nesse registro seria a construção de mapas afetivos assistidos por IA. Propõe-se que os estudantes descrevam verbalmente, em linguagem livre, poética ou narrativa, sua relação com determinados lugares (o bairro de origem, a escola, um lugar de memória afetiva) e que, a partir dessas descrições, utilizem ferramentas de IA para gerar representações visuais desses lugares. O contraste entre a representação gerada pela IA e a representação cartográfica oficial do mesmo território torna-se, então, o objeto de análise pedagógica: o que a IA capturou? O que ela silenciou? Quais estereótipos ela reproduziu? Quais geografias ela tornou visíveis ou invisíveis?

Outra possibilidade, mais diretamente articulada com a perspectiva decolonial, seria o uso de modelos de linguagem para a geração de narrativas geográficas em perspectivas subalternas o que os estudantes de comunidades periféricas, indígenas ou quilombolas "diriam" a uma IA sobre seus territórios, e como a IA responderia. Esse exercício permite problematizar, de forma concreta e situada, os limites do conhecimento encapsulado nos modelos de IA e a invisibilidade das geografias do Sul global em seus dados de treinamento.

3.7 O papel do professor como mediador crítico

É fundamental sublinhar que a eficácia pedagógica das práticas descritas depende integralmente da mediação crítica do professor. A IA, por si só, não é capaz de promover o letramento geográfico ou a consciência crítica sobre o espaço, ela pode, no máximo, fornecer materiais brutos para uma reflexão que só se torna geográfica quando orientada por um sujeito formado na tradição científica e humanista da disciplina. A figura do professor de Geografia, nesse contexto, não é substituída pela tecnologia, mas reconfigurada: de transmissor de conteúdo para curador crítico de representações espaciais e mediador entre as geografias vividas dos estudantes e os conceitos estruturantes da ciência geográfica.

Essa perspectiva está alinhada com o que Paulo Freire (1996) denominou a postura do professor como sujeito cognoscente em relação dialógica com os estudantes, e com o que David Haraway (1988) teorizou como conhecimento situado: todo saber é produzido a partir de uma posição específica no espaço social, e o reconhecimento dessa situacionalidade é condição para um conhecimento rigoroso e eticamente responsável.

4 CONCLUSÃO

A aproximação entre Inteligência Artificial, ensino de Geografia e cartografia do imaginário abre um horizonte de investigação ainda pouco explorado na literatura pedagógica e geográfica brasileira. O presente trabalho buscou contribuir para esse campo ao articular, em um mesmo quadro teórico, a epistemologia do imaginário, a geografia humanista e cultural, a cartografia crítica e a perspectiva decolonial com os debates contemporâneos sobre IA na educação.

A conclusão central que emerge dessa articulação é a de que a IA pode ser um dispositivo pedagógico potente no ensino de Geografia, desde que seu uso seja orientado por uma concepção crítica e reflexiva de representação espacial, uma concepção que reconheça tanto o potencial heurístico das imagens generativas quanto seus limites estruturais, seus vieses e suas silências. A cartografia do imaginário, nesse sentido, não é um escape do rigor científico, mas seu aprofundamento: o reconhecimento de que o território é sempre também um

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77653

imaginário, e que ensinar Geografia é, em última instância, educar a imaginação espacial dos sujeitos.

Caminhos futuros de pesquisa incluem a realização de estudos empíricos sobre o uso de ferramentas de IA generativa em aulas de Geografia no Ensino Básico e Superior, a análise dos vieses geopolíticos nos corpora de treinamento dos modelos de IA com maior uso educacional no Brasil, e o desenvolvimento de metodologias de avaliação do pensamento espacial crítico que incorporem as dimensões imaginárias, afetivas e decoloniais do letramento geográfico.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Original de 1957).

BEDNARZ, Sarah Witham; BEDNARZ, Robert S. Spatial thinking: the key to success in using geospatial technologies in the social studies classroom. *In*: BRUNN, Stanley D. *et al*. (ed.). **Geography and technology**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 537-549.

BENDER, Emily M. *et al*. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? *In*: ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, 2021, New York. **Proceedings** [...]. New York: ACM, 2021. p. 610-623.

CLAVAL, Paul. **La géographie culturelle**. Paris: Nathan, 1995.

COSGROVE, Denis. **Geography and vision**: seeing, imagining and representing the world. London: I.B. Tauris, 2008.

CRAMPTON, Jeremy W. **Mapping**: a critical introduction to cartography and GIS. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. An introduction to critical cartography. **ACME**: An International Journal for Critical Geographies, [*s. l.*], v. 4, n. 1, p. 11-33, 2005.

DURAND, Gilbert. **Les structures anthropologiques de l'imaginaire**. Paris: PUF, 1960.

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

GOLDIE, James G. S. *et al*. Attention, critical thinking and artificial intelligence: the geographer's toolkit. **Geography**, [*s. l.*], v. 104, n. 3, p. 130-138, 2019.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, [*s. l.*], v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HARLEY, J. Brian. Deconstructing the map. **Cartographica**, [*s. l.*], v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.

KERSKI, Joseph J. **Artificial intelligence in geography education**. [Redlands]: ESRI, 2020. Disponível em: https://www.esri.com. Acesso em: 15 mar. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77653

ISSN: 2675-813X

MIGNOLO, Walter D. **Local histories / global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, [*s. l.*], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

TUAN, Yi-Fu. **Topophilia**: a study of environmental perceptions, attitudes, and values. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1974.

VAN DER LINDEN, Sander. Misinformation and the brain. **Scientific American**, [*s. l.*], maio 2023.

WOOD, Denis. **The power of maps**. New York: Guilford Press, 1992.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77653

ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA? NOVAS COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO DOCENTE

SUZANE MACHADO BALDAN; VÂNIA PEREIRA DA SILVA; VICTOR HUGO PEPIAS

Introdução: Na obra intitulada "*Adeus Professor, Adeus Professora? - Novas exigências educacionais e profissão docente*" *(2011),* Carlos Libâneo nos apresenta o contexto atual de uma sociedade pós-industrial em que a rapidez de informações e tendências têm dado o tom de uma educação que exige do docente um conjunto de didática, habilidades e estratégias que possam contemplar o aluno que é um nativo digital, ao contrário da grande maioria dos docentes que experimentaram os primeiros momentos da informatização já na idade adulta. Para Libâneo, há uma diversificação das atividades educativas, um avanço de modalidades não- formais e a ampliação da oferta de cursos à distância e essas questões são grandes indicativos de que há uma busca por otimizar as tecnologias disponíveis em favor de uma formação do sujeito integral. **Objetivo:** A revisão bibliográfica desta obra, tem por objetivo discutir a necessidade de que os momentos formativos com os docentes comtemplem discussões sobre intervenções nos processos comunicacionais e na emancipação crítica desses alunos para que além do saber fazer, eles construam seu conhecimento e leitura crítica do mundo , pois, a grande quantidade de informações sem o conhecimento abre espaço para a exclusão social. **Metodologia:** Pesquisa qualitativa, realizada por meio de revisão bibliográfica da obra *Adeus Professor, Adeus Professora? – Novas exigências educacionais e profissão docente* (2011), de Carlos Libâneo, com análise crítica das discussões sobre formação docente e educação na sociedade contemporânea. **Resultado:** O autor defende a necessidade de repensar a formação inicial docente, aliando aprofundamento teórico e princípios éticos para preparar o professor a atuar em uma sociedade marcada pela diversidade social, cultural e tecnológica. **Conclusão:** Por fim, o autor esclarece que a escola tem suas particularidades que são apenas desse espaço social e que o professor sempre terá seu lugar de atuação, principalmente se esse profissional estiver alinhado às novas tecnologias que se apresentam nesse cenário mundial atual. É necessária uma reflexão constante e profunda de quais competências e como aplicá-las no seu fazer docente.

Palavras-chave: **TECNOLOGIA; COMPETÊNCIAS; INFORMAÇÕES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77669

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: UMA ABORDAGEM SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

LARISSA MARIANA VELOSO DE OLIVEIRA; MARÍLIA RABELO HOLANDA CAMARANO; ELIZABETH CORDEIRO VASCO GONZAGA; ISABELLA ALVES SANTANA; VITÓRIA LELIS ANDRADE; SANDRA SIQUEIRA DA CONCEIÇÃO MENDES; ANA PAULA DE FREITAS SILVA

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/Equidade), com foco na inclusão e acessibilidade no atendimento à pessoa com deficiência na Atenção Primária à Saúde (APS). A introdução contextualiza a equidade como pilar do Sistema Único de Saúde (SUS), destacando que a garantia desse princípio depende da capacidade das equipes em reconhecer vulnerabilidades e reduzir desigualdades. O objetivo geral é contribuir para a educação permanente em saúde, focando especialmente na deficiência auditiva e na eliminação de barreiras comunicacionais. A metodologia caracteriza-se como um relato de experiência realizado na Unidade de Saúde da Família (USF) do setor Santo Hilário, em Goiânia, onde foram observadas a realidade local e os desafios enfrentados pelos profissionais. Os resultados indicam a persistência de barreiras atitudinais, arquitetônicas e, principalmente, comunicacionais, devido à falta de capacitação em Libras, o que leva ao uso de estratégias improvisadas e gera insegurança nos atendimentos. A discussão enfatiza que o capacitismo e a ausência de preparo profissional comprometem a autonomia e a qualidade do cuidado. Conclui- se que a inclusão efetiva exige transformações estruturais e educacionais, demonstradas por ações de sucesso como workshops de sensibilização e parcerias institucionais, reafirmando que o acolhimento humanizado depende do compromisso com a eliminação de barreiras para além do acesso físico.

Palavras-chave: Equidade; Acessibilidade; Educação Permanente.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) fundamenta-se nos pilares da universalidade, integralidade e equidade. No entanto, para que esses princípios sejam efetivos, é necessário que as equipes de saúde reconheçam as vulnerabilidades específicas de cada grupo. Este último princípio pressupõe que a garantia do direito à saúde depende da capacidade dos serviços em reconhecer vulnerabilidades distintas e implementar ações que reduzam desigualdades históricas. Conforme aponta a literatura, a equidade deve ser entendida como a "garantia de acesso diferenciado conforme as necessidades específicas dos indivíduos e grupos populacionais" (BRASIL, 2023).

O programa PET-Saúde/Equidade (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) atua como um potente catalisador de transformações dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), focando na integração entre ensino, serviço e comunidade com um olhar voltado para a justiça social e a diversidade.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77683

Dentre as contribuições desse programa, tem-se o protagonismo dos estudantes, com o docente como facilitador da aprendizagem, mediando conflitos reais do cotidiano do SUS e orientando processos de reflexão crítica sobre a prática. A aproximação com a realidade do SUS, com os estudantes sando dos muros da universidade, o que permite que as aulas teóricas sejam constantemente atualizadas pelas demandas reais da rede pública de saúde.

O PET Saúde Equidade foca em temas como racismo estrutural, deficiências, etarismo e violências no trabalho, e o estudante é desafiado a se aprofundar nessas áreas, incorporando essas discussões em seu repertório acadêmico, dialogando com colegas de diferentes cursos (Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Serviço Social, Psicologia, Geografia), promovendo a aprendizagem compartilhada por pares.

Com a educação interprofissional, o programa promove a "aprendizagem com, para e sobre" as outras profissões. Preparando o estudante para o trabalho em equipe, essencial para a resolutividade no sistema de saúde. O aprendizado baseado em problemas reais (território, pacientes, gestão) substitui o ensino puramente passivo, desenvolvendo no aluno autonomia e senso crítico.

O PET-Saúde impulsiona a revisão de Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), inserindo temas de equidade e práticas colaborativas que antes eram secundários ou inexistentes. O programa consolida a tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, garantindo que a produção de conhecimento na universidade tenha impacto direto e imediato na melhoria do cuidado à população.

No cenário brasileiro, as pessoas com deficiência enfrentam barreiras persistentes que comprometem o acesso qualificado à rede assistencial (Garcia, 2022). A Lei Brasileira de Inclusão reforça que a acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência "viver com autonomia e participação na sociedade" (BRASIL, 2015). A equidade demanda o reconhecimento de necessidades específicas para garantir acesso diferenciado a grupos vulneráveis.

Na Atenção Primária à Saúde (APS), porta de entrada do sistema, a inclusão efetiva transcende a infraestrutura física, exigindo a superação de obstáculos atitudinais e comunicacionais. Nesse contexto, o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/Equidade) surge como uma estratégia de integração ensino-serviço-comunidade essencial para fomentar a educação permanente.

Este trabalho mostra a necessidade de refletir sobre práticas inclusivas e a promoção da acessibilidade, fundamentando-se em experiências de qualificação do atendimento e à eliminação de barreiras para pessoas com deficiência na APS.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência em questão foi conduzida por um grupo de acadêmicos e profissionais vinculados à Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e à Secretaria Municipal de Saúde (SMS/EMSP Goiânia), tendo como cenário prático a Unidade de Saúde da Família (USF) do setor Santo Hilário. A intervenção fundamentou-se na metodologia da problematização por meio do Arco de Charles Maguerez, um caminho pedagógico que permitiu a conexão direta entre a teoria acadêmica e a realidade social do território.

A experiência fundamentou-se na metodologia da problematização por meio do Arco de Charles Maguerez, conectando a teoria acadêmica à realidade social. A aplicação deste arco no contexto de formação em saúde demonstra que as metodologias ativas podem ser replicadas em modelos de Educação a Distância (EaD), onde o aprendizado baseado em problemas reais substitui o ensino passivo. Ao partir da "observação da realidade" para a "intervenção transformadora", a experiência rompe com o modelo tradicional, permitindo que o estudante,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77683

mesmo mediado por tecnologias, desenvolva autonomia e senso crítico ao atuar sobre o território.

Na fase inicial de Observação da Realidade, o grupo realizou uma imersão em campo utilizando a técnica de estimativa rápida, complementada por rodas de conversa com a comunidade local e a equipe multiprofissional da unidade. Durante esse diagnóstico, identificou-se uma lacuna significativa na representatividade e na acessibilidade: a inexistência de profissionais com deficiência no quadro da unidade e a presença de barreiras comunicacionais críticas no atendimento a pacientes surdos. Os trabalhadores de saúde relataram uma profunda insegurança técnica, temendo que a compreensão das recomendações terapêuticas e diagnósticas fosse comprometida pela falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ao avançar para as etapas de Teorização e Pontos-Chave, os participantes aprofundaram-se nas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), analisando o direito à saúde sob a ótica da equidade e do acesso universal. A partir dessa fundamentação, buscaram-se soluções factíveis que pudessem ser integradas ao fluxo de trabalho da USF. Como resposta prática, os agentes de saúde foram inseridos em um processo de formação em Libras e capacitados para a utilização do aplicativo Hand Talk, uma ferramenta tecnológica auxiliar para a tradução digital, facilitando a interação imediata no acolhimento.

A culminância das ações deu-se por meio de eventos estratégicos de sensibilização. O workshop "Saúde e Inclusão no Atendimento a Pacientes Surdos" focou na quebra de barreiras atitudinais e no manejo clínico inclusivo. Complementarmente, a realização do talk show "Mulheres sem Barreiras" permitiu uma discussão interseccional, abordando a relação entre gênero, deficiência e acessibilidade. Essas iniciativas não apenas qualificaram o serviço, mas reafirmaram o papel das instituições de ensino e do serviço público na promoção de um sistema de saúde verdadeiramente equânime e livre de barreiras.

3 DISCUSSÃO

A experiência vivenciada na USF Santo Hilário revela a potência da integração entre a universidade e os serviços de saúde na identificação e superação de barreiras estruturais que perpetuam a exclusão. A utilização do Arco de Charles Maguerez como base metodológica permitiu que o processo educativo extrapolasse a teoria, ancorando-se na problematização da realidade. Ao diagnosticar a fragilidade na comunicação com pacientes surdos, o projeto não apenas apontou uma falha técnica, mas evidenciou uma violação do princípio da universalidade do SUS, uma vez que o direito à saúde é indissociável do direito à informação e à compreensão.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) foram eixos centrais para a viabilização das soluções propostas. Como resposta prática à insegurança técnica dos profissionais, os agentes de saúde foram capacitados para utilizar o aplicativo Hand Talk, uma ferramenta tecnológica de tradução digital que facilita a interação imediata no acolhimento. Além disso, a realização de eventos como o workshop "Saúde e Inclusão" e o talk show "Mulheres sem Barreiras" demonstrou como plataformas digitais de ensino e sensibilização podem ser integradas ao cotidiano das organizações de saúde para promover a educação permanente.

A adoção de metodologias ativas, especificamente o Arco de Maguerez, contribui para uma formação crítica e reflexiva. Ao partir da "observação da realidade" para a "intervenção transformadora", a experiência na USF Santo Hilário rompe com o modelo tradicional de ensino. Conforme preconiza a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), o aprendizado deve ocorrer no "quadrilátero" da formação: ensino, gestão, atenção e controle social. Nesse sentido, a problematização das barreiras comunicacionais com pacientes surdos não foi apenas um exercício acadêmico, mas um ato de educação permanente que, segundo a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77683

literatura, permite que "o aprender e o ensinar se incorporem ao cotidiano das organizações e ao trabalho" (Brasil, 2009).

A identificação de barreiras críticas na comunicação com pacientes surdos evoca a necessidade urgente de cumprir o que dispõe a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Em seu Art. 18, a legislação é taxativa ao afirmar que "é assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS". No entanto, a realidade observada na unidade demonstrou que, sem o domínio de Libras ou o suporte de tecnologias assistivas como o Hand Talk, a integralidade torna-se um conceito abstrato. A insegurança dos profissionais relatada no texto corrobora a tese de que a falha na acessibilidade comunicacional gera uma assistência fragmentada e insegura, ferindo o princípio da equidade.

A discussão sobre a inclusão foi ampliada pela perspectiva da interseccionalidade no talk show "Mulheres sem Barreiras". Esse movimento dialoga com o conceito de Equidade em Saúde, que exige o reconhecimento de que as opressões se sobrepõem. Como afirma a literatura sobre saúde coletiva, as iniquidades não são fruto do acaso, mas de estruturas sociais que marginalizam corpos específicos. Ao unir acadêmicos e profissionais nessa reflexão, o projeto consolidou a Educação Interprofissional (EIP). Segundo Barr (2002), a EIP ocorre quando "duas ou mais profissões aprendem com, para e sobre as outras para melhorar a colaboração e a qualidade do cuidado", o que foi evidenciado na busca conjunta por soluções que envolveram desde a gestão da unidade até os agentes comunitários de saúde.

O diagnóstico realizado na USF identificou barreiras comunicacionais críticas no atendimento a pacientes surdos, evidenciando que a integralidade do cuidado muitas vezes torna-se um conceito abstrato sem o suporte de tecnologias assistivas. A experiência comprovou que a inclusão e a acessibilidade na educação e na saúde transcendem a infraestrutura física. O uso do suporte tecnológico, aliado ao letramento em Libras, funciona como uma ponte para a autonomia do usuário. No contexto da EaD, isso reforça a necessidade de que o design educacional inclua ferramentas de tradução digital e recursos de acessibilidade para garantir que o conhecimento alcance todos os sujeitos de direitos.

A discussão sobre os resultados obtidos perpassa o conceito de Equidade, eixo central do PET-Saúde. A equidade não se trata de oferecer o mesmo atendimento a todos, mas de reconhecer as necessidades específicas de grupos vulnerabilizados — neste caso, a comunidade surda — para garantir-lhes acesso igualitário. A insegurança relatada pelos profissionais de saúde quanto ao entendimento das prescrições terapêuticas demonstra que a barreira linguística atua como um determinante negativo na segurança do paciente e na resolutividade do cuidado.

O projeto, inserido no âmbito do programa federal PET-Saúde/Equidade, reflete a aplicação de políticas públicas voltadas à justiça social e à diversidade. A integração ensino-serviço-comunidade é essencial para fomentar a educação permanente, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS). A articulação institucional entre a universidade (PUC Goiás) e o serviço público (SMS Goiânia) demonstra que as políticas públicas devem incentivar modelos de formação que utilizem a tecnologia para eliminar desigualdades históricas e garantir a aplicação prática da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Os dados coletados revelam que a comunicação é o eixo central do cuidado, mas continua sendo um dos principais desafios na APS. Segundo Vieira *et al.* (2023, p. 5), a falta de fluência em Libras por parte dos profissionais "gera barreiras que comprometem o vínculo e a segurança do paciente, muitas vezes reduzindo o atendimento a mímicas ineficazes". A discussão destaca que o capacitismo institucional se manifesta na invisibilidade dessas demandas.

Os relatos dos trabalhadores da USF Santo Hilário confirmaram essa dificuldade, evidenciando o receio de que o paciente não compreenda corretamente o tratamento prescrito.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77683

A educação permanente e o uso de metodologias ativas são essenciais para transformar práticas e eliminar barreiras atitudinais que inferiorizam a pessoa com deficiência. Estratégias como parcerias com associações especializadas (ADFEGO, ASG, ADVEG) surgem como caminhos para fortalecer a rede de apoio.

A solução proposta, que uniu o letramento em Libras ao uso de tecnologias assistivas como o aplicativo Hand Talk, exemplifica a aplicação prática da Lei Brasileira de Inclusão. A tecnologia, aliada à capacitação humana, funciona como uma ponte para a autonomia do usuário. Além disso, a realização de eventos como o workshop e o talk show "Mulheres sem Barreiras" introduziu a perspectiva da interseccionalidade, reconhecendo que os desafios de acessibilidade são agravados por questões de gênero, exigindo um olhar mais sensível dos futuros profissionais e dos trabalhadores da rede.

A utilização de ferramentas como o *Hand Talk* e a formação básica em Libras surgem como "soluções factíveis" (COLOMBO; BERBEL, 2007) para reduzir a exclusão. Além disso, a integração ensino-serviço proporcionada pelo PET-Saúde permitiu que a teoria da equidade fosse aplicada na prática, demonstrando que a acessibilidade atitudinal — o modo como o profissional se dispõe a ouvir e compreender — é tão vital quanto a acessibilidade física. A sensibilização sobre os direitos garantidos pela Lei nº 13.146/2015 mostrou-se essencial para que a equipe passasse a enxergar a pessoa com deficiência não apenas como um paciente, mas como um sujeito de direitos.

A experiência demonstra que a formação em saúde, quando mediada por metodologias ativas e projetos de extensão, é capaz de gerar transformações imediatas no território. A transição da "observação da realidade" para a "intervenção transformadora" consolidou um modelo de Educação Interprofissional, onde acadêmicos, docentes e profissionais do serviço aprenderam juntos a construir um sistema de saúde mais acolhedor, humano e, sobretudo, acessível. O impacto social dessa ação reafirma que o papel da instituição de ensino vai além da formação técnica, alcançando o compromisso ético com a transformação social e a consolidação de um SUS verdadeiramente equânime.

Finalmente, a integração do suporte tecnológico às práticas de cuidado demonstra uma adaptação necessária à contemporaneidade da saúde pública. A formação dos agentes para o uso de aplicativos de tradução digital não substitui o calor humano, mas atua como uma ferramenta de tecnologia assistiva crucial para a autonomia do paciente. Essa práxis reafirma que a mudança nos processos de formação, incentivada pelo PET-Saúde Equidade, é capaz de produzir egressos que não apenas dominam a técnica, mas que possuem a sensibilidade ética para identificar e remover os obstáculos que impedem o acesso universal e igualitário ao sistema de saúde. Para realizar a explicação e a discussão deste relato de experiência, é necessário analisar como a aplicação da metodologia da problematização e os conceitos do PET-Saúde Equidade transformaram a realidade observada.

4 CONCLUSÃO

A experiência no Santo Hilário demonstra que a capacitação contínua, mediada por tecnologias digitais e metodologias ativas, é o caminho para um sistema verdadeiramente inclusivo. A transição da teoria da equidade para a prática territorial consolidou um modelo onde acadêmicos, docentes e profissionais aprenderam juntos a construir um sistema de saúde mais acessível e humano. As perspectivas futuras indicam que a institucionalização dessas práticas de comunicação e o uso de suporte tecnológico são fundamentais para assegurar a autonomia do paciente e a resolutividade do cuidado.A inclusão na saúde não se resume a rampas de acesso; ela exige a eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais. O uso do Arco de Maguerez permitiu um trajeto metodológico que partiu da realidade local para soluções práticas e tecnológicas, como o uso de aplicativos de tradução.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77683

A experiência no Santo Hilário demonstra que a capacitação contínua e a inserção de pessoas com deficiência no quadro de colaboradores são fundamentais para um SUS equânime. Persistem limitações como a falta de intérpretes fixos, mas as perspectivas futuras indicam que o compromisso institucional e a educação em saúde podem transformar o atendimento em um processo verdadeiramente humanizado e inclusivo.

Conclui-se que a educação permanente, aliada à sensibilização sobre equidade, é o caminho para garantir que o atendimento na APS seja verdadeiramente inclusivo. As futuras perspectivas apontam para a necessidade de manter formações continuadas em Libras para que a comunicação não seja um evento isolado, mas uma prática institucionalizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015].

BRASIL. Ministério da Saúde. **Equidade em Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua utilização no ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-132, 2007.

GARCIA, V. G.; SANTOS, C. G. D. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no SUS: desafios e perspectivas para a equidade. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 110-125, 2022.

LOPES, A. S. *et al*. Educação Permanente em Saúde e a inclusão da pessoa com deficiência na Atenção Primária. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 27, e220450, 2023.

VIEIRA, D. A. *et al*. Estratégias de comunicação dos profissionais de saúde com pessoas com deficiência auditiva: revisão integrativa. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 28, e84359, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77683

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUSTENTABILIDADE: O CUSTO INVISÍVEL DO CONSUMO DE ÁGUA E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

IVANILDA AGAPITO SANTOS

Introdução: A Educação a Distância (EaD) é frequentemente celebrada como uma solução sustentável, associada à redução de deslocamentos, economia de papel e democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, essa narrativa "ecologicamente correta" precisa ser problematizada. Por trás das telas e plataformas digitais, existe uma infraestrutura invisível que sustenta a internet, composta por data centers que consomem energia e grandes volumes de água para resfriamento. Paralelamente, o crescimento acelerado da EaD também se relaciona com a expansão da privatização do ensino superior, reforçando a lógica da educação como mercadoria. **Objetivo:** Refletir criticamente sobre a relação entre Educação a Distância e sustentabilidade, com foco no consumo indireto de água associado ao uso da internet, articulando essa análise com a expansão da EaD como estratégia de redução de custos e maximização de lucros no setor educacional. **Metodologia:** Trata-se de uma abordagem qualitativa, de caráter reflexivo e crítico, baseada na problematização teórica sobre o uso intensivo de tecnologias digitais na educação e sua inserção nas dinâmicas econômicas contemporâneas, considerando dimensões ambientais e político-ideológicas. **Resultados:** Evidencia-se que a EaD desloca, mas não elimina, os impactos ambientais. A economia de recursos físicos é compensada pelo aumento da demanda por serviços digitais, que exigem resfriamento constante de servidores, intensificando o consumo de água. Ao mesmo tempo, observa-se que a ampliação da oferta de cursos EaD tem sido impulsionada por interesses de conglomerados educacionais, que utilizam esse modelo para reduzir custos operacionais — como infraestrutura física e corpo docente — e ampliar a escala de matrículas, maximizando a lucratividade. Esse processo contribui para o aprofundamento da lógica da educação como mercadoria, em que o acesso é ampliado, mas nem sempre acompanhado pela garantia de qualidade. Assim, o discurso de sustentabilidade e democratização pode ocultar tanto impactos ambientais invisíveis quanto interesses econômicos. **Conclusão:** A EaD deve ser compreendida como um modelo atravessado por contradições ambientais e econômicas. Questionar seus impactos ocultos e o discurso da sustentabilidade digital é fundamental para promover uma educação comprometida com a responsabilidade ambiental, a qualidade do ensino e a justiça social.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; SUSTENTABILIDADE; MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77728

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

QUESTÕES ÉTICAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO BRASILEIRO - UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

JOÃO VINÍCIUS SOARES DE FIGUEIRÊDO

RESUMO

Esta revisão sistemática de literatura nacional aborda as questões éticas na Educação a Distância (EAD) no contexto brasileiro, analisando as interseções entre políticas públicas, dilemas éticos e desafios emergentes, com ênfase no uso responsável de tecnologias como a Inteligência Artificial (IA). Baseada em buscas nas plataformas BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Periódicos CAPES, selecionou-se 18 teses/dissertações e 3 artigos revisados por pares pós-2010, priorizando relevância ética e políticas públicas. A análise qualitativa de conteúdo identificou temas recorrentes: privacidade de dados sob a LGPD, equidade de acesso digital e viés algorítmico na IA. Políticas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), reguladas pelo Decreto nº 9.057/2017 e Resolução CNE/CP nº 1/2020, expandiram a EAD para inclusão em regiões periféricas, como o sertão paraibano. Contudo, críticas apontam centralização excessiva, ignorando contextos locais e gerando exclusão ética (Bispo dos Santos, 2010). A formação docente desterritorializada, inspirada em Deleuze e Guattari (Souza; Oliveira, s.d.), resiste a fluxos oficiais, propondo uma EAD rizomática: ética do coletivo, comunicação transversal, agenciamento de desejos e singularização em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Essa perspectiva critica mídias de massa, fomentando subjetividade autorreferente via linhas de fuga e afetos-alegrias. A literatura revisada sobre Inteligência Artificial (IA) na Educação a Distância (EAD) evidencia seu potencial para personalização da aprendizagem, como exemplificado pelo chatbot "Dorinha", desenvolvido pela Universidade Federal da Paraíba (Serrano et al., 2023). No entanto, os estudos identificam desafios éticos e práticos, incluindo a exigência de infraestrutura tecnológica robusta, capacitação contínua de docentes (Lima & Santos, 2023) e adesão a princípios de ética computacional, com ênfase na transparência e proteção de dados (Vicari, 2021). Dentre os riscos destacados, sobressaem a dependência excessiva de tecnologias, o aumento da evasão sem suporte humano e a facilitação de plágio. Para mitigar esses problemas, os autores defendem a formulação de regulação nacional específica para IA ética na EAD, priorizando consentimento informado, equidade algorítmica e parcerias institucionais.

Palavras-chave: Educação a Distância; Políticas Públicas; Ética.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) consolidou-se no Brasil como estratégia primordial de democratização do ensino superior, especialmente após a expansão promovida por políticas públicas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Iniciativas reguladas pelo Decreto nº 9.057/2017 e pela Resolução CNE/CP

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77770

nº 1/2020 ampliaram o acesso em regiões periféricas, como o sertão paraibano, por meio de polos presenciais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Essa modalidade, impulsionada pela pandemia de COVID-19, representa hoje cerca de 50% das matrículas no ensino superior, conforme dados do INEP (2024). Contudo, tal crescimento exponencial expõe tensões inerentes à integração de tecnologias emergentes, demandando uma reflexão crítica sobre sua sustentabilidade ética e social.

A expansão da EAD levanta dilemas éticos centrais, incluindo privacidade de dados em plataformas virtuais, equidade no acesso digital e o plágio facilitado por ferramentas de Inteligência Artificial (IA). Estudos como o de Vicari (2021) enfatizam a necessidade de ética computacional para garantir transparência e consentimento na gestão de dados sob a LGPD, mitigando riscos de viés algorítmico que exacerbam desigualdades. Ademais, políticas como o UAB enfrentam críticas por centralização excessiva, ignorando contextos locais e gerando exclusão ética (Bispo dos Santos, 2010). A formação docente, frequentemente desterritorializada, requer alinhamento a princípios éticos para fomentar inclusão, resistindo a fluxos institucionais padronizados.

A relevância do tema reside na interseção entre políticas públicas e ética na EAD, particularmente com a ascensão da IA. Trabalhos como "Inteligência Artificial na Educação a Distância: Desafios, Personalização e uma Estratégia de Sucesso" (2024) destacam chatbots como "Dorinha" (UFPB; Serrano et al., 2023), que personalizam o aprendizado, mas demandam infraestrutura robusta e capacitação docente (Lima & Santos, 2023). A perspectiva deleuzo-guattariana em Souza e Oliveira (s.d.) propõe uma EAD rizomática, com ética do coletivo, comunicação transversal e agenciamento de desejos, criticando mídias de massa e promovendo subjetividade autorreferente via linhas de fuga. Essa fundamentação teórica atualizada justifica a revisão, pois revela lacunas regulatórias em um contexto pós-pandemia, onde a IA intensifica desigualdades sem diretrizes nacionais específicas.

Esta revisão sistematiza a literatura nacional sobre EAD, políticas públicas e ética, focando dilemas como gestão ética de dados (Vicari, 2021) e desterritorialização da formação online (Souza; Oliveira, s.d.). O objetivo geral é subsidiar debates acadêmicos, como no CONBRAED VI, identificando lacunas regulatórias para uma EAD inclusiva e responsável.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Adotou-se uma abordagem qualitativa de revisão integrativa de literatura, conforme as normas da ABNT NBR 6022 (2018) e NBR 14724 (2011), com o intuito de sistematizar o conhecimento nacional sobre questões éticas na Educação a Distância (EAD), políticas públicas e desafios no contexto brasileiro. O estudo foi realizado de forma remota, sem participantes humanos diretos, utilizando bases de dados acadêmicas acessíveis publicamente. Os instrumentos principais incluíram motores de busca das plataformas BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bdtd.ibict.br) e Periódicos CAPES (portal.periodicos.capes.gov.br), com operadores booleanos e filtros temáticos para garantir precisão e abrangência. As buscas ocorreram entre fevereiro e junho de 2024, priorizando produção científica brasileira para refletir o contexto local.

Na BDTD, a busca inicial por "Educação a Distância" retornou 11.702 resultados; refinada com "políticas públicas", obteve-se 253 registros; e com a adição de "Ética", identificaram-se 18 teses e dissertações relevantes. A seleção inicial baseou-se na leitura de resumos e palavras-chave, priorizando relevância para dilemas éticos e políticas públicas, resultando em 18 documentos incluídos. Esse procedimento seguiu critérios de reprodutibilidade, registrando termos exatos, datas de acesso e número de resultados para replicação futura.

Na plataforma Periódicos CAPES, utilizou-se a estratégia "EAD" AND "Políticas Públicas", gerando 86 resultados iniciais; aplicação de filtros como "produção nacional" e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77770

"revisado por pares" reduziu para 36; e a inclusão de "ética" resultou em 3 artigos científicos. Os critérios de inclusão foram: produção brasileira pós-2010, foco explícito em ética e políticas na EAD, e qualidade metodológica. Trabalhos centrais selecionados incluem "Inteligência Artificial na Educação a Distância: Desafios, Personalização e uma Estratégia de Sucesso" (2024) e "Educação (a Distância) Desterritorializada: Uma Proposta para a Formação de Docentes Online" (s.d.), totalizando 21 documentos analisados.

A análise dos dados adotou o método qualitativo de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), com categorização temática recorrente: privacidade de dados (LGPD), equidade de acesso, viés algorítmico na IA, formação docente desterritorializada e lacunas regulatórias. Os procedimentos envolveram fichamento detalhado, extração de trechos relevantes e síntese interpretativa, garantindo triangulação entre fontes para validade. Essa etapa assegurou reprodutibilidade por meio de protocolos documentados, incluindo matriz de codificação e registro de discrepâncias resolvidas por dupla verificação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa de conteúdo dos 21 documentos selecionados revelou quatro temas éticos recorrentes na interseção entre Educação a Distância (EAD), políticas públicas e desafios no contexto brasileiro, conforme sintetizado na Tabela 1 - Principais temas éticos identificados na revisão de literatura. O primeiro tema, privacidade de dados, destaca a gestão ética sob a LGPD em plataformas virtuais, com ênfase na transparência e consentimento (Vicari, 2021). Estudos como "Inteligência Artificial na Educação a Distância: Desafios, Personalização e uma Estratégia de Sucesso" (2024) alertam para riscos de viés algorítmico, que exacerbam desigualdades ao priorizar dados sem ética computacional, alinhando-se a críticas sobre a vulnerabilidade de alunos em AVA. Essa relevância é evidente na expansão pós-pandemia, onde a democratização via UAB (Bispo dos Santos, 2010) contrasta com limitações de infraestrutura, gerando exclusão em regiões periféricas como o sertão paraibano.

O segundo tema, equidade de acesso, critica a centralização excessiva de políticas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), regulados pelo Decreto nº 9.057/2017 e Resolução CNE/CP nº 1/2020, que ignoram contextos locais (Análise das Características do Programa EAD-UAB, s.d.). Comparativamente, a literatura reforça que tais políticas democratizam o ensino superior, representando 50% das matrículas (INEP, 2024), mas falham em equidade digital, perpetuando exclusão ética. A vantagem reside na inclusão periférica via polos presenciais; no entanto, limitações como falta de infraestrutura demandam regulação adaptativa.

A formação docente desterritorializada emerge como terceiro tema, inspirada em Deleuze e Guattari (Souza; Oliveira, s.d.; Gallo, 2008), propondo EAD rizomática com ética coletiva, comunicação transversal e agenciamento de desejos em AVA. Essa perspectiva resiste a fluxos oficiais massificadores, fomentando subjetividade autorreferente via linhas de fuga e afetos-alegrias, contrastando com formações padronizadas. Sua relevância teórica enriquece o debate, oferecendo vantagens como singularização docente, mas limitações incluem riscos de reterritorialização em políticas impositivas.

Por fim, a IA e personalização, exemplificada pelo chatbot "Dorinha" (UFPB; Serrano et al., 2023), potencializa aprendizagem adaptativa, mas impõe desafios como dependência tecnológica, evasão sem suporte humano e plágio (Lima & Santos, 2023). Comparada à literatura, essa integração acelera a EAD pós-pandemia, com vantagens em engajamento, mas limitações éticas (viés, privacidade) demandam diretrizes nacionais, subsidiando eventos como CONBRAED VI. Os resultados indicam lacunas regulatórias, reforçando a necessidade de políticas inclusivas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77770

Tema Ético	Descrição Principal	Autores/Fontes	Implicações para EAD
Privacidade de Dados	Gestão ética sob LGPD, transparência e consentimento em plataformas virtuais	Vicari (2021); INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2024)	Riscos de viés algorítmico e desigualdades; necessidade de ética computacional
Equidade de Acesso	Centralização em políticas como UAB, ignorando contextos locais periféricos	Bispo dos Santos (2010); Análise das Características do Programa EAD-UAB (s.d.)	Exclusão em regiões como sertão paraibano; falha em infraestrutura digital
Formação Docente Desterritorializada	EAD rizomática com ética coletiva, agenciamento de desejos e linhas de fuga	Souza; Oliveira (s.d.); Gallo (2008)	Resistência a fluxos oficiais; subjetividade autorreferente em AVA
IA e Personalização	Chatbots como "Dorinha" (UFPB), mas com desafios de infraestrutura e plágio	Serrano et al. (2023); Lima & Santos (2023)	Personalização vs. dependência tecnológica e evasão sem suporte humano

4 CONCLUSÃO

A revisão sistemática de literatura nacional sobre questões éticas na Educação a Distância (EAD) no contexto brasileiro cumpriu seu objetivo geral de sistematizar interseções entre políticas públicas, dilemas éticos e desafios emergentes, com ênfase no uso responsável de tecnologias como a Inteligência Artificial (IA). Os achados, extraídos de 18 teses/dissertações da BDTD e 3 artigos dos Periódicos CAPES, revelaram temas recorrentes: privacidade de dados sob a LGPD (Vicari, 2021), equidade de acesso em políticas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB; Bispo dos Santos, 2010), formação docente desterritorializada inspirada em Deleuze e Guattari (Souza; Oliveira, s.d.; Gallo, 2008) e personalização via IA, exemplificada pelo chatbot "Dorinha" (Serrano et al., 2023). Essa trajetória analítica, desde a expansão democrática da EAD pós-pandemia até as lacunas regulatórias, demonstra que políticas como o PNE (2014-2024) e Decreto nº 9.057/2017 democratizam o acesso, mas negligenciam ética computacional e contextos locais, como o sertão paraibano.

Os resultados reforçam a relevância da EAD rizomática, resistindo a fluxos massificadores por meio de ética coletiva, comunicação transversal e agenciamento de desejos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A IA potencializa engajamento (Lima & Santos, 2023), mas impõe riscos como viés algorítmico, evasão e plágio, demandando capacitação docente e parcerias institucionais. Essa contribuição subsidia debates acadêmicos, como no CONBRAED VI, identificando a ausência de diretrizes nacionais para IA ética, o que promove inclusão social sem comprometer equidade.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77770

Como limitações, destaca-se o escopo restrito à produção brasileira pós-2010, excluindo literatura internacional que poderia enriquecer comparações globais, além da dependência de bases acessíveis como BDTD e CAPES, potencialmente omitindo publicações em repositórios menores. A análise qualitativa de conteúdo, embora rigorosa (Bardin, 2011), submete-se à subjetividade interpretativa, mitigada por triangulação, mas suscetível a vieses temáticos. Perspectivas futuras incluem pesquisas empíricas longitudinais sobre impacto regulatório pós-2024, estudos comparativos com EAD europeia e desenvolvimento de frameworks éticos para IA em AVA. Assim, esta revisão pavimenta caminhos para uma EAD inclusiva e responsável, alinhada a princípios éticos e territoriais.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 14724. Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ABNT NBR 6022. Artigo em publicação periódica eletrônica. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ABNT NBR 6023. Referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

DECRETO nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Dispõe sobre o procedimento de autorização para oferta de cursos a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS, PERSONALIZAÇÃO E UMA ESTRATÉGIA DE SUCESSO. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 9, p. 1083-1088, set. 2024.

LIMA, D. L. D.; SANTOS, E. O. Elementos teóricos e práticos da educação à distância: resignificar os espaços de aprendizagem EaD. Periferia, Rio de Janeiro, v. 15, e74722, 2023. DOI: 10.12957/periferia.2023.74722. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/periferia/article/view/74722. Acesso em: 17 fev. 2024.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 8 de junho de 2020. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2020.

SERRANO, P. H. S. M. et al. Educação a distância com suporte através de robô de conversação e linguagem natural. Revista Tecnia, [S.l.], v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/24. Acesso em: 12 mar. 2024.

SOUZA, Elmara Pereira de; OLIVEIRA, Eduardo David de. Educação (a distância) desterritorializada: uma proposta para a formação de docentes online. Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jul. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrgs.br/cinted/article/view/24885. Acesso em: 15 abr. 2026.

VICARI, R. M. Inteligência Artificial na Educação a Distância: desafios éticos e computacionais.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

UM OLHAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO: INFORMÁRTICA BÁSICA E FORMAÇÃO POR CURSOS ONLINE GRATUITOS

FRANCISCO EDILBERTO DE ALMEIDA COSTA; SUELLEN MACHADO BARBOSA; AIRLES LORENA DE ALMEIDA;

RESUMO

O ensino atual é desafiador e, ao mesmo tempo, deve despertar um olhar curioso e criativo para novas práticas pedagógicas que superem abordagens tradicionais e pouco envolventes para os alunos. Destaca-se, na contemporaneidade, o letramento digital, pois ele permite maior acessibilidade aos meios tecnológicos, inserindo os alunos em uma prática social mais inclusiva e possibilitando maior acesso a oportunidades no mercado de trabalho e na vida acadêmica. A disciplina eletiva de informática básica foi uma oportunidade para a inserção e ampliação do currículo escolar, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais no mundo contemporâneo. Essa flexibilização permite aos alunos um maior alinhamento ao seu projeto de vida e aos conteúdos aprendidos na escola, favorecendo escolhas mais conscientes. Assim, a presente experiência ocorreu com alunos do 2º ano do Ensino Médio. Utilizou-se a plataforma Escola Virtual da Fundação Bradesco para possibilitar acesso gratuito a diversos cursos online aos alunos inscritos na disciplina. A metodologia envolveu orientação, acompanhamento e incentivo à conclusão das atividades propostas. O resumo tem como objetivo geral socializar uma experiência docente na condução dessa disciplina e, de forma específica, analisar a importância dessa certificação para a vida profissional dos estudantes e refletir sobre o letramento digital e seus desdobramentos na contemporaneidade. Os resultados demonstraram o uso prático das tecnologias de ensino, bem como o recebimento da certificação dos cursos realizados pelos alunos. Portanto, conclui-se que houve maior estímulo ao protagonismo juvenil no uso das tecnologias e interesse de novos alunos pela disciplina.

Palavras-chave:1. Ensino Médio, 2. Informática Básica, 3. Educação Online

1 INTRODUÇÃO

Desde a concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 o Ensino Médio organizou-se de forma a ter sua carga horária dividida entre a matriz comum e os itinerários formativos. Esses itinerários são conteúdos que se adaptam as realidades regionais das escolas e suas necessidades, sendo instituído para o estado do Ceará a obrigatoriedade do ensino, através de um componente curricular eletivo, a disciplina de Informática Básica. Segundo Lacerda (2012),

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77775

> A informática como disciplina da Educação Básica faz-se necessária a partir do momento em que necessitamos de conhecimentos em softwares para a vida em sociedade. Como o que notamos na contemporaneidade. Afinal, até los caixas bancários e celulares necessitam cada vez mais de usuários capacitados para poder usá-los.Diante a tanta modernidade tecnológica, vemos a necessidade de inserir a informática no contexto educacional em diversas disciplinas a fim de construir conhecimento para o uso das diversas ferramentas e linguagens no contexto escolar e também no dia a dia.

O presente resumo tem como objetivo geral socializar uma experiência docente na condução dessa disciplina em uma escola de ensino médio utilizando a plataforma de cursos gratuitos da fundação Bradesco e de forma específica, analisar a importância dessa certificação para a vida profissional dos estudantes e refletir sobre o letramento digital e seus desdobramentos na contemporaneidade.

2 RELATO DE CASO/EXPERIÊNCIA

A prática foi realizada em turmas de 2º ano do Ensino Médio da escola Walderi Machado de Almeida no estado do Ceará, no âmbito da disciplina eletiva de informática básica, durante 1º semestre letivo de 2025. Vale salientar que a introdução da disciplina eletiva se deve às alterações na política educacional brasileira, pela criação do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996).

Inicialmente, a turma foi apresentada à disciplina de informática básica e versou-se sobre a importância de noções básicas. Segundo Pimentel (2018), a sociedade moderna é marcada pelo uso de tecnologias digitais e, portanto, a escola tem a tarefa de promover e desenvolver, nos alunos, o contato com essas novas ferramentas de aprendizagem. O uso do computador não deve ser banalizado pelos alunos. Sendo assim, a prática educativa com o uso da informática deve ter um sentido real no cotidiano dos alunos. Rocha (2008) compreende que o uso do computador contribui para o processo educativo, destacando que, enquanto ferramenta pedagógica, deve ser entendido como um meio para a aprendizagem, e não como um fim em si mesmo.

Posteriormente, foram trabalhados conteúdos introdutórios de informática, incluindo o uso do computador, organização de arquivos, navegação na internet, utilização de editores de texto e noções básicas de segurança digital. Segundo Kenski (2012) o desenvolvimento de práticas seguras no ambiente digital é fundamental. Os usuários devem compreender os riscos e manter vigilância e adotar comportamentos responsáveis para promover a proteção de dados pessoas e conteúdos sensíveis.

Durante o processo de desenvolvimento das habilidades com ferramentas digitais, especialmente nas noções básicas de informática, os estudantes foram orientados a acessar a plataforma da Fundação Bradesco. Essa plataforma disponibiliza uma ampla variedade de cursos on-line gratuitos, abrangendo diferentes temáticas e áreas do conhecimento, com cargas horárias que variam entre curta, média e longa duração.

Nesse contexto, Moran (2015) destaca que a formação é indispensável na sociedade contemporânea e que, ao ser ofertada na modalidade on-line, contribui para a flexibilização do processo de aprendizagem, além de ampliar as possibilidades de interação com as tecnologias digitais. Por outro lado, Kenski (2012) ressalta a importância de uma postura crítica, autônoma e ativa por parte dos estudantes, uma vez que a aprendizagem efetiva depende do

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77775

engajamento, da organização dos estudos e da capacidade de selecionar informações confiáveis no ambiente virtual.

Os alunos fizeram o cadastro no ambiental virtual de aprendizagem (AVA) da fundação Bradesco. Posteriormente, foi explorado os cursos disponíveis. A escolha dos cursos foi pautada nos interesses individuais dos alunos, inclusive, possibilitando os mesmos nas áreas de tecnologia, administração, informática, desenvolvimento pessoal, tornando o ensino mais significativo (Bacich; Moran, 2018).

Durante o processo, o professor atuou como mediador, acompanhando o progresso dos estudantes, auxiliando na resolução de dificuldades técnicas e incentivando a organização do tempo para a conclusão dos cursos. Foram também promovidos momentos de socialização das experiências, nos quais os alunos puderam compartilhar conhecimentos adquiridos e dificuldades enfrentadas.

Também é importante destacar as dificuldades enfrentadas durante a realização dos cursos. A qualidade da conexão com a internet comprometeu alguns momentos do processo, assim como questões relacionadas ao acesso à plataforma. Muitos alunos esqueceram os e-mails criados para o cadastro, o que gerou dificuldades na recuperação de senhas e no acesso às contas.

3 DISCUSSÃO

A prática da atividade demonstrou que é muito importante os alunos terem contato com as ferramentas digitais, mesmo que de forma elementar. A interação com as ferramentas da plataforma educacional da Fundação Bradesco evidenciou maior autonomia dos estudantes, além de estimular o interesse individual por suas aptidões. Freire (1996) nos aponta que no processo de ensino é crucial respeitar a autonomia dos estudantes.

Os resultados são positivos e sinalizam para uma experiência que se aproxima do pensamento de kenski (2012). O autor é categórico ao defender que as ferramentas tecnológicas devem ser usadas de forma prática e produtiva no processo de aprendizagem dos educandos. Isso reforça o uso de metodologias ativas, promovendo maior protagonismo e autonomia na construção do conhecimento dos alunos. (Sindique, 2021).

Vale lembrar que muitos alunos que se matricularam na disciplina eletiva de informática básica, mesmo estando no ensino médio, pouco ou quase nunca tiveram a oportunidade de aprender a manusear um computador e adquirir noções básicas sobre ele. Os alunos demonstravam grande interesse em aprender e em realizar um curso na plataforma Escola Virtual, em função das exigências do mercado de trabalho. Isso é destacado em Freitas et al. (2025, p. 340).

> Além das competências técnicas, o mercado valoriza habilidades como comunicação eficiente em ambientes virtuais, gerenciamento do tempo em plataformas digitais, ética no uso da informação e colaboração online. Essas habilidades também são fomentadas por meio do letramento digital. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso ao letramento digital, a educação promove maior equidade de oportunidades no mercado de trabalho. Jovens que não possuem essas habilidades enfrentam desvantagens ao competir por vagas que exigem competências digitais.

O processo de mediação do docente também foi essencial, pois ajudou a diminuir a insegurança e a resolver dificuldades na execução das atividades. Ao apresentar a plataforma da Fundação Bradesco, abriu-se também uma maior curiosidade para explorar outras plataformas de cursos on-line gratuitas. Conforme Vygotsky (1998), a interação social nas aprendizagens, facilitada pela mediação do professor, é fundamental.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77775



Figura 01. Momento de aprendizagem na manipulação e noção de informática básica.



Figura 02. Entrega dos cerificados realizados na plataforma Escola Virtual da Fundação Bradesco.

Ao final da disciplina, cerca de noventa por cento dos alunos conseguiu concluir o curso iniciado durante o período da eletiva. Os certificados foram entregues, e o momento foi registrado em fotografias como forma de incentivar os demais estudantes a finalizarem suas formações.

O feedback dos alunos foi bastante positivo, despertando o interesse de novos estudantes em se matricularem na disciplina. Destaca-se, inclusive, o relato de um aluno que conseguiu um emprego como caixa em um supermercado. Segundo ele, durante a entrevista, foi considerado o fato de ter realizado um curso de relações interpessoais voltado à área do comércio na plataforma da Fundação Bradesco, o que foi decisivo para sua contratação.

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77775

A iniciativa de oferecer uma eletiva em informática básica, atrelando os conhecimentos adquiridos a uma atividade prática — como a realização de cursos gratuitos on-line na plataforma da Fundação Bradesco — foi muito satisfatória. A iniciativa, além de facilitar o contato dos educandos com um processo de letramento digital, favoreceu o protagonismo, promovendo maior autonomia e o desenvolvimento de interesses particulares nas atividades realizadas.

Portanto, a experiência em questão demonstra como a escola deve promover uma maior inserção de práticas pedagógicas ativas, articulando conhecimentos técnicos aos interesses e aptidões pessoais, e desenvolvendo maior interação com as questões contemporâneas. Dessa forma, é recomendável que tal experiência seja repetida e que melhorias na infraestrutura dos recursos de informática das escolas possam ser realizadas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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

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

FREITAS, E. B. do N. de; SANTOS, Q. P.; ARAUJO, C. L. de; BUENO, E.; RIBEIRO, H. M. L.; COUTINHO, D. J. G. A importância do letramento digital no ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, p. 334–355, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18068. Acesso em: 09 de abr. 2026.

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

Lacerda, M. (2012) **Informática como disciplina obrigatória na Educação Básica**. Anais do IX Encontro virtual de documentação em software livre e VI congresso internacional de linguagem e tecnologia online. Volume 1, Numero 1.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 1, p. 7–16, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.29276/redapeci.2018.18.18545.7-16. Acesso em: 10 de abr. 2026.

ROCHA, S. S. D. O uso do computador na educação: a informática educativa. **Revista Espaço Acadêmico**, ano VIII, n. 85, jun. 2008. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/085/85rocha.htm. Acesso em: 13 de abr. 2026.

SINDIQUE, Cláudio. O uso das metodologias ativas de aprendizagem para a promoção de autonomia no estudante: uma análise a partir de Paulo Freire. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 48–68, 2021. DOI: 10.20396/tsc.v8i2.15884. Disponível em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15884. Acesso em: 20 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENGAJAMENTO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

THAIS EMILLY FERREIRA DA SILVA

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade relevante no cenário educacional contemporâneo, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pela necessidade de flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, ainda enfrenta desafios relacionados ao engajamento discente e à efetividade das práticas pedagógicas em ambientes virtuais. Nesse contexto, a gamificação emerge como uma estratégia que incorpora elementos de jogos ao processo educativo, visando ampliar a motivação e a participação dos estudantes. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação no ensino de Ciências, com foco na Educação a Distância, evidenciando seus limites e potencialidades. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com base em produções científicas recentes. Os resultados indicam que a gamificação favorece o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além de contribuir para a contextualização dos conteúdos científicos. Observa-se, ainda, que sua efetividade depende de fatores como planejamento pedagógico, formação docente e acesso às tecnologias digitais. Conclui-se que a gamificação constitui uma estratégia relevante para a inovação no ensino de Ciências na EaD, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento em ambientes virtuais.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Tecnologias educacionais; Motivação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem assumido papel central no cenário educacional contemporâneo, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pela crescente demanda por flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, emergem desafios relacionados ao engajamento dos estudantes e à efetividade das práticas pedagógicas em ambientes virtuais, ao mesmo tempo em que se ampliam as possibilidades de inovação educacional. Dentre essas possibilidades, destaca-se a gamificação, que tem sido incorporada como estratégia capaz de potencializar a participação e o envolvimento discente no processo educativo.

A literatura evidencia que a simples disponibilização de conteúdos em ambientes virtuais não garante a aprendizagem. A organização desses espaços, bem como o nível de interatividade proporcionado, influencia diretamente o engajamento e o desempenho dos estudantes (SILVA; PAIVA, 2023; DE OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2024). Dessa forma, torna-se necessário repensar as estratégias pedagógicas utilizadas na EaD, buscando metodologias que promovam maior envolvimento discente.

Nesse contexto, as metodologias ativas ganham destaque por que favorecerem o protagonismo do estudante, sendo a gamificação uma das abordagens mais relevantes,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77808

especialmente no ensino de Ciências, onde tem demonstrado potencial para favorecer a aprendizagem e o engajamento dos estudantes (PALMEIRA, 2022).

Definida como a utilização de elementos de jogos em contextos não lúdicos, a gamificação segundo KAPP (2012) e ALVES; BRANDT (2023), pode ser compreendida como a incorporação de elementos característicos dos jogos em contextos educacionais, com o objetivo de tornar as experiências de aprendizagem mais dinâmicas e envolvente, aproximando o processo educativo das experiências cotidianas dos estudantes e favorecendo maior engajamento e participação ativa.

A adoção da dessa estratégia no contexto educacional está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que propõe o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, reflexivo e criativo das tecnologias digitais, além de enfatizar o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018). Nesse sentido, destaca-se a Competência Geral 5, que orienta o uso significativo das tecnologias no processo educativo tornando ainda mais relevante diante das mudanças no perfil dos estudantes, que estão cada vez mais inseridos na cultura digital.

No ensino de Ciências, particularmente nas disciplinas de Biologia e Química, observa-se a dificuldade dos estudantes em compreender conceitos abstratos e estabelecer relações com o cotidiano. Essa realidade evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a contextualização dos conteúdos e a construção significativa do conhecimento. A gamificação, ao promover experiências interativas e desafiadoras, apresenta-se como uma alternativa viável para atender a essas demandas (BACICH; MORAN, 2018).

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação no ensino de Ciências em contextos de Educação a Distância, considerando seus limites e potencialidades no processo educativo.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a análise crítica e interpretativa de produções científicas relevantes, contribuindo para a compreensão das potencialidades e limitações da gamificação no ensino de Ciências em contextos de Educação a Distância.

A seleção do material bibliográfico foi realizada a partir de artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos que abordam temáticas relacionadas à gamificação, metodologias ativas, tecnologias digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Foram priorizadas produções recentes, publicadas entre os anos de 2022 e 2025, a fim de garantir a atualização teórica e a pertinência das discussões apresentadas.

A busca pelos estudos ocorreu em bases de dados acadêmicas, SCielo e Google acadêmico, considerando critérios como relevância temática, contribuição para a área da educação e relação direta com o objeto de estudo. Foram incluídas produções que discutem a utilização de estratégias pedagógicas inovadoras no ensino de Ciências, especialmente aquelas voltadas para a integração entre Biologia e Química em ambientes virtuais.

A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa e interpretativa, buscando identificar padrões, convergências e divergências entre os autores analisados. Nesse processo, foram destacadas as principais contribuições da gamificação para o engajamento do discente, bem como os desafios relacionados à sua implementação no contexto da Educação a Distância.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77808

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise da literatura evidenciam que a gamificação se configura como uma estratégia eficaz para enfrentar um dos principais desafios da Educação a Distância (EaD): o engajamento discente. Conforme discutido na introdução, a limitação da interação em ambientes virtuais pode comprometer o processo de aprendizagem, tornando necessária a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem aliado a estratégias gamificadas amplia as possibilidades de participação ativa dos estudantes (DOS SANTOS et al., 2024).

A interatividade, considerada elemento central para a efetividade da aprendizagem na EaD, é significativamente potencializada pela gamificação. Recursos como pontuação, níveis, rankings e recompensas funcionam como estímulos motivacionais que incentivam o envolvimento contínuo dos alunos nas atividades propostas. De Oliveira et al. (2024) descrevem que essa prática favorece não apenas a participação, mas também a permanência dos estudantes nas atividades, aspecto relevante diante dos índices de evasão frequentemente observados nessa modalidade de ensino.

Outro aspecto relevante, na visão desses mesmos autores, refere-se à relação entre motivação e aprendizagem em ambientes virtuais. Estudos indicam que estudantes inseridos em propostas gamificadas tendem a apresentar maior persistência na realização das tarefas (FERREIRA et al. 2025), uma vez que os desafios progressivos e os sistemas de recompensa estimulam a continuidade do processo educativo. Esse fator torna-se especialmente significativo na EaD, onde a autonomia do estudante é essencial para o sucesso da aprendizagem.

Além disso, a gamificação contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como autonomia, colaboração, resolução de problemas e pensamento crítico, revelados nos estudos de Behar et al. (2022). Essas competências dialogam diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que propõe uma formação integral do estudante, incluindo o uso crítico, reflexivo e criativo das tecnologias digitais (BRASIL, 2018). Dessa forma, observa-se uma convergência entre as demandas educacionais contemporâneas e as potencialidades no que diz respeito a gamificação.

No contexto específico do ensino de Ciências, a esta apresenta contribuições significativas ao favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. A utilização de jogos digitais e estratégias desse tipo possibilita a integração entre conceitos de Biologia e Química, tornando-os mais acessíveis e próximos da realidade dos estudantes (DIAS et al., 2023). Essa abordagem contribui para a superação de dificuldades relacionadas à abstração dos conteúdos científicos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Ainda assim, a gamificação favorece a personalização da aprendizagem (BEHAR, 2022), permitindo que os estudantes avancem em ritmos diferenciados, de acordo com suas necessidades e níveis de compreensão. Essa flexibilidade contribui para a inclusão educacional e para o respeito às individualidades, aspectos fundamentais no cenário educacional contemporâneo.

Além da personalização da aprendizagem, destaca-se também o papel do feedback no contexto da gamificação. Em ambientes virtuais de aprendizagem, o retorno imediato ao desempenho do estudante contribui para o acompanhamento do seu progresso e para a autorregulação da aprendizagem. Elementos como pontuação, níveis e recompensas atuam não apenas como estímulos motivacionais, mas também como indicadores do desempenho, favorecendo a identificação de avanços e dificuldades ao longo do processo educativo. Dessa forma, a gamificação amplia as possibilidades de avaliação formativa na Educação a Distância, tornando o processo avaliativo mais dinâmico, contínuo e alinhado às necessidades dos estudantes, conforme evidenciado por Sancinetti e Xavier (2023).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77808

Outro ponto relevante refere-se à retenção do conhecimento. Estudos indicam que o uso de elementos lúdicos no processo educativo contribui para a memorização e compreensão dos conteúdos, uma vez que promove maior envolvimento emocional e cognitivo dos estudantes (FERREIRA et al., 2025). Dessa forma, a gamificação não apenas motiva, mas também potencializa a aprendizagem. Entretanto, apesar das diversas contribuições identificadas, a implementação da desta ainda apresenta desafios significativos. Entre eles, destaca-se a necessidade de planejamento pedagógico adequado, a formação docente para o uso das tecnologias digitais e as condições de acesso às ferramentas tecnológicas.

Conforme aponta Silva e Paiva (2023), a simples utilização de tecnologias digitais não garante, por si só, a efetividade da aprendizagem, sendo fundamental o planejamento pedagógico e a intencionalidade no uso dessas ferramentas, especialmente em ambientes virtuais de ensino. Questões relacionadas à infraestrutura tecnológica e ao acesso dos estudantes as plataformas digitais podem limitar a efetividade dessa prática em determinados contextos educacionais. Tais limitações evidenciam a necessidade de considerar as condições reais das instituições de ensino ao implementar práticas inovadoras.

Nesse mesmo sentido, o uso superficial da gamificação também entra em questão crítica. Quando aplicada sem alinhamento aos objetivos pedagógicos, pode reduzir-se a um recurso meramente motivacional, sem impacto significativo na aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental que a gamificação esteja integrada ao planejamento pedagógico e articulada às diretrizes educacionais, como as propostas pela BNCC como descrito anteriormente.

Dessa forma, os achados deste estudo evidenciam que a gamificação apresenta contribuições significativas para o ensino de Ciências na Educação a Distância, especialmente no que se refere ao engajamento discente e à aprendizagem significativa. Ao mesmo tempo, foram identificados limites relacionados à sua implementação, destacando-se a necessidade de planejamento pedagógico, formação docente e adequação às condições tecnológicas. Assim, confirma-se que a gamificação reúne potencialidades relevantes, mas também desafios que precisam ser considerados para sua efetiva aplicação no contexto educacional.

4 CONCLUSÃO

A partir da análise realizada, conclui-se que a gamificação se apresenta como uma estratégia pedagógica relevante para o ensino de Ciências em contextos de Educação a Distância, contribuindo significativamente para o aumento do engajamento, da motivação e da participação ativa dos estudantes. Conforme discutido ao longo do trabalho, a utilização de elementos em ambientes virtuais favorece a construção de uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e significativa.

Os resultados evidenciam que a gamificação, ao ser integrada às tecnologias digitais, possibilita o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas, aspectos que estão em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere ao uso crítico e criativo das tecnologias no processo educativo.

Entretanto, destaca-se que a efetividade dessa estratégia depende diretamente de fatores como planejamento pedagógico, formação docente e condições de acesso às tecnologias digitais. A ausência desses elementos pode comprometer o potencial da gamificação, reduzindo-a a uma prática superficial e pouco significativa.

Como limitação deste estudo, ressalta-se seu caráter teórico, baseado em revisão bibliográfica, o que evidencia a necessidade de investigações empíricas que analisem a aplicação da gamificação em contextos reais de ensino. Consolidando, assim, como uma

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77808

estratégia capaz de transformar os desafios da Educação a Distância em possibilidades concretas de engajamento e aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; MINHO, Marcelo; DINIZ, Márcio. **Gamificação: diálogos com a educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

ALVES, Rodrigo Gonçalves; BRANDT, AAML. Gamificação no ensino de ciências: Uma abordagem inovadora para engajar e motivar os alunos. In: **CONEDU–IX Congresso Nacional de Educação.** 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra; MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí Teresinha. Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão do conceito. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 389–398, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DE OLIVEIRA, Josefa Kelly Cavalcante; FERREIRA, Líllian Franciele Silva; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. Ambiente virtual de aprendizagem: interação e interatividade na educação a distância. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 8, p. 2381–2392, 2024.

DIAS, Cleverson Danrley Cruz et al. Utilização de jogos digitais para o ensino de ciências biológicas. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 125–138, 2023.

DOS SANTOS, Carlos André Souza et al. Ambientes virtuais de aprendizagem: plataformas digitais que facilitam o ensino a distância. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, e4136, 2024.

FERREIRA, Érica et al. A gamificação como estratégia de memorabilidade em prol da aprendizagem. In: **Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames**), 2025. Anais [...]. Porto Alegre: SBC, 2025. p. 1638–1648.

PALMEIRA, Paula Roberta Arruda. **Gamificação como estratégia de educação no ensino de biologia**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – [instituição não informada].

SANCINETTI, Giselle Patrícia; XAVIER, Amanda Rezende Costa. Gamificação como Metodologia Ativa de Avaliação: Relato de uma Experiência no Ensino Superior: Account of an Experience in Higher Education. **Revista de Graduação USP**, v. 7, n. 1, p. 58-67, 2023.

SILVA, Ana Paula Lopes da et al. Ambiente virtual de integração entre a educação a distância e as bibliotecas universitárias das instituições participantes da Universidade Aberta do Brasil. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 22, e024019, 2024.

SILVA, Raissa Araujo; PAIVA, Maria Cristina Leandro. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 28, e023021, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77808

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INVESTIGAÇÃO SOBRE CONHECIMENTO DO CALENDÁRIO VACINAL DE ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E DIREITOS HUMANOS

MICHELLI DOMINGOS DA SILVA; THAISE CARDOSO DOURADO; BRUNA MARCIA AMARAL DA SILVA; CORACY GONÇALVES DE SOUZA; MÁRCIA MARIA DOS SANTOS; CLÁUDIA JOSEFA AMARAL BARBOSA; POLLYANNA IZABELLY OLIVEIRA DE SOUZA.

RESUMO

Introdução: A imunização é amplamente reconhecida como uma das principais táticas de prevenção de doenças e diminuição da taxa de mortalidade por doenças imunopreveníveis. No entanto, observa-se uma queda nas coberturas vacinais, influenciada, entre outros fatores, pela desinformação disseminada nas mídias digitais. Nesse contexto, a escola se apresenta como espaço estratégico para promover educação em saúde aliada à educação midiática e aos direitos humanos, fortalecendo o direito à saúde e à informação. **Objetivo:** Analisar o conhecimento de adolescentes sobre o calendário vacinal no contexto escolar e discutir o papel da educação midiática na formação crítica e cidadã dos estudantes. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, realizada em uma escola técnica em Olinda (PE), desenvolvida em duas etapas: análise dos cartões de vacinação dos alunos e levantamento bibliográfico em bases científicas e documentos institucionais. **Resultados:** Os resultados evidenciaram lacunas no conhecimento dos estudantes, incluindo desconhecimento sobre vacinas recebidas e ausência de atualização do cartão vacinal. Também foi identificado o impacto da desinformação nas redes sociais sobre a percepção dos adolescentes em relação às vacinas. As ações educativas realizadas promoveram diálogo, orientação e reflexão crítica, demonstrando o potencial do ambiente escolar na construção do conhecimento em saúde. **Considerações Finais:** Conclui-se que a escola constitui um espaço estratégico para ações integradas entre saúde, educação e comunicação, contribuindo para o fortalecimento da cobertura vacinal, do pensamento crítico e da formação cidadã dos adolescentes. A educação midiática destaca-se como ferramenta essencial no enfrentamento da desinformação em saúde e na promoção do direito à informação de qualidade.

Palavras-chave: Imunização; Calendário vacinal; Educação midiática.

1 Introdução

A vacinação durante a adolescência desempenha um papel essencial na proteção dos jovens contra diversas doenças infecciosas. Além de garantir a imunidade pessoal, essa prática contribui para a defesa coletiva, ajudando a reduzir a circulação de enfermidades na população. Nessa fase da vida, é indicado que o adolescente receba imunizações específicas, como as contra o papilomavírus humano (HPV), meningite, tétano, difteria, coqueluche e hepatite B (BRASIL, 2025).

Essas ações ajudam a expandir o acesso a informações de alta qualidade, aprimorar a cidadania e aprofundar o entendimento dos alunos sobre o direito à saúde e à informação, pilares

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77813

essenciais da educação em direitos humanos. A imunização é amplamente reconhecida como uma das principais táticas de prevenção de doenças e diminuição da taxa de mortalidade por doenças imunopreveníveis. Embora as políticas de imunização tenham avançado, estudos recentes indicam diminuição nas coberturas vacinais em diversos países, incluindo o Brasil (OMS, 2022). Além da propagação de desinformação nas plataformas digitais (SILVA et al., 2023), observa-se a circulação de notícias falsas e a percepção reduzida do risco em relação às enfermidades preveníveis por vacinas (WILSON; WIYSONGE, 2020).

Nesse contexto, é crucial criar estratégias de ensino que incentivem o raciocínio crítico e favoreçam o acesso a informações de alta qualidade. A questão da vacinação está diretamente ligada aos princípios dos direitos humanos. O direito fundamental à saúde e à informação é garantido por leis brasileiras, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura a proteção integral e o direito à saúde de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). A formação em direitos humanos tem como objetivo fomentar valores como cidadania, respeito à diversidade e envolvimento social, auxiliando na criação de indivíduos críticos e cientes de seus direitos (KLEIN; BRESSAN; SANTOS, 2021). Portanto, o ambiente educacional possui um grande potencial para promover práticas educativas que unam saúde, educação e cidadania (SOARES; ALMEIDA, 2020; SILVA et al., 2021).

O estudo teve como objetivo analisar o conhecimento de adolescentes sobre o calendário vacinal no contexto escolar e discutir o papel da educação midiática na formação crítica e cidadã dos estudantes.

2 Metodologia

Este estudo qualitativo, de natureza descritiva e exploratória, foi conduzido na Escola Técnica Estadual Chico Science, situada na cidade de Olinda, Pernambuco. A pesquisa foi realizada em dois estágios. Inicialmente, procedeu-se à análise dos cartões de vacinação dos alunos participantes, visando identificar eventuais falhas ou atrasos no calendário de imunização recomendado para adolescentes.

Na segunda etapa, realizou-se pesquisa bibliográfica em bases científicas como SciELO, LILACS, PubMed e Google Acadêmico, além da consulta a documentos institucionais do Ministério da Saúde, da Organização Mundial da Saúde e da Sociedade Brasileira de Imunizações.

3 Resultados e Discussão

A avaliação dos cartões vacinais revelou importantes lacunas no entendimento dos alunos sobre o calendário de vacinação do adolescente. Parte dos envolvidos não tinha o documento atualizado ou não sabia dizer quais vacinas haviam tomado. Houve também problemas para identificar vacinas apropriadas para a idade, como HPV e meningocócica ACWY (SBIm, 2024).

Outra característica significativa identificada foi o impacto das plataformas digitais na formação das percepções acerca da vacinação. Certos alunos relataram ter tido contato com informações divergentes nas mídias sociais, destacando o efeito da desinformação na saúde pública. Dentro deste cenário, a educação midiática pode desempenhar um papel crucial no estímulo ao pensamento crítico e na avaliação consciente das informações veiculadas nos meios eletrônicos (SOARES; ALMEIDA, 2020; SILVA, et al., 2021).

Ademais, ações educativas no contexto escolar podem reforçar a educação em direitos humanos, ao facilitar o acesso à informação, fomentar a participação social e expandir o entendimento dos alunos acerca do direito à saúde e à cidadania (KLEIN; BRESSAN; SANTOS, 2021)

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77813

A atividade, além de realizar um levantamento da situação vacinal, proporcionou um momento de diálogo e orientação com os alunos sobre a relevância da imunização e da verificação regular do cartão de vacinação (WILSON; WIYSONGE, 2020).

Nesta fase, debateram-se informações sobre vacinas presentes em plataformas digitais, estimulando os alunos a ponderarem de forma crítica sobre os conteúdos disponíveis nas redes sociais. O envolvimento dos estudantes demonstrou grande interesse e participação ativa pelo assunto, evidenciando que o contexto escolar pode ser um espaço ideal para a aquisição de conhecimentos em saúde, para o aprimoramento da consciência cidadã e para a promoção da educação em direitos humanos (BRASIL, 2025; SILVA, et al., 2023).

A continuidade das discussões permitiu identificar que muitos estudantes passaram a reconhecer a importância de verificar a veracidade das informações antes de compartilhá-las, especialmente aquelas relacionadas à saúde. Observou-se que, ao serem instigados a refletir criticamente, os adolescentes demonstraram maior capacidade de questionar conteúdos sensacionalistas e notícias falsas, compreendendo os impactos da desinformação na adesão às campanhas de vacinação e na saúde coletiva (WILSON; WIYSONGE, 2020; SILVA et al., 2023).

Além disso, as atividades educativas favoreceram a valorização do cartão de vacinação como instrumento essencial de acompanhamento da saúde, estimulando os estudantes a buscarem a atualização de suas vacinas junto aos serviços de saúde. Esse resultado dialoga com recomendações de órgãos nacionais e internacionais que reforçam a importância do acompanhamento vacinal contínuo na adolescência (BRASIL, 2025; SBIm, 2024).

Outro aspecto relevante diz respeito à integração entre educação e saúde como estratégia intersetorial. A aproximação entre escola e serviços de saúde pode ampliar o alcance das ações de imunização, contribuindo para o aumento das coberturas vacinais e para a promoção da saúde no ambiente escolar (SOARES; ALMEIDA, 2020; SILVA et al., 2021).

Ademais, a incorporação da educação midiática no ambiente escolar mostrou-se fundamental para o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica, autonomia e responsabilidade social. Ao compreenderem como as informações são produzidas e disseminadas nas mídias digitais, os estudantes tornam-se mais preparados para lidar com os desafios contemporâneos, especialmente aqueles relacionados à circulação de desinformação (KLEIN; BRESSAN; SANTOS, 2021).

Por fim, destaca-se que ações como esta contribuem diretamente para a efetivação dos direitos humanos, ao garantir o acesso à informação de qualidade e promover o direito à saúde. A formação de sujeitos críticos e informados é essencial para o fortalecimento da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (BRASIL, 1990; KLEIN; BRESSAN; SANTOS, 2021).

4 Considerações finais

Conclui-se que a escola constitui um espaço estratégico para ações integradas entre saúde, educação e comunicação, contribuindo para o fortalecimento da cobertura vacinal, do pensamento crítico e da formação cidadã dos adolescentes. A educação midiática destaca-se como ferramenta essencial no enfrentamento da desinformação em saúde e na promoção do direito à informação de qualidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 05 mar. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77813

BRASIL. **Ministério da Saúde.** Calendário Nacional de Vacinação. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/calendario-nacional-de-vacinacao. Acessado em: 05 mar. 2026.

KLEIN, Ana Maria; BRESSAN, Marina Scaramuzza; SANTOS, Paula Toledo Lara dos. Escola, educação integral e a educação em direitos humanos. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, 2021.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Adolescent health.** Geneva: World Health Organization, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-com-ciencia/materiais-para-downloads-1/calendario-de-vacinacao-por-faixa-etaria/2023/infografico-vacinacao-adolescente-v4.pdf/view?utm_source=chatgpt.com. Acessado em: 05 mar. 2026.

SBIm - SOCIEDADE BRASILEIRA DE IMUNIZAÇÕES. **Calendário de vacinação do adolescente.** São Paulo: SBIm, 2024. Disponivel em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sbim.org.br/images/calendarios/calend-sbim-adolescente.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acessado em: 05 mar. 2026.

SILVA, R. et al. **Desinformação em saúde e impactos na vacinação: desafios contemporâneos**. Revista de Saúde Pública, v. 57, p. 1-10, 2023.

SILVA, A. et al. **Educação em saúde no ambiente escolar: práticas e desafios.** Revista Brasileira de Educação em Saúde, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2021.

SILVA, Michelli Domingos et al. **Educação tradicional e os desafios da inclusão da tecnologia em tempos de pandemia da COVID-19**. Revista Acervo Educacional, v. 5, p. e12604, 26 mar. 2023.

SILVA, Michelli Domingos et al. **Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 13, n. 5, p. e7120-e7120, 2021.

SOARES, M. de F.; ALMEIDA, V. E. de. A educação em direitos humanos e as novas tecnologias para o exercício da cidadania. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 78–89, 2020.

WILSON, S. L.; WIYSONGE, C. Vaccine hesitancy in the era of COVID-19. **BMJ Global Health**, Londres, v. 5, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77813

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DESENVOLVIMENTO NORMATIVO DA EAD NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

JOÃO VINÍCIUS SOARES DE FIGUEIRÊDO

RESUMO

Esta revisão sistemática de literatura nacional investigou o desenvolvimento normativo da Educação a Distância (EaD) no Brasil, com ênfase nas políticas públicas que moldaram sua expansão e regulação. As buscas foram realizadas nas plataformas BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Periódicos CAPES, utilizando palavras-chave como "Educação a Distância" (ou EaD), "políticas públicas" e "leis". Na BDTD, a combinação inicial rendeu 673 resultados; com "leis", reduziu para 74. Aplicando filtro temporal (2020-2025), obteve-se 37 achados, selecionando-se 1 tese de doutorado por relevância temática: Políticas de expansão do ensino superior a distância no Brasil nas primeiras décadas do século XXI: democratização do acesso ou uma das estratégias para maximização do lucro no contexto da financeirização da educação superior privada? (Peletti, UNIOESTE, 2024). No Periódicos CAPES, "EaD" e "políticas públicas" geraram 146 resultados; com "leis" e revisão por pares, restaram 3 artigos: Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura (Paniago, 2016); Caminhos da Política Nacional de Formação de Professores na Modalidade a Distância (Santos; Campos, 2016); e Caminhos e desdobramentos da formação inicial da Licenciatura em Física, via EaD, na UFS (Santos, 2020). Os documentos revelam a trajetória normativa da EaD, ancorada na LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 80), que incentivou programas de EaD para formação docente. O PNE (Lei nº 10.172/2001) ampliou metas para expansão superior via sistema interativo de EaD. Marcos chave incluem o Decreto nº 5.800/2006 (UAB), para interiorização e democratização; Lei nº 11.502/2007 (Nova Capes), priorizando EaD na formação continuada; e Decreto nº 6.755/2009 (Parfor), em regime de colaboração federativo. Decretos como nº 5.622/2005 (revogado por nº 9.057/2017) regulamentaram polos e tutoria. Santos e Campos (2016) analisam a transição da EaD periférica para central nas políticas do MEC, impulsionada por escassez docente (38,1% sem licenciatura plena em 2005) e desigualdades regionais, com domínio inicial público cedendo ao privado (83,7% das matrículas em 2012). Paniago (2016) explora narrativas em cibercultura, destacando hibridismo e inclusão via TDICs em formação continuada. Santos (2020) avalia licenciatura em Física EaD na UFS (2006), com baixa evasão (4,33% permanência), desafios em materiais interativos e prática pedagógica, mas ganhos em acesso. A tese de Peletti questiona democratização versus financeirização privada. Coletivamente, evidenciam EaD como estratégia de equidade, mas com desafios regulatórios e qualitativos.

Palavras-chave: EAD; Políticas Públicas; Leis

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil emergiu como uma modalidade educacional estratégica para superar barreiras geográficas e sociais, especialmente na expansão do ensino superior e na formação docente. Desde as iniciativas pioneiras na década de 1990, a EaD ganhou contornos normativos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77825

Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 80, autorizou o desenvolvimento e veiculação de programas de EaD, posicionando-a como ferramenta para democratizar o acesso à educação (BRASIL, 1996). Essa contextualização reflete a necessidade de atender à universalização do ensino fundamental e à formação em nível superior para professores, em um país marcado por desigualdades regionais e escassez de profissionais qualificados, como evidenciado pelo Censo Escolar de 2005, no qual 38,1% dos docentes atuavam sem licenciatura plena (SANTOS; CAMPOS, 2016).

O desenvolvimento normativo da EaD consolidou-se nas primeiras décadas do século XXI por meio de marcos regulatórios que a integraram ao sistema educacional público. O Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) estabeleceu metas para um sistema interativo de EaD, priorizando a formação de professores; o Decreto nº 5.800/2006 instituiu a Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando interiorizar a oferta superior; a Lei nº 11.502/2007 ampliou as competências da CAPES (Nova Capes) para fomentar a formação inicial e continuada via EaD; e o Decreto nº 6.755/2009 criou o Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), em regime de colaboração federativo (SANTOS; CAMPOS, 2016; SANTOS, 2020). Esses instrumentos normativos deslocaram a EaD da periferia para o centro das políticas do Ministério da Educação (MEC), embora o Decreto nº 5.622/2005 (revogado pelo nº 9.057/2017) tenha regulamentado polos e tutoria, adaptando-a ao contexto semipresencial.

A relevância da EaD reside em sua capacidade de promover inclusão educacional em regiões remotas, como o sertão paraibano, e na formação continuada imersa na cibercultura, onde narrativas docentes e discentes são ressignificadas por tecnologias digitais (PANIAGO, 2016). No entanto, desafios persistem, como baixa evasão em cursos como a Licenciatura em Física EaD da UFS (4,33% de permanência) e a transição do predomínio público para o privado (83,7% das matrículas em 2012), questionando democratização versus financeirização (PELETTI, 2016; SANTOS; CAMPOS, 2016; SANTOS, 2020). Literatura recente reforça que tais políticas, apesar de avanços, demandam avaliação crítica para equilibrar acesso, qualidade e equidade.

O objetivo geral deste trabalho é realizar uma revisão sistemática das políticas públicas que configuraram o desenvolvimento normativo da EaD no Brasil, analisando sua evolução legislativa e impactos na formação docente, com base em teses e artigos indexados em plataformas nacionais.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa configura-se como uma revisão sistemática de literatura nacional, delineada conforme as diretrizes do PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), com foco no desenvolvimento normativo da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Realizada de forma remota, entre outubro e dezembro de 2025, por meio de plataformas digitais acessíveis via instituições acadêmicas, o estudo não envolveu participantes humanos diretos, mas sim uma amostra de produção científica selecionada. A amostra compreendeu teses, dissertações e artigos científicos indexados, priorizando aqueles que abordam políticas públicas regulatórias da EaD, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), o Decreto nº 5.800/2006 (Universidade Aberta do Brasil - UAB), a Lei nº 11.502/2007 (Nova Capes) e o Decreto nº 6.755/2009 (Parfor), conforme evidenciado nos documentos analisados.

As buscas foram executadas nas plataformas BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e Periódicos CAPES, utilizando palavras-chave como "Educação a Distância" (EaD), "políticas públicas" e "leis", combinadas com operadores booleanos

(AND/OR). Na BDTD, a busca inicial rendeu 673 resultados; refinada com "leis", reduziu para 74, e com filtro temporal (2020-2025), obteve-se 37 documentos. Na Periódicos CAPES, "EaD" e "políticas públicas" geraram 146 achados, caindo para 3 após inclusão de "leis" e revisão por pares. Os instrumentos incluíram ferramentas de busca avançada das plataformas, filtros por título, resumo e relevância temática, e análise qualitativa dos textos integrais dos arquivos anexados: *Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura* (Paniago, 2016); *Caminhos da Política Nacional de Formação de Professores na Modalidade a Distância* (Santos; Campos, 2016); e *Caminhos e desdobramentos da formação inicial da Licenciatura em Física, via EaD, na UFS* (Santos, 2020), além da tese de Peletti (UNIOESTE).

Os critérios de inclusão abrangeram estudos nacionais publicados entre 2016 e 2025, com ênfase em análise normativa da EaD (ex.: regulamentação de polos via Decreto nº 9.057/2017 e transição público-privado), excluindo-se revisões internacionais, relatos não acadêmicos ou fora do escopo político-regulatório. A triagem ocorreu em duas etapas: (1) leitura de títulos e resumos para eliminação de irrelevantes; (2) análise integral dos selecionados, registrada em fluxograma PRISMA.

A análise dos dados adotou síntese narrativa qualitativa, categorizando os achados por fases normativas: (1) fundacional (LDB/1996-PNE/2001); (2) expansão (UAB-Parfor); (3) desafios atuais (evasão e financeirização). Os documentos anexados subsidiaram a interpretação, com ênfase na reprodutibilidade via protocolos de busca documentados e critérios explícitos, permitindo replicação por outros pesquisadores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão sistemática identificou 4 estudos relevantes (1 tese de doutorado e 3 artigos), selecionados após triagem rigorosa nas plataformas BDTD e Periódicos CAPES, conforme fluxograma PRISMA adaptado (Figura 1, descrita abaixo). A busca inicial na BDTD rendeu 673 registros com "EaD" e "políticas públicas", refinada para 74 com "leis" e 37 no período 2020-2025, resultando em 1 inclusão. No Periódicos CAPES, 146 achados iniciais caíram para 3 após filtros. Esses estudos delineiam o desenvolvimento normativo da EaD, ancorados em marcos como a LDB (Lei nº 9.394/1996), PNE (Lei nº 10.172/2001), UAB (Decreto nº 5.800/2006), Nova Capes (Lei nº 11.502/2007) e Parfor (Decreto nº 6.755/2009), com ênfase na formação docente e expansão superior.

Tabela 1 - Caracterização dos estudos incluídos na revisão sistemática

Estudo	Tipo	Plataforma	Ano	Principais Marcos Normativos	Achados Chave
Peletti (UNIOESTE)	Tese de Doutorado	BDTD	2024	LDB (1996), PNE (2001), UAB (2006)	Expansão EaD: democratização vs. financeirização privada
Paniago	Artigo	Periódicos CAPES	2016	TDICs na formação continuada	Narrativas ressignificadas em cibercultura; hibridismo EaD

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77825

Estudo	Tipo	Plataforma	Ano	Principais Marcos Normativos	Achados Chave
Santos; Campos	Artigo	Periódicos CAPES	2016	LDB (1996), PNE (2001), UAB (Dec. 5.800/2006), Nova Capes (Lei 11.502/2007), Parfor (Dec. 6.755/2009)	Evolução políticas formação docente; transição público-privado (83,7% matrículas privadas em 2012)
Santos (UFS)	Artigo	Periódicos CAPES	2020	LDB (1996), Dec. 5.622/2005 (revogado), Dec. 9.057/2017, UAB (2006)	Baixa permanência (4,33%) em Licenciatura Física EaD; desafios materiais e prática

Os resultados revelam uma evolução trifásica: (1) fundacional (1996-2001), com LDB e PNE estabelecendo bases para EaD na formação docente, respondendo à escassez (38,1% docentes sem licenciatura em 2005); (2) expansão (2006-2009), via UAB e Parfor, interiorizando o acesso público, mas com regulação semipresencial (Dec. 5.622/2005 revogado por 9.057/2017); (3) consolidação e desafios (pós-2009), marcada por Nova Capes e domínio privado (83,7% matrículas em 2012), conforme Santos e Campos (2016). Paniago (2016) complementa com hibridismo cibercultural em formação continuada, enquanto Santos (2020) quantifica evasão baixa (4,33% permanência na UFS), atribuída a materiais interativos deficientes. Peletti questiona financeirização privada.

Na discussão, esses achados alinham-se à literatura: Santos e Campos (2016) corroboram Segenreich (2013), que posiciona UAB como centralizadora da EaD no MEC, democratizando acesso em regiões periféricas, mas com assimetrias Norte/Nordeste (55% docentes inabilitados). Paniago (2016) dialoga com Lévy (1999) sobre cibercultura, destacando narrativas inclusivas via TDICs, embora Santos (2020) evidencie limitações práticas (falta de tutoria e polos inadequados), ecoando Gatti e Barreto (2009) sobre evasão em licenciaturas EaD. A transição público-privado (Peletti) reflete críticas de Leher (2010) à influência externa (UNESCO/BM), priorizando lucro sobre qualidade. Vantagens incluem equidade (270 mil matrículas UAB em 2013) e flexibilidade para professores em exercício; limitações envolvem baixa retenção e regulação incompleta, demandando avaliações longitudinais.

A relevância reside na orientação para políticas híbridas, integrando cibercultura e suporte prático, fortalecendo a EaD como pilar da educação inclusiva brasileira. Limitações da revisão: escopo nacional restrito (n=4), ausência de meta-análise quantitativa e foco em formação docente, sugerindo expansões futuras.

4 CONCLUSÃO

Esta revisão sistemática analisou o desenvolvimento normativo da Educação a Distância (EaD) no Brasil. O objetivo geral foi mapear políticas públicas que moldaram sua evolução e impactos na formação docente. Os resultados identificaram quatro estudos relevantes: uma tese

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77825

de doutorado (Peletti, UNIOESTE) e três artigos (Paniago, 2016; Santos; Campos, 2016; Santos, 2020).

O trajeto normativo iniciou-se com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que autorizou programas de EaD. O PNE (Lei nº 10.172/2001) ampliou metas para formação docente. A UAB (Decreto nº 5.800/2006) interiorizou o acesso superior. A Nova Capes (Lei nº 11.502/2007) fomentou formação continuada via EaD. O Parfor (Decreto nº 6.755/2009) integrou regime colaborativo federativo. Santos e Campos (2016) destacam a centralidade da EaD nas políticas do MEC, apesar da transição para o setor privado (83,7% das matrículas em 2012).

Paniago (2016) revela narrativas ressignificadas em cibercultura, com hibridismo EaD promovendo inclusão. Santos (2020) aponta baixa permanência (4,33%) na Licenciatura em Física EaD da UFS, devido a materiais deficientes e pouca prática pedagógica. Peletti questiona democratização versus financeirização privada. A pesquisa alcançou síntese crítica: EaD democratizou acesso, mas enfrenta desafios qualitativos e regulatórios.

Limitações incluem amostra restrita (quatro estudos nacionais, 2020-2025) e ausência de meta-análise quantitativa. Plataformas BDTD e CAPES priorizaram teses/artigos recentes, excluindo normativos pré-2016.

Perspectivas futuras sugerem pesquisas longitudinais sobre evasão EaD e impactos pós-pandemia. Estudos comparativos público-privado e avaliações de polos (Decreto nº 9.057/2017) enriqueceriam o debate.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o § 3º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – Parfor. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 20 de maio de 2017. Regulamenta a oferta de cursos de educação a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 maio 2017.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Altera a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007.

PANAGO, Maria Cristina Lima. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 355-365, maio/ago. 2016.

PELETTI, Amilton Benedito. *Políticas de expansão do ensino superior a distância no Brasil nas primeiras décadas do século XXI: democratização do acesso ou uma das estratégias para maximização do lucro no contexto da financeirização da educação superior*

privada? 202?. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

SANTOS, Camila Silva Sousa; CAMPOS, Gilda Helena Bernardino de. Caminhos da Política Nacional de Formação de Professores na Modalidade a Distância. *Revista Eletrônica de Educação a Distância*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 70-?, 2016.

SANTOS, Edyniele Evangelista dos. Caminhos e desdobramentos da formação inicial da Licenciatura em Física, via ensino a distância, na Universidade Federal de Sergipe. *Anais do Educon*, São Cristóvão, v. 14, n. 7, p. 1-19, set. 2020. Disponível em: https://www.coloquioeducon.com/. Acesso em: 16 abr. 2026. DOI: http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.07.16.

METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

NILVA AMANCIA DA SILVA; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; WALNARA DE FÁTIMA DE MORAES PIRES; MARCELO BUSTAMANTE CHILINGUE; ADRIANA SARMENTO DO VALE; LIA MARA SILVA ALVES BATISTA.

RESUMO

Introdução: A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma modalidade essencial no contexto educacional contemporâneo, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pela necessidade de flexibilização do ensino. Nesse cenário, torna-se totalmente relevante mencionar que a mediação pedagógica assume papel fundamental na promoção de aprendizagens significativas, exigindo dos docentes a adoção de estratégias inovadoras que favoreçam a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. **Objetivo:** O presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição das metodologias ativas, associadas às tecnologias digitais, para o fortalecimento da mediação pedagógica na EAD. **Material e Métodos:** A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem inovação pedagógica, ensino híbrido e protagonismo discente, buscando compreender as contribuições dessas abordagens no contexto da educação online. **Resultados e Discussão:** Os resultados evidenciam que metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e gamificação favorecem o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Além disso, o uso de tecnologias digitais, como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), fóruns interativos e recursos multimídia, potencializa a interação entre professores e alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Observa-se também que a mediação pedagógica, quando planejada de forma intencional, contribui para a redução da evasão e para a melhoria do desempenho acadêmico na EAD. **Conclusão:** Então, pode-se inferir finalmente que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais constitui uma estratégia eficaz para qualificar a mediação pedagógica, promovendo aprendizagens mais significativas, maior autonomia discente e alinhamento às demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Educação online; Interação pedagógica.

.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino estratégica no cenário educacional contemporâneo, especialmente em função das transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais e pela ampliação do acesso à internet. Nos últimos anos, observa-se um crescimento significativo dessa modalidade, acompanhado pela necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas, com foco em abordagens mais interativas e centradas no estudante (MORAN, 2020; BACICH; MORAN, 2021).

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume papel central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como facilitador da construção do conhecimento. Segundo Bacich e Moran (2021), a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77830

integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais favorece o protagonismo discente e potencializa experiências de aprendizagem mais significativas.

Além disso, estudos recentes apontam que o uso intencional de estratégias pedagógicas inovadoras contribui para o aumento do engajamento, da autonomia e da permanência dos estudantes na EAD (VALENTE, 2021; HORN; STAKER, 2020). Tais abordagens possibilitam a construção de ambientes virtuais mais dinâmicos, colaborativos e alinhados às demandas da educação contemporânea.

Ademais, é importante destacar que o contexto pós-pandemia intensificou ainda mais a necessidade de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, evidenciando desafios relacionados à formação docente e à adaptação às novas dinâmicas de ensino. De acordo com estudos recentes, a consolidação da EAD exige não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a compreensão de estratégias pedagógicas que promovam interação, engajamento e aprendizagem significativa em ambientes virtuais (BACICH; NETO; TREVISANI, 2020). Nesse sentido, a atuação docente torna-se elemento-chave para a efetividade do processo educativo, reforçando a importância de práticas inovadoras e reflexivas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o papel das metodologias ativas e das tecnologias digitais na mediação pedagógica, considerando suas contribuições para a qualidade do ensino e para a efetividade do processo educativo na modalidade a distância uma vez que tal modalidade tem se tornado um desafio bastante encantador, pois possibilita que a transmissão do conhecimento aconteça de forma lúdica e bastante criativa, acompanhando o momento que se tem de avanços tecnológicos e de comunicação midiática. Diante disso, o processo educacional não poderia deixar de acompanhar a era digital e nem de se engajar completamente no mesmo, ofertando ao estudante infinitas condições de estudo pautadas em ferramentas e metodologias envolventes e inovadoras.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo exploratório, buscando compreender as contribuições das metodologias ativas e das tecnologias digitais no processo de mediação pedagógica na Educação a Distância (EAD).

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções científicas recentes, incluindo artigos publicados em periódicos, livros e documentos acadêmicos relevantes à temática. Foram considerados, prioritariamente, estudos publicados nos últimos cinco anos, a fim de garantir a ocorrência de discussões atuais e o alinhamento com as transformações recentes no campo educacional.

A seleção dos materiais ocorreu por meio de buscas em bases de dados acadêmicos, utilizando descritores como “Educação a Distância”, “mediação pedagógica”, “metodologias ativas” e “tecnologias digitais”. Como critérios de inclusão, foram considerados trabalhos que abordassem diretamente a relação entre práticas pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias no ensino remoto ou híbrido.

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, com base na leitura crítica e na organização das informações, permitindo identificar categorias temáticas relacionadas ao engajamento discente, à interação pedagógica e à construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidencia que a utilização de metodologias ativas no contexto da Educação a Distância (EAD) contribui significativamente para o fortalecimento da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77830

mediação pedagógica, especialmente no que se refere ao engajamento e à participação dos estudantes. Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e gamificação têm demonstrado potencial para promover maior autonomia e protagonismo discente, favorecendo a construção ativa do conhecimento (BACICH; MORAN, 2021).

Nesse sentido, observa-se que a integração dessas metodologias com as tecnologias digitais possibilita a criação de ambientes virtuais mais interativos e colaborativos. Recursos como fóruns de discussão, videoaulas interativas, quizzes e plataformas digitais ampliam as possibilidades de comunicação e interação entre professores e alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo (VALENTE, 2021).

Além disso, os estudos analisados apontam que a mediação pedagógica desempenha papel essencial na organização dessas práticas, uma vez que o docente atua como facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem. A atuação docente, quando pautada em intencionalidade pedagógica e uso adequado das tecnologias, contribui para a redução da evasão e para a melhoria do desempenho acadêmico na EAD.

Por outro lado, também foram identificados desafios relacionados à implementação dessas estratégias, como a necessidade de formação continuada dos professores e a adaptação dos estudantes às novas formas de aprendizagem. Conforme destacam Bacich, Neto e Trevisani (2020), a efetividade das metodologias ativas depende diretamente do planejamento pedagógico e do domínio das ferramentas digitais, reforçando a importância de uma prática docente reflexiva e inovadora.

Dessa forma, os resultados indicam que a articulação entre metodologias ativas, tecnologias digitais e mediação pedagógica constitui um elemento fundamental para a qualificação da Educação a Distância, contribuindo para práticas educativas mais alinhadas às demandas contemporâneas.

Além do mais, é importante destacar que a utilização de metodologias ativas na Educação a Distância não se limita apenas à aplicação de ferramentas tecnológicas, mas envolve uma mudança significativa na concepção de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o estudante passa a assumir uma postura mais participativa, enquanto o professor atua como mediador e orientador do processo educativo. Essa mudança de paradigma contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como autonomia, colaboração e pensamento crítico, que são fundamentais no contexto da educação contemporânea. Além disso, a articulação entre estratégias pedagógicas inovadoras e recursos digitais possibilita a construção de experiências de aprendizagem mais contextualizadas e significativas, atendendo às diferentes necessidades e ritmos dos estudantes.

Ainda é imprescindível considerar que a incorporação de metodologias ativas na Educação a Distância exige não apenas mudanças metodológicas, mas também uma reorganização das práticas pedagógicas e institucionais. Nesse contexto, torna-se fundamental o planejamento de atividades que estimulem a participação efetiva dos estudantes, bem como o uso intencional das tecnologias digitais como suporte à aprendizagem. A promoção de experiências educacionais mais interativas e significativas contribui para o fortalecimento do vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

4 CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas, evidencia-se que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais constitui um elemento essencial para o fortalecimento da mediação pedagógica na Educação a Distância (EAD). Essas estratégias favorecem não apenas o engajamento dos estudantes, mas também o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação ativa no processo de construção do conhecimento.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77830

Observa-se que o papel do professor, nesse contexto, torna-se ainda mais relevante, uma vez que a mediação pedagógica exige planejamento, intencionalidade e domínio das ferramentas tecnológicas. O docente passa a atuar como facilitador da aprendizagem, promovendo interações significativas e criando condições para que o estudante se torne protagonista do seu próprio processo formativo.

Além disso, a utilização de recursos digitais interativos contribui para a construção de ambientes virtuais mais dinâmicos, colaborativos e inclusivos, possibilitando diferentes formas de acesso ao conhecimento e ampliando as oportunidades de aprendizagem. Tais aspectos são fundamentais para enfrentar desafios recorrentes da EAD, como a evasão e a desmotivação discente.

Ambientes virtuais mais dinâmicos, colaborativos e inclusivos possibilitam diferentes formas de acesso ao conhecimento e ampliam as oportunidades de aprendizagem. Tais aspectos são fundamentais para enfrentar desafios recorrentes da EAD, como a evasão e a desmotivação discente. Nesse contexto, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem se mostrado um importante aliado na superação da desmotivação, na medida em que promove maior interatividade, personalização do ensino e aproximação entre professores e estudantes. Ferramentas como fóruns, videoaulas interativas, quizzes gamificados e plataformas digitais contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e participativo. Além disso, a utilização de recursos síncronos e assíncronos favorece a flexibilidade e o respeito ao ritmo individual de aprendizagem, aumentando o engajamento dos estudantes. Dessa forma, as TICs não apenas facilitam o acesso ao conteúdo, mas também criam experiências educacionais mais significativas, estimulando o interesse, a permanência e o sucesso acadêmico na Educação a Distância.

Entretanto, destaca-se que a efetividade dessas práticas depende diretamente da formação continuada dos professores e do desenvolvimento de competências pedagógicas e digitais. Torna-se necessário investir em políticas educacionais que incentivem a qualificação docente e o uso crítico e reflexivo das tecnologias no ensino.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre estratégias inovadoras, mediação pedagógica e recursos digitais representa um caminho promissor para a qualificação da Educação a Distância, contribuindo para práticas educativas mais significativas, inclusivas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Recomenda-se, ainda, a realização de novos estudos que aprofundem a temática, especialmente em contextos práticos, a fim de ampliar as discussões e fortalecer a produção científica na área.

Por fim, ressalta-se que a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras na Educação a Distância depende de um compromisso contínuo com a qualidade do ensino e com a formação integral dos estudantes, exigindo reflexão constante sobre as estratégias adotadas e seus impactos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2021.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77830

ISSN: 2675-813X

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2020.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e metodologias ativas: possibilidades e desafios na educação contemporânea**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2021.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77830

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMINHOS PARA UMA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EFICAZ

ELISÂNGELA PULCINI JACOB; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; LUANA REBOUÇAS DA SILVA; MARIA LEONOR DE CARVALHO GASPAR SALES; ORLANDO DE LIMA MONTEIRO; MARCOS THADEU LUCIO DA SILVA.

RESUMO

Introdução: A educação a distância tem ampliado significativamente seu alcance nos últimos anos, consolidando-se como uma alternativa viável e necessária no contexto educacional contemporâneo uma vez que, não obstante suas potencialidades, observa-se que muitos estudantes enfrentam dificuldades relacionadas à desmotivação, à baixa participação e ao sentimento de isolamento nos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse cenário, a mediação pedagógica assume papel fundamental, exigindo do docente não apenas domínio tecnológico, mas principalmente a utilização de estratégias de aprendizagem que promovam o envolvimento ativo dos discentes**. Objetivo:** O presente estudo tem como objetivo analisar de que forma estratégias de aprendizagem podem contribuir para a mediação pedagógica na educação a distância, especialmente no enfrentamento da desmotivação discente. **Material e Métodos:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada em estudos recentes sobre educação digital, engajamento discente e práticas pedagógicas no ensino online. A análise concentra-se em identificar estratégias capazes de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo. **Resultados e Discussão:** Os achados indicam que estratégias como a gamificação, a personalização do ensino, o uso de trilhas de aprendizagem e a promoção de interações colaborativas contribuem significativamente para o aumento do engajamento dos estudantes. Além disso, práticas que valorizam a escuta ativa, o feedback contínuo e a presença pedagógica do docente demonstram impacto positivo na motivação discente. Observa-se que, quando bem aplicadas, essas estratégias reduzem a evasão e fortalecem o vínculo entre aluno e ambiente virtual, tornando o processo educativo mais atrativo e eficaz. **Conclusão:** Deduz-se, então, que a adoção de estratégias de aprendizagem intencionais e centradas no estudante é essencial para uma mediação pedagógica eficaz na educação a distância. Tais estratégias não apenas minimizam a desmotivação, mas também favorecem uma aprendizagem mais significativa, participativa e alinhada às demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: Ambientes virtuais de aprendizagem; Mediação educacional; Tecnologias digitais na educação.

1 INTRODUÇÃO

Como uma modalidade imprescindível no cenário educacional contemporâneo, a educação a distância (EAD) tem se expandido de forma significativa nas últimas décadas, consolidando-se gradativamente. Impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pela necessidade de flexibilização do ensino, a EAD possibilita o acesso à educação em diferentes contextos e em múltiplas realidades. No entanto, apesar de suas potencialidades, essa

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77981

modalidade ainda enfrenta desafios importantes, especialmente no que se refere ao engajamento e à permanência dos estudantes nos cursos ofertados.

Nesse contexto, um dos principais problemas observados na educação a distância diz respeito à desmotivação discente, frequentemente associada à ausência de interação significativa, à falta de acompanhamento contínuo e ao distanciamento entre professores e alunos nos ambientes virtuais. De acordo com Hodges et al. (2020), a transição para o ensino mediado por tecnologias evidenciou a necessidade de repensar práticas pedagógicas, de modo a garantir maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, torna-se essencial compreender que o uso das tecnologias, por si só, não assegura a qualidade do ensino, sendo necessária a adoção de estratégias pedagógicas adequadas.

Diante desse cenário, a mediação pedagógica assume papel central na organização do processo educativo na EAD. Conforme destacam Bacich e Moran (2020), o professor precisa atuar de forma ativa e intencional, utilizando estratégias que estimulem a participação, a autonomia e o protagonismo discente. Além disso, estudos recentes, como os de Moreira e Schlemmer (2020) e Valente (2021), evidenciam que práticas como gamificação, aprendizagem colaborativa e personalização do ensino contribuem significativamente para o aumento do engajamento e para a redução da evasão em ambientes virtuais.

Ademais, Kenski (2021) ressalta que a integração entre tecnologias digitais e estratégias pedagógicas inovadoras é fundamental para promover experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas. Nesse sentido, a escolha consciente de estratégias de aprendizagem torna-se um elemento indispensável para fortalecer a mediação pedagógica e superar os desafios relacionados à desmotivação discente na educação a distância.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de investigar como as estratégias de aprendizagem podem contribuir para uma mediação pedagógica mais eficaz no contexto da EAD, especialmente no enfrentamento da desmotivação dos estudantes. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar de que forma estratégias de aprendizagem podem contribuir para a mediação pedagógica na educação a distância, com foco no engajamento e na superação da desmotivação discente.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, tendo como foco a análise de estratégias de aprendizagem aplicadas à mediação pedagógica na educação a distância. A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento teórico em bases de dados acadêmicas, como Google Acadêmico, SciELO e periódicos científicos da área da educação, contemplando produções recentes relacionadas ao ensino online, engajamento discente e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais.

A amostra do estudo foi constituída por artigos científicos, livros e publicações acadêmicas relevantes, selecionados a partir de critérios como atualidade (preferencialmente dos últimos cinco anos), pertinência temática e contribuição para a compreensão do problema investigado, especialmente no que se refere à desmotivação dos estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam relação direta com a temática ou que não contribuíam significativamente para os objetivos da pesquisa.

Os instrumentos utilizados consistiram na leitura analítica e interpretativa dos materiais selecionados, buscando identificar conceitos, abordagens e estratégias de aprendizagem que favorecem a mediação pedagógica na educação a distância. Para a organização dos dados, foram realizadas sínteses comparativas entre os autores, destacando convergências e contribuições relevantes para o estudo.

O procedimento de análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a categorização das informações em eixos temáticos,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77981

como estratégias de engajamento, interação pedagógica e superação da desmotivação discente. Dessa forma, foi possível compreender como diferentes estratégias podem contribuir para uma mediação pedagógica mais eficaz no contexto da EAD.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidencia que a desmotivação discente é um dos principais desafios enfrentados na educação a distância, estando diretamente relacionada à ausência de interação significativa, à limitação das estratégias pedagógicas e ao uso pouco intencional das tecnologias digitais. Conforme apontam Hodges et al. (2020), a simples transposição de conteúdos do ensino presencial para o ambiente virtual não garante a efetividade da aprendizagem, sendo necessário repensar práticas pedagógicas que promovam maior engajamento dos estudantes.

Nesse contexto, os resultados indicam que a adoção de estratégias de aprendizagem diversificadas contribui significativamente para a melhoria da mediação pedagógica. Entre as principais estratégias identificadas, destacam-se a gamificação, a aprendizagem baseada em problemas, as trilhas de aprendizagem personalizadas e o uso de fóruns interativos. Segundo Bacich e Moran (2020), tais abordagens favorecem o protagonismo do estudante, estimulando sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

Além disso, observou-se que a presença pedagógica do docente, caracterizada por acompanhamento contínuo, feedback formativo e incentivo à participação, exerce influência direta na motivação dos estudantes. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), práticas que promovem interação constante e diálogo contribuem para a redução da evasão e para o fortalecimento do vínculo entre aluno e ambiente virtual.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso de tecnologias digitais como mediadoras do processo educativo. Kenski (2021) destaca que ambientes virtuais de aprendizagem, quando utilizados de forma estratégica, potencializam a colaboração, a troca de experiências e o desenvolvimento de competências digitais. Todavia, a literatura também aponta limitações e desafios, como a falta de formação docente adequada e dificuldades de acesso às tecnologias por parte de alguns estudantes, o que pode comprometer a eficácia dessas estratégias.

Dessa forma, os resultados reforçam que a eficácia da educação a distância não depende apenas das ferramentas tecnológicas, mas principalmente da forma como são utilizadas no planejamento pedagógico. A integração entre estratégias de aprendizagem e mediação pedagógica intencional mostra-se essencial para superar a desmotivação discente e promover uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas.

Além das estratégias já mencionadas, destaca-se a importância do feedback contínuo no processo de ensino-aprendizagem na educação a distância. Conforme Hattie (2009), o feedback é uma das práticas pedagógicas com maior impacto no desempenho dos estudantes, pois possibilita a compreensão dos avanços e das dificuldades no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a atuação do professor, por meio do acompanhamento constante e da devolutiva das atividades, contribui significativamente para o engajamento discente. De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000), a presença pedagógica no ambiente virtual, marcada pela orientação e pelo feedback, é essencial para reduzir o distanciamento e para fortalecer a interação. Assim, o feedback formativo configura-se como elemento fundamental para a mediação pedagógica eficaz na educação a distância.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou que a educação a distância, embora amplamente difundida e consolidada no cenário educacional contemporâneo, ainda enfrenta desafios

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77981

significativos relacionados à desmotivação e ao baixo engajamento discente. Tais dificuldades estão diretamente associadas à ausência de estratégias pedagógicas eficazes e à limitação de interações significativas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A partir da análise desenvolvida, constatou-se que a mediação pedagógica exerce papel central na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem, sendo fortemente influenciada pelas estratégias adotadas pelo docente. Nesse sentido, verificou-se que a utilização de metodologias ativas, práticas interativas, gamificação e personalização do ensino contribui de maneira significativa para o aumento do engajamento, da autonomia e da participação dos estudantes.

Além disso, observou-se que a presença pedagógica do professor, caracterizada pelo acompanhamento contínuo, pela oferta de feedback formativo e pelo incentivo à interação, constituem elementos essenciais para a construção de vínculos no ambiente virtual. Esse fator se mostra determinante para a redução da evasão e para a promoção de uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à necessidade de planejamento pedagógico intencional, no qual as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma estratégica, e não apenas como ferramentas de transmissão de conteúdo. Dessa forma, reforça-se que a qualidade da educação a distância está diretamente relacionada à forma como as estratégias de aprendizagem são estruturadas e aplicadas.

Contudo, destaca-se como limitação do estudo o fato de se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, o que não permite a análise prática das estratégias em contextos reais de ensino. Além disso, aspectos como formação docente e acesso às tecnologias poderiam ser explorados de maneira mais aprofundada.

Como perspectivas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem a aplicação dessas estratégias em ambientes virtuais de aprendizagem, considerando diferentes contextos educacionais. Espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de minimizar a desmotivação discente e promover uma educação a distância mais dinâmica, interativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Londres, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. **Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education**. The Internet and Higher Education, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

HATTIE, John. **Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London: Routledge, 2009.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu. Acesso em: 16 abr. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77981

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-35, 2020.

VALENTE, José Armando. **A educação a distância no ensino superior: desafios e possibilidades**. Campinas: Unicamp/NIED, 2021.

WILIAM, Dylan. **Embedded formative assessment**. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/77981

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VIVÊNCIAS NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

MARA LENKELY SILVA TEIXEIRA; MARIA ELIANE SILVA DE OLIVEIRA; ROSEANE DE MATOS LIMA; ALTEMIR DA SILVA BRAGA; UEVELTON DE OLIVEIRA TESSINARI; PABLO HENRIQUE DA SILVA SOARES; TAYS BANDEIRA BRAGA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando suas contribuições para a formação inicial de professores. As atividades foram desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática, entre os anos de 2025 e 2026, em escolas públicas do município de Sena Madureira, no estado do Acre, contemplando etapas de observação, planejamento pedagógico e atuação em sala de aula. Inicialmente, foram realizados momentos de observação com o intuito de compreender a dinâmica escolar, as estratégias metodológicas adotadas pelos professores e as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Essa etapa foi fundamental para subsidiar o planejamento das intervenções pedagógicas. Em seguida, ocorreram as atividades de regência, nas quais foram aplicadas propostas didáticas voltadas ao ensino de Matemática, com ênfase no uso de metodologias ativas, jogos educativos e recursos tecnológicos. Dentre as ações desenvolvidas, destacam-se o ensino da tabuada por meio de jogos, favorecendo o engajamento dos alunos, e a utilização do Excel para a construção de tabelas e gráficos relacionados ao orçamento familiar, promovendo a contextualização do conteúdo matemático. Tais estratégias contribuíram para o aumento da participação discente, além de estimular o raciocínio lógico e a aprendizagem significativa. Além das atividades em sala de aula, houve participação em reuniões formativas e em evento de caráter nacional, nos quais foram apresentados trabalhos desenvolvidos ao longo do programa. Essas experiências ampliaram a visão sobre a prática docente e fortaleceram a formação acadêmica. Conclui-se que o PIBID exerce papel essencial na formação inicial docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, bem como ao proporcionar vivências formativas que contribuem para o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente.

Palavras-chave: Ensino; Matemática; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um processo complexo, que demanda a articulação entre conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas e a compreensão da realidade escolar. No campo da Educação Matemática, essa formação assume desafios ainda mais específicos, uma vez que envolve não apenas o domínio dos conteúdos, mas também a capacidade de promover a aprendizagem significativa dos estudantes, considerando suas dificuldades, contextos socioculturais e formas de pensar. Nesse sentido, programas de inserção precoce no ambiente escolar, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), configuram-se como importantes estratégias de fortalecimento da formação docente.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78040

De acordo com Lee Shulman (1986), o conhecimento necessário ao professor vai além do domínio do conteúdo específico, abrangendo também o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a capacidade de transformar o saber científico em formas compreensíveis para os alunos. No ensino de Matemática, essa perspectiva torna-se fundamental, pois muitos estudantes apresentam dificuldades relacionadas à abstração e à formalização dos conceitos matemáticos. Assim, a formação docente precisa contemplar experiências que possibilitem ao licenciando desenvolver estratégias didáticas diversificadas e contextualizadas.

Nessa mesma direção, Ubiratan D'Ambrosio (1996) destaca que o ensino da Matemática deve considerar os aspectos culturais e sociais dos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e promovendo uma educação mais inclusiva e significativa. A abordagem etnomatemática proposta pelo autor reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, favorecendo maior engajamento e compreensão dos conteúdos.

Além disso, segundo Paulo Freire (1996), o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo, na problematização e na participação ativa dos alunos, rompendo com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão passiva de conteúdos. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Essa concepção é particularmente relevante no ensino da Matemática, área frequentemente marcada por metodologias tradicionais que dificultam a aprendizagem de muitos estudantes.

Outro aspecto essencial na formação docente refere-se à construção dos saberes profissionais. Conforme Maurice Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir da interação entre formação acadêmica, experiências práticas e o cotidiano escolar. Nesse sentido, a inserção do licenciando na escola, desde os primeiros momentos da formação, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Nesse contexto, o PIBID se apresenta como uma política pública relevante para a formação inicial docente, ao proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em escolas da educação básica, sob orientação de professores experientes. O programa favorece a integração entre universidade e escola, permitindo que os futuros professores desenvolvam atividades de observação, planejamento e regência, além de participarem de momentos formativos que ampliam sua compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito da Educação Matemática, essas experiências tornam-se ainda mais significativas, pois possibilitam a experimentação de metodologias ativas, o uso de recursos didáticos diferenciados e a integração de tecnologias digitais no ensino. Segundo José Moran (2018), a utilização de metodologias ativas e tecnologias contribui para tornar a aprendizagem mais dinâmica, interativa e centrada no aluno, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Dessa forma, a participação no PIBID permite ao licenciando não apenas compreender a realidade escolar, mas também refletir sobre sua prática pedagógica, desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e consolidar sua formação profissional. Além disso, contribui para a construção de uma postura docente crítica e reflexiva, alinhada às demandas contemporâneas da educação.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

As atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram realizadas em escolas públicas do município de Sena Madureira, Acre, envolvendo turmas do ensino fundamental e ensino médio. As ações foram organizadas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78040

em momentos de observação e atuação em sala de aula, permitindo uma compreensão mais ampla da prática docente e da realidade escolar.

No ensino fundamental, as atividades foram desenvolvidas na Escola Estadual Instituto Santa Juliana. Inicialmente, foram realizados momentos de observação, nos quais foi possível identificar que muitos alunos apresentavam dificuldades relacionadas às quatro operações básicas da Matemática, especialmente no que se refere à tabuada. Diante dessa realidade, foram planejadas e desenvolvidas atividades lúdicas, utilizando jogos educativos voltados para o ensino da tabuada.

A utilização dos jogos contribuiu para despertar o interesse dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas. Durante a realização das atividades, foi possível observar que os estudantes demonstraram maior envolvimento e motivação, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Além disso, a experiência evidenciou a importância do uso de metodologias diferenciadas no ensino da Matemática, especialmente quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem.

No ensino médio, as atividades foram desenvolvidas na Escola Estadual Dom Júlio Mattioli, onde foi realizada uma atividade utilizando o laboratório de informática. Nessa ocasião, os alunos participaram da construção de tabelas e gráficos no Excel, com base em dados relacionados ao orçamento familiar. O objetivo da atividade foi desenvolver habilidades relacionadas à organização, interpretação de dados e utilização de recursos tecnológicos no ensino da Matemática.

Durante a realização da atividade, foi possível observar que muitos alunos apresentavam dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, especialmente no que se refere ao manuseio dos computadores, como ligar e desligar os equipamentos, utilizar o programa Excel e construir tabelas e gráficos. Diante dessa realidade, foi necessário acompanhamento constante e orientação durante toda a atividade.

Essas experiências possibilitaram observar a importância do papel do professor na mediação do conhecimento, bem como na elaboração de metodologias diferenciadas que contribuam para o desenvolvimento das competências dos alunos. Além disso, as atividades desenvolvidas reforçaram a necessidade de integrar o uso das tecnologias digitais ao ensino da Matemática, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

3 RESULTADOS

A análise das atividades desenvolvidas ao longo da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) permitiu compreender, de forma mais aprofundada, os desafios e as possibilidades do ensino de Matemática nos diferentes níveis de ensino, especialmente no ensino fundamental e no ensino médio.Os resultados obtidos nas atividades desenvolvidas na Escola Estadual Instituto Santa Juliana revelaram avanços significativos no engajamento e na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

A aplicação dos jogos educativos voltados para a tabuada mostrou-se eficaz não apenas para suprir as lacunas identificadas nas operações matemáticas básicas, mas também para transformar a dinâmica da sala de aula. Durante a aplicação das atividades, constatou-se que o uso de metodologias lúdicas contribuiu diretamente para superar as dificuldades nas operações matemáticas, evidenciando resultados positivos no desenvolvimento do raciocínio lógico e na aprendizagem significativa dos estudantes.

Diante dessa realidade, foram planejadas e desenvolvidas atividades utilizando jogos educativos voltados para o ensino da tabuada, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Esse cenário reforça a importância da utilização de estratégias pedagógicas diversificadas, uma vez que, segundo (LIBÂNEO, 2013), o processo de ensino-

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78040

ISSN: 2675-813X

aprendizagem deve considerar as dificuldades e necessidades dos alunos, valorizando metodologias que promovam maior participação e compreensão dos conteúdos.

Além disso, a utilização de jogos educativos contribuiu para tornar os alunos mais participativos e interessados nas atividades propostas. Nesse sentido, conforme destaca Paulo Freire (1996), a aprendizagem torna-se mais eficaz quando o estudante participa ativamente do processo educativo, construindo o conhecimento por meio da interação, do diálogo e da problematização.

A proposta teve como objetivo tornar a aprendizagem mais dinâmica e significativa, incentivando a participação dos alunos e favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico. Durante a aplicação das atividades, foi possível observar maior engajamento dos estudantes, que demonstraram interesse e participação ativa nas propostas desenvolvidas, conforme ilustrado na Figura 1

Figura 1 – Aplicação de jogos da tabuada com alunos do ensino fundamental.



Fonte: Autores (2026).

Na Escola Estadual Dom Júlio Mattioli, os resultados da atividade com o Excel revelaram uma realidade importante: embora os alunos do ensino médio demonstrassem interesse pelo conteúdo matemático contextualizado no orçamento familiar, a maior barreira encontrada foi o domínio das ferramentas digitais básicas. Isso aponta para uma lacuna no letramento digital que precisa ser considerada no planejamento pedagógico. Ao relacionar a Matemática com situações do cotidiano, a atividade favoreceu uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, reforçando o valor das metodologias ativas.

O uso das tecnologias digitais no ensino contribui para o desenvolvimento de competências importantes, como o raciocínio lógico, a análise de informações e a resolução de problemas. Nesse sentido, conforme destaca José Moran (2018), a utilização de tecnologias digitais favorece a aprendizagem significativa, pois aproxima os conteúdos escolares da realidade dos estudantes e torna o processo de ensino mais dinâmico e interativo.

No entanto, durante a realização da atividade, foi possível observar que muitos alunos apresentavam dificuldades no uso dos computadores, especialmente em relação a funções básicas, como ligar e desligar os equipamentos, utilizar o programa Excel e construir tabelas e gráficos. Essa realidade evidenciou a necessidade de acompanhamento constante e orientação durante toda a atividade, reforçando o papel do professor como mediador do conhecimento.

Apesar das dificuldades iniciais, os alunos demonstraram interesse e participação durante o desenvolvimento da atividade, especialmente por se tratar de uma proposta que relacionava a Matemática com situações do cotidiano, como o orçamento familiar. Essa

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78040

abordagem contribuiu para tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Atividade com uso do Excel no laboratório de informática.



Fonte: Autores (2026).

Apesar das dificuldades iniciais, os alunos demonstraram interesse pela atividade, especialmente por se tratar de uma proposta que relacionava a Matemática com situações do cotidiano, como o orçamento familiar. Essa abordagem contribuiu para tornar o aprendizado mais dinâmico e contextualizado, favorecendo o envolvimento dos estudantes durante a realização das atividades.

Além disso, a experiência permitiu observar a importância do papel do professor na mediação do conhecimento, bem como na elaboração de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das competências dos alunos. Nesse contexto, a atuação docente buscou incentivar a participação ativa dos estudantes, oferecendo apoio individual e coletivo ao longo da atividade.

Conforme destaca Maurice Tardif (2014), a prática docente envolve adaptação constante às realidades dos alunos e às situações presentes no cotidiano escolar, exigindo do professor flexibilidade e sensibilidade para atender às diferentes necessidades educacionais.

Essa atuação pode ser observada na Figura 3, que apresenta o momento de acompanhamento e orientação dos alunos durante a atividade desenvolvida em sala de au

Figura 3 – Atuação docente durante atividade em sala de aula.



Fonte: Autores (2026).

Essas experiências evidenciaram que o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais pode contribuir significativamente para o ensino da Matemática. No entanto, também demonstraram que é fundamental considerar as dificuldades dos alunos e adaptar as estratégias pedagógicas conforme a realidade de cada turma.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78040

4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento das atividades no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) revelou-se fundamental para a consolidação da formação docente, ao possibilitar o contato direto com a realidade escolar e a compreensão dos desafios presentes no ensino da Matemática, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

As experiências vivenciadas na Escola Estadual Instituto Santa Juliana permitiram identificar dificuldades significativas dos alunos em relação às quatro operações matemáticas, especialmente no que se refere à tabuada. A partir dessa realidade, a utilização de jogos educativos mostrou-se uma estratégia pedagógica eficaz para promover maior participação dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico e a aprendizagem significativa. Essa vivência evidenciou a importância da utilização de metodologias ativas como forma de tornar o ensino mais dinâmico e acessível aos alunos.

No ensino médio, na Escola Estadual Dom Júlio Mattioli, a atividade desenvolvida com o uso do Excel, voltada para a construção de tabelas e gráficos relacionados ao orçamento familiar, possibilitou aos alunos o contato com tecnologias digitais aplicadas ao ensino da Matemática. Entretanto, também foram identificadas dificuldades relacionadas ao uso dos computadores, como ligar e desligar os equipamentos, além da construção das tabelas e gráficos. Essa experiência evidenciou a necessidade de integração das tecnologias digitais no ambiente escolar, bem como o papel do professor na mediação e orientação dos estudantes durante o processo de aprendizagem.

Ao longo das atividades desenvolvidas, tornou-se possível compreender que a prática docente vai além do domínio dos conteúdos, exigindo planejamento, organização, clareza na comunicação e capacidade de adaptação às diferentes situações presentes no cotidiano escolar. Além disso, as vivências proporcionadas pelo PIBID contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais à docência, como a mediação do conhecimento, a condução das aulas e a gestão da sala.

A experiência também permitiu compreender que a aprendizagem significativa depende não apenas das metodologias utilizadas, mas também da construção de um ambiente de respeito, diálogo e participação. Nesse sentido, o papel do professor torna-se fundamental para promover o desenvolvimento das competências dos alunos e favorecer a construção do conhecimento.

Como limitação, destaca-se o tempo reduzido de atuação nas escolas, o que impossibilitou uma análise mais aprofundada dos impactos das metodologias utilizadas a longo prazo. Como perspectiva, ressalta-se a importância da continuidade de programas como o PIBID, que contribuem significativamente para a formação inicial docente.

Dessa forma, o PIBID consolida-se como um espaço privilegiado de formação, permitindo ao futuro professor construir saberes profissionais, refletir sobre sua prática pedagógica e desenvolver uma postura docente mais crítica, reflexiva e comprometida com a educação.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78040

ISSN: 2675-813X

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Porto Alegre: Penso, 2018.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** Washington, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).** *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília: CAPES, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78040

VIVÊNCIAS NO PIBID DA MATEMÁTICA EAD: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA IVETE SOUZA DE OLIVEIRA; IRIS DE SOUZA DO NASCIMENTO; ROBSON MARTINS DE OLIVEIRA; FRANCISCO CHELTON BEZERRA SANTOS; DIONES SOUZA SANTOS; ALTEMIR DA SILVA BRAGA; PABLO HENRIQUE DA SILVA SOARES

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Matemática, com ênfase na atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida a partir de um relato de experiência vinculado ao Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre. As atividades foram realizadas em uma escola pública do município de Xapuri-AC, no turno noturno, envolvendo etapas de observação, planejamento e regência de aulas. Durante o desenvolvimento das atividades, foram trabalhados conteúdos de matemática financeira, como porcentagem, regra de três e juros simples e compostos, por meio de metodologias contextualizadas. Buscou-se relacionar os conteúdos matemáticos com situações do cotidiano dos estudantes, como compras parceladas, descontos e organização financeira, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa. Os dados foram coletados por meio de diário de campo, observações sistemáticas e registros das práticas pedagógicas. Os resultados evidenciaram que a contextualização dos conteúdos contribuiu para o aumento do interesse, da participação e da compreensão dos alunos, mesmo diante de desafios como lacunas de aprendizagem e heterogeneidade da turma. Além disso, a experiência no PIBID favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais à prática docente, como planejamento, comunicação e reflexão crítica sobre o ensino. Conclui-se que o PIBID, articulado ao estágio supervisionado, constitui um espaço formativo fundamental, pois possibilita a integração entre teoria e prática, contribuindo para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a realidade dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Formação docente; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ensino de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil, especialmente no ensino de Matemática, área historicamente marcada por dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se consolidado como uma importante política pública educacional, ao promover a aproximação entre universidade e escola básica, possibilitando aos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78047

licenciandos experiências práticas desde os primeiros momentos da formação (GATTI et al., 2023).

O PIBID destaca-se por favorecer a articulação entre teoria e prática, elemento essencial no processo formativo docente. Segundo Nóvoa (2022), a formação de professores deve ocorrer em estreita relação com o contexto real de atuação, permitindo que o futuro docente desenvolva competências profissionais a partir da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o programa proporciona aos licenciandos a vivência concreta do ambiente escolar, contribuindo para a compreensão das dinâmicas pedagógicas, dos desafios da sala de aula e das múltiplas realidades educacionais.

No campo da Educação Matemática, estudos recentes têm enfatizado a importância de metodologias que promovam a aprendizagem significativa, especialmente por meio da contextualização dos conteúdos (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2023). Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que atende sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, experiências diversas e necessidades específicas. Nessa modalidade, o ensino de Matemática deve estar vinculado ao cotidiano dos estudantes, possibilitando a construção de conhecimentos úteis e socialmente relevantes (FIORENTINI; LORENZATO, 2022).

Além disso, a inserção dos licenciandos no contexto da EJA, por meio do PIBID, amplia a compreensão sobre a diversidade presente no ambiente escolar, exigindo do futuro professor uma postura pedagógica mais flexível, sensível e reflexiva. Conforme destaca Pimenta e Lima (2023), o estágio e programas de iniciação à docência são fundamentais para a construção da identidade profissional docente, pois permitem ao estudante experimentar, analisar e ressignificar suas práticas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor como mediador do conhecimento. No ensino de Matemática, essa mediação deve considerar não apenas os conteúdos formais, mas também as experiências prévias dos alunos, seus contextos socioculturais e suas necessidades específicas. Nesse sentido, práticas pedagógicas contextualizadas, como o uso da matemática financeira em situações do cotidiano, contribuem para tornar o ensino mais significativo e motivador (SKOVSMOSE, 2022).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições das vivências no PIBID para a formação inicial de professores de Matemática, com foco na atuação na Educação de Jovens e Adultos. Busca-se compreender como as experiências de observação, planejamento e regência de aulas contribuem para o desenvolvimento de saberes docentes, para a construção da identidade profissional e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Ao discutir essas experiências, pretende-se evidenciar a relevância do PIBID como espaço formativo que integra teoria e prática, promovendo uma formação docente mais crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade educacional.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida na forma de relato de experiência no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), articulado ao Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre (UFAC). A escolha dessa abordagem metodológica fundamenta-se na compreensão de que os processos educacionais são dinâmicos, complexos e situados, exigindo uma análise que considere as interações sociais, as práticas pedagógicas e os contextos em que ocorrem.

O estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Xapuri-AC, no período noturno, atendendo turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A seleção desse contexto justifica-se pelas especificidades dessa modalidade

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78047

de ensino, que reúne estudantes com trajetórias escolares diversas, interrupções nos estudos e múltiplas experiências de vida, o que demanda estratégias pedagógicas diferenciadas e maior sensibilidade por parte do docente.

O desenvolvimento das atividades ocorreu de forma sistematizada, contemplando diferentes etapas do estágio supervisionado. Inicialmente, foi realizada a análise do ambiente escolar, envolvendo aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos da instituição, com o objetivo de compreender o funcionamento da escola e o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem estava inserido. Essa etapa permitiu identificar características relevantes, como o perfil dos estudantes, a estrutura disponível e as condições de trabalho do professor.

Na sequência, foram realizadas observações sistemáticas das aulas de Matemática, com foco na identificação das metodologias utilizadas, nas formas de interação entre professor e alunos e nas principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Essas observações foram registradas em diário de campo, instrumento fundamental para o acompanhamento e a reflexão sobre a prática pedagógica. O registro contínuo das experiências possibilitou uma análise mais detalhada das situações vivenciadas, contribuindo para a construção de um olhar crítico sobre o processo educativo.

Posteriormente, desenvolveu-se a etapa de planejamento pedagógico, na qual foram elaborados planos de aula alinhados aos conteúdos curriculares e às necessidades identificadas durante as observações. Nesse momento, buscou-se integrar metodologias ativas e estratégias de ensino contextualizadas, priorizando a relação entre os conteúdos matemáticos e situações do cotidiano dos estudantes. A matemática financeira foi escolhida como eixo temático central, por apresentar grande potencial de aplicação prática e relevância social.

A etapa de regência constituiu o momento de intervenção direta em sala de aula, permitindo a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação. Durante essa fase, foram trabalhados conteúdos como porcentagem, regra de três simples e composta, juros simples e compostos, por meio de situações-problema relacionadas ao cotidiano dos alunos, como compras a prazo, descontos comerciais e organização financeira pessoal. As aulas foram conduzidas de forma dialogada, incentivando a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Para a condução das atividades, foram utilizados diferentes recursos didáticos, incluindo quadro, materiais impressos, exemplos contextualizados e resolução coletiva de exercícios. Além disso, buscou-se utilizar uma linguagem acessível e adequada ao perfil dos estudantes, considerando suas experiências prévias e possíveis dificuldades em conteúdos básicos.

A coleta de dados ocorreu ao longo de todo o processo, utilizando como principais instrumentos o diário de campo, os planos de aula e os registros das atividades desenvolvidas. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, com base na reflexão sobre as práticas pedagógicas, buscando identificar aspectos como participação dos alunos, nível de compreensão dos conteúdos, dificuldades encontradas e eficácia das metodologias adotadas.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu uma compreensão aprofundada da experiência vivenciada no PIBID, evidenciando a importância da inserção do licenciando no contexto escolar como elemento fundamental para o desenvolvimento de competências docentes e para a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências vivenciadas durante o período de atuação no PIBID evidenciaram aspectos relevantes relacionados ao ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que se refere à eficácia das metodologias adotadas e às

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78047

características do processo de aprendizagem dos estudantes.

Um dos principais resultados observados foi o impacto positivo da contextualização dos conteúdos matemáticos no engajamento dos alunos. Verificou-se que, ao relacionar os conteúdos com situações do cotidiano — como compras parceladas, cálculo de descontos e organização financeira — os estudantes demonstraram maior interesse, participação e envolvimento nas atividades propostas. Essa abordagem contribuiu significativamente para a atribuição de significado aos conteúdos, favorecendo uma aprendizagem mais concreta e aplicável à realidade dos alunos.

Nesse sentido, a matemática financeira mostrou-se um conteúdo estratégico, por permitir a articulação entre conceitos matemáticos e práticas sociais, possibilitando aos estudantes compreenderem melhor situações que fazem parte de seu cotidiano. Essa aproximação entre teoria e prática revelou-se essencial para superar a percepção de que a Matemática é uma disciplina abstrata e distante da realidade.

Outro aspecto relevante identificado durante a experiência refere-se às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Observou-se que muitos estudantes possuíam lacunas em conteúdos básicos, como operações fundamentais e interpretação de problemas matemáticos. Essas dificuldades exigiram a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, como a retomada de conceitos, o uso de exemplos mais simples e a adaptação da linguagem utilizada durante as explicações.

A heterogeneidade da turma também se destacou como um desafio significativo. Os estudantes apresentavam diferentes níveis de conhecimento, ritmos de aprendizagem e expectativas em relação ao processo educativo. Diante dessa diversidade, tornou-se necessário diversificar as estratégias de ensino, promovendo atividades que possibilitassem a participação de todos os alunos, respeitando suas particularidades e incentivando a construção coletiva do conhecimento.

Além dos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos, a experiência no PIBID contribuiu de forma significativa para a formação docente. A vivência em sala de aula possibilitou o desenvolvimento de competências fundamentais, como planejamento pedagógico, organização do tempo, comunicação didática e mediação do conhecimento.O contato direto com a realidade escolar permitiu compreender a complexidade do trabalho docente, indo além da dimensão teórica abordada na formação inicial.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento da postura reflexiva do futuro professor. A análise das práticas pedagógicas, realizada por meio dos registros no diário de campo, possibilitou identificar limites, desafios e potencialidades da atuação docente. Esse processo de reflexão mostrou-se essencial para o aprimoramento das práticas e para a construção de uma identidade profissional mais consciente e crítica.

A utilização de metodologias ativas e contextualizadas também se destacou como um elemento positivo no processo de ensino-aprendizagem. A resolução de situações- problema, a participação dos alunos nas discussões e a valorização de suas experiências contribuíram para a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo. Essa abordagem favoreceu o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas.

Por fim, os resultados evidenciam que a integração entre teoria e prática, proporcionada pelo PIBID, constitui um elemento central na formação inicial de professores. A experiência vivenciada permitiu não apenas a aplicação dos conhecimentos teóricos, mas também a reflexão crítica sobre sua adequação às diferentes realidades escolares. Essa articulação contribui para a formação de professores mais preparados para enfrentar os desafios da prática docente.

Dessa forma, a análise das vivências no PIBID reforça a importância de programas de iniciação à docência como espaços formativos privilegiados, que possibilitam experiências

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78047

significativas, desenvolvimento de competências profissionais e construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes.

4 CONCLUSÕES

O PIBID revelou-se uma etapa essencial na formação inicial docente, ao proporcionar a vivência concreta no ambiente escolar e possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e a prática pedagógica. A inserção no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) permitiu compreender as especificidades dessa modalidade de ensino, marcada pela diversidade de perfis, experiências e necessidades dos estudantes.

As experiências vivenciadas durante o estágio contribuíram significativamente para o desenvolvimento de competências pedagógicas fundamentais, tais como o planejamento de aulas, a mediação do conhecimento, a comunicação didática e a capacidade de adaptação às diferentes realidades da sala de aula. Além disso, o contato direto com os alunos possibilitou a construção de uma postura mais sensível, crítica e reflexiva diante dos desafios da docência.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da contextualização dos conteúdos como estratégia para favorecer a aprendizagem significativa, especialmente no ensino de Matemática. Nesse sentido, a prática desenvolvida evidenciou que a relação entre teoria e realidade dos alunos é um elemento fundamental para o engajamento e a compreensão dos conteúdos.

Dessa forma, conclui-se que o estágio supervisionado constitui-se como um momento indispensável na formação do professor, pois vai além do cumprimento de exigências curriculares, configurando-se como um espaço de construção de saberes, reflexão sobre a prática e desenvolvimento da identidade docente. Assim, essa experiência contribui de maneira decisiva para a preparação do futuro educador, tornando-o mais apto a enfrentar os desafios da profissão com responsabilidade, competência e compromisso com a educação.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helder; GRACIAS, Telma. **Tecnologias digitais e Educação Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S.; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica: questões contemporâneas**. Campinas: Papirus, 2022.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78047

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INFÂNCIA, MÍDIA E O BRINCAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

WALDENEYA MENDES

Introdução: A infância contemporânea é atravessada por múltiplas influências culturais e midiáticas que participam ativamente da construção das identidades corporais. Nesse contexto, o ambiente escolar se configura como um espaço fundamental de mediação dessas experiências, especialmente na educação infantil, onde o corpo é central nas interações, aprendizagens e formas de expressão. Assim, torna-se relevante compreender como essas narrativas impactam a forma como as crianças percebem e vivenciam seus corpos no cotidiano escolar. **Objetivo:** Analisar como as práticas culturais e as narrativas midiáticas influenciam a construção das identidades corporais de crianças da educação infantil, considerando suas implicações no contexto escolar. **Metodologia:** A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, realizada em uma escola pública de ensino fundamental I, crianças de 8 a 10 anos de idade de turmas do terceiro, quaro e quinto ano. Os procedimentos metodológicos incluem observação participante, registros em diário de campo e análise de práticas pedagógicas. Também são consideradas as interações das crianças com mídias e elementos culturais presentes no cotidiano escolar, articulando os dados com referenciais teóricos da área. **Resultados:** Os resultados indicam que as crianças incorporam, em suas brincadeiras, discursos e expressões corporais, elementos oriundos das mídias e da cultura contemporânea. Observa-se que tais influências podem tanto ampliar repertórios de expressão quanto reforçar padrões estéticos e comportamentais. A escola, nesse cenário, assume papel essencial na problematização e mediação dessas referências. **Conclusão:** Conclui-se que a construção das identidades corporais na infância é um processo social e culturalmente mediado, no qual a escola desempenha função estratégica. Destaca-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade corporal e promovam reflexões críticas desde a infância, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: **INFANCIA; MÍDIA; BRINCAR**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78049

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CRISTIANE PEREIRA DE SOUZA; ELCILIA DE JESUS ALVES MOURA; MACIEL LOPES DE OLIVEIRA; UEVELTON DE OLIVEIRA TESSINARI; DIONES SOUZA SANTOS; ALTEMIR DA SILVA BRAGA

RESUMO

O presente trabalho analisa o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política pública voltada à valorização da docência e ao fortalecimento da educação básica no Brasil. Parte-se do pressuposto de que a formação inicial de professores deve articular conhecimentos teóricos e experiências práticas, possibilitando ao licenciando compreender a complexidade da profissão docente. Nesse contexto, o PIBID se destaca por promover a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, favorecendo a aproximação entre universidade e educação básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções acadêmicas recentes sobre formação docente, políticas educacionais e educação matemática, além de documentos oficiais da CAPES. Os resultados indicam que o programa contribui significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor, ao proporcionar vivências concretas no ambiente escolar, estimular a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e favorecer a construção de saberes docentes. Além disso, o PIBID fortalece a educação básica ao promover a integração entre universidade e escola, incentivando práticas pedagógicas mais contextualizadas, colaborativas e inovadoras. Observa-se também que o programa amplia a valorização da docência, não apenas do ponto de vista formativo, mas também ao reforçar o reconhecimento da importância social do professor. Conclui-se que o PIBID se configura como uma política pública estratégica no cenário educacional brasileiro, contribuindo tanto para a qualificação da formação inicial docente quanto para a melhoria da qualidade da educação básica. Dessa forma, o programa reafirma a docência como uma profissão essencial, que exige formação sólida, compromisso social e constante reflexão sobre a prática educativa.

Palavras-chave: Formação docente; Política pública; Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido amplamente discutida no campo da Educação Matemática, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à qualidade da educação básica, à valorização da docência e à necessidade de integração entre teoria e prática. Nesse cenário, políticas públicas voltadas à formação docente ganham destaque por contribuírem para a construção de uma formação mais consistente, crítica e alinhada às demandas reais do contexto escolar. Entre essas políticas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se consolida como uma das principais iniciativas brasileiras voltadas à valorização do magistério e ao fortalecimento da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78050

educação básica.

Criado e regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID tem como objetivo promover a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, possibilitando experiências formativas que articulem conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas. De acordo com estudos recentes, essa aproximação contribui significativamente para o desenvolvimento da identidade docente, uma vez que permite ao futuro professor compreender a complexidade da sala de aula, os diferentes contextos de aprendizagem e os desafios do ensino de Matemática (SILVA; SOUZA, 2021; OLIVEIRA; COSTA, 2022).

No campo da Educação Matemática, pesquisas contemporâneas têm enfatizado que a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, incorporando práticas reflexivas, metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2021). Nesse sentido, o PIBID contribui ao possibilitar que os licenciandos vivenciem experiências pedagógicas diversificadas, como o uso de jogos didáticos, resolução de problemas e estratégias investigativas, elementos fundamentais para o ensino significativo da Matemática (FIORENTINI; LORENZATO, 2020; PONTE et al., 2021).

Além disso, autores recentes destacam que programas de iniciação à docência desempenham papel central na valorização da profissão docente, especialmente ao proporcionar uma formação baseada na prática e na reflexão crítica (GATTI et al., 2019; NÓVOA, 2022). Para Nóvoa (2022), a formação de professores deve ocorrer “dentro da profissão”, em estreita articulação com o contexto escolar, perspectiva que dialoga diretamente com os princípios do PIBID. De modo semelhante, pesquisas atuais apontam que a participação no programa fortalece o vínculo dos estudantes com a carreira docente, reduzindo a evasão nos cursos de licenciatura e contribuindo para a construção de uma postura profissional mais comprometida (ANDRÉ, 2020; LIMA; FERREIRA, 2023).

No âmbito da Educação Matemática, o PIBID também tem se mostrado relevante por incentivar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, favorecendo a aprendizagem dos estudantes da educação básica. Estudos recentes evidenciam que a atuação dos bolsistas contribui para dinamizar o ambiente escolar, promover maior engajamento dos alunos e ampliar as possibilidades de ensino (RODRIGUES; MOURA, 2022; SANTOS; BARBOSA, 2023). Dessa forma, o programa não apenas impacta a formação inicial dos licenciandos, mas também produz efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, discutir o PIBID implica compreender sua relevância como política pública educacional e como estratégia de fortalecimento da formação docente, especialmente na área da Matemática. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar o PIBID como instrumento de valorização da docência e de fortalecimento da educação básica, considerando suas contribuições para a formação inicial de professores, para a construção da identidade profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas no contexto escolar.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública educacional criada com a finalidade de incentivar a formação de professores para a educação básica, promovendo a inserção de estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas. Vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa busca aproximar a formação universitária da realidade escolar, favorecendo experiências pedagógicas que contribuam para a construção de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78050

conhecimentos, práticas e reflexões essenciais ao exercício da docência. Segundo a CAPES, o PIBID tem como objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuir para a melhoria da formação inicial de professores e fortalecer a educação básica pública brasileira.

Nesse sentido, o PIBID não deve ser compreendido apenas como um programa de bolsas, mas como uma estratégia de valorização da profissão docente e de qualificação da formação inicial. Ao inserir o licenciando em experiências concretas no espaço escolar, o programa favorece o contato com os desafios, as demandas e as possibilidades do trabalho pedagógico, contribuindo para que o futuro professor desenvolva uma compreensão mais ampla sobre o ensino, a aprendizagem e a função social da escola. Essa aproximação entre universidade e escola constitui um dos aspectos mais relevantes do programa, pois rompe com uma formação puramente teórica e fortalece a articulação entre conhecimento acadêmico e prática educativa.

Dessa forma, o conceito e a finalidade do PIBID estão diretamente relacionados à valorização da docência e ao fortalecimento da educação básica, uma vez que o programa promove experiências formativas que ampliam a compreensão do licenciando sobre a profissão docente e reforçam a importância de uma formação comprometida com a realidade da escola pública. Assim, o PIBID se consolida como uma ação estratégica no campo das políticas educacionais, contribuindo tanto para a formação de futuros professores quanto para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino básico.

O PIBID pode ser compreendido como uma política pública educacional voltada à formação inicial de professores e ao fortalecimento da escola pública. Vinculado à CAPES, o programa foi estruturado com a finalidade de promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Ao assumir esses objetivos, o PIBID ultrapassa a condição de simples apoio financeiro ao estudante e se afirma como uma ação estratégica no campo das políticas de formação de professores no Brasil. Nesse sentido, falar do PIBID como política pública significa reconhecê- lo como uma iniciativa institucional que busca responder a demandas históricas da educação brasileira, especialmente aquelas relacionadas à formação docente, à valorização do magistério e à aproximação entre universidade e escola.

Assim, o PIBID se configura como uma política pública que atua em duas frentes complementares. De um lado, contribui para a qualificação da formação inicial de professores, oferecendo experiências pedagógicas concretas e reflexivas. De outro, fortalece a educação básica pública ao incentivar ações desenvolvidas em parceria com as escolas, favorecendo trocas de saberes, práticas inovadoras e maior integração entre os espaços de formação e atuação docente.

A valorização da docência constitui um dos aspectos centrais do PIBID, uma vez que o programa contribui para fortalecer o interesse pela profissão docente e para reconhecer a importância social do professor na formação dos estudantes da educação básica. Ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar ainda durante a graduação, o PIBID favorece uma aproximação mais concreta com o trabalho docente, permitindo que os futuros professores compreendam melhor a complexidade, os desafios e a relevância da profissão.

Nos materiais da CAPES, o programa é apresentado como uma ação voltada ao aperfeiçoamento da formação de professores e ao fortalecimento da educação básica pública, o que evidencia seu papel na promoção e valorização da docência. Nessa perspectiva, a valorização da docência não se limita ao reconhecimento simbólico do professor, mas envolve a construção de uma formação inicial mais consistente, comprometida com a prática educativa e com a realidade da escola pública.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78050

Além disso, a valorização da docência também se relaciona à produção de saberes profissionais. As contribuições de Tardif ajudam a compreender que o professor não atua apenas com base em conteúdos teóricos, mas mobiliza saberes construídos na formação, na experiência e na interação com o ambiente escolar. Ao participar do PIBID, o licenciando passa a reconhecer esses saberes na prática, desenvolvendo uma visão mais ampla sobre o fazer docente e sobre a importância de sua futura atuação. Nesse sentido, o programa favorece não apenas a aproximação com a escola, mas também a ressignificação da escolha pela licenciatura, fortalecendo o vínculo do estudante com a carreira docente.

Dessa forma, o PIBID contribui diretamente para a valorização da docência ao promover experiências formativas significativas, incentivar o reconhecimento da profissão e fortalecer a construção da identidade do futuro professor. Mais do que oferecer apoio institucional ao licenciando, o programa reafirma a docência como uma prática profissional indispensável para a sociedade e para o desenvolvimento da educação pública, consolidando-se como uma política pública que valoriza o professor desde sua formação inicial.

O fortalecimento da educação básica constitui uma das finalidades centrais do PIBID, uma vez que o programa foi estruturado para promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas públicas e, ao mesmo tempo, contribuir para a qualificação da formação docente. Na apresentação oficial da CAPES, o PIBID é descrito como uma ação voltada à formação inicial de professores que fortalece a articulação entre teoria e prática e contribui para a qualificação da docência. Essa proposta revela que o impacto do programa não se restringe ao percurso formativo do licenciando, mas alcança também a escola pública, ao favorecer experiências pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e articuladas com as necessidades reais do ensino básico.

Nesse sentido, o PIBID fortalece a educação básica porque promove uma relação mais estreita entre universidade e escola, possibilitando trocas de saberes, desenvolvimento de práticas educativas e maior aproximação entre formação acadêmica e realidade escolar. Ao atuar em parceria com professores da educação básica e coordenadores das instituições de ensino superior, os licenciandos passam a participar de atividades de observação, planejamento e intervenção pedagógica, contribuindo para a dinamização do ambiente escolar e para a ampliação das possibilidades formativas dentro da escola. Essa interação favorece não apenas o crescimento do futuro professor, mas também a circulação de novas experiências e reflexões pedagógicas no espaço da educação básica.

Além disso, discutir o fortalecimento da educação básica por meio do PIBID exige reconhecer que a qualidade do ensino está profundamente ligada à formação dos professores. Gatti (2010) destaca que as políticas de formação docente ocupam posição estratégica no campo educacional, justamente porque a escola básica depende de profissionais bem formados, preparados para lidar com os desafios contemporâneos do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, o PIBID assume relevância ao investir na formação inicial de professores em diálogo direto com a escola pública, contribuindo para que o ingresso na docência ocorra de forma mais consciente, crítica e qualificada.

Dessa forma, o PIBID pode ser compreendido como uma ação que fortalece a educação básica ao atuar simultaneamente sobre a formação do licenciando, sobre a valorização da prática docente e sobre a aproximação entre os espaços de produção do conhecimento pedagógico e de realização concreta do ensino. Mais do que beneficiar individualmente os bolsistas, o programa contribui para consolidar uma cultura de formação articulada com a escola pública, reafirmando a docência como elemento essencial para a qualidade da educação e para o desenvolvimento social.

3 DISCUSSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78050

A análise realizada evidenciou que o PIBID ocupa lugar de destaque no campo das políticas públicas voltadas à formação inicial de professores, uma vez que promove a inserção do licenciando no contexto da escola pública e fortalece a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, os resultados do estudo apontam que o programa não apenas contribui para o aperfeiçoamento da formação acadêmica dos estudantes de licenciatura, mas também se constitui como importante mecanismo de valorização da docência e de fortalecimento da educação básica.

Um dos principais achados diz respeito à aproximação entre universidade e escola. O PIBID favorece uma formação mais conectada com a realidade educacional, permitindo ao licenciando vivenciar experiências pedagógicas concretas ainda durante a graduação. Essa inserção orientada no cotidiano escolar amplia a compreensão sobre o trabalho docente e sobre os desafios presentes na prática educativa. Tal aspecto dialoga com as contribuições de Nóvoa (2009), ao defender uma formação construída em estreita relação com a profissão, e com Tardif (2014), ao destacar que os saberes docentes também se constituem na experiência, nas interações e no exercício da prática.

Outro resultado importante refere-se à valorização da docência. Ao possibilitar que o estudante tenha contato direto com o ambiente escolar, com os professores e com os alunos, o PIBID favorece a construção da identidade profissional docente. O programa contribui para que o licenciando compreenda a docência como uma atividade complexa, que exige planejamento, reflexão, compromisso social e domínio de saberes específicos. Dessa forma, a experiência no PIBID fortalece o vínculo do acadêmico com a profissão e amplia sua percepção sobre a relevância social do professor no processo educativo.

A discussão também demonstrou que o PIBID apresenta contribuições significativas para o fortalecimento da educação básica. Isso ocorre porque o programa não beneficia apenas o licenciando, mas também promove impactos positivos no espaço escolar, por meio da colaboração entre universidade e escola, da troca de experiências e do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Nesse aspecto, a literatura sobre formação de professores permite compreender que a qualidade da educação básica está profundamente relacionada à qualidade da formação docente, o que reforça a importância de programas institucionais que atuem na base desse processo.

Além disso, observou-se que o PIBID deve ser compreendido como mais do que uma ação de incentivo financeiro à permanência estudantil. Seus efeitos alcançam uma dimensão formativa e social mais ampla, pois contribuem para consolidar a docência como profissão essencial, reafirmar o papel da escola pública e ampliar as possibilidades de formação crítica e reflexiva dos futuros professores. Assim, os resultados desta discussão mostram que o programa se insere de maneira estratégica no cenário educacional brasileiro, ao responder à necessidade de valorização da formação inicial e de fortalecimento das práticas educativas desenvolvidas na educação básica.

De modo geral, os resultados obtidos permitem afirmar que o PIBID atende ao objetivo proposto neste estudo, uma vez que se configura como política pública relevante para a valorização da docência e para o fortalecimento da educação básica. A discussão teórica realizada confirma que sua contribuição ultrapassa o âmbito individual do bolsista, alcançando a escola, a formação docente e a própria qualidade da educação pública.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que o PIBID representa uma importante política pública voltada à valorização da docência e ao fortalecimento da educação básica, uma vez que promove a inserção do licenciando no contexto da escola pública e contribui para uma formação inicial mais crítica, reflexiva e articulada com a prática pedagógica.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78050

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o programa ultrapassa a ideia de auxílio financeiro, configurando-se como uma ação estratégica para o desenvolvimento da identidade profissional docente e para a aproximação entre universidade e escola.

Os resultados analisados demonstraram que o PIBID favorece a construção de saberes docentes, fortalece o vínculo do licenciando com a profissão e contribui para a compreensão da docência como prática social, pedagógica e transformadora. Além disso, evidenciou-se que o programa também produz impactos importantes na educação básica, ao estimular a colaboração entre escola e universidade, ampliar as experiências formativas e incentivar práticas educativas mais contextualizadas e significativas.

Dessa forma, afirma-se que o objetivo deste estudo foi alcançado, pois ficou evidente que o PIBID desempenha papel fundamental tanto na valorização da docência quanto no fortalecimento da educação básica. Assim, o programa se consolida como uma iniciativa relevante no campo das políticas educacionais brasileiras, contribuindo para a formação de professores mais preparados, conscientes de seu papel social e comprometidos com a qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: novos desafios**. Campinas: Papirus, 2020.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma. **Tecnologias digitais e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LIMA, Ana Paula; FERREIRA, Carlos Henrique. **Formação inicial docente e PIBID: contribuições para a prática pedagógica**. Revista Educação em Foco, 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação no século XXI**. Lisboa: Educa, 2022.

OLIVEIRA, Maria José; COSTA, Renata. **Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Matemática**. Revista Zetetiké, 2022.

PONTE, João Pedro et al. **Didática da Matemática: investigação e práticas de ensino**. Lisboa: Instituto de Educação, 2021.

RODRIGUES, Carla; MOURA, Diego. **PIBID e inovação pedagógica na escola pública**. Revista Brasileira de Educação Matemática, 2022.

SANTOS, Juliana; BARBOSA, Marcos. **Práticas docentes e aprendizagem em Matemática: contribuições do PIBID**. Educação Matemática Pesquisa, 2023.

SILVA, João; SOUZA, Maria. **Formação inicial e identidade docente: reflexões a partir do PIBID**. Revista Educação & Formação, 2021.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78050

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MOTIVAÇÃO E PERMANÊNCIA: A NEUROCIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA PARA REDUZIR A EVASÃO NA EAD

MÁRCIA GORETT RIBEIRO GROSSI; DÉBORA CRISTINA CORDEIRO CAMPOS LEAL; RENATA GADONI PORTO FONSECA

RESUMO

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se expandido no Brasil, ampliando o acesso à educação superior. Contudo, apesar do crescimento das matrículas, a evasão permanece como um dos principais desafios da modalidade. Muitos alunos iniciam cursos a distância, mas não conseguem concluí-los, o que evidencia que o problema não está apenas no acesso, mas também no engajamento e na permanência. Nesse contexto, torna-se relevante compreender fatores que influenciam a motivação e sua relação com os processos de aprendizagem. A neurociência, ao investigar o funcionamento do cérebro e sua relação com emoções, atenção e memória, tem contribuído para ampliar a compreensão sobre como as pessoas aprendem e o que favorece ou dificulta o envolvimento no decorrer do processo. **Objetivo**: Analisar de que maneira princípios da neurociência podem subsidiar estratégias pedagógicas capazes de fortalecer o engajamento e favorecer a permanência dos alunos nos cursos EaD. **Metodologia**: O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e do tipo descritiva. Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de artigos científicos selecionados na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). **Resultados**: Os resultados indicam que aspectos relacionados à emoção e atenção exercem papel fundamental na aprendizagem. Observa-se que o cérebro tende a direcionar maior esforço cognitivo para atividades que despertam interesse e fazem sentido para o aluno. Estratégias pedagógicas que estimulam a curiosidade, promovem interações e diversificam linguagens podem contribuir para aumentar o engajamento dos alunos na EaD. **Conclusão**: A incorporação dos conhecimentos da neurociência às práticas pedagógicas na EaD pode contribuir para fortalecer a motivação e o envolvimento dos alunos, favorecendo sua permanência nos cursos. Ao considerar dimensões emocionais, cognitivas e motivacionais no planejamento das atividades educativas, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais significativas, capazes de estimular o interesse e reduzir fatores associados à evasão na EaD.

Palavras-chave: Engajamento discente; Processos cognitivos; Ensino *online*.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) já se consolidou como uma das principais modalidades de educação no Brasil, ampliando o acesso à educação superior e à formação continuada. O crescimento da EaD relaciona-se principalmente ao avanço das tecnologias digitais e à maior flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo o acesso à educação por alunos de diferentes contextos geográficos e sociais.

Em 2023, conforme o Censo da Educação Superior daquele ano, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil registrava cerca de 9,9 milhões de matrículas em cursos de graduação, das quais 4,9 milhões

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78060

ocorreram na modalidade a distância e 5,0 milhões na modalidade presencial, evidenciando um cenário de quase equilíbrio entre as duas formas de oferta. Já os dados de 2024 do INEP, no âmbito do Censo da Educação Superior de 2025, apontam que a EaD passou a concentrar 50,7% das matrículas de graduação no Brasil, superando a educação presencial e consolidando a tendência de expansão dessa modalidade no sistema educacional brasileiro.

Apesar da expansão, a evasão é um desafio da EaD. "O abandono discente é alarmante em todos os sentidos, especialmente em um contexto em que a EaD cresce de forma considerável todos os anos" (Soso, Kampff; Machado, 2024, p. 3). De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2026), a taxa de evasão nos cursos de graduação na modalidade a distância atingiu 41,6% em 2024. Esse cenário mostra que o problema da EaD não se limita ao acesso, envolve também questões relacionadas ao engajamento e à permanência. Logo, deve-se compreender os fatores que influenciam o envolvimento dos alunos os cursos. Entre esses fatores, destacam-se as dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais presentes no processo de aprendizagem. A neurociência, enquanto campo científico dedicado ao estudo do funcionamento do sistema nervoso e de sua relação com o comportamento humano, tem contribuído na compreensão sobre como as pessoas aprendem (Grossi; Borja, 2016).

Corroborando essa perspectiva, estudos que articulam neurociência e educação indicam que a aprendizagem não ocorre apenas por meio da exposição a conteúdos, mas envolve processos complexos relacionados à emoção, ao interesse e à construção de significado pelo aluno (Grossi *et al.,* 2019, p. 1169). Nesse sentido, estratégias pedagógicas que despertam a curiosidade, favorecem a participação ativa e a interação, contribuindo para fortalecer o engajamento dos alunos, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Assim, surgiu a questão: de que forma conhecimentos provenientes da neurociência relacionados à motivação, emoção e aprendizagem podem contribuir para a compreensão dos fatores que influenciam o engajamento e a permanência dos alunos na EaD? Diante do exposto, foi feita uma pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições dos conhecimentos da neurociência, especialmente no que se refere à motivação, emoção e aprendizagem, para a compreensão dos fatores que influenciam o engajamento e a permanência dos alunos na EaD, articulando tais evidências à proposição de estratégias pedagógicas.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa, realizada em 2026, teve uma abordagem qualitativa, natureza básica e, caráter descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos, optou-se por uma pesquisa bibliográfica de caráter analítico, ancorada na análise sistemática de artigos científicos selecionados na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O levantamento bibliográfico nessa base constituiu o instrumento de coleta de dados.

Não foi estabelecido recorte temporal para as buscas, de modo a ampliar o alcance das publicações analisadas. Foram utilizados os seguintes descritores: *neurociência e educação, neurociência e aprendizagem, neurociência e educação a distância, neurociência e EaD, educação a distância e evasão, educação a distância e permanência, educação a distância e engajamento, EaD e evasão, EaD e permanência, EaD e engajamento*. A busca inicial resultou em 88 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados aqueles que apresentavam maior aderência ao objetivo desta presente pesquisa, sendo excluídos os artigos que não tratavam diretamente da temática ou que apareceram repetidos na busca. Ao final, foram selecionados 15 artigos para análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O que dizem as pesquisas consultadas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78060

A partir da análise dos artigos selecionados na base SciELO, foi possível identificar e sistematizar as principais contribuições relacionadas à aprendizagem, ao engajamento e à permanência na EaD, as quais foram organizadas em 11 categorias (Quadro 1).

Quadro 1: síntese dos artigos selecionados

	Categorias	Sínteses
1ª	Neurociência e educação	A neurociência contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem ao evidenciar a articulação entre funções cognitivas como emoção, atenção, memória e motivação formam a base da aprendizagem e participam da construção do conhecimento, oferecendo subsídios para a elaboração de práticas pedagógicas alinhadas ao funcionamento do cérebro.
2ª	Processos cognitivos e aprendizagem	A aprendizagem envolve processos complexos relacionados à atenção, memória e funções executivas, destacando que a retenção do conhecimento depende da forma como as informações são processadas e organizadas pelo cérebro.
3ª	Atenção, emoção e aprendizagem	Os aspectos emocionais exercem papel central no processo de aprendizagem, influenciando o interesse, a motivação e a capacidade de retenção, sendo a emoção um elemento indissociável da cognição. A emoção ativa a atenção. O aluno prende melhor quando é emocionado, isso desperta o seu interesse e ativa sua atenção, um processo fundamental para a aprendizagem.
4ª	Motivação e engajamento	O envolvimento do aluno está diretamente relacionado ao sentido atribuído às atividades propostas, sendo favorecido por práticas pedagógicas que despertam interesse, curiosidade e participação ativa. E, a promoção de relações pedagógicas empáticas contribuem para o envolvimento e a continuidade no processo formativo.
5ª	Preferências de aprendizagem	Os alunos apresentam diferentes formas e ritmos de aprendizagem, decorrentes da singularidade do funcionamento cerebral. As preferências de aprendizagem, embora relevantes, não devem limitar o ensino, mas servir como ponto de partida para a ampliação das experiências formativas.
6ª	Interfaces em AVA	A estrutura dos AVA, aliada às possibilidades de interação entre os atores da EaD (professores, tutores e alunos), bem como com os conteúdos, influencia a participação dos alunos no curso.
7ª	Organização pedagógica na EaD	A estrutura dos cursos, a clareza das propostas e a diversidade de estratégias didáticas influenciam diretamente o acompanhamento e a permanência dos alunos.
8ª	Estratégias na EaD	O uso de metodologias ativas ajuda a aumentar o envolvimento e favorecer a continuidade dos estudos. Entretanto, é fundamental diversificar as estratégias pedagógicas para ampliar as possibilidades de aprendizagem.
9ª	Recursos didáticos	Na EaD, é fundamental a diversificação dos recursos didáticos, como vídeos, *podcasts*, textos, infográficos, atividades interativas e fóruns de discussão. Ao oferecer múltiplas formas de interação com o conteúdo, o ambiente virtual de aprendizagem amplia as possibilidades de engajamento e participação dos alunos.
10ª	Presença social na EaD	É a capacidade dos alunos de se perceberem e se apresentarem como pessoas reais, reconhecendo também os demais participantes e estabelecendo vínculos, interação e senso de comunidade nos AVA.
11ª	Evasão na EaD	A evasão é um fenômeno multifatorial, associado a aspectos acadêmicos, institucionais e individuais, incluindo dificuldades de adaptação à modalidade EaD.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise do Quadro 1 indica que, na EaD, a aprendizagem resulta da articulação entre dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais (Grossi; Borja, 2016). Essas funções atuam de forma integrada na construção do conhecimento, sendo a aprendizagem decorrente de mecanismos cerebrais ligados à atenção, memória, processamento de informações e linguagem (Pinho, 2018). Aprender envolve modificações nas redes neurais que orientam a cognição (Brockington, 2021), onde estímulos positivos favorecem a atenção e a assimilação dos conteúdos, evidenciando que a aprendizagem envolve também dimensões afetivas.

A motivação e o engajamento, relacionados ao sentido das atividades, favorecem a permanência dos alunos (Amaral e Guerra, 2022). A motivação é central para a aprendizagem, sendo condição essencial para o engajamento e a construção de aprendizagens significativas

(Grossi, 2022). Além disso, a comunicação e as relações entre aluno, professor e instituição influenciam diretamente o desempenho e a motivação, tanto no ensino presencial quanto na EaD (Antunes *et al*., 2020).

A interação nos AVA, considerada a dimensão mais visível da EaD, desempenha papel central no processo educativo (Coelho; Tedesco, 2017). A qualidade da mediação pedagógica, especialmente quando baseada em empatia e vínculos, influencia a participação dos alunos. No entanto, promover interações significativas é um desafio quando se utilizam apenas ferramentas assíncronas baseadas em texto (Coelho; Tedesco, 2017).

A neurociência evidencia a integração entre cognição e emoção na aprendizagem, ao mesmo tempo em que a singularidade dos alunos demanda práticas pedagógicas flexíveis (Markova, 2000). Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre em ritmos e formas distintas, sendo a motivação intrínseca fundamental (Costa, 2023), o que reforça a necessidade de repensar metodologias para tornar o ensino mais eficaz e atraente (Nascimento *et al*., 2022).

Sobre as diferenças individuais nos modos de aprender, Markova (2000) diz que os indivíduos apresentam diferentes preferências na forma de receber, processar e expressar informações, o que reforça a importância de diversificar estratégias pedagógicas. Andrade e Zerbini (2019) indicam que alunos com menor probabilidade de evasão utilizam estratégias autorregulatórias e possuem estilos de aprendizagem relacionados ao ambiente de estudo.

Sobre a presença social na EaD, entendida como a capacidade de se reconhecer e se apresentar como pessoa real, estabelecer vínculos e senso de comunidade nos AVA, contribui para a permanência dos alunos. Coelho e Tedesco (2017) reforçam que, mesmo com a perda de sinais na comunicação mediada por tecnologias, a interação se mantém por meio da percepção da importância do outro.

A evasão, por sua vez, é um fenômeno multifatorial, resultante da interação entre fatores acadêmicos, institucionais e individuais, o que exige abordagens pedagógicas que considerem a complexidade da EaD. Branco, Conte e Habowski (2020) destacam que a evasão também se relaciona à falta de interação humana, apoio, acolhimento e incentivo institucional.

No que se refere à influência da gestão institucional na permanência discente, que é considerada um elemento central para a compreensão dos desafios relacionados à permanência discente (Neves, 2024). Esse entendimento se articula à ideia de que a evasão envolve múltiplas dimensões (Maciel, Cunha Júnior e Lima, 2019), como já apontado por Fiuza e Sarriera (2013).

3.2 Propostas de estratégias pedagógicas para o engajamento e a permanência na EaD

Este item apresenta três estratégias pedagógicas para engajamento e permanência na EaD, fundamentadas em fatores cognitivos, emocionais e motivacionais, além da interação e presença social nos AVA. As propostas traduzem os achados da literatura e consideram que ambientes educacionais, quando intencionalmente organizados, geram estímulos que promovem mudanças neurológicas voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades (Zompero; Gonçalves; Laburú, 2017).

1ª atividade: Estratégias pedagógicas para diversificar a aprendizagem na EaD

A primeira atividade proposta mobiliza diferentes categorias apresentadas no Quadro 1, a saber:

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78060



Figura 1: Categorias mobilizadas na atividade: Estratégias pedagógicas para diversificar a aprendizagem na EaD.
Fonte: as autoras (2026).

Dessa forma, a atividade evidencia a articulação entre diferentes dimensões do processo de aprendizagem na EaD, integrando dimensões cognitivas, emocionais, motivacionais e sociais.

2ª atividade: Missão confidencial das palavras

No início da aula síncrona, o professor orienta os alunos a selecionarem, de forma individual e confidencial, três palavras mencionadas na exposição. Ao final, solicita que elaborem uma frase com essas palavras e a compartilhem no chat, promovendo um momento de socialização, participação e construção coletiva de sentidos. Salienta-se que esta atividade mobiliza diferentes categorias apresentadas no Quadro 1, a saber:



Figura 2: Categorias mobilizadas na atividade: Missão confidencial das palavras.
Fonte: as autoras (2026).

Embora menos visíveis, as categorias Neurociência e educação e Processos cognitivos e aprendizagem também estão presentes de forma indireta, assim como a evasão, já que o fortalecimento do engajamento pode favorecer a permanência dos alunos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78060

3ª atividade: Você acha que lembra… mas não lembra

No início da atividade, o professor informa que os alunos terão 30 segundos para memorizar uma lista de palavras apresentada na tela. Após esse tempo, a lista é retirada, e os alunos indicam quantas palavras conseguiram lembrar, com participação oral ou via *chat*. Em seguida, a lista é reapresentada e o professor propõe uma reflexão inicial sobre o desempenho. Em um segundo momento, orienta estratégias de memorização, como agrupamento por categorias, criação de narrativas ou imagens mentais. A lista é então exibida novamente por 30 segundos e retirada. Por fim, o professor retoma o questionamento inicial, verificando se houve melhora, e conclui com uma explicação sobre a memória, destacando o papel da repetição, revisão e aplicação na aprendizagem. Esta atividade mobilizou as seguintes categorias apresentadas no Quadro 1, a saber:



Figura 3: Categorias mobilizadas na atividade: Você acha que lembra, mas não lembra.
Fonte: as autoras (2026).

As três propostas evidenciam a possibilidade de traduzir os achados teóricos em práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto da EaD, reforçando a importância de uma abordagem diversificada, ativa e centrada no aluno, capaz de integrar dimensões cognitivas, emocionais, motivacionais e sociais no processo formativo.

4 CONCLUSÃO

A evasão em cursos EaD configura-se como um desafio complexo e multifatorial, o que demanda análises que integrem dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais da aprendizagem. A análise permitiu identificar que a incorporação dos princípios da neurociência ao planejamento pedagógico favorece o desenvolvimento de práticas mais eficazes na EaD, especialmente quando articuladas à diversificação de linguagens, ao uso de recursos didáticos variados e à promoção de metodologias ativas. Como implicação prática, destaca-se a necessidade de formação docente voltada à aplicação desses princípios no planejamento de atividades que promovam interação, presença social e sentido para o aluno nos ambientes virtuais de aprendizagem. Em vista disso, o presente estudo contribui ao evidenciar que a integração entre neurociência e práticas pedagógicas não apenas amplia a compreensão sobre a

aprendizagem na EaD, mas também oferece caminhos concretos para o enfrentamento da evasão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mirian Maia do; GUERRA, Ana Lúcia. **Motivação e engajamento discente na educação a distância**. Curitiba: InterSaberes, 2022.

ANDRADE, R. B. N. M.; ZERBINI, T. Ensino Superior a Distância: Possibilidade de Evasão, Estilos e Estratégias de Aprendizagem. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 29, p. 1-8, 2019.

ANTUNES, Fernanda Regina; PINA-OLIVEIRA, Alfredo Almeida; APOSTÓLICO, Maíra Rosa; PUGGINA, Ana Cláudia Giesbrecht. Motivação de alunos de cursos presenciais para o uso de tecnologias digitais em disciplinas on-line. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 41, p.1-12, 2020.

BRANCO, L. S. Alves; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação,** v. 25, n. 1, p. 132-154, 2020.

BROCKINGTON, G. Neurociência e Ensino de Física: limites e possibilidades em um campo inexplorado. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, n.1, p. 1-21, 2021.

COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C. de A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 609-624, 2017.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.8, p.1-22, 2023.

FIUZA, P. J.; SARRIERA, J. C. Motivos para adesão e permanência discente na educação superior a distância. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 884-901, 2013.

GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B. A neurociência e a educação a distância: um diálogo necessário. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 87-102, 2016.

GROSSI, M. G. R.; AGUIAR, F. A.; SOUZA, A. C. L.; BORJA, S. D. B. Educação a distância e a neurociência: os fatores que encantam os alunos. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 12, p. 1165-1193, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**: resultados. Brasília, 2025.

MACIEL, Cristiano; CUNHA JÚNIOR, Francisco; LIMA, José Valdeni de. Evasão na educação superior a distância: fatores associados e desafios para a permanência discente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 276-295, 2019.

MARKOVA, D. **O natural é ser inteligente**: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e da educação. São Paulo: Summus, 2000.

NASCIMENTO, M. S. L. do; SANTOS, L. da S.; CARDOSO, M. da P.; MELO, M. M. de. Neuroeducação e tecnologia: parceiras emergentes no processo ensino-aprendizagem no contexto educacional do século XXI. **Texto livre**, v. 15, p. 1-10, 2022.

NEVES, I. de S. V. A permanência e a evasão discente em cursos de pedagogia a distância na perspectiva da gestão da EaD. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-8, 2024.

PINHO, L. S. do. Neurociência cognitiva na sala de aula: estratégias de ensino de Língua Espanhola. **Let. Hoje**, v. 53, n. 1, p. 80-88, jan.-mar. 2018.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2026**. São Paulo: SEMESP, 2026.

SOSO, F, S,; KAMPFF, A. J. C.; MACHADO, K. G.W. Permanência discente em cursos de pedagogia a distância: um estudo a partir da universidade aberta do Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 1-22, 2024.

ZOMPERO, A. de F.; GONÇALVES, C. E. de S.; LABURÚ, C, E. Atividades de investigação na disciplina de Ciências e desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas a funções executivas. **Ciênc. Educ**., Bauru, v. 23, n. 2, p. 419-436, 2017.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78060

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

GESTÃO DEMOCRÁTICA? UM OLHAR SOBRE A LEI Nº 14.754 DE 17 DE MARÇO DE 2023, NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB

CLEDIR ROCHA PEREIRA

RESUMO

O presente estudo investiga a aplicação da gestão democrática nas instituições de ensino da Rede Municipal de João Pessoa, à luz da Lei nº 14.754/2023. O foco é examinar como essa legislação estabelece critérios técnicos e promove a consulta pública na escolha dos diretores pedagógicos e administrativos, com o intuito de fortalecer a participação da comunidade escolar. Como norte desta pesquisa, teremos como objetivo geral discutir a implementação da gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, considerando os critérios estabelecidos pela Lei 14.754/2023. Como objetivos específicos teremos a análise de como a consulta pública à comunidade escolar é conduzida no processo de seleção dos diretores pedagógicos e administrativos; também a efetividade dos critérios técnicos utilizados na escolha dos gestores; identificação os desafios enfrentados pelas escolas na implementação da gestão democrática e, por fim, proposições para aprimorar a legislação vigente e promover uma gestão democrática mais efetiva e participativa nas escolas municipais de João Pessoa. Foi realizada uma revisão da literatura com uma abordagem descritiva e explicativa, utilizando-se de fontes primárias, secundárias e terciárias, incluindo artigos acadêmicos, legislações e referências especializadas. Os achados mostraram que o processo seletivo abrange etapas como análise de currículos, capacitação, prova de conhecimentos específicos, elaboração de um plano de gestão escolar e consulta à comunidade escolar. Contudo, enfrentam-se desafios, como a necessidade de equilibrar critérios técnicos com a participação da comunidade, além da urgência em fortalecer os Conselhos Escolares. Desta maneira, acreditamos que a Lei nº 14.754/2023 representa um passo significativo em direção à gestão democrática, mas que ainda demanda ajustes para aumentar a efetividade e a inclusão dos processos participativos. Sugere-se a melhoria da legislação e das práticas relacionadas, visando assegurar maior autonomia às escolas e promover uma gestão escolar que reflita os princípios democráticos.

Palavras-chave: Educação; João Pessoa; Conselho Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que a temática da gestão democrática está muito presente no quotidiano dos sistemas educacionais. São discussões importantes que necessitam ser propagadas com maior constância, para que seja realmente integrada definitivamente nos ambientes escolares. Como nos traceja desde os anos de 1998, a Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 206, onde comenta que o "ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1998, n.p.).

Além da Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos traz no seu artigo 3º, "como base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78087

dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal" (Brasil, 1996, n.p.).

Alinhavando essas reflexões e delimitando o território, esta investigação se dará através de reflexões da atual legislação na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Lei Ordinária nº 14.754, de 17 de março de 2023, onde estabelece critérios para a escolha dos Diretores Pedagógicos e Diretores Administrativos das escolas e institui a gestão democrática da educação, a consulta pública à comunidade escolar, associada a critérios técnicos para a seleção. A lei referenciada, comenta que se entende por gestão democrática da educação pública:

> um espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantindo a participação de estudantes, profissionais da educação, pais, mães e/ou responsáveis e comunidade local, de modo a estabelecer o pleno funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva na área educacional (João Pessoa, 2023, p. 1).

Dessa maneira, é necessário a discussão muito além do processo de indicação de diretores Pedagógicos e Administrativos de João Pessoa. A gestão na prospectiva democrática, implica construir mecanismos de participação da comunidade escolar, permitindo a inclusão do Conselho Deliberativo Escolar (CDE) como órgão garantidor da gestão democrática, pois o mesmo é um corpo integrado para deliberar, fiscalizar, mobilizar e ser consultado, acordado com a legislação e as diretrizes despachadas pela Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa (João Pessoa, 2013).

Assim, este estudo apresenta reflexões sobre o processo de gestão democrática atualmente desenhada pela gestão municipal de João Pessoa, capital da Paraíba e vivenciada em uma escola da Rede, localizada na periferia do município.

Por conseguinte, objetiva-se neste estudo, analisar e refletir sobre o novo desenho de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, pois sabemos que "a gestão democrática no país é um processo que vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, fazendo parte da luta dos educadores" (Carvalho, 2016, p. 44), para o encontro de um caminho para a gestão democrática significativa no espaço escolar.

Como norte desta pesquisa, teremos como objetivo geral: (a) discutir a implementação da gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, considerando os critérios estabelecidos pela Lei 14.754/2023. Como objetivos específicos teremos: (a) analisar como a consulta pública à comunidade escolar é conduzida no processo de seleção dos diretores pedagógicos e administrativos; (b) analisar a efetividade dos critérios técnicos utilizados na escolha dos gestores; (c) identificar os desafios enfrentados pelas escolas na implementação da gestão democrática; e (d) propor recomendações para aprimorar a legislação vigente e promover uma gestão democrática mais efetiva e participativa nas escolas municipais de João Pessoa.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Essa pesquisa define-se do ponto de vista metodológico como uma revisão de literatura narrativa, com delineamento descritivo e explicativo. Descritivo porque "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". (Gil, 2008, p. 28). Explicativo porque se tem o intuito de aprofundar conhecimento na temática em destaque. Caracteriza-se pelo uso de técnicas uniformizadas, com fontes confiáveis para a fundamentação. Essas fontes, segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), são classificadas em:

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78087

- fontes primárias: são informações do próprio pesquisador, bibliográfica básica. Exemplos: artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e outros. - fontes secundárias: são bibliografias complementares, facilitam o uso do conhecimento desordenado e trazem o conhecimento de modo organizado. Exemplo: Enciclopédias, dicionários, bibliografias, bancos de dados e livros e outros. - fontes terciárias: são as guias das fontes primárias, secundárias e outros. (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 68-9).

Essa investigação, busca "descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos", de acordo com Gil (2008, p. 26). Na perspectiva de uma abordagem qualitativa, pretende-se apresentar características básicas como: (a) dados descritivos; pesquisador como instrumento fundamental; (b) ambiente natural como fonte direta de dados; (c) a preocupação essencial do investigador; e (d) enfoque indutivo na análise dos dados, pois percebemos que nada é trivial para o pesquisador e para a pesquisa, mas "tudo tem um potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (Bogdan; Biklen, 2013, p. 49), pois percebemos que "pesquisar não é apenas procurar a verdade, é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos" (Lakatos; Marconi, 2017, p. 15).

Pode-se dizer que, para uma pesquisa de qualidade, é necessário um planejamento cuidadoso, e as etapas a serem seguidas são: seleção do tema da pesquisa, perguntas da pesquisa, sequência didática, métodos de coleta, procedimentos de dados e divulgação dos resultados (Gomes; Araújo, [s.d.]).

Para que o estudo seja bem-sucedido, o adequado é desenvolver uma abordagem metodológica que busque combinar ambas as explicações, conforme veiculada por Demo (1995), quando discorre que:

> [...] embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica (Demo, 1995, p. 231).

Assim, teremos um rito para a obtenção de referenciais para uma análise sensível da gestão democrática proposta atualmente na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Então, após a análise da Lei 14.754/2023 (Anexo 1), as reflexões, as associações com os pensadores sobre a temática, construir-se-á um olhar sobre o que o município de João Pessoa denomina de gestão democrática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

João Pessoa, capital da Paraíba, município com 833.932 habitantes residentes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022, n.p.), nasceu de costas para o mar em 5 de agosto de 1585, pelos portugueses. Denominada inicialmente de Cidade Real de Nossa Senhora das Neves, "suas primeiras edificações foram às margens do Rio Sanhauá, um afluente do Rio Paraíba, hoje conhecido como Porto do Capim, no bairro do Varadouro" (João Pessoa, [s.d.], n.p.). Sua denominação atual, João Pessoa, é uma homenagem ao político paraibano João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, "assassinado em 1930, na cidade do Recife, quando era presidente do estado e concorria como candidato a vice-presidente da República, na chapa de Getúlio Vargas" (João Pessoa, [s.d.], n.p.).

A partir daí, vamos ao ano de 2023, onde remodelou-se a gestão democrática da educação, a consulta pública à comunidade escolar, associada a critérios técnicos para a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78087

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

seleção, e dá outras providências, através da Lei nº 14.754, de 17 de março de 2023. Hoje, "a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa conta com 100 Ninhos do Saber e 106 escolas do Ensino Fundamental e EJA, sendo 30 unidades de tempo integral" (Quintans, 2026, n.p.).

Para o município supracitado, a gestão democrática do ensino funda-se nas disposições previstas na Constituição Federal, na LDBEN, no Plano Nacional de Educação (PNE), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e no Plano Municipal de Educação (PME) (João Pessoa, 2023, p. 1).

Baseado nesses dispositivos, a Gestão Municipal, através de estudos, delineou como será desencadeado esse processo. Chamado de Processo Seletivo de Diretores Pedagógicos e Administrativos, foi composto, por várias etapas, como nos mostra o Quadro 1.

Tabela 1 - Etapas previstas no Processo Seletivo de Diretores Pedagógicos e Administrativos

ATIVIDADE	ATIVIDADE
Análise curricular e apreciação dos documentos comprobatórios de habilitação dos candidatos	Entrevista individual dos candidatos
Curso de Formação de Diretores	Encaminhamento das listas com até três candidatos aptos ao Conselho Escolar de cada unidade educacional
Prova de conhecimentos específicos	Período de Apresentação dos Planos de Gestão nas unidades escolares
Entrega da proposta de Plano de Gestão Escolar	Processo Consultivo nas unidades escolares
	Divulgação do Resultado da Consulta
	Posse e designação

Fonte: Fundação (2023); Adaptado do Autor (2025)

Conforme o Quadro anterior, e de acordo com seu Artigo 3º, os candidatos realizarão uma "avaliação de conhecimento técnico específico, com a finalidade de aferir as competências e habilidades necessárias ao exercício da função" (João Pessoa, 2023, p. 1), conhecimentos esses explanados no Curso de Formação de Diretores, a etapa anterior à aplicação da prova.

Necessário frisar que, segundo a Lei Municipal, trata-se de uma Função de Confiança de Diretor Escolar (FCDE) do Poder Executivo municipal, mesmo com todo o processo denominado de gestão democrática. De acordo com a Lei em estudo, a função de Diretor Escolar compreende as funções Administrativa,com a qualificação mímica de nível superior, com pós-graduação na área de atuação, ou área de educação, ou área afim e/ou Pedagógica, com licenciatura em Pedagogia com pós-graduação na área de educação ou em área afim (Fundação, 2023).

Percebe-se que, para a ocupação dessas funções dentro do espaço escolar, existem algumas singularidades: (a) nomeação pelo chefe do poder executivo; (b) concurso público para a função; (c) escolha direta pela comunidade escolar. Observando os dispositivos legais despachados pelo município de João Pessoa, ele torna-se uma compilação. Apesar desse processo, chamado incontáveis vezes de Gestão Democrática na Lei de referência deste estudo, salienta-se que:

> as mudanças nas formas de gestão escolar, no contexto da nova gestão, não constituírem nenhuma certeza em termos da democratização da escola, uma vez que é apenas uma das medidas necessárias (Crepaldi *et al.,* 2024, p. 13).

Interessante destacar aqui que, no seu artigo 5º, da lei que estabelece os critérios de escolha dos diretores pedagógicos e administrativos, comenta que o processo de seleção poder ter duas possibilidades para o desenvolvimento, sendo: (a) uma equipe técnica oficial

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78087

da Secretaria de Educação e Cultura (Sedec); ou (b) uma empresa ou instituição contratada para esse fim.

Assim, os aprovados foram convocados mediante juízo de conveniência e oportunidade. Conveniência, pois o ato de interesse, convém ao interesse público e oportunidade, pela prática no momento adequado à satisfação do interesse público. Dessa maneira, esse juízo de conveniência e oportunidade deve sempre ser pautado no princípio do interesse público, jamais atendendo os interesses particulares do administrador.

Pelos textos legais, a Carta Magna, deixa claro o princípio da gestão democrática nos sistemas educacionais, ratificada pela LDBEN (art. 14), quando salienta que "participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes" (Brasil, 1996, n.p.).

Isso posto, podemos então direcionar a pesquisa em questão para chegar a uma resposta à questão-problema, se realmente o desenho legislativo atual da Rede Municipal de João Pessoa estabelece especificações para a escolha de diretores pedagógicos e administrativos à luz de uma verdadeira gestão democrática? Deseja-se assim, direcionar posições e fazer o leitor a reflexão para o aprofundamento e o aperfeiçoamento desse dispositivo.

4 CONCLUSÃO

Uma análise cuidadosa da Lei nº 14.754, datada de 17 de março de 2023, que define como Diretores Pedagógicos e Administrativos são escolhidos nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa, aponta para divergências notáveis entre a ideia de uma gestão democrática e sua aplicação real. Ao retomarmos a questão central desse estudo, percebemos que o método de seleção, apesar de ser chamado de "democrático", apresenta pontos que afetam seriamente os princípios básicos de uma gestão escolar democrática. Entre esses pontos, destaca-se:

(a) cargo de confiança versus eleição democrática: a Lei ressalta que, embora todo o processo seja rotulado como "gestão democrática", trata-se oficialmente de um "Cargo de Confiança de Diretor Escolar (FCDE) do Poder Executivo municipal", o que entra em conflito com a ideia de uma escolha democrática.

(b) avaliação de conveniência e oportunidade: os aprovados são chamados com base em uma "avaliação de conveniência e oportunidade", adicionando um elemento discricionário a um processo que deveria ser totalmente democrático.

(c) fases com foco em aspectos técnicos e burocráticos: o processo de seleção prioriza habilidades técnicas (prova objetiva, plano de gestão, entrevista, análise de currículo) em vez de dar espaço à participação da comunidade escolar.

(d) caráter eliminatório da prova: a prova objetiva elimina candidatos, e só aqueles com nota igual ou superior a 50 avançam, o que pode excluir candidatos com potencial e apoio da comunidade.

(e) condução por empresa terceirizada: a permissão para que o processo seja gerenciado por "uma empresa ou instituição contratada para esse fim", como a FUNETEC, afasta a comunidade escolar da gestão do processo.

(f) decisões centralizadas: mesmo com a consulta à comunidade, o texto sugere que a Secretaria de Educação e o Poder Executivo mantêm o poder de decisão.

(g) requisitos restritivos: as exigências para se candidatar (como formação específica e experiência mínima) podem limitar a participação de membros da comunidade escolar que, mesmo sem preencher todos os critérios técnicos, poderiam contribuir muito para a gestão democrática.

(h) práticas de nomeação mantidas: a Lei cita a "nomeação pelo chefe do poder executivo" como uma das formas de preencher as vagas, mantendo práticas de indicação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78087

política que não combinam com a gestão democrática.

(i) falta de fortalecimento dos Conselhos Deliberativos Escolares: apesar de mencionados, não há indicações claras de como fortalecer o papel dos CDEs como principais tomadores de decisão na gestão democrática.

Na visão do autor em questão, o método de seleção empregado pela prefeitura de João Pessoa revela uma compreensão simplista da gestão democrática. Reduz-se a um mero trâmite técnico, distanciando-se da ideia de envolvimento real e liberdade da comunidade escolar. A ênfase dada aos testes de conhecimento, mesmo sendo importantes, ofusca a importância da colaboração nas decisões, ponto crucial da verdadeira gestão democrática.

Um ponto notável é que, mesmo com todas as fases da seleção concluídas, os selecionados são chamados seguindo o "juízo de conveniência e oportunidade". Tal fato demonstra a persistência de ações discricionárias que não se alinham com os valores democráticos. Essa condição vai diretamente contra a autonomia da escola e a legitimidade da escolha feita pela comunidade, bases de uma verdadeira gestão democrática. Assim, o modelo em questão demonstra uma assimilação superficial da noção de democracia, sem sua essência. É mais um processo de descentralização administrativa do que democratização, pois mantém sistemas de controle centralizados que se impõem à liberdade da escola.

É essencial notar que a gestão democrática não se limita a selecionar diretores, mas envolve uma mudança profunda nas relações de poder na escola, com a participação real de todos nas decisões sobre ensino, administração e finanças. O fortalecimento dos Conselhos Deliberativos Escolares (CDEs) e a expansão dos espaços de participação são essenciais para que a gestão democrática vá além das palavras e se concretize no dia a dia das escolas.

Concluindo, entende-se que o processo eleitoral nas escolas da rede municipal de João Pessoa, apesar do nome, não é um exemplo real de gestão democrática. O desafio de criar um modelo que supere o caráter formal e tecnocrático permanece, buscando uma democratização genuína, que reconheça a escola como um lugar de formação cidadã e de experiência democrática plena.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

CARVALHO, Jeferson Luís Marinho de. PNE (Plano Nacional de Educação) 2014 - 2024: a gestão democrática na educação se faz presente?. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 41–52, 2016

CREPALDI, Adailza Alves de Sousa; *et al.* Políticas públicas e gestão democrática da educação no Brasil: perspectivas e desafios. **Caderno Pedagógico**, [s.l.], v. 21, n. 5, p. e3742, 2024.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78087

FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CULTURA DA PARAÍBA - FUNETEC/PB. **Processo seletivo para diretores**. Seleção interna de Diretores Escolares. Edital nº 001/2023 (2ª retificação). Regulamenta os critérios e procedimentos para a seleção interna de Diretores Pedagógicos e Administrativos das escolas municipais de João Pessoa e formação de cadastro de reserva de candidatos aptos à função de confiança de direção escolar, conforme lei municipal nº 14754/2023. 25 out. 2023 Disponível em: https://diretores.funetec.com/requerimento/processo_seletivo_para_diretores_escolares/1. Acesso em: 6 abr. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fabrício Pereira; ARAÚJO, Richard Medeiros de. Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO - SEMEAD, 8., [s.d.], São Paulo. **Anais Eletrônicos…** São Paulo: Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária - Universidade de São Paulo, [s.d.].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados:** João Pessoa, 2022.

JOÃO PESSOA. Decreto nº 7.823 de 21 de março de 2013. Dispõe sobre a regulamentação do Conselho Escolar no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. **Semanário Oficial**, João Pessoa/PB, n. 1364, p. 2, 17 a 23 de mar. de 2013. Disponível em: http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2013/04/2013_1364.pdf. Acesso em: 8 abr. 2026.

JOÃO PESSOA. Lei Ordinária n° 14.754, de 17 de março de 2023. Estabelece critérios para a escolha dos Diretores Pedagógicos e Diretores Administrativos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, institui a gestão democrática da educação, a consulta pública à comunidade escolar, associada a critérios técnicos para a seleção, e dá outras providências. **Diário Oficial**, João Pessoa, PB, n. 242, p. 1, 17 mar. 2023. Disponível em: https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/2023_Diario_242_17- 03.pdf. Acesso em: 8 abr. 2026.

JOÃO PESSOA. **Um pouco da sua história.** Secretaria de Turismo. [s.d.], n.p. Disponível em: https://turismo.joaopessoa.pb.gov.br/um-pouco-da-sua-historia/. Acesso em: 9 abr. 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

QUINTANS, Alexandre. **Rede Municiapl de Ensino de João pessoa inicia aulas para 76 mil alunos a partir de quarta-feira.** 04 fev. 2025. Disponel: https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-de-joao-pessoa-inicia-o-ano-letivo-2026-da-rede-municipal-para-cerca-de-77-mil-alunos/#:~:text=A%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino,30%20unidades%20de%20tempo%20integral. Acesso em: 5 abr. 2026.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA (AEE): IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS EMERGENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FRANCISCO WELTON DE OLIVEIRA AMARANTE; ÁRTAGA PAULINO FREIRES; MICAEL CAMPOS DA SILVA; FRANCISCO DAMIÃO BEZERRA

Introdução: A mediação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um eixo estruturante para a consolidação da educação inclusiva na Educação Básica, especialmente diante da crescente incorporação de tecnologias emergentes no contexto escolar. Nesse cenário, o problema de pesquisa consistiu em compreender em que medida tais tecnologias impactam a mediação pedagógica e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial em diferentes realidades educacionais do país. A justificativa fundamentou-se na necessidade de analisar, em escala ampliada, como práticas mediadas por tecnologias vêm sendo desenvolvidas no AEE, considerando desigualdades regionais, desafios formativos e condições estruturais distintas. **Objetivo:** O objetivo geral foi analisar os impactos das tecnologias emergentes na mediação pedagógica no AEE, identificando suas potencialidades e limitações no contexto da Educação Básica brasileiro. **Metodologia:** Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, realizada com professores atuantes no AEE em todos os estados brasileiros. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários e análise de relatos docentes, evidenciando maior adesão de participantes na região Sudeste, especialmente no Espírito Santo, e na região Nordeste, com destaque para o Ceará. **Resultados:** Os resultados indicam que o uso de tecnologias emergentes, como plataformas digitais, aplicativos educacionais e recursos interativos, favorece a personalização do ensino, amplia a acessibilidade e promove maior engajamento dos estudantes. Entretanto, a discussão evidencia limitações relacionadas à formação docente, à infraestrutura tecnológica desigual e à ausência de planejamento pedagógico sistematizado. **Conclusão:** Conclui-se que a mediação pedagógica articulada ao uso de tecnologias emergentes no AEE apresenta significativo potencial para a inclusão escolar, desde que acompanhada de políticas de formação continuada, investimento em infraestrutura e fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas às diferentes realidades regionais. Ademais, as tendências futuras indicam o uso ampliado de inteligência artificial, realidade aumentada e plataformas adaptativas no AEE. Para pesquisas futuras, sugerem-se estudos longitudinais sobre impactos na aprendizagem, análises comparativas entre regiões brasileiras e investigações sobre formação docente e políticas públicas, visando fortalecer práticas inclusivas mediadas por tecnologias emergentes na Educação Básica.

Palavras-chave: **ENSINO-APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; TECNOLOGIAS DIGITAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78104

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PEDAGÓGICOS

EMILLY FERREIRA SANTOS

Introdução: A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem promovido mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, especialmente com o uso da inteligência artificial em plataformas de ensino. Na educação básica, essas ferramentas possibilitam novas estratégias pedagógicas voltadas à personalização da aprendizagem, ao mesmo tempo em que exigem novas competências docentes e uma reflexão crítica sobre seu uso. **Objetivo:** Analisar o uso da inteligência artificial como tecnologia digital em plataformas de ensino na educação básica, destacando suas potencialidades e desafios para o processo de ensino-aprendizagem. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como revisão bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas das áreas de educação e tecnologia. Foram selecionados estudos que abordam o uso da inteligência artificial no contexto educacional, com foco na atuação docente e nos impactos na aprendizagem dos estudantes. **Resultados:** Os resultados evidenciam que a inteligência artificial, integrada a plataformas digitais, contribui para a personalização do ensino, permitindo a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais dos alunos e favorecendo o engajamento. No entanto, também foram identificados desafios relacionados ao letramento digital docente, à necessidade de formação continuada e ao risco de uso superficial das tecnologias. Observa-se que, sem mediação pedagógica adequada, essas ferramentas podem limitar o desenvolvimento do pensamento crítico. **Conclusão:** Conclui-se que a utilização da inteligência artificial em plataformas de ensino na educação básica apresenta potencial significativo para a inovação pedagógica, desde que acompanhada de formação docente adequada e de práticas que promovam o uso crítico e consciente das tecnologias no processo educativo.

Palavras-chave: **PLATAFORMAS DE ENSINO; LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE; APRENDIZAGEM PERSONALIZADA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78105

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

IDEAÇÃO VIRTUAL MEDIADA POR TICS: UMA ANÁLISE DO USO DE MIRO E FIGJAM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

SOFIA SIMÕES DE CASTRO LIMA
DR. MÁRCIO FONTANA CATAPAN

RESUMO

A transição forçada para o ensino remoto, impulsionada por contextos emergenciais recentes, e a posterior consolidação de modelos híbridos de ensino evidenciaram limitações significativas nas abordagens pedagógicas tradicionais baseadas exclusivamente em videoaulas e apresentações de slides. Nesse cenário, torna-se essencial a adoção de ferramentas que promovam maior interatividade, engajamento e participação ativa dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo investigar o uso de lousas digitais colaborativas, com foco nas plataformas Miro e FigJam, como instrumentos facilitadores de processos de geração de ideias, aprendizagem ativa e cocriação em ambientes virtuais. A pesquisa é feita através de revisão bibliográfica assistemática e baseia-se em uma análise qualitativa de sua aplicação em diferentes disciplinas e contextos educacionais, considerando aspectos como interação, comunicação e percepção discente. Observa-se que essas tecnologias contribuem para a redução da distância transacional, ao possibilitar interações síncronas mais dinâmicas e visuais, além de favorecerem a construção coletiva do conhecimento. Um aspecto relevante é a preservação da privacidade dos estudantes, uma vez que a participação ocorre por meio de contribuições visuais em tempo real, minimizando a necessidade de exposição por vídeo e reduzindo barreiras associadas ao constrangimento ou à insegurança. Os resultados indicam que o uso dessas plataformas digitais promove aumento significativo no engajamento e na satisfação dos estudantes, além de facilitar a compreensão de conceitos complexos por meio de representações visuais colaborativas. Conclui-se que lousas digitais constituem uma alternativa eficaz para mitigar a passividade no ensino remoto e reduzir a sensação de isolamento, contribuindo para experiências de aprendizagem mais inclusivas, interativas e centradas no aluno.

Palavras-chave: Metodologias ativas; ensino remoto; *brainstorming*

1 INTRODUÇÃO:

O cenário educacional contemporâneo, profundamente impactado pela pandemia de Covid-19, exigiu uma rápida adaptação das práticas pedagógicas para o ambiente virtual, promovendo uma aceleração sem precedentes no emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino superior (HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). No ensino de áreas práticas, como o Design e a Arquitetura, disciplinas que tradicionalmente dependem do ambiente de ateliê e da interação física horizontal enfrentaram o desafio crítico de transpor a necessidade de espaços específicos e equipamentos para o ambiente digital (FONSECA; SILVA, 2023). Historicamente, os ateliês de projeto caracterizam-se pela relação

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78107

direta entre aluno e professor, proporcionando momentos de discussão de soluções que são fundamentais para a aprendizagem da prática profissional (ARAÚJO, 2007 apud FONSECA; SILVA, 2023).

A transição para o ensino remoto, contudo, muitas vezes limitou-se à reprodução do modelo tradicional de sala de aula, focado em sessões extensas de apresentação de transparências, resultando em baixo engajamento e uma postura passiva e protecionista do discente, que permanece com microfone e câmera desligados (HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). Este cenário evidencia o aumento da "distância transacional", um hiato psicológico e de comunicação que ocorre em ambientes de ensino a distância (MOORE, 2002 apud HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). Para mitigar esse problema, a redução da "distância interativa" torna-se essencial, dependendo fundamentalmente do diálogo e da construção de uma comunidade de aprendizagem (TORI, 2018 apud HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021; SKUBIK-PEPLASKI et al., 2022).

Nesse contexto, as **metodologias ativas** surgem como uma solução necessária ao colocar o estudante no foco do processo de aprendizado, exigindo que ele experimente conceitos e vivencie situações de forma ativa (IZIDRO GONÇALVES; SIMÕES DE MORAES LIMA, 2020 apud HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). Estratégias como a cocriação e o brainstorming imergem os alunos no ambiente remoto, contribuindo para a atenção focada e para a satisfação discente (CASTRO; CLASSE, 2022). O objetivo é que o aluno atinja níveis cognitivos mais elevados, como analisar, avaliar e criar, conforme preconizado na Taxonomia de Bloom revisada (KRATHWOHL, 2002 apud HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021).

Ferramentas de colaboração visual, como o **Miro e o FigJam**, deixam de ser meros repositórios de arquivos para se tornarem espaços dinâmicos de ideação virtual (VANDERPUYE et al., 2025). Elas funcionam como "ferramentas culturais para o aprendizado", permitindo que a tecnologia atue como um colaborador cognitivo autêntico no processo de projeto (VYGOTSKY, 1978 apud VANDERPUYE et al., 2025). O uso dessas lousas virtuais interativas possibilita que a participação simultânea seja visualizada e evidenciada pela movimentação de cursores e geração de conteúdos, o que dispensa a necessidade de abertura mandatória da câmera e respeita a privacidade do estudante (HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). Tais plataformas transformam os alunos de absorvedores passivos em participantes ativos, diminuindo sentimentos de isolamento e promovendo um senso de comunidade (SKUBIK-PEPLASKI et al., 2022).

Diante do cenário exposto, o presente trabalho tem como **objetivo investigar a integração de ferramentas de colaboração visual, especificamente o Miro e o FigJam, como suportes tecnológicos para metodologias ativas no Ensino Superior a Distância**. Busca-se analisar como essas tecnologias facilitam os processos de ideação virtual, permitindo que o foco pedagógico retorne aos desafios conceituais e ao desenvolvimento de habilidades criativas e analíticas essenciais à formação profissional.

2 METODOLOGIA:

A presente pesquisa adota como procedimento metodológico a revisão bibliográfica assistemática, também denominada na literatura acadêmica como revisão narrativa. Segundo Coelho (2021), a revisão bibliográfica é um item obrigatório em trabalhos acadêmicos, consistindo na análise das discussões de outros autores para fundamentar a contribuição teórica da nova pesquisa e garantir a sua confiabilidade e qualidade técnica. De caráter analítico e teórico, este método foi selecionado por priorizar a abordagem qualitativa e a interpretação crítica do material consultado.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78107

Diferente da revisão sistemática, que se origina em oposição à narrativa por exigir critérios rígidos e busca exaustiva para responder a perguntas específicas, a revisão assistemática é apropriada para apresentar a história de um tema, o alargamento de um problema e a discussão de assuntos teóricos. Conforme aponta Rother (2007), as revisões narrativas são fundamentais para descrever e discutir o "estado da arte" de um determinado assunto sob o ponto de vista conceitual, permitindo ao leitor adquirir e atualizar conhecimentos em um curto espaço de tempo.

A escolha por este modelo justifica-se pela sua flexibilidade na seleção das fontes e na organização do texto. Mendes (2023) esclarece que a revisão narrativa privilegia a contextualização crítica do tema e a evolução de conceitos, permitindo ao autor construir uma linha de argumento que faça sentido para os objetivos da discussão, sem a obrigatoriedade de esgotar todas as fontes de informação. Cavalcante e Oliveira (2020) corroboram essa visão ao afirmarem que este método permite uma ampla descrição sobre o assunto, sendo fundamental para a rápida atualização de estudos sobre uma temática específica.

Para o desenvolvimento deste capítulo, foram utilizadas informações extraídas de fontes secundárias de domínio científico, tais como artigos de periódicos, teses e dissertações. O processo de construção seguiu a síntese de informações previamente publicadas, visando colocar o conhecimento atual em perspectiva. De acordo com Green, Johnson e Adams (2006), a revisão narrativa constitui uma contribuição valiosa para a literatura quando preparada adequadamente, pois reúne diversas peças de informação em um formato legível e de ampla perspectiva.

A análise do material coletado teve caráter essencialmente qualitativo, baseando-se na autoridade e relevância dos autores selecionados. Em suma, a metodologia aqui descrita busca ultrapassar o conteúdo individual das obras consultadas para alcançar uma compreensão sistêmica do fenômeno investigado, utilizando a tecnologia e as metodologias ativas como suportes ao pensamento crítico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Os resultados demonstram que ferramentas de quadro branco online, como o Miro e o FigJam, são cruciais para reduzir a chamada "distância transacional", especificamente na sua componente interativa, que depende do diálogo entre professor e aluno (HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). O uso dessas plataformas permite que o engajamento não seja medido pela abertura mandatória da câmera, mas sim pela contribuição ativa de conteúdo visual, como adesivos virtuais (post-its), diagramas e fluxogramas (HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021).

Em disciplinas de Design Gráfico, Vanderpuye et al. (2025) demonstram que o uso intencional de TICs reconfigura as relações no sistema de atividade, transformando o estúdio virtual em um substituto efetivo para o presencial. Castro e Classe (2022) corroboram esses achados, indicando uma correlação positiva entre o uso de brainstorming digital e as dimensões de atenção focada e satisfação do aprendizado. Entretanto, a literatura alerta para o risco do "efeito novidade", sugerindo que o uso continuado da tecnologia deve estar fundamentado em objetivos pedagógicos claros para evitar o desinteresse após o estranhamento inicial. Outras barreiras identificadas incluem a limitação de armazenamento em versões gratuitas e a dependência de conexões de internet estáveis.

No estudo de caso realizado na Engenharia de Computação da Poli-USP, Hayashi, Almeida e Arakaki (2021) observaram que a participação visual evidenciada pela movimentação de mouses e criação de conteúdos na lousa substitui positivamente a necessidade de câmeras ligadas, reduzindo a pressão psicológica sobre o aluno. Os dados coletados apontaram que 68,5% dos estudantes preferiram aulas síncronas que utilizam o Miro em

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78107

comparação ao formato tradicional baseado em slides. Além disso, a ferramenta facilitou a aplicação da taxonomia de Bloom revisada, permitindo que os alunos criassem e avaliassem protótipos de forma colaborativa

A ferramenta Miro destaca-se por sua versatilidade em suportar metodologias ágeis e o ciclo de "Aprendizado pelo Fazer" (*Learning by Doing*), permitindo que todos os materiais dos grupos fiquem em um mesmo ambiente, o que fomenta a troca de aprendizado aluno-aluno (SKUBIK-PEPLASKI et al., 2022; HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). Por outro lado, o FigJam é frequentemente apontado por sua natureza intuitiva, sendo ideal para sessões rápidas de brainstorming e feedback colaborativo (VANDERPUYE et al., 2025; TEACHFLOOR, 2025). Entretanto, a pesquisa de Durão (2022) alerta para o risco da mecanização das tarefas, onde os alunos podem se tornar meros executores de templates prontos sem compreender a profundidade estratégica do projeto. Além disso, a desigualdade digital e a falta de capacitação docente específica para o uso avançado dessas interfaces ainda representam barreiras para a eficácia total dessas metodologias em larga escala (DURÃO, 2022; VANDERPUYE et al., 2025).

4 CONCLUSÃO:

Conclui-se que a integração de ferramentas de colaboração visual, especificamente o Miro e o FigJam, tornou-se indispensável para a viabilização de metodologias ativas no Ensino Superior a distância e híbrido. Essas plataformas conseguem mimetizar com eficácia a dinâmica dos ateliês e laboratórios presenciais, promovendo um ambiente de confiança e cocriação que aumenta o engajamento discente sem ferir a privacidade, uma vez que a participação passa a ser mensurada pela contribuição visual ativa e não pela obrigatoriedade de câmeras abertas (HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). No ensino de Design, a adoção dessas tecnologias permite que o foco pedagógico retorne aos desafios conceituais e estratégicos, utilizando o software como um mediador cultural que expande a criatividade, em vez de atuar como uma limitação técnica (VANDERPUYE et al., 2025).

A eficácia dessas ferramentas, contudo, transcende o campo do Design, apresentando resultados significativos em outras áreas do conhecimento que demandam visualização de conceitos complexos. Na Engenharia da Computação, estudos de caso demonstram que o uso de lousas virtuais reduz a "distância interativa" ao permitir que os alunos evidenciem seu aprendizado por meio de diagramas e resolução de problemas em tempo real, com 68,5% dos estudantes preferindo este modelo às aulas tradicionais baseadas em slides (HAYASHI; ALMEIDA; ARAKAKI, 2021). Da mesma forma, na área da saúde, especificamente na Terapia Ocupacional, o uso do Miro foi fundamental para diminuir o sentimento de isolamento durante o ensino remoto, criando um senso de comunidade e permitindo que os alunos construíssem representações visuais de perspectivas teóricas de forma colaborativa e ágil (SKUBIK-PEPLASKI et al., 2022).

No contexto da Arquitetura, essas interfaces facilitam a orientação remota e a correção síncrona de projetos, permitindo que professores e alunos realizem anotações e desenhos sobre imagens importadas, transpondo para o digital a interação horizontal típica dos ateliês físicos (FONSECA; SILVA, 2023). Observa-se que o FigJam se destaca por sua natureza intuitiva e lúdica, sendo ideal para sessões rápidas de brainstorming, enquanto o Miro é preferido para fluxos de trabalho mais robustos e estruturados que exigem a integração de múltiplos conteúdos multimídia (TEACHFLOOR, 2025).

Para o desenvolvimento futuro dessas práticas, é fundamental que as instituições de ensino superior não apenas forneçam o acesso às ferramentas, mas invistam em uma fundamentação teórica sólida e na capacitação contínua do corpo docente. É necessário garantir que o aluno desenvolva autonomia e visão sistêmica, evitando que o uso dessas TICs se torne uma mera execução mecânica de tarefas em templates prontos (DURÃO, 2022). Somente

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78107

através de um alinhamento intencional entre tecnologia e pedagogia será possível transformar os estudantes de absorvedores passivos em participantes ativos, aptos a lidar com os desafios da prática profissional contemporânea em um mundo mediado pelo digital (SKUBIK-PEPLASKI et al., 2022; VANDERPUYE et al., 2025).

REFERÊNCIAS

CASTRO, Ronney Moreira; CLASSE, Tadeu Moreira de. Usando Aprendizagem Ativa Durante o Ensino Remoto - Um Estudo Usando Brainstorming e Cocriação de Conteúdo Didático. **In: Workshop sobre Educação em Computação (WEI)**, 30., 2022, Niterói. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 251-262.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 82-100, jan./abr. 2020.

COELHO, Beatriz. **Revisão Bibliográfica: um guia prático de como fazer**. Florianópolis: Mettzer, 2021. Disponível em: https://blog.mettzer.com/revisao-bibliografica/.

DURÃO, Camilla Fernanda Annarumma. **Ensino do Design de Serviço no Brasil: Um estudo de casos múltiplos de cursos de graduação nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo em 2021**. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

FONSECA, Ligiana Pricila Guimarães; SILVA, João Eudes da. Ferramentas digitais de apoio ao ensino de Projeto Arquitetônico e Desenho Técnico no ensino remoto. **EaD em Foco**, v. 13, n. 1, 2023.

GOLIA, Francine Ferreira de Nardi; BAMONTE, Joedy Luciana Barros Marins. Anni Albers e a materialidade da memória: narrativas têxteis. **Dobras**, v. 18, n. 45, 2025.

GREEN, Bart N.; JOHNSON, Claire D.; ADAMS, Alan. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. **Journal of Chiropractic Medicine**, v. 5, n. 3, p. 101-117, 2006.

HAYASHI, Victor T.; ALMEIDA, Felipe V. de; ARAKAKI, Reginaldo. **Uso da Ferramenta Miro no Ensino a Distância: Um Estudo de Caso na Engenharia da Computação**. Escola Politécnica – Universidade de São Paulo (USP), 2021.

MENDES, Camila. **Diferença entre revisão narrativa e revisão integrativa: quando usar**. [S. l.]: Camila Mendes, 2023. Disponível em: https://camilamendes.com.br/diferenca-entre-revisao-narrativa-e-revisao-integrativa-quando-usar/.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

SKUBIK-PEPLASKI, Camille; SHISLEY, Steven; EDICK, Jennifer; COOK, Whitney. Agile Learning and Teaching with Miro Boards. **Pedagogicon Conference Proceedings**, 2021.
TEACHFLOOR. **Miro vs FigJam: Which is Better for Educators?** Blog Teachfloor, 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78107

ISSN: 2675-813X

VANDERPUYE, Patience; APPIAH, Edward; ESHUN, Eric Francis; BONSU, Ginn Assibey. Enhancing Student Engagement in Graphic Design Education: A Pedagogical Approach to ICT-Mediated Virtual Ideation. **Arts and Design Studies**, Vol. 115, 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78107

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VIVÊNCIAS NO PIBID: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIJÓ/AC

MARIA CRISTINA DO NASCIMENTO BRITO; MARIA MARNIELLE FREITAS CORDEIRO; UEVELTON DE OLIVEIRA TESSINARI; ALTEMIR DA SILVA BRAGA; TAYS BANDEIRA BRAGA; RAQUEL MELO FERREIRA.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvidas na Escola Estadual Raimundo Augusto de Araújo, no município de Feijó, estado do Acre. A atuação ocorreu em uma turma da 2ª etapa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta por 21 estudantes com idades entre 17 e 71 anos, inserida em um contexto marcado pela heterogeneidade sociocultural e pela conciliação entre trabalho, família e estudos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentado na observação e na prática pedagógica em sala de aula. As atividades foram organizadas em duas etapas: dez horas de observação das aulas ministradas pelo professor regente e quinze horas de regência, com o desenvolvimento de aulas sobre Grandezas Proporcionais, Plano Cartesiano, Quadrantes e Função do Primeiro Grau. A abordagem metodológica adotada foi eclética, combinando exposição dialogada, resolução coletiva de exercícios, acompanhamento individualizado e jogos educativos — como a adaptação da Batalha Naval para o estudo do plano cartesiano. Durante o desenvolvimento das atividades, foram identificados desafios característicos do público da EJA, como a heterogeneidade nos ritmos de aprendizagem, dificuldades em conteúdos básicos e o cansaço decorrente da dupla jornada de trabalho e estudo. Ao mesmo tempo, evidenciaram-se as potencialidades das metodologias ativas no engajamento da turma e a relevância da relação professor-aluno como fator decisivo para o clima de aprendizagem. Conclui-se que a experiência no PIBID contribuiu de forma significativa para a formação docente, ao possibilitar a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão crítica, na empatia e no compromisso com uma educação matemática significativa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Matemática; Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma das principais políticas públicas voltadas à valorização e ao fortalecimento da formação inicial de professores no Brasil, promovendo a inserção antecipada dos licenciandos no cotidiano das escolas da educação básica. Ao possibilitar essa aproximação entre universidade e escola, o programa favorece a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de saberes docentes fundamentados na reflexão crítica sobre a realidade educacional. Nesse

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78112

sentido, o PIBID ultrapassa a dimensão de uma experiência complementar, configurando-se como um espaço formativo essencial para o desenvolvimento da identidade profissional docente (GATTI et al., 2020; ANDRÉ, 2021).

No âmbito da Educação Matemática, essa inserção precoce revela-se ainda mais relevante, uma vez que o ensino da disciplina historicamente enfrenta desafios relacionados à desmotivação dos estudantes, às dificuldades de aprendizagem e à fragmentação entre conteúdos escolares e a realidade vivida pelos alunos. Estudos recentes apontam que a participação no PIBID contribui significativamente para que futuros professores desenvolvam práticas pedagógicas mais contextualizadas, investigativas e centradas no aluno, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa em Matemática (PONTE; OLIVEIRA, 2020; BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2021).

Além disso, o programa tem se mostrado fundamental na promoção de uma formação docente pautada na reflexão sobre a prática, permitindo que o licenciando compreenda o ensino como uma atividade complexa, situada e permeada por múltiplos fatores sociais, culturais e institucionais. Nesse contexto, a vivência proporcionada pelo PIBID contribui para o desenvolvimento de competências como planejamento didático, gestão da sala de aula, adaptação de estratégias de ensino e análise crítica dos processos de aprendizagem (NÓVOA, 2022; PIMENTA; LIMA, 2021).

Quando se considera a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os desafios do ensino tornam-se ainda mais evidentes. Trata-se de um público caracterizado por trajetórias escolares interrompidas, diversidade etária, múltiplas experiências de vida e, frequentemente, lacunas na aprendizagem de conteúdos básicos. Essa heterogeneidade exige do professor uma postura pedagógica diferenciada, que valorize os saberes prévios dos estudantes e estabeleça conexões entre os conteúdos matemáticos e o cotidiano desses sujeitos. Nesse sentido, a literatura contemporânea destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e contextualizadas, capazes de promover o engajamento e a permanência dos estudantes na escola (FONSECA, 2020; CARVALHO; FIORENTINI, 2022).

No ensino de Matemática na EJA, torna-se fundamental superar abordagens tradicionais centradas na memorização e na reprodução de procedimentos, avançando em direção a práticas que estimulem o raciocínio, a resolução de problemas e a construção de significados. Pesquisas recentes indicam que o uso de metodologias ativas, recursos lúdicos e tecnologias educacionais pode contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, especialmente em contextos marcados por dificuldades de aprendizagem e desmotivação (MORAN, 2021; BACICH; MORAN, 2022).

Diante desse cenário, o PIBID configura-se como um espaço privilegiado para que o licenciando vivencie essas demandas concretas da prática docente, refletindo sobre suas ações e construindo estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades do contexto escolar. Ao atuar diretamente em sala de aula, o futuro professor passa a compreender que ensinar Matemática vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também a mediação de processos de aprendizagem, a construção de vínculos com os estudantes e o reconhecimento das dimensões sociais da educação.

Assim, considerando a relevância do PIBID na formação inicial docente e os desafios específicos do ensino de Matemática na EJA, o presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar as experiências vivenciadas no âmbito do programa, desenvolvidas em uma turma do

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78112

Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública do município de Feijó/AC. Busca-se, com isso, refletir sobre as contribuições dessas vivências para a formação docente, bem como sobre as práticas pedagógicas adotadas e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, em consonância com a proposta apresentada no estudo

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no âmbito do PIBID, na Escola Estadual Raimundo Augusto de Araújo, localizada na Praça dos Três Poderes, nº 13, Centro, no município de Feijó/AC. As atividades ocorreram em uma turma da 2ª etapa do Ensino Médio da EJA, no período noturno, composta por 21 estudantes com idades variando entre 17 e 71 anos e idade média de aproximadamente 25 anos, sob a regência do professor Gilgleison Barbalho Gomes.

O trabalho trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência, fundamentado na observação e na prática pedagógica em sala de aula. Segundo Volpato (2015), na pesquisa qualitativa busca-se compreender os fenômenos por meio de descrições, considerando aspectos simbólicos e interpretativos presentes na realidade analisada.

A escola atende estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Conta com estrutura física composta por oito salas de aula climatizadas, biblioteca, laboratório de informática com vinte computadores, Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), refeitório, palco cultural e sala dos professores. O quadro docente é composto por vinte e sete professores, em sua maioria em regime de contrato provisório. Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, a experiência no PIBID possibilitou uma aproximação mais ampla com a realidade escolar, permitindo observar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as relações estabelecidas entre alunos, professores e equipe gestora.

A composição etária bastante diversificada da turma — com a presença simultânea de jovens de 17 anos e um aluno de 71 anos — reflete características próprias da EJA, onde a heterogeneidade é a regra, não a exceção. Esse cenário traz para a sala de aula um conjunto diverso de experiências de vida, bagagens culturais e motivações para o retorno aos estudos, criando um ambiente rico, mas que exige do educador uma sensibilidade aguçada para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de conhecimento prévio e expectativas em relação ao processo educativo.

Durante a vivência no PIBID, foram desenvolvidas diversas atividades em sala de aula que possibilitaram a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem em Matemática. Nesse contexto, acompanhou-se o trabalho com conteúdos como Grandezas Diretamente Proporcionais, Grandezas Inversamente Proporcionais, Regra de Três Simples e Plano Cartesiano, os quais foram abordados de maneira organizada, por meio de explicações expositivas articuladas a questionamentos que buscavam identificar os conhecimentos prévios dos alunos. Em seguida, foram propostas atividades individuais e em duplas, com correção coletiva, permitindo identificar as principais dificuldades e necessidades de aprendizagem da turma.

A atuação em sala evidenciou a importância de uma abordagem eclética, na qual os conteúdos matemáticos eram constantemente relacionados a situações do cotidiano dos estudantes. Essa estratégia contribuiu para despertar o interesse da turma, aproximando a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78112

Matemática de sua realidade prática e tornando a aprendizagem mais significativa. Além disso, observou-se a ocorrência de interações colaborativas entre os alunos, especialmente diante de dúvidas, reforçando o potencial do trabalho em grupo como ferramenta pedagógica.

No decorrer das atividades, também foram desenvolvidas práticas voltadas aos conteúdos de Plano Cartesiano e Função do Primeiro Grau, incluindo a localização de pontos e quadrantes, bem como o estudo do conceito de função, coeficientes angular e linear, representação algébrica, construção de tabelas e gráficos e resolução de situações-problema. Para isso, foram utilizadas diferentes estratégias didáticas, como exposição dialogada com o uso do quadro branco, aplicação de atividades impressas, resolução coletiva de exercícios e acompanhamento individualizado dos alunos.

Além dessas estratégias, buscou-se inserir recursos lúdicos no processo de ensino, como a utilização de um jogo educativo inspirado na Batalha Naval para trabalhar a localização de pontos no plano cartesiano. Essa atividade contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, favorecendo o engajamento dos estudantes e a compreensão dos conteúdos.

De modo geral, a vivência no PIBID proporcionou uma experiência significativa em sala de aula, permitindo a articulação entre teoria e prática e contribuindo para a construção de uma prática docente mais reflexiva, contextualizada e centrada na participação ativa dos alunos.

Durante a prática, observou-se que a compreensão dos conteúdos variava entre os alunos, exigindo atenção diferenciada. Enquanto alguns estudantes conseguiam acompanhar as explicações com maior facilidade, outros apresentavam dificuldades mais acentuadas, demandando intervenções individuais e retomadas mais detalhadas dos conteúdos. Em diversos momentos, foi necessário retomar conteúdos básicos, adaptando a linguagem e utilizando exemplos mais simples, a fim de facilitar a compreensão e promover maior segurança na resolução das atividades propostas.

Também se verificou que o tempo destinado às aulas nem sempre era suficiente para atender às necessidades de todos os alunos, especialmente considerando as dificuldades apresentadas e a necessidade de retomada de conteúdos básicos. Essa situação exigiu flexibilidade no planejamento pedagógico, reforçando a importância de estratégias que considerem o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Tentou-se, ao longo das aulas, criar um ambiente mais acolhedor e participativo, incentivando os alunos a se expressarem, mesmo diante das dificuldades, o que gradualmente resultou em maior confiança e envolvimento da turma.

3 DISCUSSÃO

A experiência vivenciada evidenciou que o contexto da EJA apresenta desafios que vão além da dimensão pedagógica, envolvendo fatores sociais, motivacionais e relacionais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Entre esses fatores, destaca-se a heterogeneidade do público, uma vez que a coexistência de diferentes faixas etárias, trajetórias de vida e níveis de conhecimento prévio em uma mesma turma exige do professor uma atuação mais individualizada e um planejamento constantemente adaptado.

A vivência confirmou a perspectiva de Pimenta e Lima (2019), para quem a inserção na escola deve ser compreendida como uma atividade teórico-prática inserida na práxis formativa, e não apenas como aplicação prática do que se aprende na universidade. Ao vivenciar

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78112

concretamente o ambiente escolar, foi possível compreender as contradições e os desafios da educação pública, em especial no que diz respeito ao ensino de Matemática para a EJA — modalidade que demanda abordagens específicas, capazes de valorizar os saberes prévios dos estudantes e de tornar os conteúdos significativos para suas realidades cotidianas.

No campo da Educação Matemática, D'Ambrosio (1996) enfatiza a importância de um ensino contextualizado, que dialogue com a realidade dos alunos, tornando os conteúdos mais significativos. A ausência dessa contextualização pode contribuir para o desinteresse dos estudantes, especialmente em um público que já vivencia dificuldades concretas para manter-se na escola. Assim, o uso de metodologias diversificadas mostrou-se fundamental para engajar a turma. O jogo da Batalha Naval adaptado, por exemplo, transformou a abstração do plano cartesiano em uma experiência lúdica e colaborativa, promovendo participação ativa e reduzindo a resistência ao conteúdo matemático. Essa estratégia vai ao encontro das recomendações de Pereira e Klüber (2022), que enfatizam a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria, prática e interação entre os sujeitos do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se às diferenças no ritmo de aprendizagem dos estudantes. Verificou-se que os alunos apresentavam dificuldades em conteúdos matemáticos básicos, especialmente nas operações fundamentais, o que interferia diretamente na compreensão de conceitos mais avançados, como a construção e interpretação de gráficos de funções. Muitos dominavam a mecânica procedimental, mas encontravam dificuldades em traduzir situações-problema em linguagem matemática, sinalizando que a compreensão textual e a capacidade de modelar situações reais precisam ser trabalhadas de forma integrada ao ensino da Matemática. Nesse sentido, Libâneo (2017) destaca a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem, reforçando a necessidade de práticas que contemplem as diferentes necessidades dos alunos.

Além disso, Freire (2014) destaca que o processo educativo deve considerar a realidade do educando, promovendo práticas que incentivem sua participação ativa e significativa na construção do conhecimento. Essa perspectiva mostrou-se plenamente aplicável ao contexto da EJA observado: quanto mais acolhedora e motivadora a postura docente, maior o engajamento, a participação e o interesse dos estudantes. Observou-se que a disposição dos estudantes para fazer perguntas e expor suas dúvidas crescia na medida em que percebiam que os erros eram acolhidos como parte natural do processo, e não como motivo de constrangimento.

Do ponto de vista da formação docente, a vivência no PIBID contribuiu significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional da licencianda. Assumir o papel de professora, planejar aulas, enfrentar imprevistos pedagógicos e refletir sobre a própria prática são processos que nenhum componente curricular teórico é capaz de substituir. Conforme apontam Teixeira e Cyrino (2015), é exatamente nesse exercício reflexivo sobre a docência que se consolida a visão do que é uma boa aula e o que significa ensinar Matemática de forma comprometida com a aprendizagem de todos. Dessa forma, os resultados desta experiência evidenciam que o ensino de Matemática na EJA exige não apenas domínio do conteúdo, mas também a capacidade de compreender e intervir nas condições sociais e relacionais que influenciam o processo educativo.

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78112

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID, na Escola Estadual Raimundo Augusto de Araújo, possibilitou uma compreensão mais ampla dos desafios que envolvem o ensino de Matemática para o público da EJA. Ao longo da prática, foi possível identificar que a heterogeneidade da turma — em termos de idade, trajetória de vida e nível de conhecimento prévio — constitui ao mesmo tempo o maior desafio e a maior riqueza do trabalho docente nessa modalidade.

Além disso, evidenciaram-se as potencialidades das metodologias ativas no engajamento dos estudantes, com destaque para o uso do jogo da Batalha Naval, as correções coletivas reflexivas e o acompanhamento individualizado durante a resolução de atividades. Essas estratégias contribuíram para criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e participativo, reduzindo a resistência à Matemática e estimulando a confiança dos estudantes em suas próprias capacidades.

No que se refere à aprendizagem, observou-se a presença de lacunas em conteúdos matemáticos básicos que interferiam diretamente na compreensão de conceitos mais avançados. Associado a isso, verificou-se que a interpretação de situações-problema contextualizadas representou um obstáculo significativo para muitos alunos, evidenciando a necessidade de trabalhar a leitura e a modelagem matemática de forma integrada ao ensino dos conteúdos.

Além disso, a experiência possibilitou compreender que os desafios enfrentados no contexto educacional não devem ser vistos apenas como limitações, mas também como oportunidades de reflexão e aprimoramento da prática docente. A vivência em contextos reais de ensino contribui para a formação de professores mais preparados para lidar com diferentes realidades e demandas educacionais, em consonância com o que propõem Pimenta e Lima (2019) sobre a centralidade da práxis na formação docente.

Assim, conclui-se que a experiência no PIBID contribuiu de forma significativa para a formação docente, possibilitando a construção de um olhar mais crítico e sensível às realidades educacionais e reforçando a compreensão de que ensinar na EJA vai além da transmissão de conteúdos: é acolher trajetórias de vida, restaurar vínculos com o conhecimento e inspirar confiança. Como perspectiva futura, ressalta-se a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, contextualizadas e inclusivas, bem como do investimento em formação continuada que articule o uso de tecnologias ao ensino de Matemática na EJA.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Campinas: Papirus, 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2022.

BORBA, M. C.; SILVA, R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CARVALHO, D. L.; FIORENTINI, D. **Educação Matemática na EJA: práticas e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2022.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78112

FONSECA, M. C. F. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2020.

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. São Paulo: Loyola, 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação no século XXI**. Lisboa: Educa, 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H**. Investigações em Educação Matemática: práticas e perspectivas**. Lisboa: APM, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78112

ISSN: 2675-813X

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID

THAMAYRA FELÍCIA ARAÚJO DA COSTA; WANDERLENE AMORIM RODRIGUES; LUAN DE BARROS FASSABE; ALTEMIR DA SILVA BRAGA; UEVELTON DE OLIVEIRA TESSINARI

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar as experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Licenciatura em Matemática, realizadas no ano de 2026 em uma escola pública de Ensino Médio no município de Brasiléia, Acre. As atividades foram conduzidas com turmas do 3º ano, nos turnos matutino e vespertino, envolvendo momentos de observação e atuação em sala de aula. Inicialmente, foram realizadas observações com o intuito de compreender a organização pedagógica, as metodologias utilizadas pelo professor supervisor e o comportamento dos estudantes. Em seguida, ocorreram atividades de atuação, nas quais a bolsista planejou e desenvolveu aulas abordando conteúdos como razões trigonométricas, Teorema de Pitágoras e revisão de funções do primeiro e segundo grau. As práticas pedagógicas adotadas priorizaram uma abordagem construtivista, estimulando a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a aprendizagem por meio da resolução de problemas. Ao longo das atividades, foi possível identificar diferenças no nível de engajamento entre as turmas, evidenciando a necessidade de adequar as estratégias de ensino conforme o perfil dos estudantes. Além disso, a experiência permitiu compreender desafios relacionados à condução da sala de aula, ao planejamento das atividades e à mediação do conhecimento. Os resultados indicam que o PIBID contribui de forma significativa para a formação docente, ao possibilitar a aproximação entre teoria e prática e favorecer o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício profissional. Conclui-se que a inserção no ambiente escolar fortalece a construção da identidade docente, ao mesmo tempo em que evidencia a importância de uma prática pedagógica crítica, sensível às necessidades dos alunos e comprometida com uma aprendizagem efetiva.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Aprendizagem; Prática Docente.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática, historicamente, apresenta desafios significativos no contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere à compreensão dos conteúdos pelos estudantes e à construção de aprendizagens significativas. Muitas dessas dificuldades estão associadas à predominância de práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na repetição de procedimentos, o que, frequentemente, resulta em desmotivação e baixo desempenho discente. Nesse sentido, a formação inicial de professores assume papel fundamental, uma vez que é nesse processo que se desenvolvem os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à atuação docente. Conforme destaca D'Ambrosio (1996), a Educação Matemática deve ser compreendida como um campo que valoriza o conhecimento em sua

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78114

dimensão cultural, social e histórica, exigindo práticas pedagógicas que ultrapassem a mera reprodução de conteúdos.

Nesse contexto, iniciativas voltadas à formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), configuram-se como espaços essenciais para a articulação entre teoria e prática, permitindo ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar desde os primeiros momentos de sua formação. De acordo com Shulman (1987), o exercício da docência exige não apenas o domínio do conteúdo específico, mas também o conhecimento pedagógico do conteúdo, isto é, a capacidade de transformar o saber científico em conhecimento acessível aos estudantes. Dessa forma, experiências que promovem a inserção do futuro professor na escola contribuem significativamente para o desenvolvimento dessas competências.

Além disso, o ensino de Matemática requer a adoção de metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, estimulando o raciocínio lógico, a autonomia intelectual e a resolução de problemas. Nesse sentido, Polya (1995) enfatiza que a aprendizagem matemática deve estar centrada na resolução de problemas, possibilitando ao estudante desenvolver estratégias de pensamento e habilidades investigativas. Complementarmente, Vygotsky (1998) destaca que o processo de aprendizagem ocorre por meio da interação social, sendo o professor responsável por mediar a construção do conhecimento, promovendo situações que favoreçam o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

No âmbito da formação inicial, o contato com a realidade escolar permite ao licenciando compreender aspectos que vão além do domínio do conteúdo, incluindo a gestão da sala de aula, a diversidade dos estudantes e as condições concretas do ambiente educacional. Para Nóvoa (1992), a formação de professores deve estar pautada na reflexão sobre a prática, sendo fundamental que o futuro docente desenvolva uma postura crítica e investigativa acerca de sua atuação. Assim, programas como o PIBID possibilitam a construção da identidade profissional docente, ao promover experiências que envolvem observação, planejamento, intervenção e análise das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na exposição de conteúdos. Segundo Skovsmose (2001), o ensino de Matemática deve assumir uma perspectiva crítica, permitindo aos estudantes compreender e interpretar a realidade por meio do conhecimento matemático. Nesse sentido, torna-se essencial adotar abordagens que valorizem o diálogo, a problematização e a contextualização dos conteúdos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e socialmente relevante.

Diante desse cenário, o presente trabalho, intitulado “A construção da prática docente em Matemática: experiências formativas no PIBID”, tem como objetivo apresentar e analisar as experiências desenvolvidas no âmbito do programa, evidenciando as contribuições dessa vivência para a formação inicial docente. As atividades foram realizadas em uma escola pública de Ensino Médio no município de Brasiléia, Acre, envolvendo momentos de observação e atuação em sala de aula, conforme descrito no desenvolvimento deste estudo .

Assim, este trabalho fundamenta-se na compreensão de que a formação de professores de Matemática deve integrar teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre a ação docente e incentivando a adoção de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. Espera-se, portanto, contribuir para o debate acerca da formação inicial docente, destacando a relevância de programas institucionais como o PIBID na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e comprometidas com a qualidade da educação.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, elaborado a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78114

Docência (PIBID), em turmas do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública localizada no município de Brasiléia, Acre. As ações foram organizadas em duas etapas principais: observação e atuação em sala de aula, permitindo uma compreensão mais ampla da dinâmica escolar e da prática docente no ensino de Matemática.

Na fase inicial, foram realizadas observações sistemáticas das aulas, com o objetivo de analisar a organização didática, as estratégias metodológicas adotadas pelo professor supervisor e o comportamento dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse período, foi possível perceber que a condução das aulas priorizava a explicação dialogada, associada à resolução de exercícios no quadro, o que contribuía para a construção gradual dos conceitos matemáticos.

As observações também permitiram identificar diferenças no comportamento das turmas, especialmente no que se refere ao nível de participação dos estudantes. Enquanto alguns grupos acompanhavam as explicações de forma mais ativa, participando das resoluções e apresentando questionamentos, outros demonstravam menor envolvimento, com momentos de dispersão e conversas paralelas. Esse cenário reforça a necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas conforme as características de cada turma.

Na etapa de atuação em sala de aula, foram planejadas e desenvolvidas atividades envolvendo conteúdos como Teorema de Pitágoras, razões trigonométricas (seno, cosseno e tangente) e revisão de funções do primeiro e segundo grau. O planejamento considerou a organização progressiva dos conteúdos, iniciando com a retomada de conceitos fundamentais, seguida da apresentação de exemplos e da aplicação de atividades práticas.

Durante a condução das atividades, buscou-se incentivar a participação dos estudantes por meio de questionamentos, resolução coletiva de exercícios e acompanhamento individual durante a realização das propostas. Essa organização permitiu identificar dificuldades recorrentes, especialmente relacionadas à interpretação dos problemas e à aplicação dos conceitos matemáticos, exigindo a retomada de conteúdos e a utilização de diferentes estratégias de explicação.

Além disso, a experiência proporcionou uma compreensão mais concreta da importância do planejamento pedagógico, da clareza na exposição dos conteúdos e da necessidade de adaptação constante da prática docente. A vivência no PIBID evidenciou que o ensino de Matemática exige não apenas domínio do conteúdo, mas também sensibilidade para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem e situações presentes no cotidiano escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

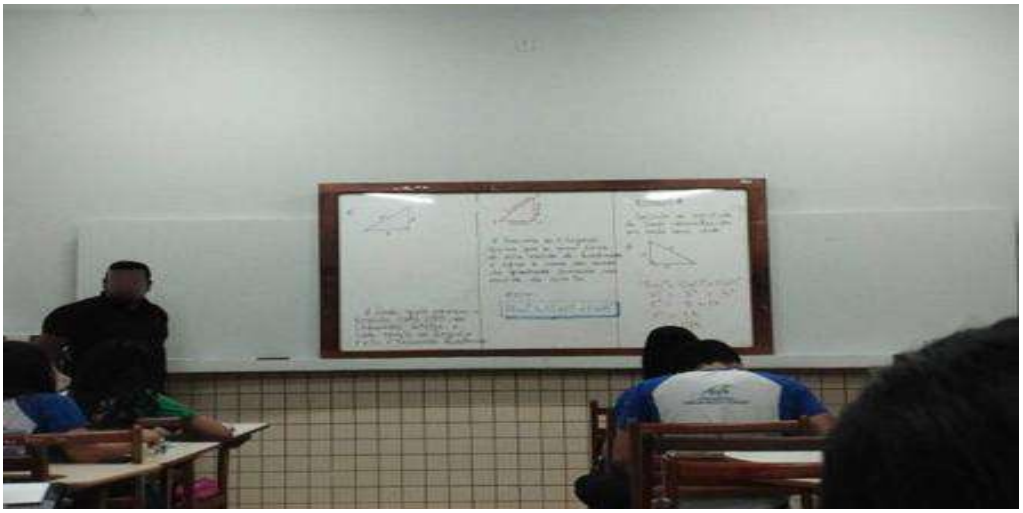
A análise das atividades desenvolvidas ao longo do PIBID permitiu compreender, de maneira mais aprofundada, os múltiplos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Médio. As observações realizadas mostraram que a prática pedagógica do professor supervisor estava fundamentada em uma abordagem construtivista, caracterizada pela explicação dialogada, pela resolução coletiva de exercícios e pelo incentivo à participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Durante as aulas observadas, constatou-se que o uso do quadro como principal recurso didático, aliado à mediação constante do professor, favorecia a organização do conteúdo e a condução progressiva das explicações, conforme ilustrado na Figura 1. Essa estratégia mostrou-se particularmente relevante nos conteúdos introdutórios de trigonometria, nos quais a retomada de conceitos básicos, como o Teorema de Pitágoras, contribuiu para reduzir o nível de abstração e facilitar a compreensão dos estudantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78114

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

Figura 1 – Aula de Matemática com explicação dialogada e utilização do quadro.



Fonte: Autores (2026).

Entretanto, a análise também revelou desafios significativos. Observou-se que o nível de engajamento dos alunos variava consideravelmente entre as turmas, mesmo quando submetidas às mesmas estratégias metodológicas. Enquanto alguns grupos demonstravam participação ativa, acompanhando as explicações e contribuindo durante a resolução dos exercícios, outros apresentavam comportamentos de dispersão, caracterizados por conversas paralelas e baixa interação com as atividades propostas, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Estudantes realizando atividades durante a aula de Matemática.



Fonte: Autores (2026).

Essas diferenças demonstram que o processo de ensino não pode ser compreendido de forma homogênea, sendo necessário considerar as especificidades de cada turma. Nesse sentido, a prática docente exige constante adaptação das estratégias de ensino, bem como sensibilidade para identificar as necessidades dos estudantes e intervir de maneira adequada.

Durante a etapa de regência, tais aspectos tornaram-se ainda mais perceptíveis. Ao assumir a condução das aulas, foi possível perceber que a organização didática, a clareza na exposição dos conteúdos e a escolha de exemplos adequados são elementos fundamentais para favorecer a aprendizagem. Nesse contexto, a atuação da estagiária buscou incentivar a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78114

ISSN: 2675-813X

participação ativa dos alunos por meio da resolução de exercícios e do acompanhamento individual, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Estagiária conduzindo aula de Matemática.



Fonte: Autores (2026).

Em conteúdos como razões trigonométricas e funções, observou-se que muitos alunos apresentavam dificuldades na interpretação dos enunciados e na aplicação dos conceitos, o que exigiu a retomada de conteúdos e a utilização de diferentes formas de explicação.

Além disso, a experiência destacou a importância da gestão da sala de aula como componente essencial da prática docente. Em diversos momentos, foi necessário intervir para retomar a atenção dos estudantes, o que reforça a necessidade de equilíbrio entre autoridade pedagógica e diálogo. Nesse contexto, o professor assume não apenas o papel de transmissor de conhecimento, mas também de mediador do processo educativo, responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem.

Dessa forma, os resultados indicam que metodologias baseadas na participação ativa dos alunos e na resolução de problemas contribuem para a construção do conhecimento matemático. No entanto, sua efetividade está diretamente relacionada ao engajamento dos estudantes e à capacidade do professor de adaptar sua prática às diferentes realidades encontradas no contexto escolar, corroborando discussões presentes na literatura sobre formação docente em Matemática (SILVA et al., 2025).

4 CONCLUSÃO

O desenvolvimento das atividades no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) revelou-se fundamental para a consolidação da formação docente, ao possibilitar o contato direto com a realidade escolar e a compreensão dos desafios inerentes ao ensino de Matemática no Ensino Médio.

A experiência permitiu reconhecer que a prática docente vai muito além do domínio dos conteúdos, exigindo planejamento, organização, clareza na comunicação e, sobretudo, capacidade de adaptação às diferentes situações que emergem no cotidiano da sala de aula. Ao longo das atividades desenvolvidas, tornou-se possível compreender que o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por fatores diversos, como o perfil dos estudantes, o nível de engajamento das turmas e as estratégias pedagógicas adotadas.

As atividades desenvolvidas no contexto do PIBID contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento de competências essenciais à docência, como a mediação do conhecimento, a condução das aulas e a gestão da sala. Ao mesmo tempo, evidenciaram a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78114

importância da retomada constante dos conteúdos e da utilização de exemplos que facilitem a compreensão dos estudantes, especialmente em temas que apresentam maior nível de abstração.

Além disso, a experiência proporcionada pelo PIBID possibilitou compreender que a aprendizagem significativa depende não apenas das metodologias utilizadas, mas também da construção de um ambiente de respeito, diálogo e participação. Nesse sentido, o papel do professor como mediador torna-se central, sendo responsável por orientar os estudantes e favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Como limitação, destaca-se o tempo reduzido de atuação, o que impossibilitou uma análise mais aprofundada dos impactos das estratégias adotadas a longo prazo. Como perspectiva, ressalta-se a importância da continuidade de experiências formativas como o PIBID, que contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

Dessa forma, o PIBID consolida-se como um espaço privilegiado de formação, no qual o futuro professor tem a oportunidade de construir saberes profissionais, analisar sua prática e desenvolver uma postura pedagógica mais consciente e comprometida com a educação.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÓLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational** *Review*, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.
SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78114

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

QUALIDADE E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS DA EXPANSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

JOCIRLENE FERREIRA DE OLIVEIRA; ADELMO COITO; EDUARDO ANTÔNIO DOS SANTOS; IBEANE CAMPOS MOREIRA

RESUMO

A educação a distância deixou, há muito, de ser apenas margem para se tornar uma das formas centrais de organização da graduação brasileira. Esse deslocamento, que à primeira vista poderia ser visto apenas como a ampliação de acesso, impõe uma pergunta mais funda e mais incômoda: que qualidade é possível sustentar quando a expansão da oferta se acelera, os arranjos institucionais se tornam mais complexos e a permanência do estudante passa a depender de mediações cada vez menos visíveis, embora decisivas? O estudo busca compreender, à luz da revisão bibliográfica e documental, de que maneira a produção acadêmica recente e os marcos normativos mais atuais vêm reposicionando o debate sobre a qualidade da educação a distância. Mais do que uma discussão centrada na plataforma utilizada, na ampliação numérica da oferta ou na simples disponibilidade de vagas, trata-se de investigar como a noção de qualidade passa a exigir uma leitura mais ampla, capaz de incorporar dimensões pedagógicas, institucionais, regulatórias e formativas. A pesquisa assume natureza qualitativa e foi desenvolvida a partir de artigos científicos, documentos oficiais e atos regulatórios publicados entre 2017 e 2025. A análise evidencia que a qualidade, nesse campo, não se deixa reduzir a indicadores isolados, porque depende de uma tessitura institucional mais densa, em que se articulam projeto pedagógico, governança acadêmica, acompanhamento contínuo, formação dos profissionais envolvidos e dispositivos consistentes de avaliação. Mostra, ainda, que a permanência estudantil talvez seja a face mais concreta dessa discussão, pois é nela que a instituição revela, de fato, sua capacidade de acolher, sustentar vínculos e dar continuidade a percursos formativos com sentido. Conclui-se que consolidar a educação a distância como experiência acadêmica socialmente legítima exige mais do que expansão regulada: exige responsabilidade institucional, consistência pedagógica e compromisso real com trajetórias de formação que não se interrompam no limiar do acesso.

Palavras-chave: trajetórias estudantis; mediação pedagógica; governança acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Os dados mais recentes do Censo da Educação Superior tornam insustentável qualquer leitura que ainda trate a educação a distância como modalidade periférica no ensino superior brasileiro. Ao concentrar 50,7% das matrículas de graduação e 66,8% dos ingressos, a EaD deixa de figurar como alternativa complementar e passa a ocupar posição estrutural na organização da formação superior no país (INEP, 2025). Esse deslocamento muda a natureza do debate acadêmico. Já não se trata, em primeiro plano, de discutir a legitimidade da modalidade, mas de enfrentar uma questão mais exigente: sob quais condições essa expansão tem produzido formação de qualidade. O que está em curso, portanto, não é mera ampliação da oferta, mas uma reconfiguração do sistema, que exige análise mais rigorosa do que aquela geralmente sustentada por discursos celebratórios do crescimento.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78118

O aumento das matrículas, por si só, nada diz sobre a consistência formativa da experiência educacional oferecida. Tomar a expansão da EaD como prova imediata de democratização qualitativa significa apagar a distância que separa acesso formal e permanência com aprendizagem, escala de oferta e densidade pedagógica, presença tecnológica e sustentação institucional do percurso formativo. A literatura recente tem mostrado que a trajetória expansiva da modalidade no Brasil se deu em um ambiente marcado pela flexibilização normativa, pelo protagonismo do setor privado e por lógicas de crescimento que nem sempre vieram acompanhadas de parâmetros equivalentes de qualidade. Por isso, a qualidade não pode ser tratada como efeito automático da inovação tecnológica ou da simples capilarização da oferta. Ela precisa ser compreendida como resultado de uma articulação exigente entre projeto pedagógico, mediação qualificada, organização institucional e acompanhamento acadêmico, como indicam Dourado, Moraes e Siqueira (2024) e Ferreira, Ramos e Veloso (2024).

A inflexão regulatória ocorrida em 2025 é sintomática desse novo momento da EaD no Brasil. O Decreto nº 12.456/2025 recoloca a modalidade em bases mais exigentes ao afirmar, entre seus princípios, o acesso com qualidade, a garantia da permanência e da aprendizagem, a valorização da docência e a promoção da interação entre estudantes e profissionais da educação. Na mesma linha, a Portaria MEC nº 381/2025 disciplina a transição regulatória e evidencia que a preocupação estatal já não se concentra apenas na autorização da oferta, mas nas condições acadêmicas e institucionais que lhe dão sustentação efetiva (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). Mais do que normatizar procedimentos, esses atos mostram que a expansão da modalidade atingiu um ponto em que a discussão sobre qualidade deixou de ser acessória e passou a constituir requisito central de responsabilidade formativa.

É na permanência discente que a qualidade da educação a distância encontra uma de suas provas mais concretas. Ingressar não equivale a permanecer, assim como permanecer não equivale, por si só, a aprender e concluir em condições formativas consistentes. Entre uma etapa e outra, intervêm processos institucionais decisivos: produção de vínculo, acompanhamento contínuo, mediação pedagógica, resposta às dificuldades do percurso e sustentação acadêmica da trajetória estudantil. Quando esses elementos falham, o problema que emerge não é apenas a interrupção individual de um percurso, mas a exposição de fragilidades estruturais da própria oferta. Estudos recentes sobre cursos de Pedagogia a distância vinculados à Universidade Aberta do Brasil reforçam essa compreensão ao demonstrar que a permanência depende de estratégias institucionais concretas de acompanhamento e sustentação do estudante, ao mesmo tempo que o debate sobre avaliação e regulação insiste na necessidade de mecanismos públicos mais consistentes de garantia de qualidade (SOSO; KAMPFF; MACHADO, 2024; PIRES; SAMPAIO, 2025).

2 MATERIAL E MÉTODOS

A natureza do problema investigado exigiu a adoção de uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica articulada à análise documental. Discutir a qualidade da educação a distância no contexto contemporâneo implica lidar, ao mesmo tempo, com a produção acadêmica que vem complexificando esse debate e com os documentos normativos que passaram a redefinir, mais recentemente, as condições de oferta da modalidade. Nesse sentido, a articulação entre pesquisa bibliográfica e análise documental mostrou-se adequada por permitir o exame de materiais distintos, mas convergentes em sua capacidade de iluminar o objeto. Os documentos, aqui, não são tomados como registros neutros ou meramente informativos, mas como produções historicamente situadas, atravessadas por sentidos institucionais, políticos e pedagógicos, conforme assinalam Grazziotin, Klaus e Pereira (2022) e Yonaha (2024).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78118

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O recorte temporal entre 2017 e 2025 não foi arbitrário. Ele corresponde ao período em que a educação a distância intensificou sua centralidade no ensino superior brasileiro e passou a ocupar posição decisiva na reorganização da graduação. Ao mesmo tempo, esse intervalo permite incorporar a inflexão normativa mais recente, especialmente a produzida em 2025, quando a discussão sobre qualidade voltou a aparecer de forma mais explícita associada à permanência, à aprendizagem, à interação e à responsabilidade institucional. Com base nesse recorte, o corpus foi constituído por artigos científicos, documentos oficiais e atos normativos capazes de oferecer sustentação analítica ao problema delimitado.

A definição desse material observou três critérios articulados: atualidade, aderência ao eixo temático Gestão e Qualidade na EaD e relevância analítica. Foram selecionados, prioritariamente, textos de acesso aberto, com reconhecimento acadêmico e institucional, que permitissem examinar a qualidade para além de sua redução a indicadores de expansão, infraestrutura ou disponibilidade tecnológica. No plano bibliográfico, receberam maior atenção os estudos voltados à crítica da expansão da modalidade, às concepções contemporâneas de qualidade, à gestão institucional, à mediação pedagógica, à permanência discente e à avaliação. No plano documental, o Censo da Educação Superior de 2024, o Decreto n.º 12.456/2025 e a Portaria MEC n.º 381/2025 foram incorporados como materiais centrais de análise, uma vez que participam diretamente da formulação contemporânea do problema e do redesenho recente do campo regulatório.

A leitura do corpus foi conduzida de forma analítica e comparativa, com base em quatro eixos de interpretação: a expansão da educação a distância e seus efeitos sobre a reorganização do ensino superior; as concepções de qualidade mobilizadas na literatura recente; o papel da gestão institucional e da mediação pedagógica na sustentação da formação; e a permanência discente e a avaliação como expressões concretas da qualidade. Esses eixos funcionaram como operadores de leitura e não como compartimentos rígidos, o que permitiu organizar o material sem empobrecer sua complexidade. O interesse central da análise não esteve em inventariar autores ou resumir documentos, mas em identificar convergências, tensões e deslocamentos argumentativos capazes de mostrar de que maneira a qualidade vem sendo redefinida no contexto atual. Essa escolha metodológica se alinha ao entendimento de que a pesquisa qualitativa exige rigor na constituição analítica do material, clareza quanto aos procedimentos empregados e consistência interpretativa entre objeto, corpus e análise, como observam Patias et al. (2019).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão realizada mostra, antes de tudo, que o crescimento da educação a distância já não pode ser lido como dado periférico no ensino superior brasileiro. Quando a modalidade passa a concentrar 50,7% das matrículas de graduação e 66,8% dos ingressos, ela deixa de funcionar como oferta complementar e assume papel estrutural na reorganização da graduação no país (INEP, 2025). Esse dado altera o próprio enquadramento do debate. A questão central já não está em reconhecer a legitimidade da modalidade, mas em examinar o tipo de formação que ela vem sustentando e as condições em que essa formação efetivamente se realiza. Celebrar a expansão como valor em si mesmo significa contornar o problema mais exigente, que é o da qualidade da experiência acadêmica produzida nesse contexto.

Ao analisarem a trajetória da educação superior a distância no Brasil, Dourado, Moraes e Siqueira (2024) mostram que a consolidação da modalidade ocorreu em ambiente marcado pela flexibilização regulatória, pela forte presença do setor privado e pela naturalização de lógicas expansionistas. O dado quantitativo, nessa leitura, não é desprezado, mas também não basta. O aumento da oferta não veio necessariamente acompanhado do mesmo grau de robustez no que diz respeito às condições de qualidade. O mérito dessa abordagem está em deslocar o

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78118

foco do crescimento para a responsabilidade formativa, obrigando a perguntar não apenas quanto a modalidade cresceu, mas sob que desenho institucional, com quais compromissos pedagógicos e a que custo para a consistência da formação ofertada.

A noção de qualidade também se adensa quando a literatura deixa de tratá-la como atributo genérico ou como simples efeito da mediação tecnológica. Ferreira, Ramos e Veloso (2024) ajudam a construir esse deslocamento ao formularem a qualidade em perspectiva ecossistêmica, isto é, como resultado de uma articulação entre dimensões institucionais, pedagógicas e organizacionais. Esse enquadramento rompe com reduções ainda frequentes no debate público sobre a EaD. A qualidade não se esgota na existência de plataformas, na expansão territorial da oferta, no número de vagas ou na eficiência operacional. Ela depende da coerência entre projeto pedagógico, governança acadêmica, mediação didática, apoio ao estudante, acompanhamento sistemático e avaliação. Vista por esse ângulo, a qualidade não está na superfície da oferta, mas no modo como ela se sustenta academicamente ao longo do percurso formativo (FERREIRA; RAMOS; VELOSO, 2024).

Os documentos normativos mais recentes indicam que esse deslocamento também alcançou o plano regulatório. O Decreto nº 12.456/2025 e a Portaria MEC nº 381/2025 tornam mais explícita a vinculação entre qualidade, permanência, aprendizagem, interação pedagógica, valorização da docência e estrutura institucional da oferta (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). O que se nota aí não é apenas uma atualização procedimental. A regulação passa a nomear, com mais nitidez, exigências que antes apareciam de forma difusa ou secundária. Isso sugere que a expansão da modalidade chegou a um ponto em que a autorização formal da oferta já não basta como critério de legitimidade. A norma, nesse cenário, não funciona como apêndice burocrático da qualidade, mas como uma de suas mediações constitutivas, ao estabelecer parâmetros mínimos para que a formação não se reduza à lógica da simples disponibilização de vagas.

A discussão sobre gestão institucional ganha importância justamente porque a qualidade da EaD não se sustenta apenas no plano das intenções pedagógicas. Franco (2024) mostra que a gestão não pode ser tratada como instância administrativa lateral, dissociada do núcleo formativo. Na educação a distância, processos de coordenação, institucionalização e integração entre equipes, fluxos e responsabilidades interferem diretamente na experiência do estudante. Quando essas estruturas se fragilizam, o acompanhamento se interrompe, a mediação perde consistência e a trajetória acadêmica tende à fragmentação. Quando, ao contrário, a gestão se organiza com coerência, a modalidade ganha densidade institucional e melhores condições de sustentar vínculos acadêmicos mais sólidos. Nessa perspectiva, a gestão deixa de ser mera técnica de ordenamento e passa a ser uma expressão concreta da seriedade com que a formação é concebida, acompanhada e avaliada (FRANCO, 2024).

A permanência discente aparece, no conjunto do material examinado, como um dos pontos em que a discussão sobre qualidade se torna mais concreta. O ingresso, isoladamente, diz pouco. É na capacidade de manter o estudante vinculado ao curso, acompanhá-lo ao longo do percurso e criar condições para que aprenda e conclua sua formação que a instituição expõe, de fato, a consistência da oferta que realiza. Estudos sobre cursos de Pedagogia a distância vinculados à Universidade Aberta do Brasil reforçam esse entendimento ao mostrarem que a permanência depende de estratégias institucionais objetivas de acompanhamento e sustentação do percurso estudantil, e não de um suposto automatismo da matrícula (SOSO; KAMPFF; MACHADO, 2024). Na mesma direção, Pires e Sampaio (2025) insistem na centralidade da avaliação e da regulação para a garantia pública da qualidade, justamente porque essas dimensões impõem freios a uma expansão que, sem escrutínio formativo, pode se autonomizar de seus próprios compromissos educacionais. A permanência, portanto, deixa de ser indicador secundário e passa a nomear um dos lugares em que a qualidade se confirma ou se rompe.

O conjunto dos textos e documentos analisados permite afirmar, por fim, que a qualidade da educação a distância não pode ser pensada como atributo isolado nem como

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78118

resultado automático da expansão, da inovação tecnológica ou da simples existência de regulação. Ela se constitui na articulação entre projeto pedagógico, gestão institucional, mediação qualificada, acompanhamento acadêmico, permanência estudantil e dispositivos públicos de avaliação e controle. É essa trama que vem redefinindo o debate contemporâneo sobre gestão e qualidade na EaD. Fora dela, a qualidade tende a permanecer como formulação abstrata. Dentro dela, passa a designar condições efetivas de continuidade, densidade e sentido da formação superior.

4 CONCLUSÃO

A discussão desenvolvida neste estudo mostra que a qualidade da educação a distância, no contexto atual do ensino superior brasileiro, já não pode ser compreendida como decorrência natural da expansão da oferta, da incorporação de tecnologias ou do crescimento das matrículas. O que a literatura recente e o reordenamento normativo deixam ver é que a qualidade se define nas condições concretas em que a formação é organizada e sustentada. Ela depende da articulação entre projeto pedagógico, gestão acadêmica, mediação didático-pedagógica, acompanhamento estudantil, avaliação e regulação. Quando essas dimensões operam de forma dissociada, a formação perde coerência, enfraquece os vínculos e compromete a continuidade do percurso. Quando se articulam de modo consistente, a modalidade ganha densidade institucional e maior legitimidade acadêmica.

A permanência discente mostrou-se, nesse quadro, uma das expressões mais reveladoras da qualidade, justamente porque desloca o foco para além do ingresso e obriga a perguntar se a experiência formativa se sustenta ao longo do tempo. Permanecer, aprender e concluir não são efeitos automáticos do acesso. São resultados de um trabalho institucional que envolve acompanhamento, mediação qualificada e responsabilidade formativa. É nesse ponto que o debate sobre gestão e qualidade na EaD se torna mais rigoroso, porque deixa de se satisfazer com a simples existência da oferta e passa a interrogar a capacidade real de sustentá-la como percurso universitário com sentido.

Desse modo, a consolidação qualitativa da educação a distância no Brasil depende menos da expansão em si do que da solidez dos arranjos institucionais e pedagógicos que a estruturam. Em um cenário marcado, de um lado, pela centralidade crescente da modalidade no sistema e, de outro, pela inflexão regulatória de 2025, a questão decisiva já não está em reconhecer a importância estratégica da EaD, mas em definir sob quais condições ela pode afirmar-se como experiência formativa intelectualmente consistente, pedagogicamente responsável e socialmente legítima. A qualidade, nesse contexto, deixa de funcionar como fórmula genérica de validação institucional e passa a nomear uma exigência concreta: a de que a formação superior, ainda que organizada em outros tempos, espaços e mediações, preserve densidade acadêmica, compromisso pedagógico e continuidade formativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Regulamenta a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ed. 93, p. 1, 20 maio 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025. Dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos

de graduação, e estabelece o calendário de processos regulatórios no Sistema e-MEC para o ano de 2025. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ed. 94, p. 59, 21 maio 2025b.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; SIQUEIRA, Romilson Martins. Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e286167, 2024. DOI: 10.1590/ES.286167.

FERREIRA, Marcello; RAMOS, Wilsa Maria; VELOSO, Braian Garrito. Qualidade na EaD na perspectiva ecossistêmica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e284729, 2024. DOI: 10.1590/ES.284729.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. A gestão da educação a distância nas universidades públicas brasileiras. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e284655, 2024. DOI: 10.1590/ES.284655.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 33, e20200141, 2022. DOI: 10.1590/1980-6248-2020-0141.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2024: notas estatísticas* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2025. ISBN 978-65-5801-095-1.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 24, e43536, 2019. DOI: 10.4025/psicolestud.v24i0.43536.

PIRES, André; SAMPAIO, Helena. Avaliação e regulação da educação superior no Brasil: impasses e desafios. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 30, e025006, 2025. DOI: 10.1590/1982-57652025v30id292334.

SOSO, Felipe Sereno; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; MACHADO, Karen Graziela Weber. Permanência discente em cursos de Pedagogia a distância: um estudo a partir da Universidade Aberta do Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e38961, 2024. DOI: 10.1590/0102-469838961.

YONAHA, Tábata Quintana. A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, n. 1, e202440163694, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440163694.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DESAFIOS E VIVÊNCIA DOCENTE NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIENCIA EM ESCOLA RURAL

CAIO BANDEIRA BRAGA; EDVILSON CARVALHO; ALTEMIR DA SILVA BRAGA; UEVELTON DE OLIVEIRA TERESSINARI; TAYS BANDEIRA BRAGA; RAQUEL MELO FERREIRA

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se como uma importante iniciativa na formação de futuros professores, ao possibilitar que licenciandos tenham contato direto com a realidade escolar desde o início da graduação, articulando teoria e prática de forma significativa. Mais do que a simples observação de aulas, a participação no programa promove um processo de construção profissional marcado pela compreensão dos desafios concretos da sala de aula, como a diversidade de ritmos de aprendizagem, as dificuldades dos alunos e a constante necessidade de adaptação das estratégias de ensino, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e consciente sobre o papel docente. Em contextos rurais, como em escolas da zona rural de Rio Branco, Acre, esses desafios se intensificam devido a fatores como a distância, dificuldades de acesso, escassez de recursos didáticos e a frequência irregular dos estudantes, além de lacunas em conteúdos básicos, especialmente em Matemática. Soma-se a isso a realidade dos alunos, muitas vezes vinculada ao trabalho no campo e à dinâmica familiar, o que exige que o ensino esteja conectado ao cotidiano para se tornar mais significativo. Nesse sentido, fundamenta-se em autores como D'Ambrosio (1996), que defende a contextualização da Matemática, e Freire (2014), que propõe um ensino dialógico e valorizador do processo de aprendizagem, reconhecendo o erro como parte essencial desse percurso. Assim, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no PIBID em uma escola rural, evidenciando os desafios do ensino de Matemática, as estratégias adotadas e as contribuições dessa vivência para a formação docente.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Ciências da Matemática; Prática Docente.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se, na atualidade, como uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas à valorização da formação inicial de professores, especialmente no âmbito das licenciaturas. Ao promover a inserção precoce dos licenciandos no contexto escolar, o programa possibilita a articulação entre teoria e prática, elemento amplamente defendido pela literatura contemporânea da Educação Matemática como essencial para a construção da identidade docente (GATTI et al., 2021; NÓVOA, 2022).

Nesse sentido, o PIBID contribui não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para a formação de um profissional reflexivo, capaz

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78133

de compreender criticamente os desafios da prática educativa.

Nos últimos anos, estudos têm evidenciado que experiências formativas baseadas na imersão em contextos reais de ensino favorecem a construção de saberes docentes mais significativos, sobretudo quando articuladas a práticas investigativas e colaborativas (IMBERNÓN, 2020; PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2021).

No campo específico da Educação Matemática, essa aproximação com a escola permite ao licenciando compreender as dificuldades concretas enfrentadas pelos estudantes, como lacunas conceituais, dificuldades na interpretação de problemas e resistência à disciplina, aspectos recorrentes em diferentes níveis da educação básica (SKOVSMOSE, 2021; BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2022). Além disso, a literatura recente destaca que o ensino de Matemática deve estar pautado em abordagens que valorizem a contextualização, a resolução de problemas e a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento (MENDES; GRANDO, 2020; SMOLE; DINIZ, 2021).

Tais perspectivas tornam-se ainda mais relevantes quando se consideram contextos educacionais específicos, como o das escolas situadas em áreas rurais, onde fatores socioeconômicos, culturais e estruturais influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nesses cenários, a prática docente exige sensibilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação às realidades locais, elementos fundamentais para a promoção de uma aprendizagem significativa (ARROYO, 2020; CALDART, 2021).

No contexto rural, desafios como a dificuldade de acesso à escola, a escassez de recursos didáticos, a frequência irregular dos estudantes e as desigualdades educacionais tornam o trabalho pedagógico ainda mais complexo. Estudos recentes apontam que essas condições impactam diretamente o desempenho em Matemática, exigindo do professor estratégias diferenciadas que considerem o cotidiano dos alunos e suas experiências socioculturais (SANTOS; FERREIRA, 2022; LIMA; SOUZA, 2023).

Nesse sentido, a atuação no PIBID em escolas rurais constitui uma oportunidade formativa singular, pois permite ao licenciando compreender a educação para além dos conteúdos curriculares, reconhecendo sua dimensão social, política e cultural. Outro aspecto relevante diz respeito à construção da identidade docente ao longo da formação inicial. Pesquisas recentes indicam que a participação em programas como o PIBID contribui significativamente para o fortalecimento do compromisso profissional, da autonomia pedagógica e da capacidade reflexiva dos futuros professores (BARROS; ANDRÉ, 2021; BARTOCHAK; SANFELICE, 2023).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID em uma escola da zona rural de Rio Branco, Acre, destacando os desafios enfrentados no ensino de Matemática, as estratégias pedagógicas adotadas e as contribuições dessa vivência para a formação docente. Busca-se, assim, contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores, evidenciando a importância de práticas formativas contextualizadas e comprometidas com a realidade educacional brasileira.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência vivenciada no âmbito do PIBID ocorreu em uma escola localizada na zona rural de Rio Branco Acre, em turmas do ensino fundamental, com destaque para o 6º e o 9º ano. O contato com a escola exigia deslocamento significativo, o que por si só já evidenciava uma das dificuldades enfrentadas tanto por professores quanto por alunos no contexto rural. Ao chegar à escola, foi possível observar uma realidade bastante diferente daquela discutida apenas no ambiente universitário. As turmas eram compostas por alunos com níveis de aprendizagem bastante variados, o que exigia uma atenção diferenciada

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78133

ISSN: 2675-813X

durante as atividades. Em muitos momentos, era necessário interromper o planejamento inicial para retomar conteúdos básicos que ainda não haviam sido consolidados. Durante as observações iniciais, percebeu-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades em operações fundamentais, como multiplicação e divisão. Essa limitação impactava diretamente na compreensão de conteúdos mais avançados, principalmente nas turmas do 9º ano, onde temas como plano cartesiano e teorema de Pitágoras eram trabalhados.

A atuação dos bolsistas ocorreu de forma colaborativa com o professor da turma, auxiliando no acompanhamento dos alunos durante a resolução de atividades e propondo intervenções pedagógicas. Em diversos momentos, foi necessário adaptar a linguagem, utilizar exemplos do cotidiano e propor explicações mais detalhadas para facilitar a compreensão dos conteúdos.Uma estratégia bastante utilizada foi a resolução de exercícios de forma conjunta, incentivando os alunos a explicarem seu raciocínio. Inicialmente, muitos demonstravam insegurança e receio de errar, mas, com o tempo, alguns passaram a participar mais ativamente das aulas.

Esse processo evidenciou a importância de um ambiente acolhedor, onde o erro é compreendido como parte da aprendizagem.Além disso, foram realizadas atividades utilizando situações do cotidiano dos alunos, como medições, organização de quantidades e problemas relacionados à vida no campo. Essas abordagens contribuíram para tornar o conteúdo mais próximo da realidade dos estudantes, aumentando o interesse e o engajamento. Outro aspecto observado foi a frequência irregular de alguns alunos, o que dificultava a continuidade do processo de ensino. Em razão disso, muitas vezes era necessário retomar conteúdos já trabalhados, adaptando o ritmo das aulas para atender às necessidades da turma.

A experiência também possibilitou aos bolsistas refletirem sobre sua própria prática, percebendo que o planejamento precisa ser flexível e sensível ao contexto em que está inserido. Situações inesperadas, dificuldades de aprendizagem e diferentes ritmos exigem do professor uma postura dinâmica e adaptável. Dessa forma, o relato evidencia que a vivência no PIBID vai além da observação, constituindo-se como um espaço de aprendizagem prática, onde o futuro professor tem a oportunidade de construir conhecimentos a partir da realidade escolar, desenvolvendo habilidades essenciais para a docência.

3 RESULTADOS

A experiência no PIBID deixou muito claro que ensinar Matemática em uma escola da zona rural vai muito além de simplesmente explicar o conteúdo. É um processo que exige atenção à realidade dos alunos, compreensão das suas dificuldades e sensibilidade diante das condições em que o ensino acontece. Logo no início, ficou evidente que muitos estudantes tinham dificuldades em conteúdos básicos, como multiplicação e divisão. Isso aparecia em várias atividades: os alunos até tentavam resolver, mas acabavam travando porque não dominavam esses conceitos fundamentais.

Essa situação gerava insegurança e, muitas vezes, fazia com que eles desistissem antes mesmo de tentar de verdade. Nas turmas do 9º ano, essa dificuldade ficava ainda mais visível. Conteúdos como geometria plana, plano cartesiano e o teorema de Pitágoras não eram difíceis apenas pelo nível de complexidade, mas principalmente porque faltava uma base sólida. Além disso, muitos alunos tinham dificuldade em interpretar os enunciados, o que dificultava ainda mais o processo de resolução. Outro ponto que chamou bastante atenção foi a baixa autonomia dos estudantes. Era comum ver alunos inseguros, com receio de errar, buscando a confirmação do professor a todo momento. Muitos não se sentiam confiantes para tentar resolver sozinhos, o que mostrava uma certa dependência que, ao longo do tempo, acabou prejudicando o desenvolvimento do pensamento crítico. Diante

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78133

dessa realidade, as intervenções foram pensadas de forma mais simples e próxima dos alunos. Pequenas atitudes fizeram diferença, como pedir que explicassem o que estavam pensando, incentivar a tentativa e mostrar que errar faz parte do aprendizado. Aos poucos, foi possível perceber mudanças no comportamento de alguns estudantes, que começaram a se arriscar mais e participar com mais confiança.

O trabalho dos bolsistas teve um papel muito importante nesse processo, principalmente por permitir um acompanhamento mais próximo. Em vários momentos, foi necessário voltar em conteúdos mais básicos, explicar de formas diferentes e adaptar a linguagem até que o aluno realmente compreendesse. Esse cuidado fez com que os alunos se sentissem mais à vontade para aprender. Algumas estratégias se mostraram especialmente eficazes, como dividir os problemas em partes menores, usar exemplos do dia a dia, fazer desenhos para ajudar na visualização e realizar a leitura dos enunciados junto com os alunos. Essas práticas tornaram o conteúdo mais acessível e ajudaram a diminuir a dificuldade inicial. Com o tempo, foi possível perceber avanços importantes em sala de aula. Alguns alunos que antes não participavam começaram a se envolver mais, tentando resolver as atividades e até explicando seus raciocínios. Também houve uma melhora na confiança: muitos passaram a tentar antes de pedir ajuda, o que já representa um grande passo no processo de aprendizagem.

Outro ponto positivo foi a mudança na forma como alguns estudantes enxergavam a Matemática. Aos poucos, a ideia de que a disciplina era “impossível” começou a dar lugar a uma visão mais positiva. Quando os alunos percebiam que conseguiam resolver atividades, mesmo que aos poucos, isso aumentava sua motivação. Para os bolsistas, a experiência também foi muito marcante. Estar em sala de aula mostrou, na prática, que ensinar exige mais do que conhecimento teórico. É preciso ter paciência, saber ouvir, entender o tempo de cada aluno e estar disposto a adaptar a forma de ensinar sempre que necessário.

Nesse sentido, o PIBID se mostrou essencial, pois permitiu vivenciar a realidade da profissão antes mesmo da formação completa. Como apontam Ambrosetti et al. (2013), essa vivência aproxima teoria e prática. Já Bartochak e Sanfelice (2023) reforçam que esse tipo de experiência é fundamental para a construção da identidade docente. Assim, a atuação em contexto rural mostrou que, mesmo diante de dificuldades, é possível alcançar resultados positivos quando há dedicação, estratégias adequadas e um olhar atento para a realidade dos alunos. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de construir caminhos para que os estudantes se sintam capazes de aprender.

4 CONCLUSÃO

A experiência no PIBID, desenvolvida em uma escola da zona rural de Rio Branco Acre, permitiu compreender de forma mais próxima e concreta os desafios presentes no ensino de Matemática na educação básica. Mais do que observar, foi possível vivenciar o cotidiano escolar, interagir com os alunos e refletir, na prática, sobre as dificuldades e possibilidades do processo de ensino e aprendizagem. As dificuldades em conteúdos básicos evidenciaram que muitos estudantes carregam lacunas ao longo de sua trajetória escolar, o que impacta diretamente na aprendizagem de conteúdos mais avançados. Esse cenário reforça a importância de um ensino que não apenas avance no conteúdo programático, mas que também retome e fortaleça conceitos fundamentais sempre que necessário.

Além disso, a baixa autonomia e a insegurança dos alunos ao resolver atividades mostraram que o processo de aprendizagem precisa ser construído de forma mais participativa, valorizando o erro como parte do aprendizado e incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao longo das intervenções, ficou claro que, quando os alunos se sentem mais confiantes, sua participação aumenta e a aprendizagem se torna

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78133

mais significativa. As estratégias adotadas, como o acompanhamento individualizado, a adaptação das explicações e o uso de diferentes formas de abordagem, contribuíram para avanços importantes. Mesmo que esses avanços tenham ocorrido de maneira gradual, foi possível perceber mudanças na postura dos alunos, especialmente no que se refere à confiança e à disposição para tentar resolver as atividades.

Outro ponto relevante diz respeito à importância da escuta e da observação por parte do professor. Compreender as dificuldades dos alunos, respeitar seus tempos de aprendizagem e adaptar as práticas pedagógicas são atitudes fundamentais para promover um ensino mais inclusivo e eficaz, principalmente em contextos com maiores desafios, como o meio rural. Para a formação docente, a experiência foi extremamente significativa. O contato direto com a realidade escolar possibilitou desenvolver não apenas habilidades pedagógicas, mas também uma postura mais sensível, crítica e comprometida com a educação. Foi possível perceber que ser professor exige muito mais do que domínio de conteúdo: exige empatia, paciência e a capacidade de lidar com diferentes realidades. Além disso, a vivência no PIBID contribuiu para fortalecer a compreensão do papel social do professor, especialmente em contextos onde a escola representa um espaço fundamental de transformação. Nesse sentido, o trabalho docente assume uma dimensão ainda mais importante, pois pode impactar diretamente a trajetória dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de Matemática em contextos rurais exige práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos, suas experiências e suas condições de aprendizagem. É fundamental que o professor esteja preparado para adaptar suas metodologias, buscando sempre tornar o ensino mais acessível, significativo e conectado com a realidade dos estudantes. Por fim, reforça-se a importância de políticas públicas que garantam melhores condições estruturais às escolas, bem como investimentos na formação inicial e continuada de professores. Somente com esse suporte será possível avançar na construção de uma educação mais equitativa, capaz de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de seu contexto.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BARROS, Eliane A.; ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação de professores e o PIBID: contribuições para a prática docente. *Educação & Formação*, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2021.

BARTOCHAK, Marcia Aparecida; SANFELICE, José Luís. **O PIBID e a formação de professores: impactos e contribuições na prática docente**. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2023.

BORBA, Marcelo C.; SILVA, Ricardo S.; GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CALDART, Roseli S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78133

LIMA, Ana Paula; SOUZA, Carlos Henrique. **Ensino de Matemática em contextos rurais: desafios e possibilidades.** *Revista Educação Matemática em Foco*, v. 12, n. 2, p. 78-95, 2023.

MENDES, Iran Abreu; GRANDO, Regina Célia. **Resolução de problemas na Educação Matemática.** São Paulo: Livraria da Física, 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2022.

PONTE, João Pedro; OLIVEIRA, Hélia; VARANDAS, José Manuel. **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática**. *Quadrante*, v. 30, n. 1, p. 5-22, 2021.

SANTOS, Maria L.; FERREIRA, João R. **Desafios do ensino de Matemática no meio rural brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 7, e14567, 2022.

SKOVSMOSE, Ole**. Educação matemática crítica: questões de democracia, poder e justiça social**. Campinas: Papirus, 2021.

SMOLE, Katia C.; DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática**. Porto Alegre: Penso, 2021.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78133

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A DIVERSIDADE PRESENTE NA EAD: CONHECER AS FRAGILIDADES E AS POTENCIALIDADES DO INDIVÍDUO DA INCLUSÃO COM FOCO NA ACESSIBILIDADE A EAD

EDUARDO ANTÔNIO DOS SANTOS JÚNIOR; ADELMO COITO; IBEANE CAMPOS MOREIRA; JOCIRLENE FERREIRA DE OLIVEIRA

Introdução: O processo de ensino e aprendizado do indivíduo é a ação que gera os trabalhos a serem realizados tanto no ambiente presencial quanto no virtual, exigindo um olhar diferenciado diante das diversidades no mesmo ambiente de aprendizado, assim as especificidades de cada indivíduo vão direcionar as ações para que se tenha um ambiente inclusivo. Os indivíduos da inclusão, diante da vulnerabilidade, têm oportunidade de ampliar seus conhecimentos com a Educação a Distância, que ao levar em conta as especificidades do indivíduo, gera acessibilidade e por sua vez um ambiente virtual inclusivo. Com base na produção de Behar (2019), Mantoan (2015), Mazzotta (2011) e Oliveira (2010). **Objetivo:** Diante das diversidades da inclusão ter nas especificidades do indivíduo o referencial para trabalhar um ambiente virtual inclusivo voltado para a Educação a Distância. **Metodologia:** Com os temas das obras, Educação Inclusiva, fazendo referência a sua construção nos espaços de aprendizagem, e Educação a Distância, realizou-se a revisão das informações para atender as especificidades do indivíduo dentro de uma proposta de acessibilidade e inclusão. **Resultados:** No Brasil, Mazzotta (2011) destaca que a inclusão da educação especial na política educacional brasileira ocorreu no final da década de 50, de âmbito nacional. Anteriormente só serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes físicos e deficientes mentais, de forma isoladas. Traz a reflexão que as especificidades do indivíduo eram uma referência para o desenvolvimento das ações voltadas para a inclusão, sendo uma preocupação da sociedade, Oliveira (2010) pontua que em especial o corpo docente busca soluções para viabilizar a inclusão. A instituição EAD assume sua parte na inclusão, para que ela se torne efetiva, segundo Mantoan (2015) depende de como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Usando os recursos digitais, segundo Behar (2019), a EAD preconiza a personalização e a adequação de práticas pedagógicas conforme a necessidade do indivíduo. **Conclusão:** A EAD, voltada para um ambiente de aprendizado inclusivo, tem sua organização estrutural e de ensino guiadas pelas especificidades do indivíduo, cabendo ao corpo docente adequar os materiais e a equipe técnica as ferramentas de acesso.

Palavras-chave: **DEFICIÊNCIA; ESPECIFICIDADES; VULNERABILIDADES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78153

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DESAFIOS E CAMINHOS DE SUPERAÇÃO

WILLIAM VAGNER DA SILVA

Introdução: A educação a distância tem se consolidado como importante mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Na última década, sua expansão foi expressiva: entre 2008 e 2018, o ingresso em cursos a distância cresceu 196,6%, e, segundo o Censo da Educação Superior, essa modalidade já concentra 50,7% das matrículas. Apesar disso, observa-se que as taxas de evasão se mostram significativamente superiores às do ensino presencial. Nesse contexto, este trabalho analisa a evasão na EAD como um problema político e social, com implicações para a efetividade das políticas educacionais. **Objetivos:** Analisar os determinantes da evasão na educação superior a distância, diagnosticando o fenômeno, suas implicações institucionais e as lacunas no planejamento educacional. **Metodologia:** Pesquisa qualitativa de caráter descritivo-exploratório, baseada em revisão sistemática de literatura e análise documental, com ênfase nos dados do Censo da Educação Superior, relatórios institucionais e normativas educacionais recentes. **Resultados:** Dados do Censo da Educação Superior 2024 indicam taxas de evasão de 24,8% no ensino presencial e 41,6% na EaD (21,4% e 32,2% nas instituições públicas, respectivamente), indicando que quase metade dos estudantes da EaD não conclui seus cursos. A análise evidencia que a evasão resulta da interação de fatores endógenos, tais como organização didático-pedagógica, adequação da metodologia de ensino, qualidade da tutoria, estratégias de engajamento, e fatores exógenos, relacionados ao contexto familiar, às condições socioeconômicas, de trabalho e de acesso à tecnologia. Observa-se, ainda, a ausência de referenciais nacionais consolidados na forma de uma política nacional estruturada para o acompanhamento da EaD, levando as instituições a atuarem de forma isolada e sem métricas comparáveis, o que dificulta o monitoramento sistêmico. **Conclusão:** A evasão na educação superior a distância no Brasil configura um fenômeno estrutural e multicausal, agravado pela fragilidade dos mecanismos de planejamento educacional, resultando em um modelo bem sucedido no âmbito da expansão do acesso, mas que apresenta baixa efetividade na diplomação. Superar esse cenário requer a adoção de diretrizes integradas organizadas por meio de uma política nacional com indicadores padronizados e métricas de referência, fortalecendo os mecanismos de coordenação e os sistemas de monitoramento baseados em evidências.

Palavras-chave: **POLÍTICAS PÚBLICAS; PLANEJAMENTO EDUCACIONAL; FATORES DE EVASÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78171

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

APLICAÇÃO DE ALGORITMOS GENÉTICOS EM SISTEMAS EDUCACIONAIS INTELIGENTES

ALLAN FERREIRA DE SOUZA

INTRODUÇÃO: A utilização de técnicas de Inteligência Artificial tem ampliado significativamente as possibilidades de inovação em diversas áreas do conhecimento, incluindo o contexto educacional. Essas tecnologias vêm sendo empregadas para resolver problemas complexos, automatizar processos e apoiar a tomada de decisões baseada em dados. Entre essas técnicas, destacam-se os algoritmos genéticos, pertencentes ao campo da computação evolutiva, que são inspirados nos princípios da evolução natural, como seleção, mutação e recombinação. Esses algoritmos simulam o processo de adaptação dos seres vivos ao longo das gerações, permitindo a busca por soluções eficientes em espaços de grande complexidade. Dessa forma, são amplamente aplicados na resolução de problemas de otimização, na melhoria de sistemas e no desenvolvimento de soluções inteligentes em diferentes áreas, incluindo a educação.**OBJETIVO:** Apresentar os fundamentos dos algoritmos genéticos e analisar sua aplicação em sistemas educacionais inteligentes, destacando seu potencial na resolução de problemas complexos e na otimização de processos. Busca-se também compreender como essas técnicas podem contribuir para a personalização do ensino, adaptação de conteúdos conforme o desempenho dos alunos e melhoria da eficiência nos processos de aprendizagem. Além disso, pretende-se explorar os principais conceitos da computação evolutiva, seus mecanismos de funcionamento e sua relevância no desenvolvimento de soluções inovadoras baseadas em Inteligência Artificial.**METODOLOGIA:** O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, baseada na análise de livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos. Foram selecionadas obras relevantes sobre computação evolutiva e algoritmos genéticos, visando compreender seus conceitos, funcionamento e aplicações.**RESULTADOS:** Os resultados indicam que os algoritmos genéticos apresentam elevada eficiência na resolução de problemas complexos, permitindo a adaptação de sistemas educacionais conforme o desempenho dos usuários. Observou-se que sua aplicação contribui para a personalização do ensino, otimização de processos pedagógicos e apoio à tomada de decisões baseada em dados, tornando os ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos.**CONCLUSÃO:** Conclui-se que os algoritmos genéticos são uma ferramenta promissora para o desenvolvimento de sistemas educacionais inteligentes, contribuindo para a inovação no ensino e aprendizagem. Sua versatilidade permite aplicações em diferentes áreas, reforçando sua importância no avanço da Inteligência Artificial.

Palavras-chave: **COMPUTAÇÃO EVOLUTIVA; ALGORITMOS GENÉTICOS; APRENDIZAGEM**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78194

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

AUTISMO NA ESCOLA: DESAFIOS, CONQUISTAS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A PLENA CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO COMO UM PRINCÍPIO FUNDAMENTAL

ADRIANA SOARES CARDOSO; LUCIANE CASSIMIRO BATISTA DE SOUZA; LETYCIA CORREA DUARTE; LEIDINALVA CORREA DE OLIVEIRA; GLEYS MARIA ANTUNES DA SILVA; DENISE DIAS SOARES; SANTIELE FERREIRA CÂMARA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender os conceitos, percepções e desafios na execução de um diagnóstico cada vez mais frequente, juntamente com as alternativas de tratamento, assim como os desafios de inclusão das pessoas com autismo, seus parentes e a sociedade atual. autismo é atualmente classificado como transtorno do espectro autista (TEA) e envolve um conjunto de distúrbios neurocomportamentais genéticos variados relacionados a restrições no desenvolvimento de competências de comunicação social e comportamentos estereotipados. Um distúrbio neurobiológico cujos diagnósticos estão se tornando cada vez mais frequentes. Essa pesquisa teve como finalidade compreender os conceitos, perspectivas e dificuldades na execução de um diagnóstico. cada vez mais frequente, além das alternativas de terapia, assim como os desafios de integração das pessoas autistas, seus parentes e a sociedade atual. Trata-se de uma revisão de estudo integrativa que utilizou artigos originais, documentos de revisão, além de conteúdos investigadores e autoridades. As taxas de identificação do autismo aumentaram significativamente nos últimos decênios. Esse aumento pode ser atribuído a uma combinação de fatores, incluindo avanços na detecção precoce, elevação da conscientização e modificações nos critérios diagnósticos, assim como a expansão da definição do espectro autista também desempenhou uma função fundamental na ampliação do número total de casos reconhecidos. De modo geral, a execução de uma educação inclusiva para crianças autistas requer abordagens que atendam suas demandas. particulares. Isso pode incluir modificações no currículo, suporte individualizado e a promoção de contextos de aprendizagem cooperativa. Assim, a capacitação apropriada de professores é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de alta qualidade para alunos autistas. Essa a formação pode incluir o desenvolvimento de habilidades em comunicação, compreensão do espectro autista e implementação de métodos de ensino personalizados. O progresso em direção a uma educação inclusiva de qualidade tem sido tema de discussão nas políticas educacionais em todo o mundo e necessita de uma análise cuidadosa da legislação atual, reconhecendo áreas que precisam de melhorias e ajustes, para assegurar que todos os alunos tenham acesso justo às oportunidades educacionais.

Palavras-chave: Escola; Habilidades; Autista.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa abordar os principais aspectos relacionados à inclusão inicial de crianças autistas no ambiente escolar. Baseia-se em reflexões acerca dos desafios significativos que

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78268

envolvem a educação inclusiva para crianças com autismo, enfatizando a importância de uma inserção inicial eficaz como fundamento desse processo. Nesta linha de pensamento, o texto propõe a seguinte questão: Quais são os principais obstáculos enfrentados por educadores e familiares na inclusão de crianças autistas na escola? Este trabalho representa uma revisão da literatura que busca compreender a importância da inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Destaca-se a análise de pesquisas que investigaram os aspectos cognitivos, comportamentais e de desenvolvimento pedagógico desses estudantes, fundamentando-se nos avanços científicos na área.

É possível notar que os direitos assegurados promovem a inclusão educativa e social, permitindo que indivíduos com autismo façam parte da vida escolar, familiar, institucional e comunitária, livres de discriminações e preconceitos. A considerável variedade de ações voltadas para a garantia desses direitos requer uma abordagem intersetorial, a participação da comunidade e a capacitação de profissionais, pais e responsáveis sobre o transtorno, além da disponibilização de recursos educacionais, sociais e relacionados à saúde integral das crianças. É crucial também ressaltar a relevância de informar a sociedade sobre o transtorno e incentivar a pesquisa científica, visto que isso é fundamental.

Assim, este estudo tem como objetivo compreender os conceitos, perspectivas e desafios na realização de um diagnóstico que se torna cada vez mais frequente, bem como as opções de tratamento e as dificuldades de integração das pessoas com autismo, suas famílias e a sociedade atual. Esses pontos precisam ser compreendidos e debatidos entre familiares e educadores para enfrentar os desafios iniciais que surgem nesse contexto.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma investigação qualitativa, exploratória e bibliográfica, sendo consultados alguns autores como: Araújo (2019), Cunha (2012, 2013), Delfos (2016) e documentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2012), entre outros. Embora muitos autores tenham tratado desse assunto, é importante continuar a pesquisa para aprofundar o conhecimento e avaliar os avanços nesse campo, que busca atender a diversas necessidades e deve ser acessível a todos, em virtude da busca constante por informações e das inovações científicas. Os estudos revisados oferecem uma extensa discussão sobre as várias maneiras de abordagem e condução do transtorno, assim como os desafios enfrentados por indivíduos com autismo, seus parentes e a comunidade em geral para enfrentar essa situação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão da inclusão e acessibilidade social tem atraído bastante atenção na comunidade, sendo crucial para a formação do cidadão. A inclusão social de pessoas com deficiências continua a ser um desafio e é essencial melhorar esse processo a cada dia. Segundo Araújo (2019), “o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades na comunicação e na interação social, e por comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos” (2019, p. 01).

A inclusão de crianças e jovens autistas nas escolas públicas tem sido um assunto importante nos últimos anos, buscando assegurar a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos. No entanto, a inclusão de alunos com autismo na escola pública enfrenta desafios contínuos. Um dos principais desafios é a falta de conhecimento e entendimento sobre o transtorno por parte dos professores e outros profissionais da educação. Muitas vezes, os educadores não estão prontos para lidar com as necessidades específicas desses alunos, o que pode levar a dificuldades de aprendizado e inclusão social.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78268

> Quem avalia um educando com autismo deve, desde o contato inicial, na sua chegada à escola transmitir-lhe a segurança de que ele estará conquistando um novo ambiente e que será bem recebido. Um ambiente para estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Ainda que o espectro autista demande cuidados por toda a vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem. É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia. (CUNHA, 2012, p. 52-53).

Entretanto, o TEA pode aparecer juntamente com outros transtornos, como a depressão, a epilepsia e hiperatividade. Ele se expressa em diversos graus, que variam desde os mais severos (quando a pessoa não se expressa, não faz olho-no-olho e não demonstra interesse por ninguém) até os mais sutis, denominados alto funcionamento (eles se comunicam, conseguem acompanhar a educação comum, avançar em uma profissão e criar conexões com outras pessoas). A diversidade no espectro autista é notável, variando de expressões sutis a situações mais sérias, abrangendo várias habilidades sociais, de comunicação e comportamentais. Compreender essa variedade é fundamental para um diagnóstico preciso e para a execução de ações adequadas. Além disso, as escolas públicas muitas vezes não têm recursos e estrutura adequados para atender às necessidades dos alunos autistas.

A ausência de profissionais especializados, salas de recursos e materiais adaptados torna difícil criar um ambiente inclusivo e estimulante. Apesar dos desafios, a inclusão de alunos com autismo na escola pública é essencial. A educação inclusiva oferece a chance de desenvolvimento acadêmico e social, além de incentivar a diversidade e o respeito às diferenças. Para garantir uma inclusão eficaz, é necessário investir na formação e capacitação dos profissionais da educação, criar estratégias de adaptação curricular, fornecer recursos e suportes apropriados e fomentar a conscientização e o respeito por parte de toda a comunidade escolar. Os resultados mostram a necessidade contínua de discussão sobre a inclusão e ressaltam a importância da implementação de políticas públicas que assegurem igualdade de oportunidades educacionais para todos. A respeito disso, Cunha esclarece:

> A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação. (CUNHA, 2012, p. 93).

O diagnóstico do Transtorno Global do Desenvolvimento envolve uma abordagem clínico e várias disciplinas, mesmo que existam outras ferramentas que ajudam na identificação das pessoas afetadas. Existem diferentes tipos de tratamento que têm como objetivo melhorar o desempenho de quem é autista. Esses tratamentos precisam de profissionais qualificados, incluindo fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional infantil e também de outros especialistas na educação. No que diz respeito ao tratamento com medicamentos, não há um remédio específico para o transtorno autista. No entanto, algumas substâncias podem ser úteis para ajudar a controlar os sintomas do autismo em certas situações. As causas do Transtorno Global do Desenvolvimento são diversas e incluem tanto fatores genéticos quanto ambientais. Normalmente, o diagnóstico de autismo é feito antes dos três anos de idade. Os critérios principais incluem perdas significativas na linguagem, tanto a expressiva quanto a receptiva, dificuldades sociais e adaptativas, controle de esfíncteres urinários e anais, jogos simbólicos ou imaginativos e habilidades motoras.

Entretanto, as principais características do autismo podem ser divididas em três áreas: relações sociais (sociabilidade seletiva, dificuldade para interagir socialmente, comportamentos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78268

ISSN: 2675-813X

repetitivos e padrões restritos, recusa a ser abraçado ou tocado, falta de contato visual); comunicação e linguagem (atrasos ou ausência de desenvolvimento da fala, dificuldades em expressar necessidades, problemas significativos com a comunicação não verbal, pouco ou nenhum sucesso com métodos tradicionais de ensino); e a necessidade de uma rotina fixa (demonstra formas rígidas de manter as atividades diárias, preocupação constante com partes específicas de objetos ao invés de considerar o todo).

Sobre esse aspecto Cunha (2013, p. 15), acrescenta que "O ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente autista". Dessa forma, podemos ver a criança com autismo como um ser humano que, com suas particularidades, é capaz de adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades.

Para isso, é necessário que estejamos dispostos a entender o seu mundo especial e aprendamos com elas, oferecendo significados e estímulos, o que é fundamental para que se sintam amadas e valorizadas, como toda criança merece. É importante perceber que qualquer estranhamento apenas evidencia as diferenças! Deixar de promover as potencialidades dessas crianças é falhar na missão que o educador deve ter.

Segundo Delfos (2016), apesar do autismo envolver dificuldades com a linguagem,

comunicação e a expressão de sentimentos e desejos, isso não significa que uma pessoa com TEA não possa se expressar. Embora muitas vezes a pessoa tenha dificuldade em demonstrar suas emoções, a criança no Espectro Autista pode, ao longo de sua vida, sentir tristeza, ter baixa autoestima e até se envergonhar de sua aparência.

No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) diz que todos os alunos devem ter acesso à escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, entre outras. Também considera como público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Ela destaca a importância das diferenças e a criação de planejamentos pedagógicos focados nas necessidades educacionais dos alunos, mesmo que sejam necessárias alterações nas práticas e nos ambientes escolares, removendo potenciais barreiras que impeçam o acesso dos alunos ao currículo. Porém, ao discutir a inclusão de crianças com autismo em escolas regulares, é essencial levar em conta o papel do professor, pois ele, na maioria das vezes, não está totalmente preparado para atender esses alunos. Podemos afirmar que um dos grandes desafios que enfrentamos atualmente é assegurar que a educação esteja acessível a todos, sem exceções, e também proporcionar um trabalho educativo organizado que se ajuste às necessidades educacionais especiais dos alunos. Em relação ao tratamento, o material feito pelo Ministério da Saúde que contém as diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA, explica que:

> O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionando suas ações ao desenvolvimento de funcionalidades e à compensação de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardo de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade (Brasil, 2012, p. 57).

Assim, alunos com autismo ou TEA (transtorno do espectro autista) possuem características variadas que influenciam suas relações sociais e sua comunicação, necessitando,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78268

portanto, de ajuda em seu processo de aprendizado. Dessa forma, a inclusão de estudantes com necessidades Educacionais Especiais na escola regular está lentamente se tornando uma realidade em nosso sistema educacional.

O autismo não tem uma causa específica. É um distúrbio que provoca atrasos no desenvolvimento das crianças, afetando especialmente a socialização, a comunicação e a criatividade. Pode ser detectado até os três anos de idade e é mais comum em meninos, ocorrendo com uma frequência quatro vezes maior do que em meninas. Existem algumas características que são bastante comuns e notáveis, como a tendência ao isolamento, a ausência de movimentos antecipatórios, as dificuldades para se comunicar, as mudanças na linguagem, que podem incluir ecolalia e a troca de pronomes, além de problemas de comportamento que envolvem atividades e movimentos repetitivos, a resistência a novas experiências e a limitação em atividades espontâneas.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que o autismo vai além de se preocupar apenas com suas definições e formas de se manifestar, com propostas educacionais e métodos de ensino, ou com uma inclusão que é apenas nominal.

A educação é uma das principais ferramentas para ajudar no desenvolvimento de uma criança autista. Com a educação, essa criança pode aprender tanto conteúdos escolares quanto atividades do dia a dia. Embora o aprendizado para crianças autistas tenha desafios, é evidente que, com carinho e esforço, elas podem alcançar uma vida mais independente e de qualidade. Para que um aluno autista possa desenvolver suas habilidades, é vital que exista uma boa estrutura escolar, com profissionais bem preparados em cada etapa do aprendizado. Como esses alunos têm dificuldades para se adaptar ao ambiente externo, as escolas precisam considerar a adequação do contexto. Não se trata apenas de ter salas de aula inclusivas, mas sim de criar escolas inclusivas. Isso exige que a escola estabeleça uma rotina que leve em conta o tempo e o espaço como parte das estratégias para adaptar e apoiar o desenvolvimento desses alunos.

Assim, para que a inclusão seja bem-sucedida, é necessário fazer adaptações curriculares, oferecer ajuda individualizada e capacitar professores para entender as necessidades específicas desses alunos. Diante disso, é fundamental promover uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as diferenças no ambiente escolar. Ao enfrentar os desafios e promover a inclusão de alunos autistas, as instituições escolares podem criar um ambiente acolhedor e enriquecedor para todos os estudantes.

Para que a inclusão seja verdadeira, é fundamental não apenas que os alunos estejam presentes nas escolas regulares, mas também que se estabeleçam condições que favoreçam sua participação ativa e relevante. A formação continuada dos professores desempenha um papel vital nesse contexto, tornando-se imprescindível que os educadores estejam capacitados para enfrentar a diversidade e as particularidades de cada estudante. Ademais, a colaboração entre a escola, a família e a comunidade se mostram essencial para assegurar um ambiente educacional inclusivo e eficiente.

Portanto, é essencial reconhecer que os comportamentos de crianças com espectro autista podem ser adaptados considerando os contextos interativos, o papel do adulto na mediação e, principalmente, as características únicas de cada criança para facilitar sua inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da]

República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula.** 2014. 121 páginas. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba.

GONÇALVES, Fabiane N.; PACHECO, Daniela F.; BITTENCOURT, Ricardo L. de. **Uso do portfólio como instrumento de avaliação na educação superior**. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 3, n.4, p. 209-221, out./dez., 2018.

Passarelli B, Junqueira AH, Angeluci ACB. **Digital natives in Brazil and their behavior in front of the screens**. MATRIZes. 2014.

SANCHO, Juana Maria, **Para uma Tecnologia Educacional**, Porto Alegre, Artmed, 1998. (Tradução Beatriz AfonsoNeves).

Vieira, M. F. (2021). **Pedagogia de Paulo Freire e Tecnologias Digitais na Educação**: uma construção possível. Tecnologias, sociedade e conhecimento, v. 8, n. 2, dez.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78268

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DUAL NA EAD

DIEGO MARTINS MOREIRA

RESUMO

As tecnologias digitais têm promovido profundas transformações na educação profissional, exigindo novas abordagens pedagógicas mais dinâmicas e alinhadas às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto de inovação, destaca-se a aprendizagem dual, que integra teoria e prática por meio da aplicação de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo tem como objetivo compreender, analisar e discutir a aplicação da aprendizagem dual na Educação a Distância (EaD), destacando suas contribuições para a formação profissional. A EaD, por sua vez, vem se consolidando como uma importante modalidade de ensino, proporcionando maior flexibilidade, acessibilidade e democratização do conhecimento. A metodologia adotada consistiu em uma revisão bibliográfica, fundamentada em estudos relevantes sobre educação profissional, metodologias ativas e ensino a distância. Foram analisados artigos científicos, livros e publicações acadêmicas que abordam a temática proposta. Os resultados indicam que a aprendizagem dual pode potencializar significativamente o ensino na EaD, promovendo maior engajamento dos estudantes e favorecendo a aproximação entre o ambiente acadêmico e o mercado de trabalho. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais, essenciais para a atuação profissional. Entretanto, ainda existem desafios relacionados à sua implementação, como a necessidade de infraestrutura adequada, formação docente e parcerias institucionais. Apesar disso, conclui-se que a aprendizagem dual representa uma estratégia promissora, contribuindo para uma formação mais completa, crítica e alinhada às exigências contemporâneas.

Palavras-chave: Educação à distância; sistema Dual de aprendizagem; Metodologia ativas.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação superior apresentou um crescimento significativo nos últimos anos. Segundo o Instituto Semesp, entre 2022 e 2023, o número de ingressantes (calouros) em cursos EaD aumentou 6,9% em relação ao período anterior.

Paralelamente, observa-se uma queda no número de concluintes. O mesmo Instituto Semesp, por meio da 15ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, que analisou o período de 2019 a 2023, identificou uma elevada taxa de desistência entre os estudantes do ensino superior. Na rede privada, por exemplo, o índice alcança 61,3% de evasão total, sendo ainda maior nos cursos EaD, com 64,1%.

Nesse cenário, os modelos tradicionais de ensino mostram-se limitados, uma vez que priorizam a transmissão de conteúdos e não favorecem a construção ativa do conhecimento. Para Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais interativas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78273

Diante disso, a aprendizagem dual tem se destacado como uma proposta inovadora, pois integra teoria e prática no processo formativo. De acordo com José Moran e Lilian Bacich (2018), as metodologias ativas promovem maior protagonismo do estudante, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para o mundo do trabalho.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a implementação da aprendizagem dual na Educação a Distância (EaD) como uma estratégia inovadora na Educação Profissional, destacando suas contribuições e os principais desafios no processo de ensino e aprendizagem.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com natureza exploratória, sendo desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica sistematizada. Esse tipo de investigação permite uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado, ao privilegiar a interpretação de significados, conceitos e relações presentes na literatura. Para a construção do referencial teórico, foram analisadas diferentes fontes, incluindo livros, artigos científicos publicados em periódicos especializados e documentos oficiais, os quais tratam de temas relacionados à Educação Profissional, à Educação a Distância (EaD) e às metodologias ativas de ensino e aprendizagem, com destaque para a abordagem da aprendizagem dual.

A seleção dos materiais considerou a relevância, atualidade e contribuição para a discussão proposta, buscando contemplar diferentes perspectivas teóricas e práticas sobre o tema. Dessa forma, a pesquisa se apoia em uma base consistente de estudos já consolidados, permitindo uma análise crítica e fundamentada acerca das possibilidades e limitações da aprendizagem dual no contexto educacional contemporâneo.

A análise dos dados foi realizada de forma descritiva e interpretativa, com o intuito de identificar, organizar e compreender os principais conceitos, práticas pedagógicas e desafios envolvidos na implementação da aprendizagem dual, especialmente em ambientes virtuais de ensino. Nesse processo, buscou-se evidenciar como essa abordagem pode contribuir para a articulação entre teoria e prática, bem como para o desenvolvimento de competências profissionais alinhadas às demandas do mundo do trabalho.

Além disso, a investigação também procurou destacar os entraves e as potencialidades dessa modalidade, considerando aspectos como a mediação tecnológica, a formação de professores, a integração com o setor produtivo e as condições institucionais necessárias para sua efetivação. Dessa forma, o estudo oferece uma visão ampliada e crítica sobre o tema, contribuindo para o avanço das discussões na área da Educação Profissional e da EaD.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escassez de talentos tem se consolidado como um dos principais desafios estruturais do mercado de trabalho contemporâneo, deixando de ser uma questão conjuntural para se configurar como um fenômeno global persistente. Dados divulgados pelo ManpowerGroup (2026) indicam que a dificuldade de preenchimento de vagas está diretamente relacionada ao descompasso entre as competências demandadas pelas organizações e a formação ofertada pelas instituições de ensino. Esse cenário evidencia uma lacuna significativa entre teoria e prática, reforçando a necessidade de revisão dos modelos educacionais tradicionais.

Corroborando essa perspectiva, a IBM destaca que a falta de profissionais qualificados impacta diretamente a capacidade de inovação das empresas, especialmente no setor tecnológico, onde a atualização constante de conhecimentos é essencial. Tal limitação não apenas compromete a competitividade organizacional, mas também revela fragilidades nos processos formativos, que muitas vezes não acompanham a velocidade das transformações do mundo do trabalho. Nesse

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78273

sentido, observa-se que o modelo educacional centrado predominantemente na transmissão de conteúdos teóricos mostra-se insuficiente para atender às demandas contemporâneas.

Diante desse contexto, a Aprendizagem Dual emerge como uma alternativa promissora ao promover a integração efetiva entre universidade e mercado de trabalho. Conforme apontado pelo Grupo Ânima (2023), esse modelo possibilita a construção de competências profissionais por meio da articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, favorecendo uma formação mais alinhada às exigências do mercado. Tal integração contribui para a redução do hiato entre formação e empregabilidade, ao permitir que o estudante desenvolva habilidades técnicas e comportamentais em contextos reais de atuação.

A origem do modelo dual, amplamente consolidado na Alemanha, reforça sua eficácia enquanto estratégia formativa. De acordo com informações do portal deutschland.de (2022), o sistema dual combina, de forma estruturada, a formação teórica em instituições de ensino com a prática em empresas, promovendo uma aprendizagem contextualizada e aplicada. Esse arranjo favorece não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como autonomia, resolução de problemas e adaptação a ambientes organizacionais.

Além disso, diferentemente dos modelos tradicionais de estágio, que geralmente ocorrem em momentos específicos da formação, a Aprendizagem Dual se caracteriza pela inserção do estudante no ambiente profissional desde o início do curso. Essa característica possibilita uma formação mais contínua e integrada, na qual teoria e prática se retroalimentam ao longo do processo educativo. Como resultado, os estudantes tendem a apresentar maior maturidade profissional e melhor compreensão das dinâmicas do mercado de trabalho.

Entretanto, embora o modelo dual apresente vantagens significativas, sua implementação também enfrenta desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de maior articulação entre instituições de ensino e empresas, a adaptação curricular e a garantia de qualidade nas experiências práticas oferecidas. Ademais, é fundamental considerar que a simples inserção do estudante no ambiente de trabalho não assegura, por si só, uma formação de qualidade, sendo imprescindível a mediação pedagógica e o acompanhamento sistemático das atividades desenvolvidas.

Diante do exposto, a análise dos dados coletados e das evidências discutidas ao longo do estudo permite sustentar que a Aprendizagem Dual se configura como uma estratégia significativa no enfrentamento da escassez de talentos no mercado de trabalho. Isso ocorre porque essa abordagem favorece uma formação mais integrada, dinâmica e coerente com as reais demandas do setor produtivo, ao articular de forma consistente os conhecimentos teóricos com a prática profissional. Como resultado, os estudantes tendem a desenvolver competências técnicas e socioemocionais mais aderentes às exigências contemporâneas, ampliando suas possibilidades de inserção e permanência no mundo do trabalho.

Entretanto, é importante destacar que a efetividade dessa proposta não se dá de maneira automática, estando diretamente condicionada à existência de uma implementação bem estruturada e planejada. Nesse sentido, torna-se imprescindível o desenvolvimento de políticas educacionais que incentivem e viabilizem a aproximação entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho, promovendo parcerias sólidas e sustentáveis. Além disso, é necessário investir na formação de professores, na adequação curricular e na criação de mecanismos de acompanhamento e avaliação que assegurem a qualidade dessa integração.

No contexto específico da Educação a Distância, esse cenário torna-se ainda mais desafiador, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades. A mediação tecnológica, característica da EaD, exige adaptações metodológicas e o uso de ferramentas digitais que possibilitem a vivência prática, ainda que em ambientes virtuais ou híbridos. Por outro lado, também amplia o alcance dessa modalidade, permitindo que a Aprendizagem Dual seja aplicada em diferentes realidades e regiões, democratizando o acesso à formação profissional de qualidade. Assim,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78273

evidencia-se que, embora promissora, a consolidação dessa estratégia demanda esforços contínuos, planejamento e inovação por parte dos diversos atores envolvidos no processo educacional.

4 CONCLUSÃO

A dificuldade na contratação de profissionais qualificados revela uma incompatibilidade entre a formação oferecida pelas instituições de ensino e as exigências do mercado de trabalho, evidenciando fragilidades nos modelos educacionais tradicionais. Nesse contexto, a Aprendizagem Dual surge como uma alternativa relevante ao articular, de forma integrada, os conhecimentos teóricos e as experiências práticas ao longo da formação.

Entretanto, para que esse modelo alcance resultados efetivos, é fundamental a cooperação entre instituições de ensino e organizações, bem como a adoção de práticas pedagógicas que assegurem a qualidade do processo formativo. No âmbito da Educação a Distância, tais desafios se intensificam, demandando estratégias específicas que garantam a integração entre aprendizagem e prática profissional.

Nesse sentido, compreende-se que a Aprendizagem Dual apresenta um significativo potencial para reduzir o distanciamento historicamente observado entre os processos de formação educacional e a efetiva inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Ao articular, de maneira integrada, o conhecimento teórico com a vivência prática em contextos profissionais reais, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências mais alinhadas às exigências contemporâneas do mundo do trabalho, favorecendo uma transição mais qualificada e segura dos estudantes para a vida profissional.

Diante disso, torna-se fundamental promover o fortalecimento dessa proposta por meio do incentivo à produção de pesquisas acadêmicas, bem como à implementação de políticas públicas e iniciativas institucionais que ampliem sua difusão e consolidação. A expansão da Aprendizagem Dual no cenário educacional brasileiro pode representar um avanço relevante na qualidade da formação profissional, ao mesmo tempo em que atende às demandas sociais e econômicas por trabalhadores mais preparados, críticos e adaptáveis às constantes transformações do mercado.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. CNN. 55,5% dos alunos desistem antes de completar ensino superior, aponta relatório. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/555-dos-alunos-desistem-antes-de-completar-ensino-superior-aponta-relatorio/
. Acesso em: 22 abr. 2026.

DEUTSCHLAND.DE. Sistema dual de formação profissional. Disponível em: https://www.deutschland.de/pt-br/topic/conhecimento/educacao-aprendizagem/sistema-dual-de-formacao-profissional
. Acesso em: 22 abr. 2026.

ENSINO DUAL. O que é a Aprendizagem Dual? Disponível em: https://ensinodual.com.br/o-que-e-ensino-dual/
. Acesso em: 22 abr. 2026.

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

IBM. Por que há uma escassez de talentos na área de tecnologia? Disponível em: https://www.ibm.com/br-pt/think/insights/tech-talent-shortage . Acesso em: 22 abr. 2026.

MANPOWERGROUP. Pesquisa de escassez de talentos 2026. Disponível em: https://www.manpowergroup.com.br/insights/estudos/pesquisa-de-escassez-de-talentos-2026 . Acesso em: 22 abr. 2026.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. Faculdades adotam modelo de ensino dual. Disponível em: https://revistaensinosuperior.com.br/2019/12/16/ensino-dual-bosco/ . Acesso em: 22 abr. 2026.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior no Brasil: 15ª edição / 2025. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/brasil/ . Acesso em: 22 abr. 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78273

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO E CORREÇÃO NO ENSINO MÉDIO

LIDIA FERREIRA MARIANO DA PAZ

Introdução: A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar deixou de ser uma tendência para se tornar uma necessidade imperativa, especialmente após as transformações impostas pelo ensino remoto e híbrido. No cenário brasileiro, o WhatsApp consolidou-se como um dos principais canais de mediação pedagógica devido à sua onipresença, facilidade de uso e alta familiaridade dos estudantes do ensino médio com a interface. **Objetivo:** Este estudo teve como objetivo analisar a eficácia pedagógica do WhatsApp como ferramenta ativa de envio, recebimento e correção de atividades acadêmicas no Ensino Médio, identificando os impactos dessa prática na saúde ocupacional docente, na privacidade dos envolvidos e na qualidade da escrita formal dos discentes. **Metodologia:** Realizou-se uma análise teórica e comparativa que contrastou os benefícios funcionais do aplicativo com os desafios de sua implementação, considerando critérios como agilidade, inclusão, engajamento e gestão de dados. **Resultados:** A pesquisa demonstrou que o aplicativo oferece uma maior agilidade no feedback e permite a multimodalidade — por meio de áudios explicativos, fotos e vídeos —, o que humaniza o processo avaliativo. Contudo, identificou-se que a ferramenta fragiliza a separação entre vida pessoal e profissional, podendo levar ao esgotamento docente (burnout) e à dispersão do foco pedagógico, além de interferir na escrita formal devido à influência da linguagem coloquial e abreviada. **Conclusão:** Conclui-se que o WhatsApp é um complemento valioso que favorece a motivação discente, mas sua utilização requer contratos pedagógicos claros, com horários definidos, não devendo substituir plataformas estruturadas que garantem a segurança e a formalidade acadêmica.

Palavras-chave: **WHATSAPP; ENSINO MÉDIO; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78283

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

POR ENTRE DESAFIOS E APRENDIZADOS: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA APRESENTADA COMO "MODALIDADE DE SUPERAÇÃO"

JARLEANE DO SOCORRO BARBOSA DE MELO DOS SANTOS; JANILSON BARBOSA DE MELO; TATIANE DE NAZARÉ RODRIGUES DA CUNHA; PAMELLA NASCIMENTO E SILVA; RITA ELIDIANE PEREIRA SILVA DE SOUZA.

RESUMO

O referido resumo é um relato de experiência vivenciado no extremo norte do Pará, na cidade de Afuá, localizada na Ilha do Marajó. A narrativa trata dos desafios da educação a distância em regiões rurais/isoladas para a formação discente. Este relato inclui a valoração da educação a distância, enfatizando sua relevância na superação de barreiras geográficas, sociais, econômicas e na democratização à educação, em especial no meio rural. Como método de análise foi utilizada uma abordagem qualitativa, focada em compreender os desafios e possibilidades da Educação a Distância (EAD), como modalidade de ensino. Conclui-se apontando que, apesar dos avanços e possibilidades que a educação a distância proporciona (flexibilidade e inovação), ainda temos muitos desafios a serem superados, exigindo investimentos para que a EAD seja consolidada nos mais diversos espaços, universalizando a educação de modo pleno.

Palavras-chave: Formação profissional; democratização da educação; Amazônia.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia tem seus encantos imersos na imponência de sua territorialidade e na altivez de seus rios. A magnitude dessa região nos faz serpentear em suas histórias lendárias e, nos atravessa por desafios e experiências em meio a era digital, onde a Educação a Distância explora o uso mais amplo dos meios de comunicação. Desafios e superação de uma educação a distância, que acontece nos rios da Amazônia.

O relato que se segue, trata dos desafios da educação a distância em regiões rurais/isoladas na formação discente, mas que destaca a importância de se criar estratégias educacionais que integrem de maneira efetiva e afetiva, a autonomia dos alunos. Para Santos (2024), tais estratégias contribuem "significativamente para uma educação de qualidade".

O tema ***Por entre desafios e aprendizados: a educação a distância apresentada como "modalidade de superação"***, vai nos levar a uma pequena cidade, com aproximadamente 40 mil habitantes (segundo o IBGE, 2022) chamada Afuá, localizada no arquipélago do Marajó, no estado do Pará, sendo um dos municípios mais singulares do Brasil. Cercada por rios e igarapés, não é possível a circulação de carros e motos. Segundo o código de postura do município, de 2002, é proibido o uso de qualquer veículo motor ou elétrico nas ruas da cidade.

Afuá é suspensa sobre palafitas (habitação construída sobre estacas na água), e a circulação dos moradores é feita por pontes (obras construídas em aço, concreto armado, madeira etc., suspensa sobre um curso d'água, que se destina à passagem de veículos, animais ou pessoas, segundo o dicionário on-line Michaelis), também conhecidas como passarelas, que transformam a cidade em um labirinto de ruas elevadas sobre águas, e lá, sem exceção, todos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78315

utilizam a bicicleta como meio de transporte. Diante dos aspectos locais, muitos são os desafios encontrados nesse contexto para o ensino a distância, e esta vivência, nos conduziram a experiências ímpares, em um lugar que é movido pela natureza.

O trabalho se justifica por entendermos a importância e vantagens da EAD para a vida profissional de muitos discentes ribeirinhos, que vivem em áreas isoladas em que a educação "tradicional", em se tratando da presencialidade, não atingiria o número considerável de discentes. Com a Educação a Distância, nessas regiões, a exemplo as insulares, se pode atender em qualquer momento e, em diferentes espaços geográficos, muitos estudantes que precisam se profissionalizar, mas que vivem em zonas bem afastadas do centro urbano.

Sobre os impasses da EAD, Almeida (2012), relata que a modalidade de ensino a distância ainda apresenta desafios "devido a diversidade da realidade brasileira e a dificuldade ou até a impossibilidade de acesso às TICs por parcela considerável da população". No entendimento do autor, a desigualdade de acesso aos meios de comunicação ainda é discrepante frente a um país continental como o Brasil, desafio vivido por boa parte da população.

O trabalho tem como objetivo geral, apresentar um relato de experiência, onde a educação a distância se tornou uma "modalidade" de superação para muitos discentes em áreas isoladas, no coração da Amazônia. Especificamente, este trabalho propõe: dissertar sobre os desafios da EAD em áreas isoladas; abordar pontos de como a educação a distância pode ser um fator importante para a socialização e democratização do saber, destacando como esta tem se expandido em regiões ribeirinhas e se mostrado uma modalidade favorável para discentes em qualquer nível de escolaridade.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A narrativa que segue é um relato de experiência, que tem como método de análise a abordagem qualitativa, pesquisa esta focada em compreender os desafios e vantagens da EAD como modalidade de ensino. A abordagem qualitativa para Minayo (2007) define o "caminho do pensamento" e a subjetividade que o tema ou o objeto investigado requer, com apresentação adequada, justificada dos métodos e abordagens, e de como estes devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação. Nessa perspectiva, Knechtel, (2014), retrata que uma "análise está relacionada com à subjetividade, que leva em consideração as motivações, crenças, valores e representações encontradas nas relações sociais".

Nessa concepção sobre a subjetividade do fenômeno analisado, é que aportamos nosso olhar à cidade de Afuá, localizada no extremo norte da ilha do Marajó, no estado do Pará. Está a cerca de 84km de Macapá (AP) e 320km de Belém (PA). Conhecida como a "Veneza Marajoara", a cidade sobre palafitas se adapta às cheias do rio e foca na sustentabilidade, tendo como o meio de transporte a bicicleta. Caracterizada por sua arquitetura ímpar, pelas casas coloridas e passarelas, sua economia é marcada pela influência das águas e das marés.

A "cidade das bicicletas" tem como um dos desafios, o acompanhamento pedagógico eficaz nas escolas de "educação "tradicional", por parte da Secretaria de Educação, principalmente nas escolas rurais, visto que das 168 escolas municipais em funcionamento, apenas 05 estão localizadas no meio urbano, sendo 163 no meio rural, distribuídas em 24 regionais (segundo o PME 2021). Em vista disso e de outros aspectos, há um grande índice de evasão, o que induz muitos discentes a saírem de suas comunidades e migrarem para a cidade mais próxima, a fim de continuarem seus estudos, ou a esperarem oportunidades de cursos on-line de instituições educacionais que instalam polos na cidade.

O relato voltado à cidade de "mobilidade ativa", Afuá, foi pautado na criação de um polo híbrido *(blended learning*), de um curso subsequente do SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), de Técnico em Agricultura, que objetiva atender os egressos do Ensino

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78315

Médio e que trabalham em propriedades rurais. A seleção tem como público prioritário a produtores, filhos de produtores ou colaboradores rurais. Quando não se atinge o número de inscritos (30 inscritos para o público prioritário, por turma), o sistema, do SENAR, abre vagas para o público geral, dando oportunidade para que outros que já concluíram o Ensino Médio tenham acesso ao curso. O curso é totalmente gratuito e possui uma carga horária de 1.210 horas, distribuídas em 05 módulos, sendo 70% a distância e 30% presencial.

Na reunião de alinhamento estiveram presentes mais de 30 estudantes, que queriam entender mais sobre o curso ofertado, mostrando-se interessados nos assuntos abordados. Em um dos relatos, o participante aprovado na seleção disse: "esse curso para mim é uma grande oportunidade de continuar meus estudos"; outro mencionou: "esse curso é um marco para nossa cidade e para minha comunidade, imaginei que não teria oportunidade de continuar meus estudos"; em outro momento, um participante fala: "é muito importante cursos EAD para nossa região, pois, estamos muito distantes da capital, a educação a distância nos dá oportunidade de voltarmos à sala de aula". Muitos expuseram a importância do curso EAD para as comunidades, em especial para os agricultores rurais (foco do curso técnico).

Contudo, esses discentes enfrentam muitos desafios como: a maioria das comunidades não possui internet de qualidade; grande parte dos discentes, por estarem muito tempo fora da sala de aula, não tem conhecimento básico de informática e apresentam dificuldades em mexer no computador; a logística de chegada às aulas presenciais (que ocorre uma vez na semana) por conta da maré, visto que, a maioria dos alunos são de comunidades do entorno da cidade. Apesar das dificuldades, os alunos mostraram-se dispostos a enfrentarem os desafios da educação a distância e, assim contribuírem para a transformação de suas localidades, percebendo a EAD como "modalidade de superação".

O curso a distância dá oportunidade para que os agricultores ponham em prática em suas propriedades, o que aprendem em sala virtual e presencial, melhorando a produção e oportunizando a certificação adequada para os jovens agricultores. Segundo Lima (2021), a oferta de cursos na modalidade EaD elaborados especificamente para o setor rural, tem uma crescente procura pelo público dessa área "destacando-se como meio importante para a qualificação e capacitação, o que contribui diretamente na problemática da escassez crescente de mão de obra qualificada no campo".

Nessa perspectiva, o curso técnico EAD em agricultura, implantado em Afuá, vai proporcionar qualificação profissional adequada para a região, uma vez que, o curso tem como foco o desenvolvimento regional e territorial do campo. Ressalta-se que as especificidades que a educação a distância apresenta, tem auxiliado no processo de capacitação dos trabalhadores do campo e contribuído para a transformação e incentivo do desenvolvimento das pessoas e das regiões onde esses trabalhadores vivem.

Sob esse olhar da educação a distância, para análise dos dados optamos pela Análise de Conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, auxiliando na sistematização, compreensão e interpretação da realidade do relato apresentado, que segundo Gomes (2007), a análise de conteúdo nos dá "a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características [...], contudo, apresentam singularidades próprias". Desse modo, o método de análise de conteúdo nos direcionou a enfatizarmos os aspectos positivos do relato, a fim de demonstrar a sua importância no desenvolvimento da investigação, e assim, explicar em riqueza de detalhes o fenômeno sociocultural estudado.

3 DISCUSSÃO

O curso técnico profissionalizante a distância/híbrido implantado em Afuá, veio para ajudar os produtores rurais na manutenção de suas propriedades, capacitando e qualificando

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78315

ISSN: 2675-813X

seus colaboradores. No Pará, por meio da modalidade da educação a distância, o SENAR oferta cursos técnicos e de nível superior em parceria com a faculdade CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil), focada exclusivamente no agronegócio. A faculdade oferece cursos de graduação e pós-graduação, tanto presenciais quanto à distância, visando a formação de gestores capacitados para atuar na gestão, sustentabilidade e competitividade dos empreendimentos rurais.

O curso Técnico em Agricultura tem duração de dois anos e possibilita o desenvolvimento de competências para o planejamento, execução e controle do processo de produção e mecanização agrícola, com visão ampla e sustentável do Agro. O curso é a distância e adota a metodologia híbrida (70% a distância e 30% presencial), com aulas on-line e presenciais regulares, que são obrigatórias. Abrange as competências técnicas e os conhecimentos necessários para atuar no mercado de trabalho e de forma empreendedora, na propriedade rural, garantindo assim um desenvolvimento completo em nível teórico e prático.

Figura 1- Discentes do curso Técnico em Agricultura



Fonte: Registro dos autores/2026

O ensino a distância potencializa a autonomia do aluno para escolher o tempo, local e ritmo de estudo, possibilitando a esse discente, conciliar outras atividades com a formação técnica. As aulas on-line ocorrem dentro AVA (Ambiente virtual de Aprendizagem), onde são disponibilizados materiais didáticos que também servem como ferramentas para comunicação com a tutoria a distância e com o atendimento de monitoria. No momento presencial, o aluno tem a oportunidade de experenciar a teoria e a prática profissional em sua realidade local.

A formação também permite atuar em diversas frentes de trabalho. Para Lima (2021, p. 38) “contribuem para o desenvolvimento das atividades rurais dentro de cada propriedade, atuando na perspectiva da profissionalização”, na eficiência produtiva, na gestão ambiental responsável e no avanço tecnológico no meio rural. O SENAR também promove entre os estudantes, o “espírito empreendedor” por meio de conceitos transversais em lideranças e gestão de equipes, preparando futuros empreendedores para o sucesso dos seus negócios (SENAR/PA, 2021).

É notório que, a educação a distância no Brasil tem superado barreiras econômicas, sociais e geográficas, e hoje é uma ferramenta importante na democratização e inclusão educacional. O modelo EAD oferece flexibilidade e custos mais acessíveis, embora enfrente

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78315

desafios como a inclusão digital e a necessidade de disciplina. No contexto rural, essa ferramenta permite que o conhecimento atravesse florestas, rios e distâncias socioculturais.

Os relatos vivenciados nos levaram a compreender que a EAD como "modalidade de superação" é importante e traz para essa região infinitas oportunidades de transformação no meio rural (foco do projeto implantado) e prova que é possível ensinar e aprender com qualidade mesmo à distância. Logo, se faz necessário e urgente políticas públicas que fortaleçam essa modalidade, democratizando o conhecimento em áreas isoladas, e valorizando as diversidades regionais do nosso país, com uma educação justa e igualitária.

4 CONCLUSÃO

A educação a distância desempenha um papel importante em nossos dias, em especial, no contexto Amazônico, considerando sua dimensão continental. A EAD dá oportunidades para que mais pessoas tenham acesso à educação, democratizando assim, o conhecimento, e proporcionando a superação de barreiras sociais, geográficas e econômicas. Seja em programas de capacitação ou em cursos técnicos profissionalizantes, a modalidade a distância amplia significativamente as oportunidades educacionais para estudantes em diferentes realidades.

Decerto, muitos são os desafios enfrentados quando se opta pela EAD, mas a superação de barreiras estruturais e sociais é imprescindível para consolidar essa modalidade como parte integral do sistema educacional. A educação a distância não é apenas uma alternativa emergencial, mas nesses tempos, tem se mostrado uma ferramenta valiosa para a construção de uma educação inclusiva que alcança lugares isolados, dando oportunidades para que agricultores tenham acesso a conhecimentos técnicos e práticos de suas e em suas propriedades.

Conclui-se com esse relato que, apesar das prerrogativas que a EAD proporciona (flexibilidade e inovação), ainda existem muitos desafios a serem superados, exigindo investimentos maiores para sua consolidação. Inferimos que a educação a distância possa contribuir com o desenvolvimento das atividades rurais dentro de cada propriedade rural e, principalmente, atue na perspectiva da profissionalização, a fim de alcançar avanços e desenvolvimento para o campo, contribuindo para a transformação de localidades e regiões rurais ou isoladas, como no caso da "Veneza Marajoara", a cidade de Afuá.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede**. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2012.

BRASIL. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Curso Técnico em Agricultura. Brasília: SENAR, 2021. Disponível em: https://etec.senar.org.br/processo-seletivo/tecnico-em-agricultura-ead. Acesso em: 05 mar. 2026.

COSTA, Ana Kelly Almeida; COHEN, Ciane do Socorro Ferreira; MOURA, Janaina Omara Silva**. Plano Municipal de Educação de Afuá.** 23 jun. 2015**. Disponível em:** https://afua.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/Plano-Municipal-de-Educacao-de-Afua-.pdf. Acesso em 03 mar.2026

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Belém-Pará: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/afua.html

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba. Inter saberes, 2014.

LIMA. Mara Lopes de Araújo. **Capacitação na modalidade EAD para o público rural: importante contribuição para a falta de mão de obra qualificada no campo em Goiás**- Dissertação (mestrado)- Pontifica Universidade Católica de Goiás, Escola de Gestão e Negócios, Goiânia. 2021.

MICHAELIS On-line. São Paulo: Melhormentos, 2024.Disponível em: URL. Acesso em: 02/04/2026

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. HUCITEC, 2007.

SANTOS, Francinete Pereira da Silva**. Os desafios da educação a distância na formação discente**. Revista QUALYACADEMICS. Editora UNISV; v. 2, n. 2, 2024; p. 233-243. ISSN: 2965-9760.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78315

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TEORIA ATRELADA Á PRÁTICA:EXPERIÊNCIA NO CAMPO DE ESTÁGIO

KELLY MARIA SILVA RAMOS

Introdução: O curso de pedagogia oferece uma ampla área de atuação que pode abranger locais como empresas, hospitais, conselhos tutelares e, evidentemente, instituições de ensino. Assim como os demais profissionais, a formação do pedagogo é fator essencial para sua prática profissional. A experiência descrita aborda a relação entre teoria e prática a partir da vivência no estágio supervisionado, destacando sua importância na formação do pedagogo. O estágio contribui para uma formação mais completa, preparando o futuro profissional para os desafios do campo de trabalho. **Objetivos:** Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas no ambiente escolar, especialmente na realidade da escola pública, possibilitando a análise de diferentes situações do cotidiano educacional. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, de natureza descritiva e reflexiva, baseado nas observações e experiências adquiridas durante o estágio supervisionado, bem como em estudos teóricos e pesquisas na área da educação. **Resultados:** As vivências no estágio permitiram compreender a dinâmica do trabalho pedagógico e a importância do acompanhamento diário das atividades em sala de aula. Observou-se que a articulação entre teoria e prática favorece a construção do conhecimento e contribui para o desenvolvimento profissional do pedagogo. Além disso, evidenciou-se a necessidade de reflexão crítica sobre a organização do trabalho pedagógico e a atuação do educador em conjunto com outros profissionais da educação. **Conclusão:** Conclui-se que a relação entre teoria e prática é fundamental para uma formação docente efetiva. Não se trata de priorizar uma em detrimento da outra, mas de promover sua integração de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, torna-se possível construir uma educação mais significativa, em que todos os envolvidos no processo educativo participem ativamente da construção do conhecimento.

Palavras-chave: **ESTÁGIO; TEORIA; PRÁTICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78318

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ARQUITETURA E DESENVOLVIMENTO DE UMA PLATAFORMA WEB PARA CORREÇÃO E GERENCIAMENTO DE REDAÇÕES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

LEILDO O NASCIMENTO GONÇALVES

Introdução: A crescente utilização de plataformas digitais no contexto da Educação a Distância (EaD) tem ampliado as possibilidades de mediação pedagógica, exigindo soluções tecnológicas capazes de organizar processos complexos, como a produção e avaliação de textos dissertativos. Nesse cenário, a correção de redações apresenta desafios relacionados à estruturação de dados, gerenciamento de fluxos e suporte à atuação docente em ambientes digitais. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar a arquitetura e o desenvolvimento de uma plataforma web denominada Mestre Kira, concebida como um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) especializado na produção textual, voltado ao gerenciamento e correção de redações. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, baseada no desenvolvimento de um sistema computacional. O processo envolveu levantamento de requisitos, modelagem de dados, definição arquitetural e implementação utilizando tecnologias web modernas, incluindo frontend em JavaScript modular, backend em Node.js com framework NestJS e banco de dados relacional PostgreSQL. A arquitetura adotada segue o modelo cliente-servidor em estrutura monolítica modular, com comunicação via API REST e autenticação baseada em JSON Web Token. **Resultados:** A plataforma desenvolvida permite a organização de múltiplos perfis de usuários (escola, professor e estudante), gestão de salas, submissão de redações, correção baseada em critérios estruturados e geração de indicadores de desempenho. Sua aplicação abrange tanto contextos de Educação a Distância, possibilitando atividades assíncronas e acompanhamento remoto, quanto ambientes presenciais, atuando como suporte a práticas de ensino híbrido, especialmente no ensino médio voltado à preparação para exames. **Conclusão:** Os resultados indicam que a aplicação de princípios da Engenharia de Software no desenvolvimento de plataformas educacionais contribui para a criação de soluções eficientes, organizadas e escaláveis. A plataforma Mestre Kira demonstra potencial como ferramenta digital de apoio ao ensino de redação, ampliando as possibilidades de gestão, acompanhamento e avaliação em contextos educacionais diversos.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ARQUITETURA DE SOFTWARE; CORREÇÃO DE REDAÇÕES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78331

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O USO DO GOOGLE EARTH NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE NA ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE HORIZONTE-CEARÁ

AIRLES LORENA DE ALMEIDA; FRANCISCO EDILBERTO ALMEIDA COSTA; SUELLEN BARBOSA MACHADO

RESUMO

O uso do Google Earth como ferramenta pedagógica tem se mostrado uma estratégia inovadora no ensino de Geografia, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa tecnologia permite a visualização interativa do espaço geográfico, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da análise espacial por parte dos estudantes. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a utilização do Google Earth por professores de Geografia dos anos finais no municipio de Horizonte na abordagem de problemas socioambientais. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas. Os resultados indicam que o uso da ferramenta contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, favorecendo a compreensão do espaço geográfico e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. De acordo com as informações obtidas neste trabalho pôde-se constatar que utilização do Google Earth nas aulas de Geografia favoreceu a abordagem de problemas socioambientais, como desmatamento, urbanização desordenada e poluição. Por meio de imagens de satélite e recursos como zoom, marcação de pontos e visualização em 3D, os alunos conseguem observar transformações no espaço ao longo do tempo, relacionando teoria e prática de forma mais significativa. Entretanto, alguns desafios ainda são observados, como a falta de formação continuada para os docentes, limitações de acesso à internet e infraestrutura tecnológica nas escolas. Mesmo assim, quando bem planejado, o uso do Google Earth contribui para aulas mais atrativas e contextualizadas, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada às demandas contemporâneas. Dessa forma, a inserção de tecnologias digitais no ensino de Geografia, como o Google Earth, amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece a compreensão dos problemas socioambientais, formando alunos mais conscientes e participativos na sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Educação Socioambiental; Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A inserção de tecnologias digitais no ensino de Geografia tem se mostrado uma estratégia relevante para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e conectado à realidade dos estudantes. Nesse contexto, o uso do Google Earth

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78332

destaca-se como uma ferramenta pedagógica capaz de potencializar a compreensão do espaço geográfico por meio da visualização interativa e da exploração de diferentes escalas e ampliou significativamente o número de produtos voltados para o uso educacional (PAULA, 2021, p. 268) possibilitando a disseminação das geotecnologias nos espaços de educação formal.

De acordo com (Almeida, 2015, p.19) O Google Earth trata-se de um software lançado no ano de 2005 pela Google e que oferece ao usuário um globo terrestre composto de um mosaico de imagens de satélite de todas as áreas do planeta terra que podem ser facilmente visualizadas e atravéns dos seus recursos possibilita infinitas aplicações.

No município de Horizonte-Ceraá, marcado por intensas transformações socioespaciais decorrentes do crescimento urbano e do desenvolvimento econômico, o ensino de Geografia enfrenta o desafio de aproximar os conteúdos teóricos da vivência cotidiana dos alunos. Nesse sentido, o Google Earth possibilita a análise do território local de forma concreta, permitindo que os estudantes identifiquem elementos da paisagem, compreendam a dinâmica de uso e ocupação do solo e reflitam sobre questões socioambientais presentes em seu entorno.

Além disso, a utilização dessa ferramenta contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial, competência fundamental na formação geográfica, ao favorecer a leitura, interpretação e análise de mapas, imagens de satélite e modelos tridimensionais. Tal abordagem dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a importância do uso de tecnologias digitais como suporte ao desenvolvimento de habilidades críticas e investigativas.

Dessa forma, o presente estudo parte da seguinte problemática: de que maneira o uso do Google Earth pode contribuir para identificação e análise do estudo dos problemas sociomabientais no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental em Horizonte (CE)? A pesquisa tem como objetivo analisar as potencialidades dessa ferramenta no contexto escolar, destacando suas contribuições para a identificação e análise dos problemas socioambientais despertando a compreensão crítica do espaço geográfico local.

Assim, justifica-se a realização deste trabalho pela necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inovadoras que integrem tecnologia e ensino, promovendo uma educação mais contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, com abordagem descritiva e exploratória, desenvolvida no contexto escolar dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Horizonte (CE).

O estudo foi realizado por meio de uma intervenção pedagógica que utilizou o Google Earth como ferramenta central nas aulas de Geografia. As atividades propostas incluíram a exploração virtual do território local, identificação de elementos da paisagem, análise de imagens de satélite e comparação de mudanças espaciais ao longo do tempo.

Os sujeitos da pesquisa foram 21 professores de Geografia da rede municipal, envolvidos em uma oficina pedagógica voltada ao uso de tecnologias digitais no ensino. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, aplicação de questionários, registros fotográficos das atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula e análise das produções dos alunos.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à aprendizagem, ao desenvolvimento do pensamento espacial e ao engajamento dos estudantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78332

A pesquisa respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato dos participantes e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da utilização do Google Earth por professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Horizonte evidencia contribuições significativas para a abordagem de problemas socioambientais no contexto escolar. Os dados obtidos demonstram que a inserção dessa ferramenta digital no processo de ensino-aprendizagem favorece a construção de conhecimentos mais contextualizados, críticos e significativos. Nesse sentido, Moraes e Castellar (2018, p. 42) afirmam que "o uso de geotecnologias amplia as possibilidades de leitura e interpretação do espaço geográfico escolar".

Inicialmente, verificou-se que o uso do Google Earth potencializa a compreensão dos problemas socioambientais ao possibilitar a visualização concreta do espaço geográfico. Por meio de imagens de satélite, recursos de zoom e navegação interativa, os estudantes conseguem identificar e analisar elementos da paisagem local. Tal perspectiva vai ao encontro do que defendem Castellar e Vilhena (2010, p. 67), ao destacarem que "a leitura da paisagem é fundamental para a compreensão das dinâmicas espaciais e das transformações ambientais".

Além disso, observou-se o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência socioambiental. A utilização da ferramenta estimula a problematização e a investigação, levando os estudantes a refletirem sobre as causas e consequências das transformações no espaço geográfico. Conforme ressalta Callai (2005, p. 231), "ler o mundo é compreender o espaço produzido e as relações que nele se estabelecem", o que reforça o papel da Geografia na formação cidadã.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao aumento do engajamento e da motivação dos estudantes durante as aulas. A incorporação de tecnologias digitais, como o Google Earth, torna as práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas. Nessa perspectiva, Moran (2015, p. 28) afirma que "as tecnologias digitais ampliam as formas de ensinar e aprender, tornando o processo mais participativo e significativo".

Os resultados também indicam que o uso do Google Earth apresenta maior efetividade quando associado a metodologias ativas de ensino, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Segundo Bacich e Moran (2018, p. 15), "as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, como protagonista", o que favorece o desenvolvimento de competências críticas e investigativas.

Entretanto, apesar das potencialidades evidenciadas, foram identificadas limitações que dificultam a utilização mais ampla da ferramenta. Entre os principais desafios destacam-se a insuficiência de infraestrutura tecnológica nas escolas e a carência de formação docente. De acordo com Kenski (2012, p. 103), "a incorporação das tecnologias na educação exige não apenas recursos, mas [illegible] formação adequada dos professores", evidenciando a necessidade de investimentos estruturais e pedagógicos.

No contexto específico de Horizonte (CE), a utilização da ferramenta mostrou-se particularmente relevante por permitir a análise de problemas locais, como o crescimento urbano desordenado e seus impactos socioambientais (desmatamentos, queimadas e crescimento urbano desordenado). Essa abordagem contribui para o fortalecimento do ensino contextualizado e significativo.

Diante disso, conclui-se que o uso do Google Earth constitui uma importante estratégia pedagógica para o ensino de Geografia, especialmente na abordagem de problemas socioambientais. Contudo, sua efetividade depende de condições estruturais adequadas e da formação continuada dos professores, garantindo uma integração

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78332

significativa entre tecnologia e prática pedagógica.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou que a utilização do Google Earth como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental constitui uma estratégia eficaz para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada. No contexto das escolas públicas de Horizonte, a intervenção realizada demonstrou que o uso de tecnologias digitais pode contribuir diretamente para a dinamização das práticas pedagógicas e para o fortalecimento do protagonismo estudantil.

Os resultados indicaram avanços relevantes no engajamento dos estudantes, no desenvolvimento do pensamento espacial e na capacidade de análise do espaço geográfico, especialmente ao relacionar conteúdos teóricos com a realidade local. A exploração virtual do território, aliada à análise de imagens de satélite e à comparação de transformações espaciais, favoreceu a construção de conhecimentos mais sólidos e contextualizados.

Além disso, a pesquisa destacou o potencial das tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a adoção de metodologias mais interativas e investigativas. No entanto, também foram identificados desafios importantes, como limitações estruturais (acesso à internet e equipamentos) e a necessidade de formação continuada dos professores para o uso pedagógico dessas ferramentas.

Dessa forma, conclui-se que a integração de recursos tecnológicos, como o Google Earth, ao ensino de Geografia deve ser compreendida como um processo que vai além da simples inserção de ferramentas digitais, exigindo planejamento pedagógico, intencionalidade didática e investimento em políticas públicas educacionais.

Por fim, recomenda-se a ampliação de estudos que investiguem o uso de tecnologias digitais em diferentes contextos escolares, bem como o desenvolvimento de ações formativas voltadas aos docentes, a fim de consolidar práticas inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica e para a formação de estudantes mais críticos e conscientes do espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, AIRLES LORENA DE. **Análise ambiental das áreas de extração de areias do município de horizonte utilizando dados orbitais**. 2015. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, , 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=90931> Acesso em: 22 de abril de 2026

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227–247, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78332

ISSN: 2675-813X

MORAES, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Geografia escolar: conceitos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2018.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PAULA, E. M. S. **Sobre aprender e ensinar geotecnologias**. In: SANTOS, L. P.; COSTELLA, R. Z. (org.). As perguntas de professores de geografia nos corredores da vida: algumas respostas de quem já se perguntou. Curitiba: Editora CRV, 2021

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78332

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PRÁTICAS EXITOSAS NO ESTÁGIO DE NUTRIÇÃO SOCIAL NO ENSINO EAD: RELATO DE EXPERIÊNCIA

SUCCESSFUL PRACTICES IN SOCIAL NUTRITION INTERNSHIP IN DISTANCE EDUCATION

DÁFFILY PRISCILLA SOUZA E SILVA GOMES; CAMILA HELENA DE SOUZA QUEIROZ; GABRIELA GONZAGA MESSIAS SOUZA; FERNANDA GENY CALHEIROS SILVA; FERNANDA TRIGO COSTA; LETICIA DOS SANTOS ANDRADE

RESUMO

A formação em Nutrição exige integração entre teoria e prática, especialmente em cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), onde o estágio supervisionado presencial assume papel central na consolidação de competências profissionais. Este estudo apresenta um relato de experiência sobre as práticas desenvolvidas no estágio supervisionado em Nutrição Social, vivenciado em múltiplos cenários de atuação comunitária e de alta complexidade, onde foram aplicadas metodologias de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). As intervenções ocorreram em associações, grupos comunitários, escolas públicas e privadas, projeto social e setor de oncologia hospitalar, permitindo o desenvolvimento de ações educativas, diagnósticos situacionais, oficinas práticas e elaboração de materiais informativos. Os resultados evidenciam que o estágio presencial possibilitou formação crítica, humanizada e adaptativa, fortalecendo vínculos entre teoria e prática e contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício profissional. Conclui-se que a prática supervisionada presencial permanece insubstituível na formação do nutricionista na modalidade EaD, configurando-se como eixo estruturante para a atuação ética, técnica e socialmente comprometida com a saúde pública.
Palavras-chave: Nutrição Social; Educação Alimentar e Nutricional; Práticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) em cursos da área da saúde tem impulsionado debates sobre a qualidade da formação prática e a necessidade de integração entre teoria e experiência em campo. Embora a EaD tenha se consolidado como modalidade legítima e regulamentada no Brasil (BRASIL, 2017; CNE/MEC), na formação em saúde persistem desafios relacionados ao desenvolvimento de habilidades práticas, comunicacionais e humanísticas (BATISTA et al., 2020). No curso de Nutrição, esse desafio é ainda mais evidente devido à natureza multiprofissional, social e clínica da atuação do nutricionista.

Entre os eixos essenciais dessa formação, destaca-se a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), definida como um processo pedagógico contínuo que visa ao desenvolvimento de autonomia, consciência crítica e tomada de decisões informadas sobre a alimentação, fundamentada em políticas públicas como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e no Guia Alimentar para a População Brasileira (BRASIL, 2014; 2012).

No campo pedagógico, a EAN exige metodologias ativas, postura dialógica e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78334

construção compartilhada do conhecimento — princípios alinhados ao referencial freireano. Para Freire (2019), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Assim, a prática da EAN no estágio supervisionado não se limita à transmissão de informações, mas à mediação crítica com indivíduos e grupos sociais, reforçando a necessidade do encontro presencial para vivência real e construção conjunta do saber.

A literatura demonstra que, em cursos da saúde, o estágio supervisionado desempenha papel central na consolidação de competências clínicas, sociais e comunicativas (SANTOS & BATISTA, 2021; BRITO et al., 2020). Nos cursos de Nutrição, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) determinam a obrigatoriedade de estágios presenciais em cenários reais do Sistema Único de Saúde (SUS), equipamentos sociais e unidades hospitalares (BRASIL, 2017). Além disso, a Lei nº 11.788/2008, que regulamenta estágios no Brasil, reforça a necessidade de supervisão, planejamento, avaliação contínua e integração entre instituição de ensino, concedente e estudante. Para a Nutrição, o estágio supervisionado em Nutrição Social é regulamentado por normas específicas e integra o eixo de formação necessária para atuar em políticas públicas, EAN, assistência social e saúde coletiva (CFN, Resolução nº 600/2018).

Nesse contexto, o estágio presencial torna-se o elo indispensável entre teoria — muitas vezes adquirida a distância — e prática profissional, permitindo:

- Validação da aprendizagem em situações reais;
- Desenvolvimento interpessoal (empatia, comunicação, escuta ativa);
- Adaptação da prática da EAN a múltiplos contextos;
- Construção da identidade profissional;
- Atuação intersetorial em saúde, educação e assistência.

Portanto, este artigo discute a relevância do estágio presencial ao analisar a aplicação da EAN em diferentes cenários — associações, escolas, projetos sociais e setor de Oncologia Hospitalar
— evidenciando seu papel na formação integral do nutricionista na modalidade EaD.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada neste estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza descritivo-analítica, fundamentado nas vivências dos estagiários do curso de Nutrição durante o estágio supervisionado obrigatório na área de Nutrição Social. O desenvolvimento das atividades respeitou as diretrizes estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Nutrição (BRASIL, 2017), pela Lei nº 11.788/2008, que regulamenta os estágios no Brasil, bem como pelas normativas da prática profissional em Saúde Coletiva conforme preconiza a Resolução CFN nº 600/2018.

O estágio foi conduzido entre agosto e novembro de 2024 e entre os mesmos anos de 2025 em associações, organizações não governamentais, escolas públicas e privadas, projetos sociais e um serviço hospitalar de alta complexidade. Em todos os cenários, as intervenções foram pautadas por diagnose prévia, observação participante, metodologias ativas e elaboração de materiais educativos alinhados aos princípios da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), tal como recomenda o Guia Alimentar para a População Brasileira e a Política Nacional de Alimentação e Nutrição.

Para o diagnóstico nutricional, recorreu-se à aplicação de inquéritos alimentares, avaliações antropométricas e conversas abertas com usuários e cuidadores, permitindo

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78334

identificar hábitos alimentares inadequados, prevalência de doenças crônicas e vulnerabilidades sociais. Com base nesses achados, os estagiários planejaram ações educativas adaptadas às necessidades de cada grupo, sustentadas em referenciais teóricos da educação dialógica, da promoção da saúde e da nutricão social. A prática educativa foi guiada pela pedagogia crítica freireana, priorizando a construção coletiva do conhecimento e promovendo intervenções participativas, como oficinas culinárias, rodas de conversa, atividades sensoriais, hortas pedagógicas e dinâmicas lúdicas. A avaliação das ações considerou o nível de participação dos sujeitos, o engajamento nas atividades, os relatos qualitativos de mudança de comportamento e os registros reflexivos dos estagiários.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atuação em associações, ONGs e instituições comunitárias constituiu um dos principais cenários do estágio supervisionado. Assim como no estudo modelo, em que o público da Atenção Básica apresentou prevalência de DCNT e hábitos alimentares inadequados, observou-se neste relato que grande parte dos indivíduos atendidos nas associações demonstrava comportamentos alimentares de risco, como baixo consumo de fibras, frutas, verduras e água, além de elevado consumo de ultraprocessados.

Na ONG localizada na zona oeste de São Paulo, o diagnóstico situacional possibilitou identificar idosos com diabetes mellitus, hipertensão arterial, obesidade, dislipidemias e insegurança alimentar leve a moderada. A partir dos achados, foram desenvolvidas atividades educativas envolvendo orientações nutricionais, rodas de conversa e oficinas culinárias simples com foco na autonomia e na promoção da saúde.

A prática educativa incluiu também intervenção junto a crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de oficinas de dessensibilização sensorial, utilizando alimentos variados e atividades de exploração tátil, olfativa e gustativa. Tal prática dialoga com Campos et al. (2021), ao reconhecer o potencial terapêutico da EAN em contextos de vulnerabilidade biopsicossocial. As oficinas culminaram na elaboração de e-book de receitas direcionado a pais e cuidadores, reforçando a continuidade do cuidado no ambiente doméstico. Além disso, foram realizadas ações com grupos de idosos, pessoas com deficiência intelectual e pacientes em reabilitação funcional, abordando alimentação e longevidade, prevenção de DCNT e cuidados nutricionais na doença de Alzheimer, reforçando achados de Belmiro et al. (2017) sobre a importância da educação em saúde na promoção da autonomia de pessoas com deficiência.

As ações em escolas públicas e privadas ocorreram de forma semelhante ao modelo apresentado, seguindo dinâmica educativa, abordagens dialógicas e atividades lúdicas. A aplicação das estratégias foi adaptada para crianças de 4 a 11 anos, considerando especificidades cognitivas e socioemocionais.

Foram realizadas atividades na Creche Municipal Joana de Angelis, Colégio Rosa Mística, Escola Educativa e no Pelotão Mirim do 3º BPM de Arapiraca-AL. As ações incluíram dramatizações, rodas de conversa, contação de histórias sobre alimentação saudável, análise de rótulos de alimentos e jogos pedagógicos. A implantação de uma horta comunitária no Pelotão Mirim destacou-se como prática inovadora, fortalecendo a educação ambiental e a soberania alimentar, conforme descrevem Torres et al. (2019).

Os resultados obtidos demonstraram grande receptividade das crianças, desenvolvimento de vínculos afetivos com os alimentos e maior interesse por frutas, hortaliças e preparações culinárias simples. Esses achados convergem com estudos de Rodrigues e Figueiredo (2020), que identificam práticas lúdicas como estratégias altamente eficazes na EAN infantil.

A vivência no setor de Oncologia Hospitalar permitiu observar a relevância das

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78334

competências desenvolvidas ao longo do estágio, especialmente no que se refere à comunicação empática, elaboração de materiais educativos e suporte nutricional individualizado. Assim como no modelo apresentado no artigo base em relação ao PAIM e ao CAPS, o contato direto com pacientes em sofrimento e fragilidade reforçou a importância da abordagem humanizada.

Foram desenvolvidos materiais educativos, orientações sobre manejo de sintomas, suporte ao apetite e estratégias para melhora da aceitação alimentar, aspectos que vão ao encontro de Araújo et al. (2021) e Costa et al. (2022), que destacam o papel da EAN no aumento da adesão terapêutica e qualidade de vida em oncologia.

O estágio permitiu ao estudante estabelecer relações entre Nutrição Social e Nutrição Clínica, reconhecendo que a prática educativa se estende também a ambientes hospitalares de alta complexidade. Essa integração interdisciplinar é destacada por Gomes et al. (2022) como fundamental para a formação do nutricionista contemporâneo.

4 CONCLUSÃO

Os resultados demonstraram que o estágio presencial foi determinante para a consolidação de competências essenciais à formação do nutricionista, especialmente no contexto da Educação a Distância. As atividades desenvolvidas nas associações e grupos comunitários evidenciaram grande impacto entre idosos, cuidadores, pessoas com deficiência e indivíduos com doenças crônicas. O diagnóstico inicial revelou prevalência elevada de diabetes mellitus, hipertensão arterial, obesidade, dislipidemias e hábitos alimentares inadequados, como baixo consumo de fibras, frutas e hortaliças, aliado ao alto consumo de ultraprocessados. As intervenções de EAN contribuíram para ampliar a compreensão dos participantes sobre escolhas alimentares mais saudáveis, manejo de rótulos e preparação culinária simples, resultados que são coerentes com estudos como o de Oliveira et al. (2021), que evidenciam impactos positivos das ações educativas sobre o comportamento alimentar de idosos. Entre crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as oficinas sensoriais possibilitaram avanços perceptíveis em aceitação de novos alimentos e redução da seletividade alimentar, articulando-se com os achados de Fernandes et al. (2022), que destacam os benefícios da terapia alimentar multissensorial para esse público.

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

ARAÚJO, L. M. et al. Educação nutricional em pacientes oncológicos. Rev. Bras. Cancerologia, 2021.

BELMIRO, S. et al. Atuação da equipe de enfermagem na assistência à criança com deficiência. Rev. Enferm. UFPE, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia Alimentar para a População Brasileira. 2. ed. Brasília: MS, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN). Brasília: MS, 2012.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78334

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 5/2017.

BRASIL. Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

CAMPOS, M. G. S. et al. Promoção da alimentação saudável em CAPS. Interdisciplinary Journal of Health Education, 2021.

COSTA, A. R. et al. Educação em saúde em oncologia. Cadernos de Saúde Pública, 2022.

FERNANDES, J. et al. Terapia sensorial e seletividade alimentar no TEA. Revista de Nutrição Clínica, 2022.

GOMES, R. et al. Integração das áreas clínicas e sociais. Ciência & Saúde Coletiva, 2022.
MOREIRA JUNIOR, L.; OLIVEIRA, R. C. Estágios supervisionados em Nutrição. Redes, 2019.

RODRIGUES, A.; FIGUEIREDO, M. Aprendizagem lúdica em EAN. Revista Saúde Pública, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78334

ISSN: 2675-813X

TORRES, M. A. et al. Hortas escolares e soberania alimentar. Cadernos de Saúde Pública, 2019.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78334

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

APRENDIZAGEM E INTERVENÇÕES EM NUTRIÇÃO SOCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM DIFERENTES CENÁRIOS

RAYANE JENIFFER RODRIGUES MARQUES; DÁFFILY PRISCILLA SOUZA E SILVA GOMES; FERNANDA GENY CALHEIROS SILVA; FERNANDA TRIGO COSTA; CAMILA HELENA DE SOUZA QUEIROZ

RESUMO

Introdução: A Nutrição Social integra ações de promoção da saúde, cuidado integral e garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada no âmbito do Sistema Único de Saúde. Nesse contexto, o estágio supervisionado representa importante estratégia formativa ao possibilitar a vivência prática em diferentes cenários e públicos, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e humanísticas essenciais ao nutricionista. **Objetivos:** Relatar as experiências, intervenções e aprendizados desenvolvidos durante o estágio curricular supervisionado em Nutrição Social, realizado em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) e em um Centro de Educação Infantil no município de Contagem/MG. **Metodologia:** Trata-se de estudo descritivo, do tipo relato de experiência, referente ao estágio realizado entre 18 de agosto e 08 de outubro de 2024, totalizando 216 horas práticas. Participaram nove acadêmicos sob supervisão de nutricionista preceptora. As atividades ocorreram em dois cenários: ILPI Rede Assistir e Centro de Educação Infantil Pequenos Brilhantes. As etapas envolveram diagnóstico situacional, avaliação nutricional, planejamento coletivo, execução de ações educativas, oficinas culinárias, atividades lúdicas e registros em portfólio, atas e documentos compartilhados. **Resultados:** Na ILPI, foram desenvolvidas seis ações e elaborado um e-book educativo, com destaque para avaliação nutricional, oficinas culinárias com alimentos in natura, estímulo ao apetite, maior socialização e fortalecimento de vínculos entre os residentes. No Centro de Educação Infantil, realizaram-se sete ações e um e-book, incluindo atividades de Educação Alimentar e Nutricional com crianças de 4 a 5 anos, vivências com alimentos, contato com horta escolar, visita à cozinha e avaliação antropométrica. Observou-se participação ativa, curiosidade alimentar, maior autonomia e interesse por alimentos saudáveis. Para os acadêmicos, destacaram-se ganhos em comunicação, empatia, trabalho em equipe, criatividade e visão crítica sobre o cuidado em saúde. **Conclusão:** A experiência em diferentes cenários fortaleceu a integração entre teoria e prática, ampliando competências técnicas, sociais e humanísticas dos estudantes. As intervenções contribuíram positivamente para as instituições atendidas e reforçaram a relevância da inserção acadêmica em espaços comunitários para a formação de nutricionistas comprometidos com a promoção da saúde em todas as fases da vida.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação alimentar e nutricional; alimentação saudável.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação e nutrição constituem dimensões essenciais da saúde humana e, portanto, fazem parte do campo de atuação do Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente no que diz respeito à garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e à promoção do

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78343

cuidado integral. A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) orienta as ações do SUS nesse âmbito, buscando qualificar a atenção nutricional em todos os ciclos de vida por meio de estratégias intersetoriais, educação alimentar e nutricional (EAN), vigilância e cuidado nutricional e promoção de práticas alimentares saudáveis (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, a prática profissional do nutricionista exige competências técnicas e humanísticas para atuar nas diferentes realidades sociais, reconhecendo vulnerabilidades, necessidades específicas e potenciais de transformação dos territórios. Assim, o estágio em Nutrição Social torna-se componente fundamental na formação acadêmica, uma vez que possibilita ao estudante a experiência direta em serviços e instituições vinculadas ao SUS, favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, ao planejamento de intervenções educativas e ao cuidado nutricional humanizado, conforme diretrizes da PNAN (BRASIL, 2012; CFN, 2018).

O estágio em Nutrição Social realizado no segundo semestre de 2024 pela Unifran, em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) e em um Centro de Educação Infantil, permitiu aos estudantes vivenciarem a atenção nutricional em diferentes fases do curso da vida, considerando necessidades próprias de crianças e idosos. As ações desenvolvidas envolveram avaliação nutricional, oficinas culinárias, atividades lúdicas, educação alimentar e nutricional, além de planejamento e supervisões sistemáticas com a preceptora, consolidando aprendizagens relacionadas tanto ao escopo técnico quanto social da profissão.

Portanto, este artigo tem como objetivo relatar as experiências e aprendizados adquiridos nesse estágio, destacando a contribuição da prática supervisionada para a formação do nutricionista e para o fortalecimento das ações de alimentação e nutrição alinhadas às diretrizes do SUS.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trata-se de relato de experiência referente ao estágio curricular supervisionado em Nutrição Social da Unifran, realizado entre 18 de agosto e 08 de outubro de 2024, no município de Contagem/MG, totalizando 216 horas práticas. As atividades foram desenvolvidas por nove acadêmicos, sob supervisão contínua de nutricionista preceptora, com encontros sistemáticos para planejamento, devolutivas e discussão das ações propostas. O estágio ocorreu em dois cenários distintos: uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI Rede Assistir) e um Centro de Educação Infantil (Pequenos Brilhantes).

Na ILPI, as intervenções concentraram-se na avaliação nutricional dos residentes e em oficinas culinárias com foco em alimentos in natura e adaptações voltadas ao envelhecimento. Foram observados maior engajamento dos idosos, estímulo ao apetite, fortalecimento de vínculos e ampliação da interação social. Como produto educativo, foi elaborado o e-book Cortes & Sabores.

No Centro de Educação Infantil, realizaram-se ações de Educação Alimentar e Nutricional com crianças de 4 a 5 anos, utilizando estratégias lúdicas, contato com alimentos, vivências na horta escolar, visita à cozinha e avaliação antropométrica baseada em parâmetros da Sociedade Brasileira de Pediatria. As atividades despertaram entusiasmo, curiosidade alimentar, maior autonomia e interesse por alimentos saudáveis. Como material de apoio, foi produzido o e-book Meu Lanchinho de segunda a domingo.

O Quadro 1 apresenta uma síntese comparativa das ações desenvolvidas nos dois cenários de prática, evidenciando o número de atividades realizadas, o público atendido e os principais efeitos observados. Na ILPI, destacaram-se intervenções voltadas à avaliação nutricional e oficinas culinárias com alimentos in natura, resultando em maior socialização, estímulo ao apetite e prazer em comer entre os residentes. No contexto escolar, as ações envolveram dinâmicas de Educação Alimentar e Nutricional, atividades na horta, visita à

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78343

cozinha e avaliação nutricional, promovendo curiosidade alimentar, aumento da autonomia e maior interesse por alimentos saudáveis entre crianças de 4 a 5 anos. Em ambos os cenários, a elaboração de produtos digitais ampliou o alcance educativo e favoreceu o compartilhamento das experiências vivenciadas.

Quadro 1. Síntese dos resultados obtidos em cada cenário de intervenção

Cenário	Tipos de ações realizadas	Nº de atividades	Público alcançado	Principais efeitos observados
ILPI	Avaliação nutricional e oficinas culinárias com alimentos *in natura.* Elaboração de produto digital	6 ações + 1 *e-book*	Residentes idosos	Maior socialização, estímulo ao apetite, interação e prazer em comer. Compartilhamento de experiencias através do *e-book*
Escola	Dinâmicas de EAN, horta e visita à cozinha, avaliação nutricional. Elaboração de produto digital	7 ações + 1 *e-book*	Crianças de 4 a 5 anos	Curiosidade alimentar, aumento da autonomia, interesse por alimentos saudáveis. Compartilhamento de experiencias através do *e-book*

Fonte: elaborado pelas autoras.

3 DISCUSSÃO

A experiência vivenciada no estágio supervisionado em Nutrição Social reforça a importância da integração entre teoria e prática na formação do nutricionista, especialmente no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS). A atuação em diferentes cenários permitiu compreender a alimentação como fenômeno multifatorial, envolvendo aspectos biológicos, sociais, culturais e afetivos. Nesse sentido, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição destaca que o cuidado nutricional deve ocorrer de forma integral, intersetorial e pautado no Direito Humano à Alimentação Adequada (BRASIL, 2012).

No ambiente da educação infantil, as estratégias lúdicas e participativas mostraram-se eficazes para estimular o interesse das crianças por alimentos saudáveis, ampliar a autonomia alimentar e favorecer experiências positivas com o comer. Esses achados convergem com recomendações do Ministério da Saúde, que orientam o uso de metodologias sensoriais, culinárias e educativas para promoção da alimentação adequada desde os primeiros anos de vida (BRASIL; UERJ, 2018a). O contato com a horta e a visita à cozinha escolar também fortalecem a compreensão sobre origem, preparo e valorização dos alimentos.

Na Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), as oficinas culinárias e avaliações nutricionais contribuíram para maior socialização, estímulo ao apetite e fortalecimento de vínculos. O envelhecimento está associado a maior risco de desnutrição, sarcopenia e isolamento social, tornando imprescindíveis ações que promovam prazer em comer, convivência e monitoramento do estado nutricional (BRASIL, 2014). Tais resultados demonstram que intervenções coletivas podem ultrapassar a dimensão biológica e favorecer bem-estar global.

O uso do Guia Alimentar para a População Brasileira como referência metodológica qualificou as ações ao priorizar alimentos in natura, refeições compartilhadas e valorização da cultura alimentar (BRASIL, 2014). Além disso, instrumentos técnicos como o Instrutivo de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78343

Avaliação Nutricional e os gráficos antropométricos da Sociedade Brasileira de Pediatria subsidiaram condutas baseadas em evidências (PBH, 2018; SBP, 2025).

Do ponto de vista formativo, a vivência ampliou competências previstas pelo Conselho Federal de Nutricionistas, como comunicação, liderança, trabalho em equipe, responsabilidade social e atuação ética (CFN, 2018). Como limitação, destaca-se o curto período de estágio, que restringiu o acompanhamento longitudinal dos efeitos das intervenções. Ainda assim, a experiência demonstrou potencial transformador tanto para os estudantes quanto para as instituições participantes, reforçando a relevância da inserção acadêmica em espaços sociais e comunitários.

4 CONCLUSÃO

O estágio curricular supervisionado em Nutrição Social permitiu vivência prática em cenários distintos do SUS, contemplando o cuidado nutricional a crianças em formação de hábitos alimentares e a idosos em processo de envelhecimento. Essa experiência possibilitou articular conhecimentos teóricos e habilidades práticas, reforçando a responsabilidade social do nutricionista em formação.

Além do desenvolvimento técnico, o estágio promoveu aprendizados humanizados, com destaque para a empatia, comunicação, trabalho em equipe e adaptação às necessidades dos participantes, reconhecendo a alimentação como prática social, afetiva e de autonomia. As ações ampliaram o acesso à promoção da saúde e contribuíram para qualificar as práticas institucionais por meio de avaliações nutricionais e estratégias de Educação Alimentar e Nutricional participativas.

Como limitações, destaca-se o tempo reduzido para aprofundamento das intervenções. Ainda assim, os resultados alcançados evidenciam a relevância da inserção dos estudantes em espaços comunitários e sociais, incentivando a continuidade e o aperfeiçoamento desse tipo de prática. Conclui-se que o estágio foi transformador para o desenvolvimento profissional e pessoal, fortalecendo um olhar sensível e comprometido com o cuidado e com a promoção da saúde em todas as fases da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.p df. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Caderno de atividades: Promoção da Alimentação Adequada e Saudável – Educação Infantil. Brasília: Ministério da Saúde, 2018a. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/caderno_atividades_educacao_i nfantil.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia alimentar para a população brasileira. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed. pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

CFN – CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018. Brasília: CFN, 2018. Disponível em: https://cfn.org.br/wp-

content/uploads/resolucoes/resolucoes_old/Res_600_2018.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

PBH – PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Instrutivo de Avaliação Nutricional. Belo Horizonte: PBH, 2018. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/saude/2018/avaliacao-nutricional-final-2018.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Orientações para avaliação antropométrica. SBP, 2025. Disponível em: https://www.sbp.com.br/departamentos/endocrinologia/graficos-de-crescimento/. Acesso em: 02 dez. 2025.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PRÁTICA CLÍNICA NUTRICIONAL EM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ATENÇÃO À SAÚDE DE CRIANÇAS

RAYANE JENIFFER RODRIGUES MARQUES; DÁFFILY PRISCILLA SOUZA E SILVA GOMES; FERNANDA GENY CALHEIROS SILVA; FERNANDA TRIGO COSTA; CAMILA HELENA DE SOUZA QUEIROZ

RESUMO

Introdução: A atenção nutricional na infância é fundamental para promoção do crescimento adequado, prevenção de agravos e formação de hábitos alimentares saudáveis. No contexto escolar, o nutricionista desempenha papel estratégico ao integrar avaliação clínica e ações educativas, contribuindo para o cuidado integral à saúde infantil. O estágio supervisionado em Nutrição Social configura importante oportunidade de formação prática, ao aproximar estudantes das demandas reais dos serviços e territórios. **Objetivos:** Relatar as experiências, intervenções e aprendizados desenvolvidos durante estágio curricular supervisionado em Nutrição Social, com foco na prática clínica nutricional em um Centro de Educação Infantil no município de Contagem/MG. **Metodologia:** Trata-se de estudo descritivo, do tipo relato de experiência, referente ao estágio realizado entre 18 de agosto e 08 de outubro de 2024, inserido em carga horária total de 216 horas práticas. Participaram nove acadêmicos sob supervisão de nutricionista preceptora. No Centro de Educação Infantil, as atividades envolveram diagnóstico situacional, avaliação antropométrica conforme parâmetros da Sociedade Brasileira de Pediatria, planejamento coletivo e execução de ações de Educação Alimentar e Nutricional. Foram utilizadas metodologias lúdicas, vivências com alimentos, atividades na horta escolar, visita à cozinha e elaboração de material educativo digital. **Resultados:** Foram realizadas sete ações educativas e produzido o e-book Meu Lanchinho de segunda a domingo. Observou-se participação ativa das crianças de 4 a 5 anos, entusiasmo nas atividades e elevada interação com os alimentos apresentados. As vivências favoreceram curiosidade alimentar, maior autonomia nas escolhas e aumento do interesse por alimentos saudáveis. A aproximação com a horta e com o ambiente de preparo das refeições ampliou a compreensão sobre origem, manipulação e valorização dos alimentos. Para os acadêmicos, destacaram-se ganhos em comunicação, criatividade, trabalho em equipe e capacidade de adaptação da linguagem ao público infantil. **Conclusão:** A prática clínica nutricional no ambiente escolar mostrou-se relevante para promoção da saúde e fortalecimento de hábitos alimentares saudáveis na infância. A experiência possibilitou integração entre teoria e prática, qualificando a formação dos estudantes e evidenciando o potencial do nutricionista na atenção à saúde de crianças em espaços educacionais. Intervenções participativas e contextualizadas demonstraram impacto positivo tanto no processo formativo quanto no cuidado nutricional infantil.

Palavras-chave: estágio supervisionado; nutrição clínica; avaliação nutricional.

1 INTRODUÇÃO

A nutrição clínica se configura como componente essencial na promoção do crescimento e desenvolvimento adequados, especialmente na infância, período que demanda monitoramento contínuo do estado nutricional, identificação de riscos e intervenções oportunas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78346

O nutricionista é o profissional habilitado a realizar avaliação clínica, antropométrica e dietética, estabelecer diagnóstico e prescrever cuidados nutricionais que favoreçam o equilíbrio metabólico e a manutenção da saúde (CFN, 2018).

No contexto pediátrico, a assistência nutricional individual deve considerar os múltiplos fatores que influenciam o estado nutricional, incluindo aspectos biológicos, sociais e ambientais. A avaliação do crescimento por meio de indicadores antropométricos e curvas de referência específicas constitui etapa fundamental para detecção precoce de desvios nutricionais e prevenção de agravos (SBP, 2025). Aliada a isso, a construção do plano alimentar deve ser centrada nas necessidades e características da criança, bem como no diálogo com pais e responsáveis, favorecendo adesão e efetividade terapêutica.

Nesse cenário, o estágio curricular supervisionado em Nutrição Clínica representa oportunidade formativa que permite ao futuro nutricionista integrar teoria e prática, aprimorar habilidades de comunicação clínica, desenvolver competências técnico-científicas e fortalecer postura ética no cuidado. A atuação direta com crianças e familiares possibilita vivências reais de atendimento ambulatorial em saúde, contribuindo para a autonomia profissional e segurança na tomada de decisão.

Diante disso, este artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas no estágio em Nutrição Clínica, destacando as ações relacionadas à avaliação e intervenção nutricional em um Centro de Educação Infantil, no município de Contagem/MG, realizadas entre fevereiro e junho de 2025.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trata-se de relato de experiência referente às atividades desenvolvidas no estágio curricular supervisionado em Nutrição Clínica, realizado entre 10 de fevereiro e 02 de junho de 2025, no Centro de Educação Infantil Pequenos Brilhantes, localizado em Contagem/MG, totalizando 216 horas práticas. As ações foram executadas por acadêmicos do curso de Nutrição da Unifran, sob supervisão direta de nutricionista preceptora, com encontros sistemáticos destinados ao planejamento, discussão de casos e acompanhamento das condutas adotadas.

O público atendido foi composto por crianças de diferentes faixas etárias, além de seus responsáveis e profissionais da instituição. Inicialmente, os estudantes participaram de capacitações voltadas ao atendimento clínico pediátrico e às técnicas de antropometria. Posteriormente, realizaram triagem nutricional das crianças previamente agendadas, seguida de consultas individualizadas com anamnese alimentar estruturada, avaliação antropométrica e interpretação dos indicadores IMC/idade e estatura/idade, conforme curvas de referência da Sociedade Brasileira de Pediatria.

Com base nos achados clínicos e dietéticos, foram elaborados diagnósticos nutricionais e planos alimentares personalizados, acompanhados de orientações às famílias sobre rotina alimentar, escolhas saudáveis e incentivo ao consumo de alimentos in natura e minimamente processados. As atividades também envolveram registros sistemáticos em fichas clínicas e planilhas, além de supervisões semanais para ajustes das condutas conforme evolução dos casos. Como produto educativo complementar, foi elaborado o e-book Alimentação Descomplicada passo a passo.

Os resultados evidenciaram fortalecimento do raciocínio clínico, maior segurança profissional, aprimoramento das técnicas antropométricas pediátricas e desenvolvimento de habilidades de comunicação clínica humanizada. Também foi observada boa receptividade das famílias às orientações nutricionais fornecidas.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos principais resultados obtidos durante o estágio, organizados conforme os eixos centrais do cuidado nutricional desenvolvido no cenário pediátrico. Observa-se que o processo de atendimento nutricional, composto por triagem,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78346

anamnese, diagnóstico e prescrição dietoterápica, possibilitou a realização de consultas completas e estruturadas, favorecendo o desenvolvimento do raciocínio clínico e da tomada de decisão. No eixo de avaliação do estado nutricional, as aferições antropométricas e a interpretação com base nas curvas da Sociedade Brasileira de Pediatria contribuíram para a identificação precoce de riscos e desvios nutricionais, além do aprimoramento técnico dos acadêmicos. As orientações direcionadas às famílias, por meio de devolutivas individualizadas, plano alimentar e ações de educação alimentar, resultaram em boa adesão às recomendações e fortaleceram a comunicação clínica humanizada. Por fim, os registros sistemáticos e as supervisões técnicas semanais permitiram ajustes nas condutas adotadas, ampliando a segurança profissional e consolidando competências relacionadas à organização, ética e criticidade.

Quadro 1. Síntese dos resultados obtidos no estágio em Nutrição Clínica

Eixos do cuidado clínico	Ações realizadas	Resultados observados	Competências desenvolvidas
Processo de atendimento nutricional	Triagem, anamnese, diagnóstico e prescrição dietoterápica	Consultas completas e estruturadas	Raciocínio clínico e tomada de decisão
Avaliação do estado nutricional	Aferições e interpretação com curvas SBP (2025)	Identificação precoce de riscos e desvios	Domínio de técnicas antropométricas pediátricas
Orientação às famílias	Devolutivas, plano alimentar e educação alimentar	Adesão positiva às orientações	Comunicação clínica humanizada
Registros e supervisões	Evolução dos casos e discussão técnica	Ajustes das condutas e segurança profissional	Organização, ética e criticidade

Fonte: elaborado pelas autoras.

3 DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida no estágio supervisionado em Nutrição Clínica evidenciou a relevância do atendimento nutricional individualizado no ambiente escolar como estratégia de promoção da saúde, prevenção de agravos e acompanhamento do crescimento infantil. O cuidado sistematizado, contemplando triagem, avaliação, diagnóstico, intervenção e monitoramento, está em consonância com as atribuições técnicas e competências profissionais previstas para o nutricionista, fortalecendo a qualidade da assistência prestada e a formação acadêmica dos estudantes (CFN, 2018).

A utilização de indicadores antropométricos, como peso, estatura, índice de massa corporal por idade e estatura por idade, mostrou-se essencial para identificação precoce de riscos nutricionais e acompanhamento do desenvolvimento infantil. A Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda o uso de curvas de crescimento padronizadas para subsidiar interpretações clínicas mais precisas e permitir intervenções oportunas diante de desvios nutricionais, sejam eles relacionados ao déficit ponderoestatural ou ao excesso de peso (SBP, 2025).

Outro aspecto de destaque foi a participação ativa das famílias no processo terapêutico. As devolutivas individualizadas e orientações personalizadas favoreceram maior compreensão

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78346

sobre a organização da rotina alimentar domiciliar, estímulo ao consumo de preparações caseiras e fortalecimento da corresponsabilização no cuidado da criança. Nesse contexto, o Guia Alimentar para a População Brasileira constitui importante referencial técnico ao valorizar alimentos in natura e minimamente processados, refeições realizadas em ambiente adequado, comensalidade e redução do consumo de produtos ultraprocessados (BRASIL, 2014).

Além dos benefícios assistenciais, o estágio contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais aos acadêmicos, como raciocínio clínico, tomada de decisão baseada em evidências, comunicação humanizada, escuta qualificada e adaptação da linguagem ao público infantil e seus responsáveis. Tais habilidades são fundamentais para a prática profissional contemporânea, especialmente em contextos interdisciplinares e comunitários.

Como limitação, destaca-se o tempo reduzido de acompanhamento dos casos, o que restringiu a avaliação longitudinal dos desfechos nutricionais. Ainda assim, a experiência demonstrou que a inserção do nutricionista em instituições educacionais amplia o acesso ao cuidado nutricional, fortalece o vínculo entre escola e família e contribui para a consolidação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância.

4 CONCLUSÃO

O estágio curricular supervisionado em Nutrição Clínica proporcionou experiência prática significativa no atendimento nutricional individualizado em um Centro de Educação Infantil, fortalecendo o papel do nutricionista no âmbito clínico. As atividades permitiram a aplicação do processo de cuidado nutricional pediátrico, com realização de triagem, avaliação antropométrica, diagnóstico e prescrição dietoterápica, contribuindo para o monitoramento do crescimento e o desenvolvimento saudável das crianças atendidas.

Os resultados evidenciaram aprimoramento das competências clínicas, incluindo comunicação humanizada com responsáveis, organização das condutas, raciocínio clínico e segurança na tomada de decisão. Observou-se também boa receptividade das famílias às orientações, favorecendo a adesão às propostas de promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Como limitação, destaca-se o tempo reduzido para ampliação do acompanhamento contínuo das crianças. Entretanto, a vivência se mostrou essencial para consolidar habilidades fundamentais à formação profissional e reforçar o compromisso ético e social do nutricionista com o cuidado em saúde da população infantil.

Conclui-se que o estágio contribuiu expressivamente para o desenvolvimento técnico e humano dos acadêmicos, gerando impactos positivos no serviço e fortalecendo a atuação do nutricionista no contexto da nutrição clínica e atendimento a comunidade.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Ministério da Saúde. Guia alimentar para a população brasileira. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.
2. CFN – Conselho Federal de Nutricionistas. Resolução CFN nº 600, de 25 de fevereiro de 2018. Brasília: CFN, 2018. Disponível em: https://cfn.org.br/wp-content/uploads/resolucoes/resolucoes_old/Res_600_2018.htm.Acesso em: 02 dez. 2025.
3. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Orientações para avaliação antropométrica. SBP, 2025. Disponível em:

https://www.sbp.com.br/departamentos/endocrinologia/graficos-de-crescimento/. Acesso em: 02 dez. 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78346

ISSN: 2675-813X

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PROJETO SOCIAL DE CONTAGEM/MG

RAYANE JENIFFER RODRIGUES MARQUES; DÁFFILY PRISCILLA SOUZA E SILVA GOMES; FERNANDA GENY CALHEIROS SILVA; FERNANDA TRIGO COSTA; CAMILA HELENA DE SOUZA QUEIROZ

RESUMO

Introdução: A Nutrição Social desempenha papel estratégico na promoção da saúde, no fortalecimento do Direito Humano à Alimentação Adequada e na redução das desigualdades sociais, especialmente em territórios vulneráveis. Nesse contexto, projetos sociais constituem espaços potentes para o desenvolvimento de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), favorecendo autonomia, participação comunitária e cuidado integral. O estágio supervisionado em Nutrição Social possibilita ao acadêmico vivenciar práticas reais e ampliar competências técnicas e humanísticas. **Objetivos:** Relatar as experiências, ações educativas e aprendizados desenvolvidos durante estágio curricular supervisionado em Nutrição Social, realizado em projeto social no município de Contagem/MG. **Metodologia:** Trata-se de estudo descritivo, do tipo relato de experiência, referente ao estágio realizado entre outubro e novembro de 2025, totalizando 216 horas práticas. Participaram acadêmicos do curso de Nutrição da Unifran, sob supervisão contínua de nutricionista preceptora. O público atendido foi composto por adultos participantes de atividades comunitárias, como exercícios físicos e pilates. As ações foram organizadas em duas dimensões: intervenções coletivas, por meio de rodas de conversa e atividades educativas; e intervenções individuais, com atendimento nutricional, avaliação completa e elaboração de plano alimentar. O planejamento utilizou como base o Guia Alimentar para a População Brasileira e o Marco de Referência de EAN. **Resultados:** Nas intervenções coletivas, abordaram-se temas como escolhas alimentares, hidratação, consumo de frutas, legumes e verduras e ações alusivas ao Outubro Rosa com lanche saudável coletivo. Observou-se forte engajamento dos participantes, troca de saberes populares e científicos, aproximação afetiva com os alimentos e fortalecimento do vínculo comunitário. Nas intervenções individuais, destacaram-se acolhimento, orientações personalizadas, escuta qualificada e reconhecimento de vulnerabilidades alimentares, favorecendo autonomia e mudanças graduais na rotina alimentar. Para os estagiários, a experiência promoveu desenvolvimento de competências como comunicação humanizada, liderança, organização, criatividade, empatia e trabalho em equipe. **Conclusão:** O estágio mostrou-se relevante tanto para a formação acadêmica quanto para a promoção da saúde no território atendido. As ações coletivas e individuais contribuíram para o empoderamento alimentar, fortalecimento comunitário e ampliação do acesso à informação qualificada. A vivência reforçou o papel social do nutricionista como agente transformador e destacou a importância da manutenção de práticas educativas em espaços comunitários.

Palavras-chave: estágio supervisionado; nutrição social; promoção da saúde.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78347

ISSN: 2675-813X

1 INTRODUÇÃO

A Nutrição Social integra a promoção da saúde, o cuidado humanizado e a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), princípios que orientam as ações de alimentação e nutrição no Sistema Único de Saúde (SUS) e reafirmam seu papel na redução de desigualdades e na participação social (BRASIL, 2012). A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) destaca a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como estratégia fundamental para o empoderamento dos indivíduos e coletividades, por meio do desenvolvimento de autonomia e da valorização dos alimentos in natura e minimamente processados (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014).

No contexto dos territórios em vulnerabilidade social, a atuação do nutricionista assume papel central na identificação de barreiras de acesso, no diálogo com os saberes populares e na promoção da saúde de forma integral, intersetorial e culturalmente adequada (BRASIL, 2018). As ações coletivas se tornam ainda mais relevantes em projetos sociais, pois mobilizam grupos diversos da comunidade e estimulam vínculos de cuidado, acolhimento e participação ativa no processo de aprendizagem em saúde.

Nesse cenário, o estágio em Nutrição Social se configura como componente essencial da formação acadêmica, possibilitando a vivência de práticas educativas realizadas com metodologias participativas, dialogadas e adaptadas às necessidades locais. Tais experiências fortalecem a postura crítica, o trabalho em equipe e o compromisso ético do nutricionista com a promoção de transformações sociais voltadas à segurança alimentar e nutricional.

Diante disso, o objetivo deste artigo é relatar as ações e aprendizagens desenvolvidas no estágio de Nutrição Social, realizado no primeiro semestre de 2025 em um projeto social no município de Contagem/MG, destacando seu impacto no desenvolvimento das competências profissionais e no contexto de vida dos participantes.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Trata-se de relato de experiência referente às atividades desenvolvidas durante o estágio curricular supervisionado em Nutrição Social, realizado entre outubro e novembro de 2025, totalizando 216 horas práticas, em projeto social localizado no município de Contagem/MG. Participaram acadêmicos do curso de Nutrição da Unifran, sob supervisão contínua de nutricionista preceptora, com encontros semanais destinados ao planejamento, devolutivas e aprimoramento pedagógico das ações. O público participante foi composto por adultos inseridos em atividades comunitárias, como exercícios físicos e pilates orientados por profissionais.

As intervenções foram organizadas em duas dimensões complementares: coletivas e individuais. Nas ações coletivas, utilizaram-se metodologias participativas, especialmente rodas de conversa, abordando temas relacionados à alimentação e saúde conforme a realidade dos participantes. Entre os principais assuntos discutidos destacaram-se escolhas alimentares, hidratação, cultura alimentar e incentivo ao consumo de frutas, legumes e verduras. Também foram realizadas ações temáticas alusivas ao Outubro Rosa, integradas a momentos de convivência com oferta de lanche saudável.

Nas intervenções individuais, foram realizados atendimentos nutricionais voltados às demandas específicas dos participantes, contemplando acolhimento, avaliação global, orientações personalizadas sobre hábitos alimentares, escuta qualificada das dificuldades relatadas e elaboração de plano alimentar qualitativo compatível com a rotina e condições socioeconômicas de cada indivíduo. Quando necessário, foram realizados encaminhamentos para outros serviços de apoio.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78347

Os resultados observados incluíram forte engajamento nas atividades práticas, troca de saberes entre participantes e estagiários, fortalecimento do vínculo comunitário e maior aproximação afetiva com os alimentos. Nos atendimentos individuais, verificou-se estímulo ao autocuidado, reconhecimento de vulnerabilidades alimentares e motivação para mudanças graduais na rotina alimentar. Para os acadêmicos, a experiência favoreceu o desenvolvimento de competências como liderança, comunicação humanizada, organização, trabalho em equipe, ética e sensibilidade social.

3 DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida no estágio supervisionado em Nutrição Social reforça a relevância desse campo de atuação para a promoção da saúde e enfrentamento das desigualdades alimentares em territórios socialmente vulneráveis. No âmbito do Sistema Único de Saúde, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição estabelece que as ações de alimentação e nutrição devem ocorrer de forma integral, intersetorial e orientadas pela garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada, valorizando a autonomia dos sujeitos e a participação social (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a inserção dos acadêmicos em projeto social comunitário possibilitou vivência concreta desses princípios.

As intervenções coletivas demonstraram importante potencial educativo e mobilizador. As rodas de conversa, oficinas práticas e ações temáticas favoreceram troca de saberes, fortalecimento dos vínculos comunitários e maior engajamento dos participantes. Tais resultados dialogam com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, que recomenda metodologias participativas, dialógicas e problematizadoras, nas quais os indivíduos assumem papel ativo no processo de aprendizagem e transformação de hábitos alimentares (BRASIL, 2018).

A utilização do Guia Alimentar para a População Brasileira como base das orientações qualificou tecnicamente as atividades ao estimular o consumo de alimentos in natura e minimamente processados, a valorização da culinária doméstica e a redução de produtos ultraprocessados. Além disso, o documento reconhece a alimentação como prática social e cultural, o que reforça a necessidade de intervenções sensíveis à realidade econômica e familiar dos participantes (BRASIL, 2014).

Os atendimentos individuais evidenciaram que a personalização das condutas, associada à escuta qualificada e ao acolhimento, favorece maior adesão às orientações propostas. Materiais educativos como Na cozinha com as frutas, legumes e verduras e Desmistificando dúvidas sobre alimentação e nutrição contribuem para traduzir recomendações técnicas em linguagem acessível, facilitando a compreensão e aplicação no cotidiano (BRASIL, 2016c; BRASIL, 2016d).

Do ponto de vista formativo, o estágio ampliou competências essenciais aos futuros nutricionistas, como comunicação humanizada, liderança, trabalho em equipe, ética e sensibilidade social. Como limitação, destaca-se o tempo reduzido de permanência no território, o que restringiu o acompanhamento longitudinal dos participantes. Ainda assim, a experiência demonstrou impacto positivo para a comunidade e para a formação acadêmica, reafirmando a importância da presença do nutricionista em espaços comunitários de cuidado e promoção da saúde.

4 CONCLUSÃO

O estágio curricular supervisionado em Nutrição Social possibilitou uma vivência prática enriquecedora em um projeto social do município de Contagem/MG, favorecendo o desenvolvimento de ações coletivas e individuais voltadas à promoção da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78347

alimentação adequada e saudável. As intervenções realizadas, fundamentadas na EAN, estimularam o diálogo, o compartilhamento de saberes e o fortalecimento dos vínculos comunitários, contribuindo para o empoderamento dos participantes em relação ao autocuidado alimentar.

No âmbito formativo, o estágio proporcionou o aprimoramento de competências técnicas, éticas e humanísticas, destacando-se a comunicação acessível, a liderança, o trabalho em equipe, a criatividade e a sensibilidade às vulnerabilidades sociais vivenciadas pela comunidade. As experiências reforçaram o compromisso do nutricionista com a garantia do DHAA e com a atuação crítica e transformadora no âmbito da saúde pública.

Como limitação, identificou-se o tempo reduzido para ampliação e continuidade das ações no território, restringindo o acompanhamento longitudinal dos participantes. Ainda assim, os resultados observados demonstram impactos positivos na formação profissional e no contexto social do projeto, indicando a relevância da permanência e do fortalecimento de práticas educativas de nutrição em espaços comunitários.

Conclui-se que o estágio foi essencial para consolidar conhecimentos, promover experiências cidadãs e ampliar o papel social do nutricionista, contribuindo para a transformação da realidade local e reafirmando a importância de intervenções em Nutrição Social na promoção da saúde e da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em:https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutrição para Políticas Públicas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: https://cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em:https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.p df. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.**Desmistificando dúvidas sobre alimentação e nutrição: material de apoio para profissionais de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016d. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/publicacoes-para-promocao-a-saude/desmistificando_duvidas_sobre_alimentacao_nutricao.pdf/view. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Na cozinha com as frutas, legumes e verduras**. Brasília: Ministério da Saúde,2016c. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/saude/2018/publicacaoes-da-vigilancia-em-saude/na_cozinha_frutas_legumes_verduras_ms_2016_Parte1.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EBOOK DE TÉCNICA DIETÉTICA COM ENFOQUE REGIONAL: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA PARA VALORIZAR SABORES E PREPARAÇÕES DO BRASIL NO ENSINO DE NUTRIÇÃO EAD

GABRIELA GONZAGA MESSIAS SOUZA; FERNANDA GENY CALHEIROS SILVA; CAMILA HELENA DE SOUZA; DAFFILY PRISCILA SOUZA E SILVA GOMES

INTRODUÇÃO: A alimentação ultrapassa a dimensão biológica, sendo também um marcador de identidade, memória e cultura. Nesse contexto, a técnica dietética se apresenta como área essencial ao integrar fundamentos científicos, habilidades culinárias e compreensão dos processos de transformação dos alimentos. Paralelamente, observa-se crescente valorização das gastronomias regionais, reconhecidas como elementos fundamentais da cultura alimentar brasileira. No entanto, apesar dos avanços na Educação Alimentar e Nutricional, ainda existem lacunas na integração entre conteúdos técnicos e diversidade cultural nos materiais didáticos, especialmente no ensino a distância (EAD) . **OBJETIVO:** Desenvolver um e-book de técnica dietética com enfoque regional, visando integrar conhecimentos científicos, culturais e práticos, contribuindo para a formação crítica e ampliada de estudantes de Nutrição em ambiente EAD . **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa. Inicialmente, realizou-se uma revisão narrativa da literatura sobre técnica dietética, culturas alimentares e recursos educacionais digitais. Posteriormente, foi definido o enfoque regional a partir da coleta de receitas típicas enviadas por tutores de diferentes estados brasileiros, vinculados a uma universidade de ensino a distância. O material foi desenvolvido em plataforma digital, utilizando ferramentas de diagramação que possibilitaram organização estética e funcional. Foram elaboradas fichas técnicas contendo ingredientes, modo de preparo e processos culinários, garantindo rigor técnico e adequação às competências profissionais esperadas. **RESULTADOS:** O e-book intitulado “Sabor e Cuidado: Técnica Dietética e os Sabores do Brasil” apresentou-se como recurso didático dinâmico, acessível e culturalmente enriquecido. A inclusão de receitas regionais permitiu ampliar o repertório alimentar dos estudantes, favorecendo a compreensão das práticas culinárias brasileiras. Além disso, o material contribuiu para aproximar teoria e prática, promovendo aprendizado significativo e valorização das identidades alimentares regionais . **CONCLUSÃO:** O desenvolvimento do e-book demonstrou potencial como ferramenta pedagógica no ensino de Nutrição, ao integrar dimensões científicas, técnicas e culturais. A proposta fortalece a formação acadêmica ao valorizar a diversidade alimentar brasileira, contribuindo para a qualificação de futuros nutricionistas em diferentes contextos socioculturais .

Palavras-chave: **TECNICA DIETETICA; ENFOQUE REGIONAL; RECURSO DIGITAL ACADEMICO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78356

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

METODOLOGIA DE PESQUISA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE DOCUMENTOS, ACERVOS HISTÓRICOS E A DIMENSÃO SOCIAL DO MÉTODO

LETÍCIA RIBEIRO NOBLE; CAMILA NUNES CENTENA ALVES; ALESSANDRO CARVALHO BICA

RESUMO

A metodologia de pesquisa, mais do que um conjunto de procedimentos técnicos, configura-se como prática social carregada de significados, refletindo escolhas, valores e compromissos dos pesquisadores diante da realidade. No campo da História da Educação, essa dimensão se evidencia na análise de documentos institucionais, impressos pedagógicos e acervos históricos, cujas interpretações são atravessadas por contextos históricos, políticos e culturais. Em um cenário de ampliação do acesso a acervos digitais, torna-se indispensável compreender a metodologia para além de sua função instrumental, reconhecendo seu papel na produção de leituras que tensionam narrativas consolidadas e dão visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados. O presente estudo teve como objetivo discutir a metodologia de pesquisa na História da Educação enquanto prática social, destacando sua contribuição na análise de fontes documentais e na problematização de epistemologias hegemônicas. Trata-se de uma revisão de literatura de caráter teórico, fundamentada em referenciais clássicos e críticos da área. Os resultados indicam que as escolhas metodológicas influenciam diretamente a interpretação das fontes e os sentidos atribuídos a elas, evidenciando que o método, ao ultrapassar sua dimensão técnica, constitui-se como instrumento central na identificação de silenciamentos, disputas de memória e processos de construção de narrativas. Conclui-se que a metodologia, compreendida como prática social, contribui para a produção de conhecimentos mais críticos, plurais e socialmente comprometidos, reafirmando o papel do pesquisador como agente ativo na construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa; Análise social; História da educação.

1 INTRODUÇÃO

A metodologia de pesquisa é compreendida como um conjunto de procedimentos técnicos voltados à produção de conhecimento, mas, na contemporaneidade, assume uma dimensão que ultrapassa a sistematização científica, configurando-se como prática social implicada na transformação da realidade. No campo da História da Educação, essa dimensão se torna ainda mais evidente, especialmente quando se analisa documentos institucionais, impressos pedagógicos e acervos históricos, que não são neutros, mas carregam marcas do tempo, das disputas e dos contextos em que foram produzidos (Leite; Bonamino, 2021).

Barros (2019) explica que a ampliação dos repositórios digitais e dos acervos históricos online tem reconfigurado o próprio fazer historiográfico, ampliando não apenas o acesso às fontes, mas também as possibilidades de análise, interpretação e problematização dos documentos. Esse movimento desloca o olhar do pesquisador, que passa a lidar com novos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78358

suportes, linguagens e dinâmicas de circulação do conhecimento, exigindo uma postura metodológica ainda mais crítica diante das fontes.

Como apontam Galvão e Lopes (2010), a História da Educação permite olhar para o presente de forma estranhada, tornando possível compreendê-lo a partir de suas construções históricas. Nessa perspectiva, investigar o passado não significa apenas reconstruir acontecimentos, mas tensionar sentidos e questionar naturalizações. Em um cenário atravessado por desigualdades sociais, avanços tecnológicos e desafios éticos, a pesquisa deixa de ser apenas descritiva e passa a assumir um papel mais ativo, voltado à compreensão e ao enfrentamento de problemas concretos.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de que os estudos em História da Educação não se limitam à descrição de processos institucionais, mas buscam ampliar o olhar sobre os sujeitos, práticas e experiências que constituem o cotidiano escolar, especialmente aqueles historicamente invisibilizados. Nesse sentido, como aponta Bica (2009), a investigação das instituições escolares permite compreender não apenas suas estruturas formais, mas também os contextos sociais, culturais e políticos que as atravessam, evidenciando a complexidade das relações educativas. Ao mesmo tempo, como destaca Miguel (2004), investigar a história da educação só faz sentido quando contribui para compreender melhor as questões educacionais e possibilitar reflexões sobre a realidade presente.

Nesse sentido, a pesquisa não pode ser entendida como neutra. Como apontam Marconi e Lakatos (2004), toda investigação nasce de uma necessidade social, o que reforça seu vínculo direto com a realidade. Assim, rompe-se com a ideia de neutralidade científica e reconhece-se o pesquisador como sujeito implicado, que interpreta, escolhe e produz sentidos a partir do seu lugar no mundo.

A metodologia, portanto, reflete escolhas éticas, políticas e sociais. Cada decisão metodológica, da definição do problema à análise das fontes, implica posicionamentos que podem tanto reproduzir quanto tensionar estruturas sociais (Gil, 2002). No âmbito da História da Educação, isso se expressa na forma como os documentos são interpretados. Conforme Le Goff (1990), o documento não é um registro neutro do passado, mas uma construção histórica que exige problematização crítica.

A análise das fontes envolve, assim, processos de atribuição de sentido. Nessa direção, Chartier (1990) destaca que a leitura é sempre situada e socialmente construída, evidenciando que o pesquisador participa ativamente da produção dos significados históricos. No campo da História da Educação, estudos como os de Stephanou e Bastos (2005) reforçam a relevância da análise de impressos pedagógicos e documentos institucionais na compreensão das práticas educativas e da cultura escolar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão de literatura narrativa, com abordagem exploratória e interpretativa. A investigação foi fundamentada em obras clássicas e contemporâneas da metodologia científica e da análise social, com o objetivo de discutir a dimensão social do método de pesquisa, especialmente no campo da História da Educação.

Foram analisadas as contribuições teóricas de Marconi e Lakatos (2004), Gil (2002) e Bardin (1991), bem como autores que problematizam a relação entre metodologia, produção do conhecimento e interpretação de fontes documentais. A seleção do material considerou obras que abordam a pesquisa científica como prática social, compreendendo-a como instrumento de intervenção e transformação da realidade.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com foco interpretativo, buscando identificar como as decisões metodológicas influenciam a construção

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78358

dos sentidos atribuídos às fontes, especialmente documentos institucionais e impressos pedagógicos. Nesse contexto, a metodologia foi compreendida não apenas como procedimento técnico, mas como prática situada, atravessada por dimensões históricas, sociais e epistemológicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a metodologia, ao ultrapassar sua dimensão técnica, torna-se instrumento central na problematização das fontes, permitindo identificar silenciamentos, disputas de memória e processos de construção de narrativas. No campo da História da Educação, essa perspectiva é fundamental, uma vez que a análise de documentos institucionais, impressos pedagógicos e acervos históricos exige a compreensão de que tais fontes não são neutras, mas produzidas em contextos sociais e políticos específicos.

Conforme aponta Saviani (2023), a educação deve ser compreendida em sua relação com a sociedade, reforçando a necessidade de uma leitura crítica das práticas e discursos educacionais. Nessa mesma direção, Julia (2001) destaca que a cultura escolar se constitui como objeto histórico, evidenciando que práticas, normas e saberes produzidos no interior das instituições educacionais também devem ser analisados em sua historicidade.

A análise evidenciou que a metodologia de pesquisa carrega uma dimensão social intrínseca, sendo orientada por escolhas que refletem valores, interesses e contextos históricos. Como destacam Marconi e Lakatos (2004), toda investigação parte de uma realidade concreta, o que afasta a ideia de neutralidade científica. Nesse sentido, pesquisar implica interpretar e intervir, posicionando o pesquisador como agente ativo na construção do conhecimento.

No âmbito da História da Educação, essa compreensão também se articula à necessidade de investigar as instituições escolares como espaços históricos específicos, conforme apontam Werle (2004), ao problematizar os sentidos atribuídos às instituições educativas, e Magalhães (1998), ao destacar a importância de abordagens metodológicas que considerem a complexidade desses espaços.

Na História da Educação, essa dimensão torna-se ainda mais evidente na interpretação das fontes, que envolve processos de atribuição de sentido e disputas de memória. A metodologia, portanto, não se limita à organização dos procedimentos, mas configura-se como prática crítica que pode tanto reproduzir quanto tensionar narrativas consolidadas, contribuindo para a visibilização de sujeitos historicamente marginalizados (De Miranda Ferreira; Piana, 2022).

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que a metodologia de pesquisa, compreendida como prática social, assume papel fundamental na História da Educação, especialmente na análise de documentos e acervos, possibilitando não apenas a descrição do passado, mas sua problematização crítica. Nesse contexto, a metodologia ultrapassa a dimensão técnica, envolvendo escolhas éticas, políticas e sociais que orientam a produção do conhecimento e influenciam quais narrativas são evidenciadas ou silenciadas.

A pesquisa não é neutra, pois está inserida em contextos históricos e sociais que condicionam seus objetivos, métodos e interpretações. Assim, cada decisão metodológica implica posicionamentos que podem tanto reproduzir quanto tensionar desigualdades. No campo da História da Educação, isso se expressa na forma como fontes como documentos institucionais e impressos pedagógicos são analisadas, exigindo do pesquisador uma postura crítica diante das disputas de memória e dos processos de construção das narrativas históricas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78358

Nessa perspectiva, a metodologia constitui-se como mediação entre teoria e prática, permitindo que a pesquisa não apenas interprete a realidade, mas contribua para sua transformação. Ao dar visibilidade a sujeitos historicamente marginalizados e problematizar discursos consolidados, a investigação científica reafirma seu compromisso com a produção de conhecimentos mais plurais e socialmente comprometidos.

Dessa forma, a metodologia deixa de ser apenas um conjunto de técnicas e se consolida como instrumento de intervenção social, no qual o pesquisador assume papel ativo na construção do conhecimento histórico-educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BASTOS, M. H. C. **História da educação no Brasil: a constituição do campo e a análise de fontes**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BARROS, J. A. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Editora Vozes, 2019.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DE MIRANDA FERREIRA, V.; PIANA, M. C. **Ensaios reflexivos sobre a história da educação: racismo e sociedade**. In: Congresso internacional de política social e serviço social: desafios contemporâneos; seminário nacional de território e gestão de políticas sociais; congresso de direito à cidade e justiça ambiental, 2022. Anais [...]. 2022. p. e2452-e2452.

BICA, A. C. Os primeiros olhares sobre as instituições escolares de Bagé. **Cadernos de História da Educação,** Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 275–288, jul./dez. 2009. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/3713. Acesso em: 20 jan. 2023.

MIGUEL, M. E. B. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 111–120.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEITE, A. F. M.; BONAMINO, A. M. C. de. Letramento científico: um estudo comparativo entre Brasil e Japão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, p. e07760, 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2023.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78358

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENTRE A CONECTIVIDADE E O SABER: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA DE PIRIPIRI-PI.

RODRIGO AMARAL RODRIGUES; MARIA DE JESUS DE ARAÚJO LIMA; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS.

RESUMO

A educação, como um campo dinâmico e multifacetado que reflete a complexidade das sociedades em que se insere, tem na Educação a Distância (EaD) uma modalidade transformadora que amplia o acesso ao ensino e promove a flexibilização do aprendizado. **Introdução:** Este estudo discute a EaD no contexto do ensino superior em duas cidades da Região Geográfica Imediata de Piripiri – PI, considerando sua relevância para a democratização do acesso à educação, especialmente em regiões marcadas por desigualdades socioeconômicas e limitações estruturais de oferta presencial, com o objetivo de analisar o perfil dos estudantes das áreas de Educação e Saúde, considerando a relação entre infraestrutura tecnológica, acesso educacional e especificidades socioeconômicas da região. **Material e Métodos:** Trata-se de uma pesquisa empírica, de abordagem qualitativa com suporte quantitativo, realizada com estudantes de instituições públicas e privadas dos cursos de Educação e Saúde. Os dados foram coletados por meio de questionários, permitindo a análise das percepções e experiências dos participantes. **Resultados e Discussão:** Os resultados indicam que a EaD se configura como importante instrumento de democratização, interiorização e flexibilização do ensino superior. Contudo, persistem desafios estruturais que impactam a permanência e o desempenho acadêmico, especialmente no que se refere à conectividade e ao suporte tecnológico. Observou-se ainda que fatores socioeconômicos influenciam diretamente o acesso e a continuidade dos estudos. **Conclusão:** Dado o exposto, pode-se deduzir que tais fatores afetam de maneira distinta as áreas investigadas, evidenciando a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas e de investimentos em infraestrutura, a fim de garantir melhores condições de acesso, permanência e aprendizagem.

Palavras-chave: Desigualdade social; Ensino superior; Inclusão digital.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância - EaD tem sido responsável pela expansão do Ensino Superior em todo o território nacional. Atuando como estratégia de democratização e interiorização da educação, tem se firmado com maior necessidade em contextos socioeconômicos mais vulneráveis. Ao longo dos últimos anos vem se configurando como uma eficiente estratégia de democratização do acesso e de interiorização da educação, o que tem ampliado oportunidades formativas em regiões historicamente menos atendidas.

Ao possibilitar maior flexibilidade, alcance educacional e contribuir de forma estratégica e efetiva para a inclusão e equidade no sistema educacional, a EaD se consolida como uma ferramenta alternativa para superar barreiras geográficas e socioeconômicas (Moran,2015). Dessa forma, sua estabilização no cenário brasileiro reforça o papel estratégico dessa modalidade na oferta de oportunidades educacionais mais amplas e descentralizadas.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78359

No contexto da Região Geográfica Imediata de Piripiri, território composto por 11 municípios que abrange uma área de transição e um importante entroncamento rodoviário, o imperativo da necessidade da Educação a Distância deve-se ao fato das limitações estruturais relacionadas à oferta presencial e à escassez e distribuição desigual de instituições de ensino superior na região, reforçando seu papel determinante na ampliação do acesso e redução das desigualdades educacionais regionais.

O processo de aceleração e intensificação tecnológica aliado a complexidade das organizações de ensino tem possibilitado a inserção de estudantes residentes em áreas periféricas e rurais no ensino superior, por meio da implantação de uma vasta rede de polos de Educação a Distância, impulsionada principalmente pela expansão do ensino privado e pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Assim, as políticas de implementação da EaD no Brasil, ao enfatizarem a qualificação dos cursos, o fortalecimento dos mecanismos regulatórios e a ampliação de momentos presenciais, têm contribuído e maneira efetiva não somente para a promoção da inclusão educacional, mas também para o desenvolvimento regional. Tal processo se torna visível na medida em que favorece a qualificação da população local e contribui para a redução das desigualdades no acesso à educação. Nesse sentido, tais políticas alinham-se ao entendimento de que a educação é um fator estratégico para o desenvolvimento social e econômico, especialmente em contextos marcados por desigualdades regionais (Sen 2011), reforçando o papel da EaD como instrumento de democratização do ensino e de transformação social.

Impulsionada principalmente pela expansão do ensino privado e pela Universidade Aberta do Piauí - Uapi/UAB, o crescimento da EaD na Região Geográfica Imediata de Piripiri, agrupamento de municípios no norte do Piauí que utiliza a cidade de Piripiri como polo regional para serviços, comércio e saúde, tem favorecido não apenas a inclusão educacional, mas também o desenvolvimento regional, beneficiado pela qualificação acadêmica profissional da população local, resultando na atenuação das desigualdades de acesso à educação superior.

Em sua modernização e expansão, a EaD tem estendido a inserção de estudantes residentes em áreas periféricas e rurais no ensino superior, o que contribuiu para a redução das desigualdades educacionais e das barreiras geográficas, permitindo que pessoas conciliem trabalho, família e educação. Conforme destaca Maria Luiza Belloni (2015), a Educação a Distância configura-se como uma valiosa técnica para a inclusão social e educacional de pessoas que não conseguiriam estudar presencialmente.

Consolidada como uma modalidade de ensino diretamente relacionada ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, a Educação a Distância, tem se efetivada, especialmente em contextos marcados limitações de oferta presencial, o que possibilita maior flexibilidade e alcance formativo, ao mesmo tempo que contribui para a interiorização do ensino e para a inclusão de populações historicamente excluídas do sistema educacional superior. Estudos e pesquisas nessa área assumem papel estratégico nas políticas educacionais contemporâneas (Morin, 2015).

Nesse sentido, conforme apontam estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), a expansão da EaD tem contribuído significativamente para a inclusão de populações historicamente marginalizadas do ensino superior, atenuando disparidades de acesso entre diferentes territórios. Observa-se assim, que a expansão da EaD não se limita apenas ao crescimento quantitativo de matrículas, mas também à sua função social de redução das desigualdades regionais no acesso à educação.

Autores contemporâneos ressaltam que, em países de dimensões continentais como o Brasil, a modalidade torna-se essencial para garantir a capilaridade do ensino superior, especialmente em municípios distantes dos grandes centros urbanos, onde a oferta da educação superior é restrita ou inexistente. Dessa forma, a EaD configura-se como uma política educacional estratégica, alinhada aos princípios de democratização do ensino e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78359

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

desenvolvimento regional, contribuindo para a ampliação das oportunidades educacionais e para a redução das assimetrias sociais no acesso à formação superior.

Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender como os múltiplos fatores que atravessam a Educação a Distância especialmente o perfil discente, a infraestrutura tecnológica e as condições socioeconômicas, se articulam na configuração das oportunidades educacionais nas áreas de Educação e Saúde. A análise desses elementos permite não apenas identificar desafios estruturais, mas também apontar caminhos para a sedimentação de políticas públicas mais equitativas e efetivas. Nessa perspectiva, a EaD consolida-se como uma estratégia relevante para a democratização do ensino, sobretudo em regiões historicamente marcadas por desigualdades, uma vez que "a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Dantas e Silva, 2020), evidenciando seu papel central nos processos de transformação social.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com suporte de dados quantitativos, de caráter descritivo e exploratório, realizado em dois municípios da Região Geográfica Imediata de Piripiri – PI (Piripiri e Piracuruca). A pesquisa contou com a participação de 40 estudantes regularmente matriculados em cursos na modalidade de Educação a Distância, das áreas de Educação e Saúde, selecionados por conveniência, considerando a disponibilidade e o acesso aos discentes nas instituições investigadas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, elaborado pelos pesquisadores, organizado em três dimensões: (i) acesso e infraestrutura tecnológica, (ii) acesso educacional e (iii) particularidades socioeconômicas. A coleta de dados ocorreu entre novembro e dezembro de 2025, mediante consentimento dos participantes.

Os dados quantitativos foram organizados em planilhas eletrônicas e submetidos à análise estatística descritiva, com cálculo de frequências, porcentagens e medidas de tendência central. Os dados qualitativos foram analisados por meio da técnica de análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2013), possibilitando a identificação de padrões e significados presentes nas respostas dos participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo 40 estudantes regularmente matriculados em cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), das áreas de Educação (Letras, Educação Física e Pedagogia) e Saúde (Biomedicina, Farmácia e Nutrição), nos municípios de Piripiri e Piracuruca. Observou-se a predominância de estudantes com idade entre 18 e 45 anos, com maior participação do sexo feminino (72,5%), evidenciando um perfil jovem-adulto associado à busca por qualificação profissional e flexibilidade para conciliar estudos, trabalho e responsabilidades familiares.

No que se refere ao acesso e à infraestrutura tecnológica, verificou-se que 77,5% dos participantes utilizam dispositivos móveis, especialmente smartphones, como principal meio de acesso às atividades acadêmicas. Embora 87,5% relatem acesso à internet, foram identificadas limitações relacionadas à qualidade da conexão, como instabilidade e baixa velocidade, sobretudo em áreas periféricas e rurais. Esses resultados corroboram estudos que apontam a desigualdade digital como um fator limitante à efetividade da EaD (INEP, 2024).

Em relação ao acesso educacional, destacaram-se como principais vantagens da modalidade a flexibilidade de horários (92,5%) e a possibilidade de acesso ao ensino superior sem necessidade de deslocamento (97,5%). Por outro lado, foram relatadas dificuldades como a exigência de maior autonomia nos estudos (67,5%), limitações na interação com docentes e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78359

colegas (85,0%) e desafios na adaptação ao ambiente virtual (77,5%). Tais achados evidenciam que, embora a EaD amplie o acesso, ela também demanda competências específicas dos estudantes, como disciplina e habilidades digitais, conforme apontado por Belloni (2015).

No que diz respeito às condições socioeconômicas, observou-se que 82,5% dos participantes pertencem a famílias de baixa e média renda, sendo frequente a necessidade de conciliar estudos e trabalho (95,0%). Esse fator impacta diretamente o tempo dedicado às atividades acadêmicas e pode influenciar o desempenho e a permanência nos cursos. Além disso, o nível de escolaridade dos responsáveis mostrou-se, em muitos casos, limitado, refletindo em menor apoio educacional no ambiente familiar.

A análise qualitativa permitiu identificar categorias centrais, como "EaD como oportunidade de acesso ao ensino superior", "desafios tecnológicos" e "sobrecarga de atividades". Esses elementos reforçam que a experiência na EaD é multifacetada, sendo influenciada por fatores estruturais e individuais. Em consonância com a literatura, os resultados indicam que, embora a modalidade desempenhe papel relevante na democratização do ensino, persistem desafios relacionados à inclusão digital e ao suporte pedagógico, que podem limitar o aproveitamento acadêmico dos estudantes.

Como limitação do estudo, destaca-se o uso de amostra por conveniência e o número reduzido de participantes, o que restringe a generalização dos resultados. Ainda assim, a pesquisa contribui ao evidenciar aspectos relevantes da experiência discente na EaD em contextos regionais específicos.

4 CONCLUSÃO

A Educação a Distância (EaD) demonstra desempenhar papel estratégico na ampliação do acesso ao ensino superior na Região Geográfica Imediata de Piripiri – PI, especialmente entre estudantes das áreas de Educação e Saúde. Os resultados evidenciam que a modalidade contribui significativamente para a democratização do ensino, ao possibilitar maior flexibilidade e alcance educacional, sobretudo para indivíduos que necessitam conciliar estudos, trabalho e responsabilidades familiares.

Entretanto, os achados também revelam a persistência de desafios estruturais, especialmente no que se refere à qualidade da infraestrutura tecnológica e às condições de acesso à internet, fatores que impactam diretamente a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, as condições socioeconômicas demonstraram exercer influência significativa na trajetória educacional, evidenciando que o acesso à EaD, embora ampliado, ainda ocorre de maneira desigual.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de fortalecimento de políticas públicas e institucionais voltadas à melhoria das condições de acesso, permanência e qualidade do ensino, incluindo investimentos em infraestrutura digital e apoio pedagógico aos estudantes. Tais ações são fundamentais para garantir maior equidade no acesso ao ensino superior.

Como limitação do estudo, ressalta-se o uso de amostra por conveniência e o número reduzido de participantes, o que restringe a generalização dos resultados. Como perspectivas futuras, sugere-se a ampliação de pesquisas com amostras mais abrangentes, bem como investigações que explorem estratégias pedagógicas e tecnológicas que possam potencializar a experiência dos estudantes na modalidade EaD em contextos regionais.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78359

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Successful qualitative research: a practical guide for beginners**. Los Angeles: Sage, 2013.

DANTAS, Adriana; SILVA, João Pedro. **A democratização do ensino superior no Brasil através da educação a distância: uma análise dos custos e benefícios**. Cadernos de Estudos Sociais Aplicados, v. 8, n. 2, p. 45-59, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2024.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78359

DESIGUALDADES DIGITAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

EVELLYN AZEVEDO BERNARDO; JOÃO CARLOS SILVA OVIDIO; LIDIA SILVA ROSSI OLIVEIRA; LORRAYNE KEVILIN BARBOSA ALVES; MARIA CLARA MURUCI FERNANDES MORELLI BRUN; RAPHAEL DOS SANTOS TRISTÃO; CÉLIO VINICIUS SOUZA DA SILVA

RESUMO

A expansão das tecnologias digitais tem promovido transformações significativas nas formas de ensino e aprendizagem, impulsionando a educação a distância (EaD) como alternativa relevante no contexto contemporâneo. Entretanto, esse avanço ocorre de maneira desigual, evidenciando disparidades no acesso, uso e apropriação das tecnologias digitais. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar qualitativamente a produção acadêmica sobre as desigualdades digitais e seus impactos na educação a distância, buscando identificar categorias analíticas, enfoques teóricos e principais implicações apontadas na literatura. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, baseada em análise documental de artigos científicos publicados entre 2002 e 2025, selecionados em bases de dados acadêmicas. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, permitindo a organização das informações em categorias temáticas. Os resultados indicaram que as desigualdades digitais são compreendidas de forma multifacetada, envolvendo não apenas o acesso a dispositivos e à internet, mas também competências digitais e condições socioeconômicas dos indivíduos. Foram identificadas três categorias principais: acesso e infraestrutura, competências e letramento digital, e condições socioeconômicas. Constatou-se que essas desigualdades impactam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem na EaD, podendo levar à exclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, evidenciou-se a importância da formação docente para o uso pedagógico das tecnologias, uma vez que sua ausência limita o potencial das práticas educativas mediadas por recursos digitais. Conclui-se que, embora a EaD apresente potencial democratizador, ela pode reforçar desigualdades existentes se não houver políticas públicas e estratégias educacionais voltadas à promoção da equidade e inclusão digital.

Palavras-chave: Inclusão digital; ensino remoto; equidade educacional.

1 INTRODUÇÃO

A expansão das tecnologias digitais nas últimas décadas transformou profundamente as formas de ensinar e aprender, impulsionando o crescimento da educação a distância (EaD) como alternativa viável e, em muitos casos, necessária (De Sá Filho, Gomes, 2019). No entanto, esse avanço não ocorreu de maneira homogênea, evidenciando e, por vezes, ampliando desigualdades já existentes na sociedade (Araujo, De Mattos, 2019). As chamadas desigualdades digitais que envolvem não apenas o acesso a dispositivos e à internet, mas também competências de uso, qualidade de conexão e condições socioeconômicas configuram-se como um dos principais desafios para a efetividade e a equidade da EaD (Storino, et al., 2020).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78363

Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática: como as desigualdades digitais têm sido abordadas na produção acadêmica e quais impactos são atribuídos a elas no contexto da educação a distância? Essa questão orienta a investigação ao buscar compreender, a partir de diferentes perspectivas teóricas, como tais desigualdades são conceituadas e analisadas no campo educacional.

Segundo Silva e Coutinho (2024), a relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o fenômeno das desigualdades digitais, especialmente em um contexto de crescente utilização da EaD. Conforme aponta Silva (2022), impulsionado pela intensificação do uso de tecnologias digitais nos processos educacionais, no qual tais disparidades podem comprometer o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem, considerando que a incorporação dessas tecnologias no ensino tem impactos diretos no processo educativo, podendo tanto potencializá-lo quanto evidenciar desafios estruturais. Além disso, a análise da produção acadêmica permite identificar lacunas, convergências e contribuições teóricas importantes para o avanço do debate.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar qualitativamente textos acadêmicos que abordam as desigualdades digitais e seus impactos na educação a distância, buscando identificar categorias analíticas, enfoques teóricos e principais implicações apontadas pelos autores.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, baseada em análise documental de produções acadêmicas que abordam a temática das desigualdades digitais no contexto da educação a distância. A abordagem qualitativa justifica-se pela busca de compreensão aprofundada dos significados, conceitos e interpretações presentes na literatura analisada.

A pesquisa foi realizada em ambiente virtual, por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados científicas, como Google Acadêmico, SciELO e Periódicos CAPES. Foram selecionados artigos científicos publicados em periódicos nacionais, priorizando textos disponíveis na íntegra, em língua portuguesa, e que apresentassem relação direta com os descritores “desigualdades digitais”, “educação a distância” e “tecnologias educacionais”.

A amostra foi constituída por um conjunto de artigos selecionados a partir de critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Como critérios de inclusão, consideraram-se: (a) publicações entre os anos de 2002 e 2025; (b) textos que abordassem explicitamente a relação entre desigualdades digitais e educação; e (c) estudos com foco no contexto brasileiro. Foram excluídos trabalhos duplicados, textos incompletos ou que não apresentassem aderência ao tema proposto.

O principal instrumento de coleta de dados foi um roteiro de leitura analítica, elaborado para orientar a extração de informações relevantes dos textos selecionados, tais como: conceitos de desigualdade digital, fatores associados, impactos na educação a distância e principais contribuições teóricas dos autores.

Os procedimentos adotados envolveram, inicialmente, a leitura exploratória dos textos para identificação de sua relevância. Em seguida, realizou-se uma leitura aprofundada e sistemática, com registro das informações em fichamentos. Posteriormente, os dados foram organizados em categorias temáticas.

Seguindo a ideias de Bardin (1989), a análise dos dados foi conduzida por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin, envolvendo as etapas de (a) pró-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados e interpretação. A partir desse processo, foram identificadas categorias analíticas que permitiram compreender como as

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78363

ISSN: 2675-813X

desigualdades digitais são abordadas na produção acadêmica e quais impactos são atribuídos a elas na educação a distância.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos textos selecionados permitiu identificar que as desigualdades digitais são compreendidas de forma multifacetada na produção acadêmica recente, não se restringindo ao acesso material às tecnologias, mas envolvendo também dimensões relacionadas às competências digitais, à qualidade da conexão e às condições socioeconômicas dos sujeitos.

De modo geral, os estudos convergem ao apontar três grandes categorias analíticas: (1) acesso e infraestrutura, (2) competências e letramento digital e (3) condições socioeconômicas e contextuais

A primeira categoria, referente ao acesso e à infraestrutura, evidencia que a ausência ou precariedade de dispositivos tecnológicos e de conexão à internet ainda constitui uma barreira significativa para a efetivação da educação a distância (dos Santos, 2017). De Souza e da Silva Guimarães (2020), destacam que, embora haja uma ampliação no uso de tecnologias, o acesso permanece desigual, sobretudo em regiões periféricas e entre populações em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, a EaD, que pressupõe conectividade contínua, acaba por excluir estudantes que não dispõem de condições mínimas para acompanhar as atividades propostas.

A segunda categoria, relacionada às competências digitais, amplia a compreensão do problema ao demonstrar que o simples acesso não garante participação efetiva nos processos educativos. Os estudos analisados apontam que muitos estudantes e até mesmo docentes enfrentam dificuldades no uso pedagógico das tecnologias, o que compromete a qualidade da aprendizagem. Segundo Soares (2002), a falta de letramento digital, entendida como a capacidade de utilizar criticamente as ferramentas tecnológicas, aparece como um fator central na reprodução das desigualdades no ambiente virtual de ensino.

Já a terceira categoria destaca a influência das condições socioeconômicas no modo como os sujeitos se relacionam com a educação a distância. Segundo Júnior, Mont'Alvão, Neubert (2015), fatores como renda, escolaridade e ambiente doméstico interferem diretamente na permanência e no desempenho dos estudantes. A análise dos textos revela que, em muitos casos, estudantes de baixa renda enfrentam dificuldades adicionais, como a necessidade de conciliar estudos com trabalho e a ausência de um espaço adequado para aprendizagem, o que impacta negativamente sua trajetória educacional.

No que se refere aos impactos das desigualdades digitais na educação a distância, os estudos apontam principalmente três dimensões: acesso, permanência e qualidade da aprendizagem. Em termos de acesso, as desigualdades limitam a entrada de determinados grupos na EaD. Em relação à permanência, observa-se um aumento nas taxas de evasão, frequentemente associado às dificuldades tecnológicas e às condições adversas dos estudantes. Quanto à qualidade, os autores indicam que a aprendizagem tende a ser prejudicada quando não há condições adequadas de participação, interação e acompanhamento das atividades.

Além disso, os resultados evidenciam uma tensão importante: ao mesmo tempo em que a EaD é apresentada como uma alternativa democratizadora do ensino, ela também pode reforçar desigualdades preexistentes quando não há políticas públicas e estratégias institucionais que garantam equidade de condições. Essa contradição aparece de forma recorrente na literatura analisada, indicando que a tecnologia, por si só, não é capaz de promover inclusão educacional.

Outro aspecto relevante identificado diz respeito à necessidade de formação docente para o uso das tecnologias digitais. Portanto, afirmam de Souza Moraes e Brito (2021), que muitos professores não receberam preparo adequado para atuar na modalidade a distância, o

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78363

que limita o potencial pedagógico das ferramentas digitais e impacta diretamente a experiência dos estudantes.

Por fim, a análise da produção acadêmica revelou lacunas importantes, como a necessidade de mais estudos empíricos que considerem as experiências concretas dos estudantes e docentes, bem como investigações que abordem estratégias eficazes para redução das desigualdades digitais no contexto educacional.

Dessa forma, os resultados reforçam que as desigualdades digitais constituem um fenômeno complexo e estrutural, que atravessa a educação a distância e exige abordagens integradas, envolvendo políticas públicas, investimento em infraestrutura, formação digital e práticas pedagógicas inclusivas.

4 CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que as desigualdades digitais constituem um fenômeno complexo, que vai além do acesso às tecnologias, envolvendo também competências digitais e condições socioeconômicas. Nesse contexto, a educação a distância, embora apresente potencial democratizador, pode reforçar desigualdades quando não há condições equitativas de participação.

Os resultados indicam que tais desigualdades impactam diretamente o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, a formação docente mostrou-se um elemento fundamental para o uso efetivo das tecnologias educacionais.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de políticas públicas e estratégias educacionais que promovam inclusão digital e equidade. Por fim, reforça-se a importância de novas pesquisas que aprofundem a compreensão e o enfrentamento das desigualdades digitais na educação a distância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1989.

da Silva, J. A. S. G., & Coutinho, D. J. G. (2024). Crescimento do ensino à distância após a pandemia no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 3714-3722, 2024.

da Silva, L., & dos Santos, M. P. M. (2025). Tecnologias na educação em tempos de pandemia da covid-19: desafios e oportunidades para alunos e professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 7, p. 2124-2133, 2025

de Araujo, A. M., & De Mattos, C. L. G. (2018). Exclusão digital e educação: a infraestrutura como condição primária. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 157-180, 2018.

de Sá Filho, P., & Gomes, R. M. M. (2019). Tecnologias digitais e usabilidades no ensino a distância. **Revista UFG**, v. 19, 2019.

de Souza, M. N., & da Silva Guimarães, L. M. (2020). Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 279-296, 2020.

dos Santos, J. C. (2017). Educação a distância como inclusão social nos percalços da exclusão digital. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 20, n. 3, p. 589-602, 2017.

MONT'ALVÃO, A.; JÚNIOR, F.T; NEUBERT, L.F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2015

ISSN: 2675-813X

Senne, F., Portilho, L., Storino, F., & Barbosa, A. (2020). Inclusão desigual: uma análise da trajetória das desigualdades de acesso, uso e apropriação da internet no Brasil. **Law, State & Telecommunications Review/Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 12, n. 2, 2020.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78363

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENTRE O ACESSO E O ISOLAMENTO: DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MEIO RURAL

VELÁZQUEZ PAULLA E MACEDO; MARINA TEREZINHA BARROS GAMA; MARIANNE JERÔNIMO SPALA; LAURA APARECIDA NASCIMENTO LEAL; RHAONNY VICTOR GENEROSO; CÉLIO VINCÍUS SOUSA DA SILVA

RESUMO

A educação a distância tem se consolidado como estratégia de ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente em contextos rurais e geograficamente isolados, onde barreiras territoriais historicamente dificultam a inserção educacional. Nesse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar as dimensões psicossociais da educação a distância, com ênfase nas relações entre acesso, interação social, afetividade e sentimento de pertencimento entre estudantes dessas regiões. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter teórico-reflexivo, desenvolvido a partir de revisão de literatura sobre educação a distância, tecnologias digitais e processos psicossociais da aprendizagem. A análise foi conduzida por meio de leitura crítica e organização temática dos materiais, buscando identificar categorias relacionadas ao engajamento acadêmico, vínculos sociais e mediação pedagógica. Os resultados indicam que, embora a educação a distância amplie significativamente o acesso ao ensino superior, suas configurações frequentemente privilegiam práticas individualizadas, o que pode limitar a interação entre estudantes, professores e instituição. Essa limitação contribui para o enfraquecimento dos vínculos sociais e afetivos, dificultando a construção do sentimento de pertencimento e impactando negativamente o engajamento acadêmico. Além disso, fatores como dificuldades no acesso às tecnologias, limitações no uso de ambientes virtuais e menor familiaridade com práticas acadêmicas intensificam esses desafios em contextos rurais. Conclui-se que a efetividade da educação a distância não depende apenas da ampliação do acesso, mas da promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a interação, a mediação ativa e a construção de vínculos. Assim, torna-se fundamental repensar as estratégias educacionais adotadas na modalidade, de modo a reduzir experiências de isolamento e potencializar a participação e permanência dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino superior; Interação social; Engajamento acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da educação a distância (EaD) tem sido um dos principais vetores de democratização do acesso ao ensino superior, especialmente em regiões rurais e isoladas. O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitou a superação de barreiras geográficas, promovendo a inserção de estudantes em instituições de ensino sem a necessidade de deslocamento físico, o que amplia as oportunidades de formação e desenvolvimento social (Redin, 2025).

Entretanto, apesar da ampliação do acesso, a literatura aponta que a EaD apresenta limitações relacionadas às dimensões psicossociais do processo educativo. A separação espaço-temporal entre docentes e discentes e a predominância de práticas pedagógicas individualizadas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78365

podem comprometer a interação social, a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento dos estudantes (Assis *et al*., 2025). Sob a perspectiva da teoria sociocultural, Moreira (1999) cita Vygotsky, afirmando que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado às interações sociais e à mediação cultural, sendo o aprendizado um processo que ocorre inicialmente no plano social para posteriormente ser internalizado pelo indivíduo. Dessa forma, a limitação das interações na EaD pode impactar não apenas o bem-estar dos estudantes, mas também a qualidade da aprendizagem.

Além disso, a afetividade constitui um elemento central no processo educativo, especialmente em ambientes virtuais, nos quais a construção de vínculos depende de práticas pedagógicas intencionais que promovam interação, colaboração e participação (Martins; Baptista, 2018). Em contextos rurais, desafios adicionais, como limitações no acesso às tecnologias e menor familiaridade com ambientes digitais, tendem a intensificar essas dificuldades.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar as dimensões psicossociais da educação a distância em contextos rurais, considerando suas implicações para a interação social, o vínculo e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e caráter teórico-reflexivo, realizada por meio de revisão de literatura, sendo baseada em análise fundamentada em bibliografia e artigos científicos publicados em plataformas e revistas, relacionados à educação a distância em sua gênese e desafios, dimensões psicossociais da aprendizagem e tecnologias da informação e comunicação, priorizando estudos publicados nos últimos anos, bem como obras clássicas relevantes para a fundamentação teórica do tema. Foram selecionados trabalhos que abordam aspectos como acesso ao ensino superior em contextos rurais, interação social na EaD, afetividade, pertencimento e engajamento acadêmico.

Como instrumentos de análise, utilizou-se a leitura crítica e interpretativa dos materiais selecionados, seguida de organização temática dos conteúdos. A análise dos dados foi conduzida buscando identificar convergências e divergências entre os autores, bem como compreender as relações entre as dimensões tecnológicas e psicossociais da educação a distância em contextos rurais. Esse procedimento permitiu a construção de uma análise integrada, articulando os principais achados da literatura com o objetivo proposto no estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EaD surge como uma importante ferramenta de democratização do acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de diversas localidades geográficas ingressem no ensino superior. No Brasil, dadas as suas dimensões continentais e desigualdades regionais, a EaD favorece o desenvolvimento de áreas vulneráveis, contribuindo com a redução de déficits educacionais presentes em zonas rurais e isoladas (Schlünzen Junior, 2009; Schuster *et al*., 2025).

Nesse contexto, observa-se que a educação a distância passou por significativas transformações ao longo do tempo, acompanhando os avanços tecnológicos e ampliando suas possibilidades pedagógicas. Inicialmente baseada no envio de materiais impressos via correio, a modalidade evoluiu com o uso de mídias como rádio, televisão e, mais recentemente, ambientes virtuais de aprendizagem mediados por tecnologias digitais, nos quais alunos e professores podem interagir mesmo estando separados espacial e temporalmente (Schlünzen Junior, 2009).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78365

Contudo, essa modalidade pode conduzir ao isolamento e à falta de interação entre os discentes e docentes. Isso ocorre, especialmente, porque a maioria das instituições adotam modelos de ensino individualizados, o que compromete o sentimento de pertencimento, afetividade e engajamento dos estudantes. Tais desafios durante o percurso acadêmico, podem, consequentemente, culminar na evasão (Assis *et al*., 2025).

Na visão de Vygotsky (apud Moreira, 1999; Papalia; Martorell 2022), a aprendizagem é mediada pela interação social e pela cultura, ou seja, trata-se de um processo colaborativo, no qual o desenvolvimento resulta da relação com o outro e com o meio. Nesse sentido, a vivência interpsíquica adquire significado e sentido próprio e é internalizada, transformando-se em uma vivência intrapsíquica (Branco; Souza; Arinelli, 2022). Compreende-se, portanto, que modelos de ensino individualizados não apenas fragilizam os vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento dos discentes, mas também podem comprometer o próprio processo de aprendizagem, indo em contrapartida à teoria de Vygotsky.

Adicionalmente, outros fatores podem influenciar na sensação de não pertencimento, sobretudo dos discentes residentes em regiões rurais e remotas. A desigualdade no acesso à internet de alta qualidade e a falta de dispositivos tecnológicos adequados é um dos principais obstáculos, afetando diretamente no desempenho e permanência dos estudantes, e a eficácia da implementação da EaD (Posadas, 2023; Silva; Maissiat, 2026). Somando a isso, a carência de habilidades no manejo das TICs também se apresenta como um desafio.

É comum que, em áreas menos favorecidas, as escolas oferecem pouco contato com ferramentas digitais, podendo ser pela falta de quantidade ou de equipamentos adequados e da disponibilidade do acesso à internet, impedindo que o estudante desenvolva as competências necessárias para utilizá-las ao ingressar no ensino superior dessa modalidade, sendo uma desvantagem (Cardoso *et al*., 2024; Silva; Pacheco, 2025). Esses fatores estão intrinsecamente relacionados à sensação de não pertencimento e isolamento dos estudantes (Assis *et al*., 2025).

4 CONCLUSÃO

A educação a distância amplia o acesso ao ensino superior em contextos rurais e isolados, contribuindo para a democratização da educação. Entretanto, os resultados evidenciam que a predominância de práticas individualizadas e a limitação das interações sociais podem fragilizar vínculos afetivos, reduzir o sentimento de pertencimento e comprometer o engajamento acadêmico dos estudantes. Além disso, dificuldades no acesso às tecnologias, à internet de qualidade e no uso de ambientes virtuais intensificam esses desafios, afetando a participação e a permanência dos estudantes.

As análises reforçam que as limitações observadas na educação a distância não se restringem ao acesso às tecnologias, mas envolvem dimensões sociais e educacionais mais amplas. A dificuldade no uso das TIC, associada à baixa intensidade de interação nos ambientes virtuais, tende a restringir a participação dos estudantes em dinâmicas acadêmicas. Nesse sentido, observa-se que o acesso tecnológico quando não articulado a práticas de mediação pedagógica e estímulo à interações, não garante a integração do estudante no ambiente educacional, evidenciando, portanto, que as desigualdades no contexto da EaD se manifestam também no plano relacional, influenciando diretamente o engajamento acadêmico, especialmente nos contextos rurais.

Conclui-se que a efetividade da EaD depende não apenas da ampliação do acesso, mas da implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a interação, a mediação ativa e a construção de vínculos, promovendo uma experiência educacional mais inclusiva e significativa.

REFERÊNCIAS

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78365

ASSIS, R. G. *et al*. Concepção de programa de Ensino para enfrentar o isolamento e a sensação de não pertencimento em cursos superiores da EaD. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 127, p. e0254913, 2025.

BRANCO, Samantha Amanda; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ARINELLI, Guilherme Siqueira. Isolamento social, pandemia e a atividade docente: Significações sobre o ensino remoto. **Rev. psicopedag**., São Paulo , v. 39, n. 120, p. 320-331, dez. 2022 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 abr. 2026.

CARDOSO, Pedro Herlleyson Gonçalves *et al*. Desafios e oportunidades da educação digital no século xxi. *In*: **Anais do X CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/109312. Acesso em: 19 abr. 2026.

LIMA, T. M. de. Os desafios do Ensino à Distância (EaD). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e6619, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.5-010. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6619. Acesso em: 21 abr. 2026.

MARTINS, V.; BAPTISTA, A. A Afetividade na Educação Online: Percursos e Possibilidades. **EaD em Foco**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, 2018. DOI: 10.18264/eadf.v8i1.639. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/639. Acesso em: 08 abr. 2026.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

PAPALIA , Diane E.; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2022.

POSADAS, M. G. Educação a distância para comunidades rurais: Conquistas e desafios no ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e09860, 2023. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9860. Acesso em: 19 abr. 2026.

REDIN, Ezequiel. O Ensino Superior no território rural: acesso às TIC e à educação a distância. **Saber Humano**: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, [*S. l.*], v. 15, n. 26, p. 46–69, 2025. DOI: 10.18815/sh.v15i26.749. Disponível em: https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/749. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, Hellinton Staevie dos; FERREIRA, Manuella Marinho. Desafios da educação a distância on-line: como promover a expansão de um ensino de qualidade. **SCIAS. Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 3–21, 2022. DOI: 10.36704/sciaseducomtec.v4i1.6227. Disponível em: https://revista.uemg.br/sciasedcomtec/article/view/6227. Acesso em: 21 abr. 2026

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 16–36, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.975. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975. Acesso em: 21 abr. 2026.

SCHUSTER, I. *et al.* Ensino EaD nas perspectivas do Estado, democracia e políticas públicas, dimensões e escalas do desenvolvimento regional. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2025. DOI: 10.54399/rbgdr.v21i3.7557. Disponível em: https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/7557. Acesso em: 21 abr. 2026.

SILVA, Aderson Pereira da; PACHECO , Clécia Simone Gonçalves Rosa. A Inclusão Digital na Educação: desafios e oportunidades. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 13, n. 19, p. 191–205, 2025. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/20534. Acesso em: 19 abr. 2026.

SILVA, M. de S. S. M.; MAISSIAT, J. A trajetória histórica da Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e desafios contemporâneos à luz do Decreto nº 12.456/2025. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. e22690, 2026. DOI: 10.54033/cadpedv23n1-030. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/22690. Acesso em: 19 abr. 2026.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

ALISSA VICTÓRIA ALVES DE OLIVEIRA; ARIANE DOS SANTOS SOUZA; DANIELLY BORGES RAMOS; LÍLIAN LIMA CELESTINO SANTOS; MARCELA VALIM DE SOUZA TALIULI; CÉLIO VINICIUS SOUSA DA SILVA

Introdução: Políticas públicas no domínio da Educação a Distância são um espectro de medidas e normas oficiais. Recentemente, houve muitos progressos nesse sentido devido às alterações da legislação e à forma como a sociedade mudou, necessitando de métodos de ensino e aprendizagem mais inovadores. **Objetivo**: O objetivo desta pesquisa é identificar os marcos regulatórios e os elementos conjunturais que marcam e impulsionam o progresso da Educação a Distância no Brasil, bem como analisar o impacto dessas políticas na democratização do acesso dessa educação. **Metodologia**: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descrita como revisão de literatura, realizada a partir da análise de artigos científicos e publicações relevantes sobre o tema, educação a distância no Brasil e políticas públicas. **Resultados**: A pesquisa revela que a evolução da Educação a Distância no Brasil é sustentada pelo suporte legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), e foi impulsionada pela pandemia de COVID-19. Contudo, apesar do avanço normativo e do aumento das matrículas, a democratização plena do acesso depende da superação das desigualdades digitais e do aprimoramento das políticas de gestão pedagógica. **Conclusão**: Conclui-se que os elementos que mais impulsionam as normas oficiais mediante a Educação a Distância no Brasil são a demanda por acesso, o controle de qualidade e a expansão do setor privado, que pressiona o Estado a estabelecer normas regulamentadoras. Com o avanço dessas medidas oficiais, o acesso ao ensino se torna a cada dia mais democrático. É necessário a progressão em qualidade dada a preferência pelo modelo a distância de grande parte da população.

Palavras-chave: **ENSINO; LEGISLAÇÃO; APRENDIZAGEM**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78367

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A FENDA DIGITAL COMO BARREIRA À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

BIANCA DOS SANTOS ELEOTERO, DENISE MIRANDA DE SOUSA, ELISA GOMES MOSCHEM ALVES COELHO, IZABEL CHRISTINA PEREIRA BARBOSA, MARIA EDUARDA GARCIA, SAMANTHA GUANAIS ROQUE, CELIO VINÍCIUS SOUSA DA SILVA.

RESUMO

O presente trabalho analisa os impactos da desigualdade digital no contexto da Educação a Distância (EaD), evidenciando como a disparidade de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) opera como uma engrenagem de exclusão que silencia subjetividades periféricas. Por meio de uma revisão crítica de estudos publicados entre 2021 e 2024, discute-se que a fenda digital não se limita à escassez de dispositivos, mas reflete uma política de apagamento que marginaliza o saber do estudante historicamente vulnerabilizado. Os resultados indicam que a EaD, embora prometa a quebra de fronteiras, pode replicar lógicas coloniais se não houver uma subversão das práticas pedagógicas e um enfrentamento direto às raízes socioeconômicas que patrocinam a precarização do ensino e a invisibilidade do sujeito. A pesquisa aponta que a materialidade do acesso, o mito do nativo digital e o design instrucional rígido são eixos fundamentais onde a exclusão se manifesta de forma mais aguda, dificultando o protagonismo acadêmico. Conclui-se que a democratização do saber exige que a infraestrutura tecnológica seja tratada como um direito fundamental e um bem público essencial, integrando o letramento digital não como treinamento técnico, mas como uma prática de liberdade que permita ao estudante ocupar o espaço acadêmico com autonomia. A análise reforça a urgência de políticas de permanência que considerem as negociações territoriais e as disparidades de classe do alunado brasileiro para transformar a EaD em um verdadeiro território de emancipação e resistência. Este debate é essencial para desestabilizar as epistemologias que universalizam o acesso ao digital sem considerar os recortes de classe e cor que estruturam a sociedade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Inclusão Tecnológica; Práticas Pedagógicas; Democratização do Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem sido apresentada no cenário brasileiro como uma ferramenta de democratização e capilarização do ensino superior, capaz de subverter barreiras geográficas e temporais que historicamente segregram o acesso ao conhecimento. No entanto, o avanço dessa modalidade ocorre sob a égide de uma profunda desigualdade social, onde o acesso às ferramentas digitais é distribuído de forma assimétrica e excludente. Este fenômeno, a fenda digital, impõe desafios que evocam o que se pode chamar de um "inverno que não se finda" para as populações marginalizadas, expondo estudantes de classes populares a um campo minado de dificuldades técnicas e simbólicas que dificultam o protagonismo acadêmico.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78421

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

Essa assimetria de acesso não apenas inviabiliza o progresso acadêmico, mas também aprofunda feridas sociais pré-existentes, criando o que se denomina 'apartheid digital'. Enquanto o discurso oficial celebra a onipresença da rede, a realidade das periferias geográficas e existenciais é marcada por conexões intermitentes e dispositivos obsoletos que não suportam carga cognitiva e técnica exigida pelo ensino superior. A fenda digital, portanto, não é apenas um hiato tecnológico, mas um abismo epistemológico: ela determina quem tem o direito de produzir ciência e quem está fadado a ser apenas um espectador passivo de conteúdos enlatados e descontextualizados de sua vivência territorial.

A problemática central reside no fato de que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pressupõe uma "norma" de acesso e uma estabilidade infraestrutural que ignora a materialidade da vida do sujeito. Segundo Alves (2024), a mediação tecnológica exige uma infraestrutura robusta que suporte a presença subjetiva do aluno, mas o que se vê, muitas vezes, é a manutenção de uma lógica que estigmatiza o estudante periférico como impossibilitado de ocupar esses espaços de saber. A desigualdade digital, portanto, não deve ser lida como um problema meramente técnico ou fortuito; ela é uma variável política e social que atua na produção e reprodução das desigualdades brasileiras, funcionando como um mecanismo de manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, torna-se urgente questionar a quem serve uma tecnologia que se propõe inclusiva, mas que desconsidera as raízes que patrocinam as práticas de exclusão. O objetivo deste resumo expandido é analisar como essas barreiras tecnológicas impactam diretamente a permanência discente e a construção da identidade profissional do estudante. A relevância deste debate justifica-se pela necessidade de descortinar o silenciamento imposto pela precariedade, buscando caminhos para uma educação que não apenas certifique, mas que emancipe o sujeito frente às estruturas de poder que ainda tentam ditar quem pode e quem não pode acessar o saber acadêmico.

2. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, fundamentada em uma perspectiva crítica e analítica. O corpus de análise foi constituído por seis artigos científicos selecionados criteriosamente por sua capacidade de tensionar o eixo da desigualdade digital e da exclusão social no Brasil contemporâneo. O processo de análise recusou a obediência a discursos puramente tecnicistas que tratam a tecnologia como neutra, buscando, em vez disso, identificar como a precarização material e o déficit de letramento digital atuam como ferramentas de "coisificação" e silenciamento do estudante.

A escolha pelo levantamento bibliográfico justifica-se pela necessidade de consolidar o estado da arte sobre a exclusão digital pós-pandemia, período em que as fragilidades do sistema de ensino remoto foram escancaradas. Os descritores utilizados na busca foram 'Desigualdade Digital', 'Educação a Distância' e 'Exclusão Social', aplicados em bases de dados como Google Acadêmico e SciELO. Foram priorizados artigos que trouxessem não apenas dados estatísticos, mas reflexões socio pedagógicas sobre o impacto subjetivo da tecnologia no cotidiano discente. A análise documental permitiu identificar padrões de negligência institucional e, simultaneamente, lampejos de resistência pedagógica que buscam subverter a lógica do capital no ensino mediado por telas.

A metodologia organizou-se em três fases distintas: a primeira consistiu em uma leitura exploratória e flutuante, visando mapear as tendências teóricas sobre a Educação a Distância e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A segunda fase envolveu uma leitura seletiva e analítica, focada na extração de dados qualitativos que

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78421

correlacionassem a falta de infraestrutura com os índices de evasão e desmotivação. Por fim, realizou-se a síntese interpretativa, onde as obras foram articuladas em um diálogo que buscou desestabilizar as epistemologias que universalizam o acesso ao digital sem considerar os recortes de classe e cor.

A técnica de análise de conteúdo temática permitiu cruzar as perspectivas dos autores selecionados, evidenciando como a desobediência a um design instrucional rígido e excludente é necessária para vislumbrar novas narrativas de permanência estudantil.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise sistemática da literatura evidencia que a desigualdade digital na Educação a Distância não se manifesta como um evento isolado, mas como uma engrenagem de camadas sobrepostas que operam o silenciamento do estudante periférico. Os resultados extraídos dos estudos selecionados podem ser discutidos em três eixos fundamentais:

3.1. A Materialidade do Acesso e a Coisificação do Sujeito

O primeiro nível de exclusão, discutido por Oliveira (2021), refere-se à precarização do acesso material. O autor destaca que a "democratização" apregoada pelo EaD muitas vezes ignora que uma parcela significativa do alunado depende exclusivamente de dispositivos móveis e pacotes de dados limitados para o consumo de conteúdos densos. Esta "educação via smartphone" impõe limitações técnicas que transcendem o hardware; ela gera uma desumanização pedagógica, onde o corpo do estudante é visualizado apenas como um ponto de tráfego de dados, e não como um sujeito histórico que necessita de ferramentas dignas para a produção de saber.

Como discutido por Alves (2024), essa precariedade dificulta a escrita acadêmica e a pesquisa profunda, mantendo o estudante em uma posição de passividade, apenas "recebendo" informações em telas diminutas, o que limita sua capacidade de elaborar um discurso robusto sobre sua própria realidade e formação profissional. Essa limitação material atua como um teto de vidro acadêmico: o estudante até acessa a plataforma, mas não consegue habitar o espaço do conhecimento com a mesma profundidade que um colega munido de banda larga e computador. A coisificação ocorre quando a instituição se preocupa com o 'log-in', mas ignora as condições reais de quem está do outro lado da tela.

3.2. O Mito do Nativo Digital e a Subversão do Letramento

No segundo eixo, é possível perceber a questão crucial do letramento digital. Ferreira (2021) desconstrói o mito prejudicial em torno dos "nativos digitais". O fato de o estudante operar redes sociais com fluidez não se traduz, de forma automática, na posse das competências necessárias para navegar nas estruturas de poder simbólico de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A ausência de uma formação prévia para o uso acadêmico da tecnologia atua como uma barreira invisível que gera desmotivação e um profundo sentimento de isolamento.

Santos (2023) aponta que esse "analfabetismo funcional digital" é um dos principais precursores da evasão, pois o indivíduo, ao não dominar os códigos da plataforma, sente-se estrangeiro em seu próprio processo de aprendizagem. Sem o domínio dessas ferramentas de poder, o estudante corre o risco de tornar-se objeto da tecnologia, replicando a lógica de apagamento cultural onde sua subjetividade não encontra espaço para ecoar. O letramento, portanto, deve ser encarado como uma ponte política que permite ao estudante não apenas consumir dados, mas produzir narrativas que tensionem o conhecimento hegemônico.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78421

3.3. Colonialidade do Design Instrucional e a Resistência Territorial

A dimensão institucional é abordada criticamente por Costa (2023), que enfatiza como o design instrucional muitas vezes ignora as negociações territoriais brasileiras. Ao planejar cursos baseados em arquivos pesados e interações síncronas obrigatórias, as instituições aplicam uma "norma" de conectividade que pune o estudante por sua condição de classe. Essa dinâmica reflete o que Silva (2023) identifica como a necessidade de uma política de permanência que compreenda a tecnologia como um direito fundamental. Quando o design pedagógico não considera a instabilidade das redes em periferias ou zonas rurais, ele opera uma manutenção da lógica colonialista, segregando quem pode "estar presente" virtualmente de quem é empurrado para a margem da conexão. A discussão reforça que a inclusão digital deve ser o alicerce da permanência, exigindo que as instituições subvertam a ordem tecnicista e passem a desenhar currículos que acolham a diversidade de contextos técnicos do alunado brasileiro. Este design instrucional muitas vezes opera sob uma lógica de produtividade que não dialoga com o tempo da vida do trabalhador-estudante. A exigência de sincronia em territórios onde a energia elétrica ou o sinal de rede são instáveis torna-se um dispositivo de punição. É o que se pode chamar de 'pedagogia do clique', onde a presença é medida por metadados e não pela construção coletiva do saber. A resistência territorial surge quando estudantes e professores subvertem essas ferramentas, utilizando canais alternativos e linguagens próprias para garantir que a aprendizagem ocorra apesar da rigidez das plataformas oficiais.

3.4. A Tecnologia como Espelho das Estruturas de Poder

Por fim, os resultados convergem para a compreensão de que a tecnologia não é neutra. Como destacado no estudo de Alves (2024), o ambiente virtual é um reflexo das contradições da sociedade *offline*. Sem uma intervenção que trate a conectividade de alta velocidade e o suporte técnico como bens públicos essenciais, o EaD consolida-se como uma modalidade de "segunda classe" para aqueles que não detêm o capital tecnológico. Além disso, a arquitetura dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) raramente é pensada sob uma perspectiva de acessibilidade de classe. São interfaces pesadas, que consomem dados rapidamente e exigem um hardware que o estudante médio da rede pública muitas vezes não possui. Quando a interface é hostil, o sentimento de não pertencimento do aluno se acentua. Ele não se sente apenas excluído da conexão, mas excluído da própria linguagem acadêmica, que agora se veste com roupagens tecnológicas complexas para reafirmar velhas exclusões.

É preciso mensurar, para além dos cliques, o peso subjetivo do silenciamento imposto pela queda de uma conexão ou pela impossibilidade de participar de um fórum síncrono. A tecnologia, quando utilizada sem uma perspectiva crítica e decolonial, funciona como um novo mecanismo de "senzala digital", onde o conhecimento é ofertado de forma precária e a autonomia do sujeito é cerceada pela falta de meios para exercê-la plenamente. A verdadeira inclusão digital pressupõe uma redistribuição de poder que garanta ao estudante vulnerabilizado o direito de ser visto e ouvido integralmente no ambiente virtual.

4. CONCLUSÃO

Os apontamentos realizados ao longo deste trabalho demonstram que a desigualdade digital é um obstáculo estrutural e histórico que compromete a promessa democratizante da Educação a Distância no Brasil. A análise cruzada dos artigos selecionados permite concluir

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78421

que o acesso físico à internet e a posse de hardware são apenas os componentes mais visíveis de uma exclusão muito mais profunda; abaixo deles, residem lacunas pedagógicas de formação crítica, a falta de um suporte institucional contínuo e a existência de desenhos curriculares que ignoram, deliberadamente ou não, as disparidades socioeconômicas e as negociações territoriais que o estudante periférico precisa realizar para se manter no curso.

Conclui-se que a tecnologia, longe de ser um território neutro de inovação, reflete as contradições da sociedade *offline* e as estruturas de poder que historicamente operam no apagamento da história do dominado. Para que a educação mediada por tecnologias cumpra seu papel de subversão e emancipação, é imperativo que o letramento digital seja integrado como uma prática de liberdade e de afirmação subjetiva. As instituições de ensino superior e o Estado devem assumir a responsabilidade ética de garantir que a tecnologia seja um alicerce para a autonomia do sujeito, e não um novo critério de segregação que pune o aluno por sua condição social. Portanto, a democratização do saber não será plena enquanto a ferramenta de acesso continuar a operar como um mecanismo de "coisificação". É necessário que as vozes desses estudantes ecoem nas plataformas virtuais para que seus saberes e subjetividades jamais sejam novamente invisibilizados. Somente através de uma política de permanência integral, que contemple a infraestrutura digital como um direito fundamental e humano, é que poderemos transformar o cenário do EaD em um verdadeiro quilombo de resistência e produção de conhecimento emancipatório para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigos Científicos: ALVES, T. et al. Desafios contemporâneos da educação mediada por tecnologias. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 13, n. 2, 2024.

COSTA, A. et al. Tecnologias de informação na educação: uma revisão sistemática. *Anais do CTRLE*, 2023.

FERREIRA, R. et al. Letramento digital e formação docente: lacunas e possibilidades. *Revista Científica FIMCA*, v. 8, n. 3, 2021.

OLIVEIRA, L. et al. A precarização do acesso e os impactos no aprendizado remoto. *Revista Desafios*, v. 7, n. 2, 2021.

SANTOS, M. et al. Políticas públicas e TDICs no cenário educacional brasileiro. *Educação em Foco*, 2023.

SILVA, J. et al. Inclusão digital e o ensino superior: um olhar sobre a permanência. *Revista Contexto Online*, v. 2, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78421

ENTRE TECNOLOGIA E HUMANIDADE: DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

RICARDO POLTRONIERI PEREIRA DA SILVA

RESUMO

A educação contemporânea tem sido marcada pela rápida circulação de informações científicas em ambientes digitais, fenômeno que altera a forma como estudantes acessam, interpretam e atribuem sentido ao conhecimento. Nas redes sociais, temas ligados à ciência e tecnologia aparecem de maneira fragmentada e descontextualizada, guiados por tendências momentâneas. Embora esses fragmentos despertem curiosidade inicial, raramente se conectam de forma espontânea aos conteúdos curriculares, gerando um acúmulo de informações dispersas que pouco contribui para a aprendizagem estruturada. Nesse cenário, o professor enfrenta o desafio de reconhecer essas janelas de interesse e transformá-las em oportunidades pedagógicas antes que se percam no fluxo contínuo das mídias digitais. Este trabalho analisa os desafios docentes na mediação entre tecnologia e humanidade, discutindo como temas emergentes podem ser integrados ao currículo sem perder de vista os impactos cognitivos, comportamentais e emocionais associados ao uso intensivo de tecnologias. A metodologia adotada consiste em reflexão teórica apoiada em referências da área e em observações do cotidiano escolar, especialmente no ensino de Ciências e Física. Os resultados indicam que a dificuldade não reside apenas no domínio técnico das ferramentas digitais, mas na capacidade de estabelecer conexões entre fragmentos científicos presentes no cotidiano dos estudantes e os conceitos estruturantes das disciplinas. Além disso, a velocidade das informações contribui para a sobrecarga cognitiva, exigindo práticas pedagógicas que promovam foco, contextualização e equilíbrio emocional. Conclui-se que a atuação docente na cultura digital demanda competências que integrem tecnologia, sensibilidade humana e cuidado com a saúde mental, fortalecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral da comunidade escolar.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; Competências digitais; Cultura digital

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vem sendo impactada pela velocidade com que informações científicas circulam em ambientes digitais. Redes sociais, sites de notícias e aplicativos de vídeo curto passaram a influenciar o contato inicial dos estudantes com temas ligados à ciência e tecnologia, muitas vezes antes mesmo que esses conteúdos apareçam no ambiente escolar. Esse fenômeno cria um cenário em que os alunos chegam à sala de aula expostos a conteúdos fragmentados, descontextualizados e guiados por tendências momentâneas, dificultando a construção de relações significativas entre esses elementos e os conhecimentos estruturados do currículo escolar. Pesquisas recentes têm destacado como a hiperexposição informacional afeta a atenção, a motivação e a capacidade de estabelecer conexões conceituais (SANTAELLA, 2004; KENSKI, 2021), reforçando a necessidade de repensar práticas pedagógicas.

A circulação acelerada desses fragmentos científicos, entendidos como pequenos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78497

recortes de temas complexos apresentados de forma superficial e frequentemente emocionalizada, desperta curiosidade inicial, mas raramente se converte em aprendizagem consistente. A ausência de conexão entre o que os estudantes consomem digitalmente e o que estudam formalmente contribui para a sensação de sobrecarga informacional, marcada por excesso de estímulos, dificuldade de foco e fragilidade na compreensão conceitual. Esse contexto afeta estudantes e professores, que se veem diante do desafio de acompanhar o ritmo das novidades sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e o cuidado com a saúde mental da comunidade escolar (BACICH; MORAN, 2022; UNESCO, 2023).

Para o docente, especialmente nas áreas de Ciências e Física, o desafio não se limita ao domínio técnico das ferramentas digitais. Exige-se a capacidade de identificar oportunidades pedagógicas em meio ao fluxo de informações, reconhecendo quando um tema emergente pode ser integrado ao currículo de forma significativa. Isso implica desenvolver habilidades de curadoria, contextualização e mediação crítica, além de estimular nos estudantes um pensamento relacional que os ajude a aproximar fenômenos atuais dos conceitos científicos estudados na escola. Como apontam autores que investigam inovação pedagógica e cultura digital, o professor contemporâneo precisa atuar como mediador entre informação e sentido, tecnologia e desenvolvimento humano (NÓVOA, 2021; LEMOS, 2013).

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como a relação entre tecnologia, comportamento e desenvolvimento humano redefine o papel do professor na educação contemporânea. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os desafios docentes na mediação entre tecnologia e humanidade, discutindo possibilidades de integração de temas emergentes ao currículo escolar de maneira crítica, contextualizada e sensível às demandas emocionais de estudantes e professores.

A ampliação do acesso à informação, embora positiva, também evidencia desigualdades relacionadas ao letramento digital e à capacidade de interpretar criticamente os conteúdos consumidos. Muitos estudantes demonstram familiaridade com plataformas digitais, mas não necessariamente desenvolvem competências para avaliar a confiabilidade das fontes ou compreender a complexidade dos fenômenos apresentados. Esse cenário reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam análise, argumentação e reflexão, elementos essenciais para que o uso das tecnologias contribua efetivamente para a formação científica e cidadã.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com foco em autores que discutem cultura digital, mediação pedagógica, competências docentes e os impactos da circulação acelerada de informações na aprendizagem. Foram selecionadas obras e documentos recentes voltados às transformações educacionais associadas ao uso intensivo de tecnologias digitais, com destaque para contribuições de Santaella (2004), Kenski (2021), Bacich e Moran (2022), Nóvoa (2021), Lemos (2013) e relatórios da UNESCO (2023).

A revisão permitiu identificar conceitos, tendências e desafios relacionados à atuação docente na cultura digital, especialmente no que se refere à presença de fragmentos científicos no cotidiano dos estudantes e às demandas de mediação crítica no processo de aprendizagem. Como complemento reflexivo, o estudo incorpora observações informais da prática docente no ensino de Ciências e Física, utilizadas apenas para contextualizar as discussões teóricas, sem caracterizar pesquisa empírica.

Também foram considerados documentos institucionais e produções recentes que discutem competências digitais docentes, saúde emocional no ambiente escolar e uso crítico das tecnologias na educação básica. Esse recorte ampliou a compreensão do tema ao reunir

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78497

diferentes perspectivas sobre os impactos pedagógicos e sociais da cultura digital.

A ampliação do acesso à informação, embora positiva, também evidencia desigualdades relacionadas ao letramento digital e à capacidade de interpretar criticamente os conteúdos consumidos. Muitos estudantes demonstram familiaridade com plataformas digitais, mas não necessariamente desenvolvem competências para avaliar a confiabilidade das fontes ou compreender a complexidade dos fenômenos apresentados. Esse cenário reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam análise, argumentação e reflexão, elementos essenciais para que o uso das tecnologias contribua efetivamente para a formação científica e cidadã.

A escolha dessa abordagem metodológica justifica-se pela natureza conceitual do tema e pela necessidade de compreender, de forma integrada, como diferentes autores analisam a relação entre tecnologia, comportamento e desenvolvimento humano. Assim, a metodologia adotada possibilita articular fundamentos teóricos e experiências docentes, oferecendo uma análise consistente sobre os desafios enfrentados pelos professores na mediação entre tecnologia e humanidade.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica evidenciou que a circulação acelerada de informações científicas em ambientes digitais tem produzido um cenário de aprendizagem marcado pela fragmentação, pela superficialidade e pela dificuldade de estabelecer conexões conceituais. Autores como Santaella (2004) e Kenski (2021) destacam que a hiperexposição informacional afeta diretamente a atenção e a motivação dos estudantes, contribuindo para a sensação de sobrecarga cognitiva e para a fragilidade na compreensão de conteúdos mais complexos. Essas análises se aproximam do cotidiano escolar, no qual muitos alunos chegam à sala de aula com conhecimentos dispersos, derivados de vídeos curtos, postagens virais ou conteúdos de entretenimento que tratam temas científicos de forma simplificada.

Outro aspecto identificado refere-se ao papel do professor na mediação entre esses fragmentos científicos e os conhecimentos estruturados do currículo. A literatura aponta que a atuação docente na cultura digital exige competências que vão além do domínio técnico das ferramentas, envolvendo habilidades de curadoria, contextualização e leitura crítica das informações que circulam nas redes (NÓVOA, 2021; LEMOS, 2013). A prática escolar reforça essa perspectiva, mostrando que o professor frequentemente precisa transformar temas emergentes, surgidos espontaneamente no discurso dos estudantes, em oportunidades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa.

Verificou-se ainda que estudantes tendem a demonstrar maior envolvimento quando os conteúdos escolares dialogam com temas presentes em seu cotidiano digital. Quando essa aproximação ocorre com planejamento e mediação adequada, a curiosidade inicial pode ser convertida em interesse investigativo, participação em aula e melhor compreensão conceitual. Também se observou que a velocidade com que novos conteúdos surgem nas mídias digitais gera desafios emocionais e cognitivos tanto para estudantes quanto para professores. O Global Education Monitoring Report 2023 da UNESCO destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam foco, equilíbrio emocional e desenvolvimento de competências socioemocionais em contextos de alta exposição tecnológica. Esses elementos aparecem de forma recorrente na literatura e nas vivências escolares, indicando que a mediação docente precisa considerar não apenas o conteúdo, mas também o bem-estar da comunidade escolar.

De modo geral, os resultados apontam que a integração de temas emergentes ao currículo depende da capacidade docente de articular informação e sentido, conectando fenômenos atuais aos conceitos científicos estudados na escola. Essa articulação representa

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78497

um dos principais desafios da docência contemporânea e, ao mesmo tempo, uma das maiores potencialidades da educação na cultura digital.

Outro ponto relevante identificado na literatura refere-se à necessidade de desenvolver nos estudantes competências de autocontrole e gestão da atenção. Em um ambiente marcado por múltiplos estímulos simultâneos, torna-se fundamental ensinar estratégias que auxiliem na organização do estudo, na priorização de informações e na construção de hábitos de aprendizagem mais autônomos. Essas competências, quando trabalhadas de forma contínua, contribuem para reduzir a dispersão e fortalecer a compreensão conceitual.

Estudos recentes também indicam que o uso pedagógico das tecnologias digitais produz melhores resultados quando ocorre de forma planejada e vinculada a objetivos claros de aprendizagem. O simples uso de aplicativos, vídeos ou plataformas não garante avanço educacional por si só. Quando os recursos tecnológicos são empregados sem intencionalidade didática, existe o risco de reforçar dispersão, passividade e consumo superficial de informações. Por outro lado, quando articulados a propostas investigativas, resolução de problemas e discussões orientadas, podem ampliar o interesse dos estudantes e favorecer a construção do conhecimento.

No ensino de Ciências e Física, por exemplo, temas que circulam nas redes sociais, como inteligência artificial, exploração espacial, mudanças climáticas, drones e novas fontes de energia, podem ser utilizados como ponto de partida para abordar conceitos científicos presentes no currículo escolar. Essa aproximação entre cotidiano digital e conteúdo formal tende a aumentar o significado da aprendizagem, pois parte de referências já conhecidas pelos estudantes e transforma curiosidade inicial em investigação orientada.

Também se destaca que a formação continuada dos professores assume papel central nesse processo. Em um cenário de rápidas transformações tecnológicas, torna-se necessário criar espaços permanentes de atualização, troca de experiências e reflexão pedagógica. Mais do que aprender a operar ferramentas, os docentes precisam discutir critérios de uso, limites éticos, impactos sociais e possibilidades reais de contribuição para a aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Observa-se que a cultura digital tem transformado profundamente as formas de acesso ao conhecimento, criando oportunidades de aprendizagem, mas também desafios relacionados à fragmentação das informações, à superficialidade dos conteúdos e à sobrecarga cognitiva. Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, especialmente na mediação entre temas emergentes das mídias digitais e os conhecimentos científicos sistematizados no currículo escolar.

Os resultados discutidos indicam que a docência contemporânea exige competências que ultrapassam o domínio técnico das tecnologias, envolvendo pensamento crítico, sensibilidade pedagógica, capacidade de contextualização e atenção às dimensões emocionais presentes no cotidiano escolar. Assim, ensinar na atualidade requer equilibrar inovação tecnológica e relações humanas significativas.

Além disso, fortalecer a escola como espaço de pensamento crítico torna-se essencial diante do grande volume de informações disponíveis nas mídias digitais. Cabe ao professor estimular a análise de fontes, a argumentação e a capacidade de selecionar conteúdos confiáveis, competências cada vez mais necessárias para a formação cidadã e acadêmica dos estudantes. Nesse sentido, investir na valorização docente e em programas de formação continuada mostra-se relevante para que os professores acompanhem as transformações tecnológicas sem perder de vista os objetivos educacionais. O apoio institucional, a troca de experiências e o acesso a recursos adequados contribuem para

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78497

ISSN: 2675-813X

práticas pedagógicas mais consistentes.

Como limitação, o trabalho possui caráter bibliográfico e reflexivo, o que aponta para a necessidade de futuras pesquisas empíricas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes realidades escolares.

Dessa forma, a escola assume um papel estratégico ao promover espaços de diálogo sobre o uso consciente das tecnologias e ao incentivar práticas que valorizem a investigação, a curiosidade e o pensamento crítico. A articulação entre inovação pedagógica e cuidado com a saúde emocional torna-se indispensável para que estudantes e professores possam enfrentar os desafios impostos pela cultura digital de maneira equilibrada e produtiva.

Por fim, o professor do futuro não será reconhecido apenas pelo domínio de ferramentas tecnológicas, mas pela capacidade de transformar informação dispersa em conhecimento significativo, articulando inovação, criticidade e relações humanas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Penso, 2022.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LEMOS, A. Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2013.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2021.

SANTAELLA, L. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

UNESCO. Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Global Education Monitoring Report 2023. Paris: UNESCO, 2023.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78497

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O USO DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEONARDO PEREIRA CAVALCANTE

Introdução: A recomposição das aprendizagens pode ser compreendida como uma necessidade emergente ao processo de ensino e aprendizagem para alunos que vivenciaram o ensino remoto no período pandêmico. Contudo, observa-se a necessidade da construção de conhecimentos que sejam estruturados na ação reflexiva e crítica do estudante a partir da leitura e interpretação de textos em Língua Portuguesa com uso de textos multimodais. Desse modo, pode-se definir que o 5º ano do Ensino Fundamental é uma turma que se adequa à pesquisa e intervenção, a partir da ótica do desenvolvimento da leitura crítica com gêneros multimodais. **Objetivos:** analisar quais os textos de maior circulação social que os estudantes reconhecem; observar a evolução da proficiência de leitura dos estudantes mediante o uso de textos multimodais em sala de aula; compreender que processos de intervenções pedagógicas são possíveis ao desenvolvimento da leitura crítica em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental. **Metodologia:** A metodologia desta atividade dá-se mediante a análise e estudos reflexivos do desempenho leitor de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir do desenvolvimento leitor na recomposição das aprendizagens no componente curricular Língua Portuguesa, no processo de construção da aprendizagem mediante a leitura crítica com textos multimodais, a partir de uma pesquisa de campo e participativa com a ação docente em sala de aula. **Resultados:** A partir da construção investigativa, entende-se que a obtenção de resultados está intrínseca à ação reflexiva de identificar as possibilidades pedagógicas a serem desempenhadas em sala de aula, para proporcionar a construção de habilidade de leitura e interpretação de texto com gêneros multimodais no ambiente educativo. **Conclusão:** A recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa, no que se refere às habilidades leitoras, exige práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da leitura crítica. A partir deste contexto, percebe-se que o uso de textos multimodais como elementos do desempenho leitor no 5º ano do Ensino Fundamental é possível para a construção da reflexão crítica sobre a leitura, por fazer parte dos diferentes gêneros de circulação social.

Palavras-chave: **LEITURA; CRÍTICA; MULTIMODAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78501

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ARQUITETURAS DA EXCLUSÃO DIGITAL: BARREIRAS À EFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

CLÁUDIO QUIRINO; CLÁUDIO ALBERTO DE SÁ QUIRINO; RENATHA DAYANE CABRAL DE ARAÚJO RAMOS

Introdução: A educação a distância (EaD) tem sido apresentada como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior nas universidades federais. Contudo, essa expansão ocorre em um contexto marcado por desigualdades digitais persistentes, que comprometem sua efetividade. A simples oferta de vagas e plataformas virtuais não garante inclusão real, sobretudo quando parte significativa dos estudantes enfrenta limitações de acesso, infraestrutura e competências digitais. **Objetivo:** Este estudo busca, então, analisar como a exclusão digital configura barreiras sistêmicas à efetividade da EaD nas universidades federais, evidenciando seus impactos no acesso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes. **Metodologia:** Para tanto, foi aplicada uma Revisão de Literatura recente, com levantamento de produções científicas nas bases Google Acadêmico e SciELO, priorizando estudos dos últimos anos. A análise foi conduzida por meio de categorização temática, com foco na identificação de fatores obstaculizantes relacionados à infraestrutura, conectividade, letramento digital e políticas institucionais de apoio. **Resultados:** Observou-se que a efetividade da EaD é comprometida por barreiras interdependentes, como acesso limitado à internet, falta de equipamentos adequados, conectividade instável e baixo letramento digital. Tais fatores dificultam a participação contínua, reduzem a autonomia discente e impactam negativamente o desempenho acadêmico. Além disso, a fragilidade da infraestrutura institucional e a insuficiência de políticas de apoio contribuem para o aumento da evasão e para a reprodução de desigualdades educacionais. **Conclusão:** Conclui-se que a EaD, ao invés de promover inclusão plena, pode reforçar assimetrias quando implementada sem o enfrentamento das condições estruturais da exclusão digital. A efetividade dessa modalidade depende do reconhecimento da inclusão digital como elemento central, exigindo políticas institucionais robustas e compromisso contínuo com a equidade no ensino superior público.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD); BARREIRAS DE ACESSO; UNIVERSIDADES FEDERAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78654

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O PODER DA PALAVRA E DA EXPRESSÃO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA ANTUNES DA SILVA; JANETE DE OLIVEIRA FREITAS; LÍLIA RAQUEL MINERES DE OLIVEIRA; MARGARETE FREITAS DA SILVA; MEIRIELEN PEREIRA DA SILVA

RESUMO

A educação infantil, a primeira etapa da educação básica, é um período crucial para o desenvolvimento integral da criança, e a linguagem é um dos pilares desse processo. Este estudo analisou a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional na primeira infância, destacando as boas práticas pedagógicas que a promovem de forma holística e significativa. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica em bases de dados científicas como Scielo e Google Acadêmico. Foram utilizadas as palavras-chave "linguagem na educação infantil", "desenvolvimento infantil" e "práticas de letramento". O estudo focou na análise e interpretação de pesquisas e documentos que abordam a linguagem não apenas como um sistema de comunicação, mas como um campo de experiências, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que o desenvolvimento da linguagem na educação infantil vai além da alfabetização formal, englobando a oralidade, a leitura, a escrita, a linguagem corporal e a artística. Práticas como a escuta ativa, a contação de histórias, o teatro, a música e o incentivo à escrita espontânea foram identificados como essenciais para a construção do pensamento, da criatividade e da interação social. Conclui-se que o educador tem um papel fundamental na criação de um ambiente rico em estímulos linguísticos, onde a criança é encorajada a se expressar em suas múltiplas formas. O trabalho com a linguagem na educação infantil é, portanto, um investimento no futuro da criança, preparando-a para ser um indivíduo pensante, comunicativo e letrado, com impactos positivos em seu percurso acadêmico e em sua vida social. A relevância deste estudo reside em reforçar a necessidade de uma abordagem pedagógica integrada e intencional em relação à linguagem.

Palavras-chave: interação; investimento; desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é amplamente reconhecida como a primeira e mais importante etapa do desenvolvimento humano, onde se estabelecem as bases para o futuro. Nesse contexto, a linguagem emerge como uma competência fundamental, permeando todas as interações e processos de aprendizagem da criança. Longe de ser apenas um instrumento de comunicação, a linguagem se constitui como o principal meio pelo qual o indivíduo constrói seu pensamento, expressa suas emoções e estabelece vínculos com o mundo ao seu redor. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incluir a linguagem no campo de experiências "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", reforça sua centralidade no processo educativo, incentivando uma abordagem que vai além do mero ensino da alfabetização formal. No entanto, ainda há desafios

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78787

na implementação de práticas pedagógicas que valorizem a linguagem em sua plenitude, o que justifica a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral analisar, a partir da literatura científica, a importância da linguagem para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil e as boas práticas que a promovem

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo foi conduzido por meio de uma revisão de literatura de caráter qualitativo. A pesquisa bibliográfica foi realizada em bases de dados científicas como SciELO, Google Acadêmico e Repositório de Teses e Dissertações da CAPES, durante o período de 2020 a 2024. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: "linguagem na educação infantil", "desenvolvimento da linguagem", "práticas de letramento" e "BNCC".

Os critérios de inclusão para a seleção dos materiais foram: artigos científicos, teses, dissertações e livros que abordassem a temática da linguagem na educação infantil, com foco em práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil. Foram excluídos trabalhos que não apresentavam uma abordagem pedagógica ou que se limitavam à alfabetização formal em anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram analisados de forma qualitativa, por meio da leitura atenta e da interpretação dos textos, com o intuito de identificar os principais conceitos, práticas e contribuições teóricas sobre a linguagem na primeira infância**.**

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura científica revelou que a linguagem na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que se manifesta em diversas dimensões. As descobertas corroboram a visão da BNCC de que a linguagem não se restringe à oralidade e à escrita, mas abrange o pensamento, a imaginação e a expressão em suas múltiplas formas. A discussão dos resultados se concentrou em três eixos principais:

3.1. A Linguagem como Campo de Experiências e Interação Social

Autores como Vygotsky (1998) e Freire (1996) ressaltam que a linguagem se desenvolve a partir da interação social. A criança, ao participar de rodas de conversa, diálogos e brincadeiras, internaliza a linguagem como uma ferramenta para organizar seu pensamento e se relacionar. A prática da
escuta ativa do professor é crucial para validar as expressões da criança e incentivá-la a se comunicar, mostrando a relevância e as vantagens de um ambiente dialógico.

3.2. O Papel da Leitura e da Escrita na Primeira Infância

A literatura consultada desmistifica a ideia de que o foco da educação infantil deve ser a alfabetização precoce. Em vez disso, enfatiza-se o desenvolvimento do
letramento, ou seja, a imersão em um mundo de práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2017). O contato com livros, a contação de histórias e a escrita espontânea através de rabiscos e garatujas são práticas que conferem sentido à linguagem escrita, transformando-a em uma fonte de prazer e conhecimento, e não em uma obrigação.

3.3. A Linguagem em suas Múltiplas Formas de Expressão

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78787

Os estudos analisados também destacam a importância de outras linguagens além da oral e da escrita. A linguagem corporal, através da dança e do teatro, e a linguagem artística, como o desenho e a pintura, são reconhecidas como meios legítimos de expressão de sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo. A principal vantagem dessa abordagem é a promoção de uma expressão genuína e completa da criança. Uma limitação, no entanto, pode ser a falta de formação específica de alguns educadores para trabalhar com essas diferentes linguagens de forma intencional.

4 CONCLUSÃO

A linguagem na educação infantil é, inequivocamente, o alicerce para o desenvolvimento integral da criança. Longe de ser apenas uma ferramenta para a comunicação, a linguagem se manifesta como o principal vetor para a construção do pensamento, a expressão de emoções e a inserção social. As descobertas da revisão bibliográfica reforçam que o sucesso no desenvolvimento da linguagem não se mede pela antecipação da alfabetização formal, mas sim pela capacidade da criança em se expressar, interagir e pensar de forma criativa e autônoma, utilizando um repertório diversificado de linguagens.

A principal contribuição deste trabalho é a reafirmação do papel central do educador como mediador e promotor de um ambiente rico em estímulos. O profissional da educação não deve ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um facilitador que valoriza e legitima todas as formas de expressão da criança — seja na oralidade, no desenho, no gesto ou na escrita espontânea. A prática pedagógica eficaz, portanto, é aquela que integra a linguagem de forma intencional em todas as atividades, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo, descoberta e imaginação. O trabalho com a leitura e a escrita, por exemplo, deve ser pautado na ludicidade e no prazer, construindo o letramento como uma prática social e cultural relevante, e não como uma imposição metodológica.

Apesar das importantes reflexões, o presente estudo possui algumas limitações inerentes à sua metodologia. Por ser uma pesquisa de natureza estritamente bibliográfica, não foi possível observar a aplicação prática dessas boas práticas em contextos reais de sala de aula. Faltou a análise das nuances da interação entre educador e criança, bem como a percepção dos próprios educadores sobre os desafios e sucessos na implementação dessas abordagens.

Nesse sentido, as futuras perspectivas de pesquisa são vastas. Sugere-se a realização de estudos de caso e pesquisas-ação que investiguem a aplicação dessas boas práticas em instituições de educação infantil. Tais estudos poderiam documentar o impacto direto de intervenções pedagógicas específicas no desenvolvimento da linguagem, bem como identificar as variáveis que influenciam o sucesso dessas ações. Além disso, seria valioso investigar a formação continuada de professores, a fim de compreender como os educadores estão sendo preparados para lidar com a complexidade da linguagem nas primeiras infâncias. Este aprofundamento é essencial para que o campo da educação infantil continue a evoluir, garantindo que a criança tenha as melhores oportunidades para se desenvolver plenamente.

O trajeto da pesquisa revelou que o sucesso no desenvolvimento da linguagem não se mede pela antecipação da alfabetização formal, mas pela capacidade da criança em se expressar, interagir e pensar de forma criativa e autônoma.

Como limitação do estudo, aponta-se que a pesquisa foi estritamente bibliográfica, não contemplando a observação de práticas em campo. Por ser uma pesquisa de natureza bibliográfica, não foi possível observar a aplicação prática dessas boas práticas em contextos reais de sala de aula. Faltou a análise das nuances da interação entre educador e criança, bem como a percepção dos próprios educadores sobre os desafios e sucessos na implementação dessas abordagens.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78787

ISSN: 2675-813X

Para futuras perspectivas, sugere-se a realização de estudos de caso e pesquisas-ação que investiguem a aplicação dessas boas práticas em instituições de educação infantil. Tais estudos poderiam documentar o impacto direto de intervenções pedagógicas específicas no desenvolvimento da linguagem, bem como identificar as variáveis que influenciam o sucesso dessas ações. Além disso, seria valioso investigar a formação continuada de professores, a fim de compreender como os educadores estão sendo preparados para lidar com a complexidade da linguagem nas primeiras infâncias.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PRETI, **O**. Educação a Distância: Construindo significados. Cuiabá: EDUFMT, 2000**.**

SILVA, M. Sala de aula interativa: a autoria docente e a mediação pedagógica em EAD. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78787

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PROFICIÊNCIA LEITORA EM CAUCAIA-CE: ANÁLISE LONGITUDINAL DOS RESULTADOS DO SPAECE (2012–2024) E IMPLICAÇÕES PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL

RONNIELLE CABRAL ROLIM

RESUMO

Este artigo analisa a evolução da proficiência leitora dos alunos da rede pública municipal de Caucaia-CE com base nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) entre 2012 e 2024. A pesquisa é de natureza aplicada, abordagem predominantemente quantitativa e utiliza dados secundários provenientes da SEDUC-CE e do INEP. Os resultados apontam para avanços reais na proficiência média em Língua Portuguesa nas etapas Alfa, 5.º Ano e 9.º Ano, porém com gap persistente em relação à média estadual e à CREDE 01. São identificadas disparidades internas associadas ao nível socioeconômico e à pertença étnico-racial, bem como tensões entre a melhora nos indicadores de fluxo e a estagnação relativa na proficiência padronizada. Os dados indicam que os avanços registrados, embora expressivos no plano quantitativo, ainda não se traduzem em equidade educacional plena no município. Ao final, são discutidas implicações para a formulação de políticas públicas locais voltadas ao letramento e à alfabetização.

Palavras-chave: Proficiência leitora. SPAECE. Caucaia-CE. Avaliação em larga escala. Política educacional.

1 INTRODUÇÃO

O município de Caucaia-CE, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza e segundo maior colégio eleitoral do Ceará, enfrenta um paradoxo que não lhe é exclusivo, mas que ali se torna particularmente visível: os indicadores de fluxo escolar melhoram de forma consistente há pelo menos uma década, enquanto a proficiência leitora avançou em ritmo mais lento e ainda mantém distância considerável da média estadual. Diante desse cenário, emerge a pergunta central desta investigação: melhorar a aprovação é suficiente para garantir que os alunos desenvolvam leitura com compreensão?

A resposta que os dados do SPAECE sugerem é negativa. Em 2014, a taxa de reprovação nos anos iniciais era de 4,4%; em 2023, recuou para 0,7% (SEDUC-CE, 2025). Simultaneamente, a proficiência média no 5.º Ano em Língua Portuguesa, que era de 190,3 pontos em 2012, chegou a 216,0 em 2024, permanecendo, contudo, abaixo da média estadual em toda a série histórica. Dois movimentos simultâneos, portanto: a escola retém menos e aprova mais, sem que isso se converta, na mesma proporção, em ganho de proficiência.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a evolução da proficiência leitora dos alunos da rede pública municipal de Caucaia entre 2012 e 2024, com base nos dados do SPAECE. Os objetivos específicos são: (a) descrever a trajetória histórica da proficiência média em Língua Portuguesa no Alfa, no 5.º Ano e no 9.º Ano entre 2012 e 2024; (b) comparar os resultados de Caucaia com as médias estaduais e da CREDE 01, identificando brechas e aproximações; e (c) analisar desigualdades internas de desempenho por nível socioeconômico (NSE) e pertença étnico-racial.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78806

A justificativa para o estudo se apoia em dois argumentos. O primeiro é analítico: o recorte longitudinal permite superar análises pontuais, revelando tendências e rupturas invisíveis em fotografias isoladas do sistema. O segundo é prático: Caucaia ocupa a 165.ª posição no ranking do ICMS Educacional de 2024, o que significa que seus índices de qualidade ainda não se convertem em maior captação de recursos estaduais. Compreender os gargalos da proficiência leitora é, portanto, também uma questão de sustentabilidade financeira da política educacional local.

Anota-se, desde o início, que a análise se apoia exclusivamente em dados secundários agregados. Não se discutem trajetórias individuais de alunos, nem se estabelecem relações causais definitivas entre políticas e resultados. Trata-se de um esforço de leitura longitudinal de indicadores, com todas as limitações que isso implica.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem predominantemente quantitativa e complementada por interpretação qualitativa dos dados contextuais. O método empregado é a análise documental aplicada a uma série temporal de dados secundários. Não foram realizadas coletas primárias de dados junto a alunos, professores ou gestores.

As fontes principais de dados são: (1) o boletim Indicadores Educacionais e Financeiros do município de Caucaia, publicado pela SEDUC-CE em 2025, com cobertura do período 2014–2024; (2) os resultados históricos do SPAECE por município (etapas Alfa, 5.º Ano e 9.º Ano, Língua Portuguesa), cobrindo o período de 2012 a 2024; e (3) os dados do IDEB municipal obtidos junto ao INEP. Como fonte complementar, foram utilizadas planilhas do sistema Power BI da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, referentes às notas bimestrais internas de Língua Portuguesa dos 3.º, 4.º e 5.º Anos em 2025.

O tratamento dos dados foi realizado com o auxílio de planilhas eletrônicas (Microsoft Excel) e do ambiente Power BI da própria SEDUC-CE. As técnicas de análise incluem: análise descritiva das séries temporais de proficiência média e percentual de alunos por padrão de desempenho; comparação entre grupos (Caucaia, CREDE 01 e Estado do Ceará); e análise de subgrupos por nível socioeconômico (NSE 1 a 4) e pertença étnico-racial. Os critérios de interpretação das diferenças entre grupos se basearam na escala de desempenho do SPAECE, considerando-se relevantes as variações iguais ou superiores a 10 pontos, que em geral correspondem à fronteira entre padrões de desempenho. Não foi realizada análise inferencial, dada a natureza agregada dos dados disponíveis.

As principais limitações da pesquisa são: ausência de dados do SPAECE para 2020 e 2021 em decorrência da pandemia de COVID-19; o caráter agregado dos dados, que impede análises no nível do aluno ou da escola; e a indisponibilidade de dados de proficiência para os anos de 2010 e 2011 no recorte municipal. O recorte histórico do artigo parte de 2012, primeiro ano em que a série disponível permite análise consistente para Caucaia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados do SPAECE para o município de Caucaia, no período de 2012 a 2024, permite identificar tendências consistentes na evolução da proficiência leitora ao longo das diferentes etapas do Ensino Fundamental. Ao adotar uma perspectiva longitudinal, torna-se possível observar não apenas os avanços absolutos nos indicadores, mas também as dinâmicas relativas em comparação ao desempenho estadual, evidenciando padrões de convergência, estagnação e, em alguns casos, ampliação de desigualdades. Essa abordagem reforça a compreensão de que os indicadores educacionais, quando analisados em série histórica,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78806

oferecem subsídios mais robustos para a interpretação da qualidade da aprendizagem do que análises pontuais.

Nesse contexto, a Tabela 1 apresenta a evolução da proficiência média em Língua Portuguesa nas etapas Alfa (2.º Ano), 5.º Ano e 9.º Ano do Ensino Fundamental no município de Caucaia, em comparação com os resultados do Estado do Ceará, em anos selecionados da série histórica (2012, 2017, 2022 e 2024). A sistematização desses dados permite visualizar, de forma sintética, tanto os ganhos acumulados ao longo do período quanto as distâncias relativas entre o desempenho municipal e estadual, especialmente no 5.º Ano, etapa em que o gap se mostra mais pronunciado.

Tabela 1 – Evolução da proficiência média em Língua Portuguesa por etapa - Caucaia /Ceará (2012–2024)

Etapa / Ano	**2012**	**2017**	**2022**	**2024**
Alfa (2.º Ano)	147,2	162,4	171,5	179,8
5.º Ano	190,3	198,1	208,7	216,0
9.º Ano	238,0	241,2	244,0	246,0
5.º Ano - CE	200,1	218,3	239,5	248,0

Fonte: SEDUC-CE (2025); INEP (2024). Elaboração do autor.

A leitura desses resultados deve ser realizada à luz das contribuições da literatura sobre avaliação educacional, que enfatiza a importância da análise contextualizada dos indicadores. Conforme argumenta Fernandes (2020), os dados provenientes de avaliações em larga escala adquirem maior significado quando interpretados em perspectiva temporal e comparativa, pois permitem distinguir entre melhorias estruturais do sistema e variações conjunturais de desempenho. Nessa mesma direção, a análise longitudinal contribui para evitar interpretações precipitadas baseadas em recortes isolados.

No caso de Caucaia, os dados apresentados indicam um movimento simultâneo de avanço e distanciamento: enquanto há crescimento consistente da proficiência média em todas as etapas avaliadas, observa-se que esse crescimento ocorre em ritmo inferior ao do Estado, especialmente no 5.º Ano. Esse padrão sugere que, embora as políticas educacionais locais tenham produzido efeitos positivos em termos absolutos, ainda não foram suficientes para promover convergência com o desempenho estadual. Tal resultado reforça a necessidade de análises mais aprofundadas sobre os fatores que condicionam o ritmo de aprendizagem, incluindo aspectos pedagógicos, institucionais e socioeconômicos.

3.1 - Etapa Alfa (2.º Ano): a base do processo de alfabetização

A proficiência média no Alfa em Língua Portuguesa passou de 147,2 pontos em 2012 para 179,8 em 2024, ganho de 32,6 pontos em doze anos (SEDUC-CE, 2025). Em termos absolutos, esse avanço é expressivo. Em termos relativos, porém, há que se contextualizá-lo: a escala padrão classifica como "Desejável" os alunos com proficiência igual ou superior a 150 pontos. Em 2012, apenas 45,2% dos alunos caucaienses atingiam esse nível; em 2024, o percentual chegou a 76,0%. A redução dos alunos classificados como Não Alfabetizados, de 3,2% para praticamente 0%, também representa conquista relevante.

Esses números, entretanto, não indicam problema resolvido. Os dados da SEDUC-CE (2025) mostram que Caucaia permaneceu, em toda a série histórica do Alfa, abaixo da média do Estado e da CREDE 01. Em 2024, a proficiência média do município no Alfa era de 179,8 pontos, enquanto o Estado registrava valores próximos a 210 e a CREDE 01 ficava em torno de 187,6 pontos. O *gap* persiste, embora tenha havido convergência relativa nos últimos anos.

O ICA de 67,0% para Caucaia em 2024 reforça essa leitura: de cada dez crianças que concluem o 2.º Ano na rede municipal, pelo menos três ainda não atingiram o padrão nacional de alfabetização. Esse dado levanta uma questão que os dados disponíveis não permitem

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78806

responder com segurança: em que medida esses alunos são promovidos para o 3.º Ano sem as habilidades de leitura necessárias? Se for assim, os déficits de proficiência observados no 5.º e no 9.º Ano podem ter raízes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, padrão que a literatura especializada denomina de acumulação de déficits cognitivos (Cunha, 2022).

3.2 - 5.º Ano: onde o *gap* com o Estado é mais visível

No 5.º Ano, a série histórica da proficiência em Língua Portuguesa de Caucaia vai de 190,3 em 2012 a 216,0 em 2024, ganho de 25,7 pontos (SEDUC-CE, 2025). O Estado do Ceará, no mesmo período, passou de valores próximos a 200 para aproximadamente 248 pontos. Isso significa que, enquanto Caucaia ganhava cerca de 26 pontos, o Estado ganhava quase 50. O *gap*, que era de aproximadamente 10 pontos em 2012, chegou a cerca de 32 pontos em 2024. Os resultados apontam, portanto, que o ritmo de melhora de Caucaia não acompanhou o do Estado nessa etapa.

A análise dos padrões de desempenho confirma essa leitura. Em 2012, 21,4% dos alunos do 5.º Ano atingiam o nível Adequado em Língua Portuguesa; em 2024, esse percentual chegou a 44,0%. Ao mesmo tempo, o percentual de alunos no nível Muito Crítico caiu de 4,5% para 1,0% (SEDUC-CE, 2025). O movimento principal indica redução da cauda inferior da distribuição, com migração de alunos do Muito Crítico e do Crítico para os níveis Intermediário e Adequado. O que os dados indicam como ainda insuficiente é a consolidação dos alunos no nível Adequado.

A análise por nível socioeconômico revela diferença de 16,5 pontos entre NSE4 (222,6) e NSE1 (206,1) em Língua Portuguesa no 5.º Ano (SEDUC-CE, 2025). Na escala do SPAECE, 16 pontos podem representar a fronteira entre padrões de desempenho. Esse resultado é coerente com o que Alves e Soares (2013) demonstraram em âmbito nacional: a desigualdade socioeconômica produz desigualdade educacional, e políticas voltadas exclusivamente a insumos pedagógicos têm alcance limitado quando desarticuladas de ações de proteção social.

3.3 - 9.º Ano: o desafio do Ensino Fundamental final

A trajetória da proficiência no 9.º Ano é a que menos aparece nos debates sobre alfabetização, talvez porque se pressuponha que a leitura esteja consolidada ao final do Ensino Fundamental. Os dados contrariam essa suposição. A proficiência média de Caucaia no 9.º Ano passou de aproximadamente 238 pontos em 2012 para 246,0 em 2024, ganho de apenas 8 pontos em doze anos (SEDUC-CE, 2025). O Estado passou de valores próximos a 236 para cerca de 246 no mesmo período, o que significa que a distância entre Caucaia e o Estado praticamente desapareceu nessa etapa. Isso, porém, pode refletir estagnação do Estado tanto quanto avanço do município.

Logo, o dado que mais chama a atenção no 9.º Ano é o percentual de alunos no nível Adequado em Língua Portuguesa: apenas 16,0% em 2024, ante 8,0% em 2012. O nível Muito Crítico ainda concentrava cerca de 20% dos alunos em 2024 (SEDUC-CE, 2025). Os dados indicam que um em cada cinco alunos que concluem o Ensino Fundamental em Caucaia não atingiu as habilidades básicas de leitura esperadas para a etapa.

A desagregação por NSE no 9.º Ano mostra padrão similar ao do 5.º Ano, com NSE4 registrando 251,7 pontos e NSE1 registrando 235,8 em Língua Portuguesa, diferença de 15,9 pontos (SEDUC-CE, 2025). A desagregação por etnia mostra variações igualmente relevantes: alunos autodeclarados brancos tiveram proficiência média de 250,4, enquanto autodeclarados pretos registraram 234,5. Não é possível afirmar que essas diferenças decorrem exclusivamente da etnia, já que etnia e nível socioeconômico são variáveis correlacionadas. Os dados, contudo, indicam que a desigualdade existe e é mensurável.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78806

3.4 - IDEB, ICMS Educacional e as tensões do sistema

A evolução do IDEB de Caucaia, de 3,3 em 2005 para 5,5 nos anos iniciais e 4,8 nos anos finais em 2023, é consistente com o contexto de melhoria dos indicadores de fluxo (SEDUC-CE, 2025). O IDEB é uma função do fluxo e da proficiência. Se o fluxo melhora muito e a proficiência melhora um pouco, o IDEB pode crescer mesmo com a qualidade pedagógica apresentando avanços mais modestos. Isso não invalida o indicador, mas indica que seu uso deve ser sempre contextualizado.

O ICMS Educacional recebido por Caucaia oscilou entre R$ 1,1 milhão e R$ 2,8 milhões no período 2014 - 2024, com pico expressivo em 2024 (SEDUC-CE, 2025). O mecanismo de repasse vincula parte desses recursos ao desempenho no Índice de Qualidade da Educação (IQE), que pondera resultados no SPAECE. A 165.ª posição no ranking estadual em 2024 indica que há espaço considerável para melhoria, com consequências financeiras diretas para o município.

Sendo assim, os dados evidenciam uma tensão que merece reconhecimento: o sistema de incentivos estadual pode criar pressões por resultados de curto prazo que nem sempre se traduzem em melhorias sustentáveis. A pressão para melhorar o ICA, por exemplo, pode induzir práticas pedagógicas voltadas para os descritores da avaliação, em detrimento de um trabalho mais amplo com a leitura compreensiva. Essa tensão é identificada na literatura como efeito de ensinar para o teste (Bonamino; Sousa, 2012) e não é exclusiva de Caucaia, mas precisa ser reconhecida pelos gestores locais ao definirem suas estratégias.

4 CONCLUSÃO

A análise longitudinal dos resultados do SPAECE em Caucaia entre 2012 e 2024 permite afirmar que o município avançou. Essa afirmação precisa ser feita sem ambiguidade, porque desconhecer os avanços é tão prejudicial quanto ignorar os problemas: desestimula os educadores que produziram esses resultados e distorce o diagnóstico sobre o que ainda precisa ser feito.

Os dados apontam, ao mesmo tempo, limites igualmente claros. O gap com o Estado persiste, e no 5.º Ano ele se ampliou ao longo da série histórica. O ICA de 67,0% em 2024 indica que parcela significativa das crianças ainda conclui o 2.º Ano sem o padrão de alfabetização esperado. O percentual de alunos no nível Adequado no 9.º Ano, de 16%, representa um indicador que merece atenção mais sistemática. As desigualdades internas por NSE e etnia sugerem que o crescimento médio da proficiência não está chegando igualmente a todos os alunos.

Três implicações para a política educacional local são sustentadas pelos dados. A inicial diz respeito à necessidade de intensificar as ações de alfabetização no ciclo inicial, em especial no 1.º e no 2.º Ano: a meta de 80% no ICA ainda não foi alcançada, e programas estruturados de leitura com monitoramento sistemático parecem ser o caminho mais direto para essa melhoria. A próxima implicação diz respeito à urgência de adotar políticas de equidade que enfrentem as desigualdades relacionadas ao nível socioeconômico (NSE) e à etnia, articulando ações pedagógicas intencionais com medidas de proteção social. A última implicação é de natureza sistêmica: a melhoria dos indicadores de fluxo é uma conquista que precisa ser preservada, mas não pode ser tratada como sinônimo de qualidade educacional.

Quanto às limitações da pesquisa, estas são significativas e devem ser reconhecidas. A análise de dados agregados impede qualquer conclusão sobre relações causais. O que é possível é identificar padrões e formular questões que merecem investigação mais aprofundada,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78806

incluindo estudos com dados desagregados no nível da escola e do aluno, pesquisas de cunho qualitativo com professores e gestores, e análises de implementação de políticas específicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177–194, jan./mar. 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr./jun. 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CUNHA, Murilo. Déficits cognitivos acumulados e trajetórias escolares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, n. 185, p. 1–20, 2022.
DOI: https://doi.org/10.1590/198053149286

FERNANDES, Reynaldo. Avaliação educacional baseada em evidências: desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo e (org.). **Avaliação e políticas educacionais**. São Paulo: Instituto Alfa e Beto, 2020. p. 45–72.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 6. ed. Campinas: Alínea, 2017.

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

SEDUC-CE. **Indicadores educacionais e financeiros**: Caucaia 2014–2024. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2025.

SILVA, Rozineide Iraci Pereira da; SILVA, João Eupídio Monteiro da; MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão et al. Desinformação digital e autoridade pedagógica: os desafios da prática docente frente à interferência familiar baseada em fake news. **Revista de Geopolítica**, v. 17, n. 4, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/revgeov17n4-133

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia. Políticas de avaliação educacional e qualidade da educação: contribuições e limites. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 56–73, 2021.
DOI: https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v11i2.626.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO: A DINÂMICA DEFESA-ACUSAÇÃO COMO ESTÍMULO À ARGUMENTAÇÃO E À ORALIDADE

KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; LUIZ HENRIQUE DOS SANTOS; LILIAN DE SOUZA BATISTA SILVA; JOSEFA NETA FERREIRA; HÉLIO FARIAS NUNES; ISAÍAS TOSCANO DE ARAÚJO

RESUMO

Introdução: O desenvolvimento da argumentação e da oralidade constitui um dos principais desafios no contexto do Ensino Médio, especialmente diante da necessidade de formar estudantes críticos, participativos e capazes de se posicionar em diferentes contextos sociais, sendo essas competências fundamentais e mobilizadas em diferentes áreas do conhecimento. Nesse cenário, metodologias ativas têm se mostrado eficazes ao promover maior engajamento discente, destacando-se, entre elas, o júri simulado como uma estratégia pedagógica que articula práticas de linguagem, pensamento crítico e interação social. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do júri simulado para o desenvolvimento da argumentação e da oralidade em turmas do Ensino Médio. **Relato de Experiência:** Trata-se de um relato de experiência desenvolvido com estudantes do Ensino Médio, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública, no qual foi organizado um júri simulado a partir de temas socialmente relevantes, como eutanásia e pena de morte, envolvendo etapas como pesquisa, elaboração de argumentos, divisão de papéis (defesa, acusação, jurados e mediador) e realização da sessão de julgamento, sendo observados aspectos relacionados à construção argumentativa, à participação oral e ao engajamento dos estudantes. **Discussão:** A atividade evidenciou avanços significativos na capacidade dos estudantes de estruturar argumentos, defender pontos de vista e se expressar oralmente com maior segurança, além de maior envolvimento discente, favorecendo a autonomia e o trabalho colaborativo; observou-se ainda que o caráter competitivo instaurado pelo dueto defesa-acusação atuou como importante fator motivador, estimulando a fluidez e a espontaneidade dos argumentos, diferentemente de abordagens tradicionais em que os alunos são apenas convidados a expor opiniões sobre temas polêmicos, como eutanásia e pena de morte, nas quais tendem a apresentar maior hesitação ou superficialidade; ademais, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como escuta ativa, respeito à opinião do outro e pensamento crítico, evidenciando o potencial da proposta para dialogar com diferentes áreas do conhecimento, especialmente ao abordar temáticas éticas e sociais contemporâneas. **Conclusão:** Assi, pode-se deduzir que o júri simulado se configura como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da argumentação e da oralidade no Ensino Médio, ao promover uma aprendizagem significativa e participativa, sendo recomendada sua inserção no planejamento docente, especialmente no âmbito da Língua Portuguesa, sem desconsiderar seu potencial de articulação interdisciplinar.

Palavras-chave: Debate; Metodologias ativas; Protagonismo estudantil.

1 INTRODUÇÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78815

O desenvolvimento da argumentação e da oralidade configura-se como um dos principais desafios no contexto do Ensino Médio, sobretudo diante da necessidade de formar sujeitos críticos, capazes de participar ativamente de práticas sociais que exigem posicionamento, defesa de ideias e escuta qualificada. Nesse sentido, práticas pedagógicas centradas na participação discente e na problematização de temas socialmente relevantes tornam-se essenciais. As metodologias ativas têm ganhado destaque por favorecerem o protagonismo estudantil e a construção significativa do conhecimento, deslocando o foco do ensino transmissivo para práticas interativas e dialógicas. Nessa perspectiva, o júri simulado se apresenta como uma estratégia didática potente, ao promover situações reais de uso da linguagem, nas quais os estudantes são mobilizados a argumentar, contra-argumentar e sustentar pontos de vista em contextos de interação social. Tal abordagem encontra respaldo na concepção dialógica de linguagem, que compreende a interação verbal como constitutiva dos processos de significação (Mikhail Bakhtin, 1997), bem como em perspectivas pedagógicas que valorizam o diálogo e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo (Paulo Freire, 1996). Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do júri simulado para o desenvolvimento da argumentação e da oralidade em turmas do Ensino Médio.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, em uma escola pública, envolvendo turmas do 2º ano do Ensino Médio. A proposta consistiu na realização de júris simulados a partir de temas socialmente relevantes, como eutanásia e pena de morte, selecionados com o objetivo de mobilizar o posicionamento crítico dos estudantes. Inicialmente, os discentes foram orientados a realizar pesquisas sobre os temas, com levantamento de argumentos favoráveis e contrários, com base em diferentes fontes, favorecendo a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia intelectual (BACICH; MORAN, 2018). Em seguida, procedeu-se à organização da atividade, com a divisão dos alunos em grupos responsáveis pelos papéis de defesa, acusação, jurados e mediador. Durante a realização dos júris, os estudantes apresentaram seus argumentos, contra-argumentaram as falas opostas e participaram da tomada de decisão final, mediada por critérios previamente estabelecidos. A condução da atividade priorizou a oralidade, a construção argumentativa e o respeito às normas de interação, em consonância com abordagens que compreendem o estudante como protagonista do processo de aprendizagem e o professor como mediador das interações (BACICH; MORAN, 2018). Destaca-se que o caráter competitivo instaurado pela dinâmica defesa-acusação contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes, estimulando a fluidez argumentativa e a participação ativa, aspectos associados às metodologias ativas, que favorecem o envolvimento e o desenvolvimento do pensamento crítico conforme discutem Bacich e Moran (2018), ao defenderem o protagonismo estudantil nas metodologias ativas. Como forma de acompanhamento, foram realizadas observações sistemáticas do desempenho dos estudantes, considerando aspectos como clareza na exposição de ideias, uso de estratégias argumentativas, participação e engajamento ao longo do processo, em uma perspectiva qualitativa de análise.

3 DISCUSSÃO

A análise da experiência com o júri simulado evidenciou que a organização da atividade em torno de uma dinâmica estruturada — especialmente marcada pela oposição entre defesa e acusação — favoreceu significativamente o desenvolvimento da argumentação e da oralidade dos estudantes em contextos de aprendizagem ativa (COSTA; LOPES, 2022).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78815

Diferentemente de práticas tradicionais, nas quais os discentes são convidados a expor opiniões de forma espontânea e, muitas vezes, pouco elaborada, a estrutura do júri demandou preparação prévia, seleção de informações, organização lógica do discurso e antecipação de contra-argumentos, elementos fundamentais para a construção de uma argumentação consistente. Nesse sentido, observa-se que a atividade promoveu não apenas a fala, mas uma fala situada, intencional e estrategicamente construída.

Esse resultado também encontra respaldo em estudos recentes que destacam o papel das metodologias ativas no desenvolvimento de competências argumentativas e comunicativas, ao promoverem maior engajamento e protagonismo discente em contextos de aprendizagem significativa (VALENTE, 2021; BACICH; MORAN, 2021).

Ao assumir papéis específicos dentro da dinâmica do júri, os estudantes foram levados a compreender diferentes perspectivas sobre um mesmo tema, o que contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentar de forma fundamentada, aspectos considerados centrais na formação integral do sujeito no Ensino Médio.

A escolha de temas socialmente relevantes, como eutanásia e pena de morte, mostrou-se um fator determinante para o engajamento dos estudantes. Pesquisas contemporâneas indicam que estratégias baseadas em simulações e aprendizagem ativa favorecem a participação, a autonomia e a construção do pensamento crítico, especialmente quando associadas a contextos de problematização social (MORAN, 2021). Tais temáticas, por sua natureza polêmica e ética, mobilizam posicionamentos diversos e exigem reflexão, favorecendo a construção de argumentos mais elaborados e a ampliação do repertório sociocultural dos discentes. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é fundamental que a escola promova práticas que estimulem o debate, a argumentação e a participação ativa dos estudantes em questões socialmente relevantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Outro aspecto relevante observado foi o impacto positivo do elemento de competitividade presente na dinâmica defesa-acusação. Esse fator atuou como um importante estímulo para a participação ativa dos estudantes, promovendo maior envolvimento e dedicação na construção dos argumentos. A necessidade de "defender" uma posição diante de um grupo opositor incentivou os alunos a aprofundarem suas pesquisas, organizarem melhor suas ideias e se expressarem com maior clareza e segurança. Esse dado encontra respaldo em estudos contemporâneos que apontam que ambientes de aprendizagem que incorporam desafios e dinâmicas interativas tendem a aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes (BACICH; MORAN, 2018).

Ademais, a prática do júri simulado favoreceu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como escuta ativa, respeito à diversidade de opiniões e capacidade de diálogo. Durante as interações, os estudantes precisaram não apenas expor seus pontos de vista, mas também ouvir atentamente os argumentos contrários, avaliá-los e responder de forma adequada. Essa dinâmica contribui para a formação de sujeitos mais empáticos e preparados para a convivência em sociedade, reforçando a importância de práticas pedagógicas que vão além da mera transmissão de conteúdos.

No que se refere às vantagens da estratégia, destaca-se sua capacidade de integrar diferentes dimensões do processo de aprendizagem, articulando conhecimento teórico, prática discursiva e interação social. Além disso, trata-se de uma metodologia de fácil adaptação a diferentes contextos escolares, podendo ser aplicada com recursos simples e com grande potencial de engajamento. A atividade também permite ao professor atuar como mediador, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes e intervindo quando necessário, sem assumir o papel central no processo.

Entretanto, algumas limitações também podem ser apontadas. A organização do júri simulado demanda tempo para planejamento e execução, o que pode representar um desafio em

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78815

contextos escolares com carga horária reduzida. Além disso, é necessário que o professor estabeleça critérios claros de participação e avaliação, a fim de garantir que todos os estudantes se envolvam efetivamente na atividade. Outro ponto a ser considerado refere-se à mediação de conflitos, especialmente quando se trabalham temas sensíveis, sendo fundamental que o docente conduza a atividade de forma ética e respeitosa.

Por fim, os resultados observados nesta experiência reforçam a relevância do júri simulado como estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da argumentação e da oralidade de forma significativa. Ao articular teoria e prática, promover o protagonismo estudantil e estimular o pensamento crítico, essa metodologia se apresenta como uma alternativa potente às práticas tradicionais de ensino, contribuindo para uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às demandas contemporâneas. Tais resultados corroboram investigações recentes que apontam que práticas pedagógicas interativas e contextualizadas contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências discursivas e socioemocionais no ambiente escolar (BACICH; NETO; TREVISANI, 2020).

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho evidenciou que o júri simulado se constitui como uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento da argumentação e da oralidade no Ensino Médio. A organização da atividade, especialmente por meio da dinâmica defesa-acusação, favoreceu a participação ativa dos estudantes, estimulando a construção de argumentos mais estruturados, a fluidez da fala e o posicionamento crítico diante de temas socialmente relevantes. Observou-se que o caráter interativo e competitivo da proposta contribuiu significativamente para o engajamento discente, superando limitações frequentemente identificadas em abordagens tradicionais. Além disso, a experiência possibilitou o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como escuta ativa, respeito à diversidade de opiniões e capacidade de diálogo. Como limitações, destacam-se a necessidade de maior tempo para planejamento e execução da atividade, bem como a importância de mediação docente cuidadosa diante de temas sensíveis. Nesse sentido, futuras aplicações podem investir na ampliação da proposta para outros componentes curriculares, bem como na sistematização de instrumentos avaliativos mais específicos para mensurar o desenvolvimento argumentativo dos estudantes. Conclui-se, portanto, que o júri simulado apresenta elevado potencial pedagógico, configurando-se como uma prática relevante para a promoção de uma aprendizagem significativa, participativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78815

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. *Revista Educação & Linguagem*, v. 24, n. 2, p. 15-33, 2021.

VALENTE, José Armando. **Metodologias ativas e o ensino centrado no aluno: desafios e possibilidades**. *Revista Educação em Questão*, v. 59, n. 61, p. 1-17, 2021.

COSTA, C. R.; LOPES, A. C. **Metodologias ativas e o desenvolvimento da argumentação no Ensino Médio**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 264, p. 456-472, 2022.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78815

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENTRE O ENGAJAMENTO E A EVASÃO: O PAPEL DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; LILIAN DE SOUZA BATISTA SILVA; JOSIANE LOPES AGUIAR; CRISTINA PEREIRA DA SILVA SOUSA; LUCIANA COSTA LEITE REBELO; ELISÂNGELA SOUZA LIMA SANTOS.

RESUMO

Introdução: A educação a distância (EaD) amplia o acesso à educação em diferentes contextos sociais, consolidando-se como uma importante modalidade de ensino. No entanto, observa-se elevado índice de evasão, frequentemente associado à ausência de interação significativa entre estudantes e tutores. Nesse contexto, a atuação do tutor assume papel central na mediação pedagógica e no engajamento discente, sendo fatores como clareza na comunicação, tempo de resposta e acompanhamento contínuo determinantes para a permanência dos estudantes.
Objetivo: Analisar a influência da atuação do tutor na motivação e na permanência de estudantes em cursos na modalidade a distância. **Relato de Experiência:** Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em vivência em cursos EaD e na observação das interações em ambientes virtuais de aprendizagem. Foram analisados diferentes perfis de tutores, considerando tempo de resposta, clareza nas explicações e acompanhamento das atividades. Observou-se que tutores presentes, ágeis e claros favorecem o engajamento e a continuidade dos estudantes. Em contrapartida, respostas tardias, comunicação superficial e ausência de feedback geram insegurança, dificultam a aprendizagem e contribuem para a desmotivação.
Discussão: Os resultados evidenciam que a atuação do tutor influencia diretamente o engajamento discente. A presença pedagógica, marcada por interação frequente e feedback construtivo, contribui para um ambiente mais acolhedor e eficaz. Por outro lado, a fragilidade na mediação intensifica a sensação de isolamento e favorece a evasão. Assim, o tutor assume papel estratégico no processo de ensino-aprendizagem na EaD. **Conclusão:** Conclui-se que a atuação do tutor é determinante para a motivação e permanência dos estudantes. Práticas baseadas em comunicação eficaz, presença ativa e feedback contínuo favorecem o engajamento e reduzem a evasão. Destaca-se a necessidade de formação pedagógica dos tutores, com foco em competências comunicativas e mediadoras, visando ao aprimoramento da qualidade na EaD.

Palavras-chave: Aprendizagem online; Mediação pedagógica; Permanência discente.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade estratégica para ampliação do acesso à educação, especialmente em contextos marcados pela necessidade de flexibilidade, democratização do ensino e integração de tecnologias digitais aos processos educativos Nos últimos anos, seu crescimento foi intensificado pelo avanço das tecnologias digitais e pela expansão dos ambientes virtuais de aprendizagem, tornando-se uma alternativa relevante em diferentes níveis educacionais. Nesse contexto, a EaD também se insere nas transformações da sociedade em rede, que ampliam as possibilidades de acesso e interação mediadas pelas tecnologias digitais (CASTELLS, 2010). Contudo, apesar de suas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78865

potencialidades, a EaD ainda enfrenta desafios significativos, dentre os quais se destaca o elevado índice de evasão discente.

No contexto brasileiro, a educação a distância tem sido amplamente discutida como estratégia de democratização do ensino (BELLONI, 2015). Estudos indicam que a evasão na EaD está frequentemente relacionada à baixa interação entre os participantes do processo educativo...Estudos indicam que a evasão na EaD está frequentemente relacionada à baixa qualidade da interação entre os participantes do processo educativo e à sensação de isolamento vivenciada pelos estudantes (MOORE; KEARSLEY, 2012; ANDERSON, 2008). Nesse cenário, a atuação do tutor assume papel central, uma vez que sua mediação pedagógica pode influenciar diretamente a motivação, o engajamento e a permanência dos estudantes nos cursos.

No contexto brasileiro, José Manuel Moran (2015) destaca que a mediação pedagógica na EaD exige uma postura ativa do tutor, baseada em comunicação dialógica, acompanhamento contínuo e incentivo à participação do estudante. Nessa mesma perspectiva, Vani Moreira Kenski (2012) ressalta que o uso das tecnologias educacionais deve estar articulado a práticas pedagógicas que favoreçam a interação e a construção colaborativa do conhecimento.

Além disso, conforme discutido por Michael Moore (2013), a interação constitui um dos elementos fundamentais para a efetividade da educação a distância, sendo determinante para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De forma complementar, estudos mais recentes indicam que a presença pedagógica do tutor no ambiente virtual — expressa por meio de feedbacks consistentes, comunicação clara e acompanhamento sistemático — está diretamente associada ao engajamento e à permanência discente (Olaf Zawacki-Richter, 2020).

Dessa forma, aspectos como tempo de resposta, qualidade das orientações e nível de interação estabelecido tornam-se fatores decisivos para a experiência do estudante na EaD, podendo contribuir tanto para o engajamento quanto para a evasão. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar a influência da atuação do tutor na motivação e na permanência de estudantes em cursos na modalidade a distância.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da vivência em cursos ofertados na modalidade de educação a distância (EaD), realizados em ambientes virtuais de aprendizagem. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão aprofundada das percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, conforme discutido por Uwe Flick (2009).

A experiência foi construída ao longo da participação em diferentes cursos online, permitindo a observação de práticas de tutoria em distintos contextos educacionais. A amostra, de caráter não probabilístico, compreende interações estabelecidas com tutores nesses ambientes, considerando diferentes perfis de atuação.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a observação participante, com registro sistemático das experiências vivenciadas durante a realização das atividades propostas. Foram analisados aspectos relacionados à mediação pedagógica, tais como tempo de resposta, clareza nas explicações, nível de detalhamento das orientações e qualidade dos feedbacks fornecidos.

Os procedimentos adotados envolveram a análise comparativa entre práticas de tutoria consideradas eficazes e aquelas percebidas como insuficientes, com base na experiência do estudante em relação ao engajamento, compreensão dos conteúdos e motivação para continuidade no curso.

A análise dos dados foi realizada por meio de abordagem interpretativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2011), permitindo a organização dos dados em categorias temáticas. Essas categorias possibilitaram identificar

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78865

elementos que favorecem ou dificultam a experiência de aprendizagem na EaD, especialmente no que se refere à atuação do tutor.

3 DISCUSSÃO

Os resultados deste relato de experiência evidenciam que a atuação do tutor exerce influência direta na motivação e no engajamento dos estudantes na educação a distância, confirmando a centralidade da mediação pedagógica nesse contexto. A análise das interações observadas permitiu identificar que práticas pautadas em comunicação clara, feedback contínuo e presença ativa no ambiente virtual contribuem significativamente para a construção de uma experiência de aprendizagem mais significativa e motivadora.

Esses achados corroboram com a literatura da área, que reconhece a interação como elemento estruturante da EaD. Conforme Michael Moore (2013), a qualidade da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo está diretamente relacionada à efetividade da aprendizagem. Da mesma forma, José Manuel Moran (2015) enfatiza que a mediação pedagógica do tutor deve promover diálogo, acompanhamento e incentivo à participação ativa do estudante.

No contexto das tecnologias educacionais, Vani Moreira Kenski (2012) destaca que a aprendizagem mediada por tecnologias exige práticas pedagógicas que favoreçam a interação e a construção coletiva do conhecimento. Complementando essa perspectiva, Marco Silva (2010) defende que a interatividade é um elemento essencial na educação contemporânea, especialmente em ambientes virtuais, nos quais o estudante deve assumir papel ativo no processo de aprendizagem.

Além disso, os dados analisados indicam que a agilidade no retorno às dúvidas e a clareza nas explicações são fatores determinantes para a permanência discente. Tais aspectos contribuem para a redução da sensação de isolamento, frequentemente associada à EaD, conforme apontado por Olaf Zawacki-Richter (2020), que destaca a importância da presença pedagógica no ambiente virtual como elemento-chave para o engajamento.

Por outro lado, práticas de tutoria marcadas por comunicação superficial, demora nas respostas e ausência de feedback construtivo revelam-se prejudiciais ao processo de aprendizagem, contribuindo para a desmotivação e potencial evasão dos estudantes. Como limitação, ressalta-se o caráter situado deste estudo, baseado em experiências específicas, o que restringe a generalização dos resultados. Ainda assim, os achados oferecem contribuições relevantes para a compreensão da atuação do tutor na EaD e para o aprimoramento das práticas pedagógicas nessa modalidade.

4 CONCLUSÃO

A atuação do tutor mostrou-se determinante para a motivação e permanência dos estudantes na educação a distância, atendendo ao objetivo proposto neste estudo. Observou-se que práticas de mediação pedagógica baseadas em comunicação clara, respostas ágeis e feedback contínuo contribuem significativamente para o engajamento discente e para a continuidade nos cursos, evidenciando a importância da presença ativa do tutor no ambiente virtual de aprendizagem.

Por outro lado, a ausência de interação qualificada, caracterizada por demora nas respostas, superficialidade nas orientações e fragilidade na comunicação pedagógica, impacta negativamente a experiência de aprendizagem, favorecendo a desmotivação e a evasão. Esses resultados reforçam que não apenas a presença do tutor é relevante, mas, sobretudo, a qualidade de sua atuação e o modo como se estabelece a relação com os estudantes.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78865

Os achados evidenciam que o tutor não desempenha apenas função operacional, mas assume papel central no processo educativo, sendo agente fundamental na construção de um ambiente virtual mais acolhedor, interativo e eficaz. Nesse sentido, sua atuação contribui diretamente para a redução da sensação de isolamento, frequentemente associada à EaD, e para o fortalecimento do vínculo entre estudante e processo de aprendizagem.

Além disso, destaca-se que a mediação pedagógica qualificada pode favorecer não apenas a permanência, mas também a aprendizagem significativa, ao promover maior autonomia, participação e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Assim, a atuação do tutor deve ser compreendida como elemento estratégico na qualidade dos cursos ofertados na modalidade a distância.

Como limitação, ressalta-se o caráter qualitativo e situado do estudo, baseado em experiências específicas, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos. Ainda assim, os achados permitem reflexões relevantes sobre a prática da tutoria na EaD e contribuem para a compreensão de aspectos que influenciam diretamente o engajamento discente.

Como perspectivas futuras, sugere-se a realização de pesquisas com amostras ampliadas, diferentes contextos institucionais e múltiplos perfis de estudantes, possibilitando análises comparativas mais abrangentes. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de investigações que explorem estratégias de formação continuada de tutores, com foco no aprimoramento de competências comunicativas, pedagógicas e tecnológicas.

Por fim, destaca-se a necessidade de que instituições de ensino invistam em políticas de qualificação da tutoria, reconhecendo o tutor como um agente essencial para o sucesso da educação a distância, contribuindo para a melhoria da qualidade dos cursos e para a redução dos índices de evasão.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Terry. **The theory and practice of online learning**. 2. ed. Edmonton: Athabasca University Press, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

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

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

MOORE, Michael G. **Handbook of distance education**. 3. ed. New York: Routledge, 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78865

ISSN: 2675-813X

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.
ZAWACKI-RICHTER, Olaf et al. **Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education**. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 17, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78865

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RENAN ELVIS CRIVELLARO; ELIO DE ANGELES NICOLE DA SILVA

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade relevante no cenário educacional contemporâneo, impulsionada pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Nesse contexto, a formação de professores torna-se elemento central para garantir práticas pedagógicas significativas, capazes de articular o uso das tecnologias com a construção crítica do conhecimento. **Objetivo:** Analisar como a formação e a atuação docente devem ser desenvolvidas na EaD, visando à mediação eficaz entre estudantes, tecnologias e conhecimento, com foco na formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente responsáveis. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado em análise reflexiva de referenciais teóricos sobre formação docente e uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino a distância. **Resultados:** Evidencia-se que o uso das tecnologias, isoladamente, não promove transformações educacionais. É a atuação do professor, devidamente formado e capacitado, que possibilita a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Na EaD, o docente assume o papel de mediador do conhecimento, estimulando a interação, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Destaca-se a importância de uma formação continuada que contemple não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também competências pedagógicas, éticas e críticas. Além disso, torna-se essencial que o professor promova a análise dos conteúdos veiculados nas mídias, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos. **Conclusão:** Conclui-se que a formação docente é fundamental para a qualidade da Educação a Distância. Professores preparados são capazes de integrar tecnologias e práticas pedagógicas de forma crítica e criativa, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e transformadora. Assim, investir na capacitação docente é um passo essencial para fortalecer a EaD e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e reflexiva.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO DOCENTE; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; TECNOLOGIAS DIGITAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78976

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A EXCELÊNCIA NA ATUAÇÃO DE TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E ENGAJAMENTO DISCENTE

MARIA ELENICE PEREIRA DA SILVA; ANDREA DE MELO PEQUENO; SHEILA RAQUEL FERREIRA SEGÓVIA; MARICÉLIA SOUSA FERREIRA; HARRYSSON AUGUSTO PRIMO ARRAIS; BEATRIZ ALVES DOS SANTOS; CÍCERO AUGUSTO DE OLIVEIRA.

RESUMO

Introdução: Como uma modalidade fundamental para a ampliação do acesso ao ensino, a Educação a Distância (EAD) tem se consolidado continuamente, exigindo práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa. Nesse contexto, a atuação do tutor assume papel central como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável por promover o engajamento discente, orientar os estudos e favorecer a construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem cada vez mais dinâmicos e interativos. **Objetivo:** Este trabalho tem como objetivo analisar a excelência na atuação de tutores na EAD, destacando práticas de mediação pedagógica que contribuem para o fortalecimento do vínculo com os estudantes, para o acompanhamento efetivo do processo de aprendizagem e para a melhoria dos resultados educacionais. **Material e métodos:** A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada em revisão teórica e em análise reflexiva de experiências vivenciadas em contextos institucionais de EAD, com ênfase na atuação tutorial em diferentes realidades educacionais. **Resultados e discussão:** Os resultados indicam que práticas como acompanhamento contínuo, feedback formativo e individualizado, comunicação empática e estratégias de incentivo à participação ativa dos estudantes são determinantes para o aumento do engajamento, para a autonomia discente e para a redução de dificuldades no percurso formativo. Evidencia-se ainda que a atuação qualificada do tutor vai além do suporte técnico, configurando-se como elemento essencial na mediação pedagógica, no acolhimento dos estudantes e na construção de um ambiente virtual mais humanizado, colaborativo e interativo. **Conclusão:** Assim, pode-se deduzir que investir na formação contínua, no acompanhamento institucional e na valorização dos tutores é fundamental para assegurar a qualidade da EAD, sendo a mediação pedagógica um dos principais pilares para a promoção de experiências educativas significativas, inclusivas e exitosas.

Palavras-chave: Aprendizagem online; Formação continuada; Interação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

No que se refere à democratização do acesso ao ensino e à flexibilização dos processos formativos, a Educação a Distância (EAD) tem assumido um papel especial e gradativamente relevante no cenário educacional contemporâneo. Impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação, essa modalidade amplia oportunidades educacionais e rompe barreiras geográficas e temporais, consolidando-se como alternativa estratégica para a formação inicial e continuada de estudantes em diferentes níveis de ensino. Todavia, a expansão

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78990

da EAD também impõe desafios relacionados à garantia da qualidade do ensino, à permanência discente e à efetividade das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes virtuais (Moran, 2015; Mill, 2018).

Nesse contexto, destaca-se a importância da mediação pedagógica como elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem na EAD. Diferentemente do ensino presencial tradicional, a EAD demanda uma organização didático-pedagógica que valorize a interação, o acompanhamento contínuo e o suporte sistemático aos estudantes. É nesse cenário que emerge a figura do tutor, profissional responsável por estabelecer a ponte entre os conteúdos, os docentes e os discentes, promovendo o diálogo, esclarecendo dúvidas e incentivando a participação ativa no ambiente virtual de aprendizagem (Belloni, 2015; Mill; Pimentel, 2019).

A atuação do tutor, portanto, ultrapassa funções meramente operacionais ou técnicas, configurando-se como prática pedagógica essencial para o engajamento discente e para a construção do conhecimento. Estudos recentes apontam que a qualidade da mediação realizada pelo tutor está diretamente relacionada à permanência dos estudantes e à redução dos índices de evasão na EAD, uma vez que o acompanhamento próximo e a comunicação eficaz contribuem para o fortalecimento do vínculo com o curso e com a instituição (Almeida; Valente, 2016; Santos; Okada, 2018).

Além disso, a literatura evidencia que práticas como feedback formativo, comunicação empática, incentivo à autonomia e estratégias de aprendizagem colaborativa são fundamentais para promover experiências educativas significativas em ambientes virtuais. Nesse sentido, a atuação do tutor deve ser compreendida como um processo intencional, planejado e fundamentado em princípios pedagógicos que valorizem a interação e o protagonismo do estudante (Moran, 2018; Bacich; Moran, 2018).

Diante desse panorama, torna-se necessário refletir sobre a excelência na atuação de tutores na Educação a Distância, considerando não apenas suas atribuições, mas também as condições institucionais, formativas e pedagógicas que influenciam sua prática. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar a atuação do tutor na EAD, com ênfase em práticas de mediação pedagógica que favoreçam o engajamento discente e a melhoria dos processos de aprendizagem. Parte-se da compreensão de que o fortalecimento da atuação tutorial é um dos pilares para a consolidação de uma EAD de qualidade, capaz de promover experiências formativas significativas, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, voltada à compreensão da atuação do tutor na Educação a Distância (EAD) e de suas contribuições para o engajamento discente e a qualidade dos processos de aprendizagem. A investigação foi desenvolvida a partir de análise teórica e de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas vivenciadas em contextos institucionais de EAD no ensino superior, considerando diferentes realidades e dinâmicas de atuação tutorial.

No que se refere ao local de realização, o estudo toma como referência experiências desenvolvidas em instituições públicas de ensino superior que ofertam cursos na modalidade a distância, permitindo a observação de práticas relacionadas à mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem. Não houve delimitação de amostra no sentido estatístico, uma vez que a pesquisa não se configura como estudo quantitativo, mas sim como análise qualitativa baseada em experiências profissionais e em referenciais teóricos da área.

Como instrumentos de investigação, foram utilizados registros reflexivos das práticas pedagógicas, observação das interações em ambientes virtuais de aprendizagem e análise de estratégias adotadas por tutores no acompanhamento discente. Tais elementos possibilitaram

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78990

identificar aspectos relacionados à comunicação pedagógica, ao feedback formativo, à mediação das atividades e ao incentivo à participação dos estudantes.

Os procedimentos metodológicos envolveram a sistematização das experiências observadas, articuladas com a revisão de literatura recente sobre EAD, mediação pedagógica e atuação tutorial. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar padrões, desafios e potencialidades nas práticas desenvolvidas pelos tutores, com ênfase nas ações que contribuem para o engajamento e a permanência dos estudantes.

Por fim, destaca-se que a abordagem adotada permitiu compreender a atuação do tutor como elemento central na dinâmica da EAD, evidenciando a importância de práticas pedagógicas intencionais, estruturadas e orientadas para a promoção de uma aprendizagem significativa em ambientes virtuais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a atuação do tutor na Educação a Distância (EAD) exerce influência direta sobre o engajamento discente e sobre a qualidade do processo de aprendizagem em ambientes virtuais. A análise das práticas observadas indica que tutores que adotam uma postura ativa, comunicativa e pedagógica conseguem estabelecer maior proximidade com os estudantes, favorecendo a participação nas atividades e a continuidade no curso. Nesse sentido, destacam-se ações como o acompanhamento contínuo, a oferta de feedback formativo e individualizado, bem como a utilização de estratégias que incentivam a autonomia e a interação entre os discentes.

Observou-se que a comunicação empática e a presença pedagógica do tutor contribuem significativamente para a construção de um ambiente virtual mais acolhedor e motivador, reduzindo sentimentos de isolamento frequentemente associados à EAD. Esses achados dialogam com estudos que apontam a mediação pedagógica como elemento central para o sucesso da aprendizagem online, na medida em que promove a interação significativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e o fortalecimento dos vínculos entre estudantes e ambiente virtual de aprendizagem (BELLONI, 2015; MORAN, 2018; BACICH; MORAN, 2018).

Além disso, os dados analisados reforçam que o feedback desempenha papel fundamental na orientação do estudante, não apenas no que se refere à correção de atividades, mas também como instrumento de estímulo e reconhecimento. Observou-se que estudantes acompanhados de forma mais sistemática apresentaram maior participação nas atividades propostas e melhor continuidade no percurso formativo. A ausência ou fragilidade desse retorno pode comprometer o engajamento e impactar negativamente o desempenho discente, o que corrobora discussões presentes na literatura sobre a importância do acompanhamento sistemático e da interação contínua nos processos educativos mediados por tecnologias digitais (MILL; PIMENTEL, 2019; SANTOS; OKADA, 2018).

Outro aspecto relevante identificado refere-se à necessidade de formação continuada dos tutores, uma vez que práticas pedagógicas eficazes não se limitam ao domínio técnico das plataformas digitais, mas envolvem competências didáticas, comunicacionais e socioemocionais. Verificou-se que estratégias voltadas à escuta ativa, ao incentivo da autonomia e ao acompanhamento individualizado favoreceram relações mais próximas entre tutor e estudante, contribuindo para maior participação nas atividades desenvolvidas. Nesse contexto, a atuação qualificada do tutor deve ser compreendida como resultado de processos formativos estruturados e de apoio institucional contínuo, conforme destacado por Moran (2015), ao enfatizar a importância da mediação pedagógica intencional na educação mediada por tecnologias.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78990

Por outro lado, também foram identificadas limitações relacionadas à atuação tutorial, especialmente em situações em que há sobrecarga de demandas, ausência de formação específica ou fragilidade no acompanhamento institucional. Tais fatores podem comprometer a qualidade da mediação pedagógica e, consequentemente, influenciar negativamente o engajamento e a permanência dos estudantes. De acordo com Belloni (2015), a ausência de suporte pedagógico estruturado pode fragilizar os processos de interação e dificultar o desenvolvimento de práticas educativas mais colaborativas e significativas na EAD.

Dessa forma, os resultados apontam que a excelência na atuação do tutor está diretamente associada à capacidade de desenvolver práticas pedagógicas intencionais, interativas e centradas no estudante. A articulação entre acompanhamento contínuo, comunicação eficaz e formação adequada configura-se como elemento-chave para a consolidação de uma EAD de qualidade. Nesse sentido, a qualificação da atuação tutorial relaciona-se diretamente à integração entre práticas pedagógicas e o uso intencional das tecnologias digitais, conforme discutido por Almeida e Valente (2016), ao destacarem sua relevância para a promoção de aprendizagens significativas. Assim, evidencia-se que o tutor não apenas media conteúdos, mas atua como agente fundamental na construção de experiências de aprendizagem mais efetivas, interativas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

4 CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que a atuação do tutor na Educação a Distância constitui um elemento central para a promoção do engajamento discente e para a qualidade dos processos de aprendizagem em ambientes virtuais. Verificou-se que práticas pedagógicas pautadas na mediação ativa, no acompanhamento contínuo, no feedback formativo e na comunicação empática contribuem significativamente para o fortalecimento do vínculo entre estudante e curso, favorecendo a permanência e o sucesso acadêmico.

Constatou-se que a excelência na atuação tutorial não se restringe ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas envolve competências pedagógicas, comunicacionais e relacionais que possibilitam a construção de experiências educativas mais significativas e humanizadas. Nesse sentido, o tutor assume papel estratégico na dinâmica da EAD, atuando como mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem e agente de incentivo à participação ativa dos estudantes.

Por outro lado, o estudo também aponta limitações relacionadas à ausência de formação específica, à sobrecarga de atividades e à fragilidade do acompanhamento institucional, fatores que podem comprometer a efetividade da atuação tutorial. Tais aspectos indicam a necessidade de investimentos contínuos na formação e valorização desses profissionais, bem como na organização de políticas institucionais que fortaleçam sua atuação e promovam melhores condições para o desenvolvimento da mediação pedagógica.

Como perspectiva futura, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas que aprofundem a análise das práticas de tutoria em diferentes contextos educacionais, especialmente no que se refere às estratégias de interação e acompanhamento discente em ambientes virtuais de aprendizagem. Ademais, ressalta-se que a consolidação de práticas pedagógicas qualificadas na tutoria contribui não apenas para o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também para o fortalecimento institucional da Educação a Distância como modalidade legítima, inclusiva e eficaz.

Assim, pode-se deduzir que a consolidação de uma educação a distância de qualidade está diretamente relacionada ao fortalecimento da atuação do tutor, sendo este um dos principais agentes na promoção de processos de aprendizagem mais efetivos, interativos e alinhados às demandas contemporâneas da educação.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78990

ISSN: 2675-813X

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2016.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MILL, Daniel. **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas: Papirus, 2018.

MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2019.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra. **Educação online: cenários, formação e questões didático-pedagógicas.** São Paulo: Loyola, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/78990

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DO KAHOOT! PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM BIOTECNOLOGIA.

ISTIVIO VARGAS VIDIGAL

Introdução: As metodologias tradicionais de ensino, centradas na transmissão de conhecimentos pelo professor, ainda são amplamente utilizadas no contexto escolar. Nesse molde, o docente assume o papel principal do ensino, enquanto os estudantes são apenas coadjuvantes no processo de aprendizagem. No ensino de Biologia, essa abordagem pode dificultar a compreensão de conceitos, termos científicos e conteúdos complexos de genética, citologia, biotecnologia, botânica entre outras, tornando a aprendizagem desmotivadora.A aplicação de metodologias ativas aliadas a gamificação apresentam-se como alternativas viáveis, capazes de colocar os discentes no centro da aprendizagem.**Objetivo:** Analisar as contribuições das metodologias ativas e da gamificação, por meio da plataforma Kahoot, como estratégia para desenvolver o engajamento e aprendizagens significativas em Biotecnologia.**Metodologia:** O projeto foi estruturado para os estudantes da 3ª série do Ensimo Médio do Cepi Mariquita Costa, pertencente a Rede Estadual de Goiás, no período de 10 aulas. Os alunos foram divididos em grupos para elaborarem Quizes, na plataforma Kahoot, sobre temas da Biotecnologia. Para tal, utilizaram diversas fontes de pesquisa, como livros didáticos, artigos científicos etc. Após esta etapa, mediados pelo professor, aplicaram os quizes, desenvolvidos na plataforma, numa disputa entre os grupos onde o vencedor fez o maior percentual de acertos. Após a aplicação, foi realizado uma análise dos resultados permitindo avaliar a eficácia da metodologia no engajamento e nos impactos no processo de aprendizagem.**Resultados:** A aplicação de metodologias ativas associadas à gamificação, por meio da plataforma Kahoot,demonstrou elevada eficácia no ensino de Biotecnologia, pois, ao atuarem na criação e aplicação dos quizzes, os alunos tornaram-se protagonistas, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico, criatividade e colaboração. Notou-se também um aumento significativo da participação e do engajamento dos estudantes, aproximando de 100%, além de facilitar o entendimento de conceitos científicos complexos ao contextualizar estes ao cotidiano e aos conhecimentos prévios.**Conclusão**: A integração de metodologias ativas com a gamificação, mediada pela plataforma Kahoot!, mostrou-se uma estratégia eficaz para o ensino de Biotecnologia. Ao promover maior engajamento, participação e protagonismo estudantil, essa abordagem tornou conteúdos complexos mais acessíveis e contextualizados com as vivências diárias dos estudantes, consolidando estes em aprendizagens duradouras e significativas.

Palavras-chave: **ENSINO DE BIOTECNOLOGIA; GAMIFICAÇÃO; METOLOGIAS ATIVAS;**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79044

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCACROSS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PLATAFORMA EDUCACIONAL GAMIFICADA

VIVIANNE SANTOS BRITO

Introdução: Na educação contemporânea a incorporação de tecnologias tem se tornado essencial ao desenvolvimento pedagógico, com destaque para a gamificação e as plataformas educacionais gamificadas. Nesse contexto a pesquisa tem como tema a gamificação no ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como questão de pesquisa: quais são os principais desafios e oportunidades encontrados na implementação da plataforma educacional gamificada, Educacross, no ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Acredita-se que este estudo seja relevante, uma vez que poderá contribuir para a otimização do processo de alfabetização e do ensino de Língua Portuguesa e Matemática de crianças entre seis e dez anos inseridas nessa etapa da Educação Básica. **Objetivo:** O objetivo geral desta pesquisa foi, portanto, compreender como professores e gestores educacionais podem superar os desafios e conseguir êxito na implementação dessa plataforma educacional, que tem o potencial de fomentar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Quanto aos objetivos específicos buscou-se identificar a proposta da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; apresentar a plataforma Educacross e levantar desafios e possibilidades de utilização dessa plataforma como recurso didático. **Metodologia:** A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. **Resultados:** Os resultados indicam que há grandes possibilidades de utilização da plataforma Educacross como recurso pedagógico, desde que os desafios sejam superados por professores e gestores. **Conclusão:** Foram observados progressos no ensino de Matemática e na alfabetização nos cenários em que a plataforma foi implementada.

Palavras-chave: **EDUCACROSS; PLATAFORMA EDUCACIONAL GAMIFICADA; DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79060

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

GESTÃO ESTRATÉGICA DE PORTFÓLIO DE MARCAS E PATENTES ESCOLARES COMO INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO, IDENTIDADE INSTITUCIONAL E VALORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

JOELSON MIRANDA FERREIRA; TIAGO MENDONÇA SCAVONE; PEDRO HENRIQUE COSTA FERREIRA; FRANCISCO CLÁUDIO COSTA DE FREITAS; MARIA LEONOR DE CARVALHO GASPAR SALES; BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO

Introdução: A expansão das tecnologias educacionais e da cultura de inovação nas instituições de ensino tem impulsionado debates acerca da proteção da propriedade intelectual no ambiente escolar. Nesse contexto, a gestão de portfólio de marcas e patentes escolares emerge como estratégia relevante para fortalecer a identidade institucional, promover a valorização das produções acadêmicas e estimular práticas inovadoras no campo educacional. A ausência de políticas estruturadas para registro e gerenciamento de ativos intelectuais ainda representa um desafio significativo para escolas e instituições formativas, especialmente diante da crescente competitividade educacional e da necessidade de consolidação de marcas institucionais no cenário contemporâneo. **Objetivo:** Analisar a relevância da gestão estratégica de portfólio de marcas e patentes escolares como mecanismo de inovação, fortalecimento institucional e valorização da produção intelectual no contexto educacional contemporâneo. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, fundamentado na análise teórica e documental acerca das práticas de gestão da propriedade intelectual no ambiente educacional. Foram examinados documentos institucionais, experiências de inovação educacional e modelos de gestão voltados à organização de ativos intangíveis, considerando aspectos relacionados à identidade institucional, competitividade acadêmica e cultura de inovação nas escolas. **Resultados:** Os resultados evidenciam que a implementação de estratégias voltadas à gestão de marcas e patentes escolares contribui significativamente para a valorização institucional, ampliação da visibilidade acadêmica e fortalecimento da credibilidade das instituições de ensino. Observou-se ainda que escolas que desenvolvem políticas de proteção intelectual tendem a estimular a criatividade, a pesquisa aplicada e a produção de soluções inovadoras por parte de estudantes e docentes. Além disso, verificou-se que a organização sistemática de ativos intelectuais favorece processos de reconhecimento institucional, captação de parcerias e expansão de projetos educacionais inovadores. **Conclusão:** Conclui-se que a gestão de portfólio de marcas e patentes escolares representa uma ferramenta estratégica indispensável para o fortalecimento da inovação educacional e da identidade institucional. Sua implementação potencializa a valorização do conhecimento produzido no ambiente escolar e amplia as possibilidades de desenvolvimento científico, tecnológico e pedagógico nas instituições de ensino contemporâneas.

Palavras-chave: **PROPRIEDADE INTELECTUAL; INOVAÇÃO EDUCACIONAL; GESTÃO ESCOLAR**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79064

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA O ENSINO DA HEMORRAGIA PUERPERAL: REVISÃO NARRATIVA

MARIA CLARA RIBEIRO FIGUEIREDO; ALBERTO BORGES PEIXOTO; MÁRIO SERGIO SILVA GOMES CAETANO; ROSEKEILA SIMÕES NOMELINI

INTRODUÇÃO: A hemorragia puerperal (HP) figura como uma das principais causas de mortalidade materna global, especialmente em países de média e baixa renda. Trata-se de uma emergência obstétrica que exige diagnóstico precoce e manejo imediato. Contudo, a persistência de desfechos desfavoráveis está frequentemente atrelada a falhas na capacitação profissional e lacunas nos modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) aliada a metodologias ativas surge como uma estratégia inovadora para democratizar o acesso ao conhecimento e qualificar a assistência. **OBJETIVOS:** Analisar a produção científica acerca do uso de metodologias ativas mediadas pela EaD para o ensino do manejo da hemorragia puerperal, identificando tecnologias aplicadas e seus impactos no raciocínio clínico. **MÉTODOS:** Revisão narrativa da literatura realizada nas bases de dados PubMed, SciELO e LILACS. A busca utilizou descritores controlados (MeSH/DeCS) relacionados à hemorragia pós-parto, educação a distância e aprendizagem ativa, combinados por operadores booleanos. Foram selecionados artigos publicados entre 2014 e 2024, nos idiomas português, inglês e espanhol, disponíveis na íntegra. **RESULTADOS:** As evidências demonstram que estratégias como simulação clínica virtual, aprendizagem baseada em problemas (ABP) e gamificação potencializam o engajamento e a autonomia na tomada de decisão. As tecnologias digitais mostraram-se eficazes na capilarização do treinamento, superando barreiras geográficas e estruturais. Todavia, os achados apontam desafios críticos, notadamente a limitação no desenvolvimento de competências psicomotoras (habilidades manuais) e as disparidades no acesso tecnológico e letramento digital dos profissionais. **CONCLUSÃO:** A convergência entre metodologias ativas e EaD constitui uma abordagem promissora para o enfrentamento da HP, favorecendo a Educação Permanente em Saúde. Embora não substitua integralmente o treinamento prático presencial, a integração digital qualifica a fundamentação teórica e o julgamento crítico, apresentando potencial impacto na redução da morbimortalidade materna.

Palavras-chave: **HEMORRAGIA PÓS-PARTO; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79081

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENSINO HÍBRIDO NA FORMAÇÃO EM BIOMEDICINA: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA DIGITAL E PRÁTICAS LABORATORIAIS NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

DANIELLE TAFNER;
Doutora em Cirurgia Translacional, Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP;
Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo/SP.

RESUMO

A formação em Biomedicina exige a articulação entre conhecimento teórico e prática experimental, o que tem impulsionado a busca por estratégias pedagógicas que integrem diferentes formas de ensino. Nesse contexto, o ensino híbrido surge como possibilidade de reorganização do processo formativo, ao combinar ambientes digitais de aprendizagem com atividades presenciais. O presente estudo tem como objetivo analisar de que modo essa integração contribui para o desenvolvimento de competências profissionais na formação biomédica. Para isso, adotou-se uma revisão integrativa da literatura, com busca em bases científicas nacionais e internacionais, orientada por critérios de inclusão e exclusão e conduzida conforme recomendações do protocolo PRISMA. Foram identificados 57 estudos, dos quais 15 compuseram o corpus analítico após as etapas de triagem e elegibilidade. Os resultados evidenciam que a mediação digital amplia o acesso aos conteúdos teóricos e favorece a autonomia do estudante, enquanto as práticas laboratoriais permanecem essenciais para o desenvolvimento de habilidades técnicas. A articulação entre esses elementos contribui para uma aprendizagem mais contextualizada, aproximando o estudante das demandas profissionais. Observa-se ainda que o uso de metodologias ativas potencializa o engajamento e fortalece a integração entre teoria e prática. Conclui-se que o ensino híbrido representa uma estratégia relevante para a formação em Biomedicina, desde que sustentado por planejamento pedagógico consistente e adequado às especificidades do curso.

Palavras-chave: competências profissionais; metodologias ativas; formação em saúde.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais no ensino superior tem produzido mudanças relevantes na organização dos processos formativos, especialmente em cursos da área da saúde, nos quais a articulação entre conhecimento teórico e prática profissional constitui elemento estruturante da formação. Nesse cenário, o ensino híbrido se apresenta como uma proposta que integra atividades presenciais e ambientes digitais de aprendizagem, buscando ampliar as possibilidades de construção do conhecimento sem dissociar teoria e prática. Conforme discutido por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), essa modalidade não se limita à combinação de formatos, mas envolve a reorganização intencional do ensino, com foco na personalização da aprendizagem e na participação ativa do estudante.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79084

Ao aprofundar essa perspectiva, observa-se que o ensino híbrido ganha consistência quando articulado a metodologias que valorizam a autonomia e o protagonismo discente. Moran (2018) e Valente (2018) destacam que a integração entre diferentes estratégias pedagógicas, como a sala de aula invertida, permite deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a construção do conhecimento, favorecendo maior envolvimento dos estudantes. Nessa mesma direção, Bender (2014) aponta que abordagens baseadas em projetos contribuem para aproximar o processo formativo de situações reais, aspecto particularmente relevante em cursos que demandam aplicação prática, como a Biomedicina.

Essa discussão torna-se ainda mais significativa quando considerada à luz das exigências formativas estabelecidas para a área biomédica. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Biomedicina indicam a necessidade de desenvolver competências que articulem saberes teóricos, habilidades técnicas e atitudes profissionais, exigindo estratégias pedagógicas que favoreçam essa integração (Brasil, 2023). Nesse contexto, o ensino híbrido pode contribuir para ampliar o acesso aos conteúdos teóricos por meio de recursos digitais, ao mesmo tempo em que preserva a centralidade das práticas laboratoriais como espaço de desenvolvimento de habilidades específicas.

Além da dimensão pedagógica, a incorporação do ensino híbrido também se insere em um movimento mais amplo de reorganização da educação superior, marcado por regulamentações que reconhecem a integração entre modalidades. A Portaria nº 2.117/2019 estabelece parâmetros para a oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, evidenciando a institucionalização de práticas que articulam diferentes formatos de ensino (Brasil, 2019). Complementarmente, reflexões sobre as transições entre educação a distância e modelos semipresenciais indicam que essa integração envolve desafios relacionados à organização curricular, à formação docente e ao uso pedagógico das tecnologias (Dias *et al.,* 2025).

No âmbito específico da formação em saúde, a utilização de tecnologias digitais tem sido ampliada por meio de recursos como laboratórios virtuais e ambientes simulados, que possibilitam a experimentação de situações práticas em contextos controlados. A análise desenvolvida por Pinto *et al.* (2024) evidencia que esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades, especialmente quando articulados às atividades presenciais. Nesse sentido, a integração entre práticas laboratoriais e mediação digital não substitui a experiência concreta, mas amplia as formas de aprendizagem, favorecendo a consolidação de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, é necessário compreender que a educação mediada por tecnologias não se restringe à lógica tradicional da educação a distância. Santos (2023) argumenta que a educação online envolve processos mais amplos de interação, construção coletiva e produção de conhecimento, o que reforça a importância de pensar o ensino híbrido para além de uma simples adaptação de formatos. Essa compreensão contribui para situar o ensino híbrido como uma estratégia pedagógica capaz de integrar diferentes dimensões do processo educativo de forma mais coerente.

Diante desse contexto, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender de que maneira o ensino híbrido pode contribuir para a formação em Biomedicina, especialmente no que se refere à articulação entre teoria digital e práticas laboratoriais. Embora haja avanços na discussão sobre tecnologias educacionais e metodologias ativas, ainda se observa a necessidade de aprofundar a análise dessa integração em cursos da área da saúde, considerando suas especificidades formativas.

Assim, a presente investigação é orientada pela seguinte questão: de que modo o ensino híbrido, ao integrar ambientes digitais e práticas laboratoriais, pode contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais na formação em Biomedicina? Em consonância com essa problemática, o objetivo geral consiste em analisar a contribuição do

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79084

ensino híbrido na formação biomédica, evidenciando como a articulação entre teoria digital e prática experimental pode favorecer o desenvolvimento de competências profissionais.

A partir dessa delimitação, o estudo busca contribuir para a compreensão das possibilidades pedagógicas do ensino híbrido no ensino superior em saúde, oferecendo elementos que possam subsidiar a organização de práticas formativas mais integradas e alinhadas às demandas da formação profissional.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A investigação foi conduzida por meio de revisão integrativa da literatura, escolhida por possibilitar a articulação entre diferentes abordagens metodológicas e oferecer uma compreensão abrangente sobre o ensino híbrido na formação em Biomedicina, especialmente na relação entre teoria digital e práticas laboratoriais. A coleta ocorreu nas bases Scopus, Web of Science, SciELO, PubMed e Google Scholar, contemplando produções nacionais e internacionais. A estratégia de busca utilizou descritores como “ensino híbrido”, “blended learning”, “formação em saúde”, “Biomedicina”, “metodologias ativas” e “laboratórios virtuais”, combinados por operadores booleanos AND e OR. Foram considerados estudos publicados entre 2014 e 2026, período marcado pela expansão das tecnologias digitais no ensino superior.

O processo de seleção seguiu as diretrizes do protocolo PRISMA (Page *et al.,* 2021), assegurando transparência e reprodutibilidade. Inicialmente, foram identificados 57 estudos, reduzidos para 34 após triagem de títulos e resumos. A leitura integral resultou em 22 estudos elegíveis, dos quais 15 compuseram o corpus final. Incluíram-se pesquisas voltadas ao ensino híbrido no ensino superior em saúde, com ênfase em metodologias ativas, mediação tecnológica e práticas laboratoriais. Excluíram-se estudos sem aderência temática, duplicados ou com fragilidade metodológica. A análise ocorreu por leitura interpretativa e comparativa, permitindo identificar tendências relacionadas ao uso de ambientes virtuais, laboratórios simulados e estratégias híbridas, evidenciando suas implicações para o desenvolvimento de competências na formação biomédica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do conjunto de produções selecionadas evidencia que o ensino híbrido tem sido incorporado na formação em saúde como uma estratégia de reorganização do processo formativo, especialmente ao articular ambientes digitais com práticas presenciais. Essa integração amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e modifica a dinâmica de ensino, deslocando o estudante de uma posição mais passiva para uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. Ainda assim, essa reorganização não implica, por si só, transformação qualitativa da formação, pois seus efeitos dependem diretamente da forma como é planejada e implementada no contexto educacional.

A partir dos estudos analisados, o ensino híbrido na formação em Biomedicina pode ser compreendido como uma estratégia de reorganização pedagógica que integra diferentes tempos, espaços e formas de aprendizagem, com potencial para favorecer o desenvolvimento de competências profissionais. Sua efetividade, no entanto, não reside apenas na combinação entre presencial e digital, mas na qualidade da articulação entre esses elementos, na mediação docente e nas condições institucionais que sustentam sua implementação.

Essa configuração pedagógica tem possibilitado maior flexibilidade no acesso aos conteúdos teóricos, permitindo que o estudante organize seu ritmo e retome conteúdos conforme suas necessidades. Tal dinâmica se aproxima da concepção de ensino híbrido como

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79084

integração intencional de diferentes modalidades, orientada por objetivos pedagógicos claros (Horn; Staker, 2015). Ainda assim, essa ampliação do acesso não elimina a necessidade de experiências práticas consistentes, sobretudo em cursos da área da saúde, nos quais o domínio técnico depende da vivência direta em contextos laboratoriais.

Essa dinâmica formativa evidencia o papel das metodologias ativas na aproximação entre conhecimento teórico e aplicação prática. Estratégias como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos contribuem para que o estudante desenvolva competências relacionadas à resolução de problemas e à tomada de decisão (Moran, 2018; Valente, 2018; Bender, 2014). A efetividade dessas abordagens, contudo, depende da mediação docente qualificada, uma vez que a simples adoção de metodologias não assegura, por si só, a profundidade da aprendizagem.

O uso de laboratórios virtuais e ambientes simulados emerge como recurso complementar relevante, especialmente por possibilitar a experimentação em contextos controlados. Esses recursos ampliam oportunidades de aprendizagem e reduzem riscos associados ao treinamento inicial, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades técnicas (Pinto *et al.,* 2024). Ainda assim, essa mediação tecnológica suscita uma questão central: até que ponto a simulação pode substituir a experiência concreta?

Embora favoreça a familiarização com procedimentos, a prática simulada não reproduz integralmente a complexidade das situações reais, o que exige sua articulação com atividades presenciais de forma cuidadosa e planejada.

Ao considerar a formação por competências, a integração entre teoria digital e prática experimental contribui para uma organização mais articulada do processo formativo, conforme orientam as Diretrizes Curriculares da Biomedicina (Brasil, 2023). Essa integração, entretanto, não ocorre de maneira homogênea, sendo influenciada por fatores institucionais, pedagógicos e estruturais. A presença de normativas que regulamentam a articulação entre modalidades, como a Portaria nº 2.117/2019 e o Decreto nº 12.456/2025, indica o reconhecimento institucional do modelo híbrido (Brasil, 2019; Brasil, 2025), mas não assegura, por si só, sua efetividade na prática formativa.

Esse movimento revela limites importantes na implementação do ensino híbrido. A dependência de infraestrutura tecnológica adequada pode acentuar desigualdades de acesso, comprometendo a equidade no processo educativo. Soma-se a isso a necessidade de formação docente específica, condição central para que a mediação digital seja utilizada de forma pedagógica e não apenas instrumental. Sem essa base, há risco de redução do ensino híbrido a uma alternância de formatos, sem integração efetiva.

Tal dinâmica também evidencia o risco de superficialidade na aprendizagem prática. A ampliação do uso de tecnologias favorece o acesso à informação, mas não garante, por si só, a consolidação de habilidades técnicas complexas. A educação mediada por tecnologias exige reorganização das práticas pedagógicas, evitando a substituição da experiência prática por simulações descontextualizadas (Santos, 2023). A formação em saúde requer equilíbrio entre diferentes formas de aprendizagem, de modo que o virtual complemente, e não substitua, o concreto.

A ampliação da análise para o cenário internacional reforça que a integração entre educação e tecnologia está associada ao desenvolvimento de competências digitais para estudantes e docentes. Diretrizes internacionais apontam para a necessidade de formação alinhada a contextos mediados por tecnologias (WHO, 2021; European Commission, 2017). Essas orientações indicam que a tecnologia deve ser compreendida como meio, e não como finalidade, no processo educativo.

Dessa forma, o ensino híbrido não resolve, de maneira isolada, os desafios da formação em saúde, mas reconfigura o modo como esses desafios podem ser enfrentados. Sua contribuição depende da capacidade de integrar teoria e prática de forma consistente, evitando

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79084

tanto a fragmentação do ensino quanto a dependência excessiva de recursos tecnológicos. Ao reconhecer essas possibilidades e limites, o ensino híbrido se apresenta como um caminho em construção, cuja qualidade está diretamente relacionada às escolhas pedagógicas que orientam sua aplicação.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permite afirmar que o ensino híbrido se configura como uma estratégia consistente para a formação em Biomedicina, ao integrar teoria digital e práticas laboratoriais de maneira articulada. A combinação entre ambientes virtuais e atividades presenciais amplia as possibilidades de aprendizagem e preserva a centralidade da experiência prática na construção das competências profissionais.

O uso planejado de tecnologias digitais contribui para o aprofundamento teórico e qualifica a preparação dos estudantes para o contexto laboratorial. Essa articulação dialoga com as diretrizes formativas da área, que exigem a integração entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Nesse sentido, o ensino híbrido não substitui práticas consolidadas, mas reorganiza o processo formativo de modo mais alinhado às exigências do campo profissional.

Do ponto de vista prático, os achados indicam a necessidade de reorganização curricular, com distribuição intencional entre momentos presenciais e digitais, garantindo continuidade pedagógica e coerência entre teoria e prática. Essa reorganização exige investimento sistemático na formação docente, especialmente no desenvolvimento de competências para mediação em ambientes híbridos, de modo a evitar usos fragmentados ou instrumentais das tecnologias.

As limitações deste estudo decorrem da natureza da revisão, baseada em produções já publicadas, bem como da diversidade metodológica dos estudos analisados, o que restringe comparações diretas. Pesquisas futuras podem avançar por meio de investigações empíricas em cursos de Biomedicina, explorando a implementação do ensino híbrido em contextos específicos e seus efeitos na formação profissional.

Mais do que uma solução pronta, o ensino híbrido se apresenta como uma construção pedagógica em curso. Entre o digital e o experimental, entre o planejamento e a prática, a formação ganha novas possibilidades, mas também novas responsabilidades. Cabe às instituições e aos docentes transformar essa integração em experiência formativa consistente, capaz de preparar profissionais que não apenas dominem técnicas, mas compreendam o sentido do que fazem e o impacto de sua atuação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 20/2024**. Trata das diretrizes para a educação híbrida no sistema educacional brasileiro. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne. Acesso em: 3 maio 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79084

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 2025. **Regulamenta a oferta de cursos de graduação nas modalidades presencial, semipresencial e a distância no ensino superior**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Biomedicina**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de ensino a distância em cursos de graduação presenciais. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2-117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 3 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC, 2025**. Estabelece regras de transição para a oferta de cursos na modalidade a distância no ensino superior. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec. Acesso em: 3 maio 2026.

DIAS, Marco Aurélio Oliveira; SERAFIM, Abinei Marques; DIAS, Maria Cecília Terence; VIEIRA, Fernanda Kerley Queiroz. **Transições do EAD ao semipresencial: desafios e oportunidades para a educação superior com o Decreto nº 12.456**. Educação & Inovação, v. 1, n. 9, 2025. DOI: https://doi.org/10.64326/educao.v1i9.113. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/113. Acesso em: 3 maio 2026.

EUROPEAN COMMISSION. **DigCompEdu: European framework for the digital competence of educators**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.2760/159770. Acesso em: 3 maio 2026.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAGE, Matthew J.; MCKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy C.; MULROW, Cynthia D.; SHAMSEER, Larissa; TETZLAFF, Jennifer M.; AKL, Elie A.; BRENNAN, Sue E.; CHOU, Roger; GLANVILLE, Julie; GRIMSHAW, Jeremy M.; HRÓBJARTSSON, Asbjørn; LALLOO, Ram; LI, Tianjing; LODER, Elizabeth W.; MAYO-WILSON, Evan; MCDONALD, Steve; MOHER, David. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews**. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1136/bmj.n71. Acesso em: 3 maio 2026.

PINTO, A. S. *et al.* **O uso de laboratórios virtuais de aprendizagem no ensino superior de saúde: uma revisão integrativa**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 48, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5271v48.1-2024. Acesso em: 3 maio 2026.

SANTOS, Edméa. **Educação online: para além da EAD**. Rio de Janeiro: DP&A, 2023.

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade de misturar metodologias**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 27–44.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global strategy on digital health 2020–2025**. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789240020924. Acesso em: 3 maio 2026.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79084

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

VÍNCULOS E FLUXOS FORMATIVOS NA EXPERIÊNCIA ONLIFE EM TUTORIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ALDACI SANTOS LOPES; ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO; JAQUELINE MACEDO BISPO HAACK; PATRICK ALEXSANDER TEIXEIRA DE SOUZA;

RESUMO

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais têm reconfigurado os processos de interação e aprendizagem, especialmente na Educação a Distância (EaD), evidenciando experiências onlife que integram dimensões on-line e off-line. Este estudo tem como objetivo analisar em que medida os vínculos em fluxos formativos evidenciam experiências onlife nas tutorias do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade EaD, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa, desenvolvido no polo de Sítio do Quinto, no período de 2022, com a participação de tutoras, estudante e coordenação. As informações foram produzidos por meio de narrativas (auto)biográficas, registros no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e interações síncronas e assíncronas. A análise interpretativa evidenciou que os fluxos formativos, mediados por tecnologias digitais, contribuem para a construção de comunidades de prática, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e o engajamento dos estudantes. Destaca-se o papel do tutor como mediador, cuja atuação baseada no diálogo e no acolhimento contribui para a formação de vínculos e experiências formativas significativas. Conclui-se que os vínculos em fluxos formativos potencializam experiências onlife ao integrar aprendizagem, interação e subjetividade na EaD.

Palavras-chave: Cibercultura; Mediação pedagógica; Subjetividade.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, o uso crescente das tecnologias digitais tem reconfigurado a experiência humana nas dinâmicas do cotidiano, tensionando as fronteiras entre estar on-line e off-line e evidenciando a emergência de modos híbridos de existência. Esse movimento intensificou-se, sobretudo, no período pandêmico, quando práticas sociais, educativas e comunicacionais passaram a ocorrer de forma mediada por interfaces digitais, levando-nos a refletir sobre as experiências denominadas “onlife”. Esse conceito, proposto por Floridi (2015), refere-se a uma realidade hiperconectada na qual as dimensões digitais e físicas tornam-se indissociáveis, configurando novas formas de interação, produção de conhecimento e construção de subjetividades.

No campo educacional, essa condição onlife provoca deslocamentos significativos, especialmente na Educação a Distância (EaD), ao exigir a ressignificação de práticas pedagógicas, metodologias e formas de interação. No contexto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tais transformações ainda se encontram em processo de consolidação, demandando análises que considerem as especificidades regionais, sociais e estruturais da instituição. Assim, pensar a EaD na perspectiva onlife implica compreender não apenas o uso

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79105

das tecnologias, mas a constituição de ecossistemas formativos que integrem sujeitos, saberes e experiências em redes interativas e colaborativas.

Nesse cenário, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) configuram-se como espaços para a construção de comunidades de prática, nas quais a aprendizagem ocorre por meio da interação, da colaboração e da mediação pedagógica, conforme discutem Jean Lave e Etienne Wenger (1991). Tais ambientes favorecem a cocriação do conhecimento e o fortalecimento de vínculos entre os participantes, ao possibilitarem trocas significativas e a participação ativa dos sujeitos, como apontam Ana Paula Afonso (2001) e Edméa Oliveira dos Santos (2019).

Além disso, a constituição desses vínculos está relacionada aos processos de produção de sentidos e subjetividade, compreendidos a partir da perspectiva histórico-cultural de González Rey (2002), que entende o sujeito como ativo na construção de suas experiências. Nessa direção, a perspectiva freireana, proposta por Paulo Freire (1996), reforça que o diálogo e a afetividade são fundamentos para a construção de processos formativos humanizados, mesmo em contextos mediados por tecnologias.

Dessa forma, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, pensar o ser social e suas subjetividades, como destaca Di Felice (2009), implica reconhecer que as formas de interação e aprendizagem são atravessadas por redes digitais que reconfiguram os modos de presença, participação e pertencimento. Nessa direção, os fluxos formativos em AVA deixam de ser meramente operacionais e passam a constituir espaços de produção de sentidos, nos quais vínculos afetivos e colaborativos são tecidos ao longo das interações.

Partindo dessas compreensões, este estudo busca responder à seguinte questão: em que medida os vínculos em fluxos formativos evidenciam experiências onlife nas tutorias do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade EaD? Para tanto, foram delineadas percepções sensibilizadoras que orientam a investigação, considerando a possibilidade de diferentes níveis de evidência dessas experiências no contexto formativo.

Trata-se de um relato de experiência que analisa as práticas desenvolvidas no AVA, considerando a mediação dos tutores, as interações síncronas e assíncronas e o uso de tecnologias digitais como elementos que potencializam a aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se o papel do tutor como mediador das relações pedagógicas, responsável por promover acolhimento, escuta ativa e articulação entre os sujeitos, aspectos fundamentais para o fortalecimento dos vínculos formativos. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os vínculos em fluxos formativos, destacando a experiência onlife nas tutorias do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade EaD, da UNEB.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência com abordagem qualitativa, desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EaD), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A investigação foi realizada no polo de Sítio do Quinto, no período de fevereiro a dezembro de 2022.

Participaram da pesquisa duas tutoras, um estudante do curso e a coordenação, configurando um processo formativo colaborativo. A escolha do lócus do estudo justifica-se por sua relevância no contexto de interiorização do ensino superior, ampliando o acesso à formação docente e contribuindo para o desenvolvimento educacional regional.

No que diz respeito aos procedimentos adotados, envolveram o acompanhamento sistemático das interações no AVA, reuniões quinzenais entre tutoras e coordenação, além da mediação pedagógica contínua com os estudantes, pautada na escuta sensível, no diálogo e na

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79105

ISSN: 2675-813X

construção coletiva do conhecimento. Junto a isso, as ações de tutoria incluíram orientação acadêmica, mediação de discussões, acompanhamento das atividades e incentivo à participação ativa dos cursistas.

Para captura das informações ocorreu por meio de múltiplos instrumentos, incluindo narrativas (auto)biográficas das tutoras, registros no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), diários reflexivos, interações síncronas (webconferências via Microsoft Teams) e assíncronas (fóruns, chats e atividades no Moodle), além de documentos institucionais, como relatórios de tutoria e planejamentos pedagógicos. Também foram utilizadas estratégias conversacionais e atividades de expressão, como completamento de frases, que possibilitaram captar dimensões subjetivas das experiências formativas.

A partir destes encaminhamentos, sob esta ótica, no início das tutorias, as interações no AVA apresentavam um caráter mais pontual, com participações breves e, por vezes, pouco articuladas entre os estudantes, evidenciando movimentos iniciais de aproximação com o ambiente e com a dinâmica formativa proposta. Ao longo do processo, essas interações foram se ampliando e se tornando mais frequentes e elaboradas, à medida que os estudantes passaram a compartilhar experiências, dúvidas e saberes relacionados às atividades do curso, configurando o AVA como um espaço colaborativo de construção de conhecimento. Junto a isso, a mediação das tutoras, pautada na escuta sensível, no diálogo e no acompanhamento contínuo, revelou-se fundante nesse percurso, na medida em que promoveu a aproximação entre os estudantes, incentivou a participação ativa e favoreceu a constituição de vínculos formativos, sustentando processos colaborativos de aprendizagem. Em determinados momentos, contudo, emergiram desafios relacionados às dificuldades de acesso às tecnologias e à participação irregular de alguns estudantes, o que demandou a adoção de estratégias mais flexíveis e um acompanhamento mais próximo por parte das tutoras, evidenciando a complexidade e a dinamicidade dos fluxos formativos na Educação a Distância.

Para compreender estas experiências, análise das informações foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa, fundamentada na perspectiva (auto)biográfica e na bricolagem metodológica, permitindo articular diferentes fontes e experiências formativas. Esse processo consistiu na interpretação das narrativas e das interações registradas, buscando identificar sentidos, recorrências e elementos que evidenciassem a constituição de vínculos formativos e experiências onlife. A análise foi orientada por referenciais da Teoria da Subjetividade e da Biologia do Conhecer, compreendendo o AVA como um espaço de convivência e produção de sentidos, no qual os sujeitos constroem e ressignificam suas experiências formativas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicam que os fluxos formativos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se constituem como espaços dinâmicos de interação, nos quais os vínculos entre tutores e estudantes são continuamente construídos e ressignificados. A análise das interações síncronas e assíncronas revelou que ferramentas como fóruns, chats e webconferências não apenas viabilizam a comunicação, mas produzem um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os sujeitos participam ativamente da construção do conhecimento.

Nesse contexto, observa-se que os vínculos afetivos revelam-se centrais na mobilização dos estudantes, corroborando a perspectiva de que o diálogo é fundamento do processo educativo. A atuação do tutor, pautada na escuta sensível, no acolhimento e na mediação constante, favoreceu a participação dos cursistas, promovendo maior envolvimento nas atividades propostas. Esse achado está em consonância com estudos que destacam a mediação pedagógica como elemento estruturante da aprendizagem em contextos digitais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79105

A análise também evidenciou que a aprendizagem ocorre de forma situada e colaborativa, sendo construída nas interações sociais estabelecidas no AVA, o que se aproxima da concepção de comunidades de prática. Os estudantes, ao participarem das discussões, compartilharem experiências e construírem conhecimentos coletivamente, demonstraram progressiva autonomia e apropriação dos conteúdos, indicando que os fluxos formativos ultrapassam a dimensão técnica e assumem caráter relacional e formativo.

Além disso, as informações revelam a presença do fenômeno onlife, no qual as experiências educativas se entrelaçam com a vida cotidiana dos estudantes, configurando-se, neste contexto, como experiências mediadas por vínculos formativos que emergem nas interações pedagógicas e se sustentam na articulação entre dimensões afetivas, tecnológicas e subjetivas.

Outro aspecto relevante refere-se à diversidade de trajetórias e experiências dos participantes, que enriquece o processo educativo e fortalece os vínculos formativos. As trocas estabelecidas nos fóruns e momentos síncronos evidenciam que cada sujeito contribui com saberes singulares, possibilitando a construção de um conhecimento coletivo, marcado pela colaboração e pelo reconhecimento do outro.

Entretanto, identificam-se desafios relacionados às condições de acesso às tecnologias e à necessidade de fortalecimento das práticas de mediação pedagógica, especialmente no que se refere à continuidade das interações e ao acompanhamento dos estudantes. Tais limitações indicam a importância de investimentos institucionais e formativos que ampliem as possibilidades de participação e qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem na EaD.

Desse modo, os resultados demonstram que os vínculos em fluxos formativos, quando sustentados por práticas dialógicas e afetivas, potencializam experiências onlife significativas, contribuindo para a permanência dos estudantes e para a construção de aprendizagens mais contextualizadas, colaborativas e humanizadas.

4 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo evidenciam que os vínculos em fluxos formativos são centrais para a constituição de experiências onlife na Educação a Distância. A análise demonstrou que as interações mediadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, quando sustentadas pelo diálogo, pela escuta e pela afetividade, favorecem a participação dos estudantes e fortalecem a construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, os fluxos formativos passam a configurar espaços de produção de sentidos, nos quais os vínculos se constituem como processos dinâmicos e situados, produzidos nas interações e atravessados por condições concretas de participação, revelando que a experiência onlife, neste contexto, não se limita à integração entre online e offline, mas se materializa como experiência relacional, mediada e tensionada no cotidiano formativo.

Observou-se que a atuação do tutor como mediador potencializa a criação de comunidades virtual, promovendo aprendizagens contextualizadas. Nesse sentido, os fluxos formativos deixam de ser apenas operacionais e passam a configurar espaços de produção de sentidos, nos quais se articulam subjetividade, interação e aprendizagem.

Os achados permitem, ainda, compreender que os vínculos em fluxos formativos se estabelecem como resultado da interação em construções processuais e contingentes, que emergem nas relações pedagógicas e se configuram de modo singular no contexto da EaD, contribuindo para uma compreensão ampliada da experiência onlife em ambientes formativos digitais.

Como limitação, destaca-se que o estudo se restringe a um contexto específico, o que não permite generalizações amplas. Além disso, as análises baseiam-se em narrativas e experiências situadas, demandando aprofundamentos em outros cenários educacionais. Em

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79105

contrapartida, como perspectiva futura, sugere-se a ampliação de investigações que explorem os vínculos formativos em diferentes contextos da EaD, bem como estudos que integrem as narrativas dos sujeitos às práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento de uma educação mais humanizada, colaborativa e sensível às experiências contemporâneas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem. Um modelo para a gestão da aprendizagem. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DAS TIC NA EDUCAÇÃO: CHALLENGES, 2., 2001, Braga. **Anais** […]. [*S. l.*: *s. n.*], 2001.
DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas***: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar*. São Paulo: Annablume, 2009.

FLORIDI, Luciano (org.). **The Onlife manifesto**: being human in a hyperconnected era. London: Springer Open, 2015. *E-book*. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6. Acesso em: 9 maio 2024.

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

GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79105

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ECO LABORATÓRIO SANEAMENTO BÁSICO E ANÁLISE DA QUALIDADE DA ÁGUA DE SANTA TEREZINHA-PB

ALDELAN LIMA TRINDADE

Introdução: Este trabalho apresenta o projeto interdisciplinar desenvolvido na ECI Professor João Noberto, em Santa Terezinha-PB, focado na intersecção entre Educação Ambiental, saneamento básico e investigação científica. A iniciativa surge da observação de desafios socioambientais locais, como esgoto a céu aberto e a necessidade de monitoramento dos recursos hídricos. **Objetivo**: O objetivo central é promover a consciência ecológica e o protagonismo estudantil por meio da análise prática da qualidade da água consumida e descartada no município. **Metodologia**: A metodologia fundamenta-se na escuta ativa dos discentes e na utilização do laboratório de Ciências da Natureza como espaço de pesquisa experimental. Neles, os alunos realizam testes físico-químicos, como aferição de pH e dureza, integrando conteúdos de Química (estudo de soluções), Matemática (volumetria e estatística) e Geografia (mapeamento socioambiental). Sob a ótica da BNCC, a pesquisa promove o letramento científico ao aplicar métodos de titulação e tratamento de dados para avaliar a potabilidade e os impactos antropogênicos nos afluentes locais. Essa abordagem empírica permite que o discente correlacione variáveis químicas com a saúde pública, transformando o laboratório em um centro de monitoramento social. **Resultados**: Os resultados parciais indicam um fortalecimento dos indicadores educacionais da escola (IDEB e IEG) e uma melhoria significativa no engajamento dos estudantes, que passam a atuar como agentes transformadores em sua comunidade. A integração entre a teoria de Paulo Freire e a práxis laboratorial consolida a percepção de pertencimento e responsabilidade socioambiental. **Conclusão**: Conclui-se que a contextualização do ensino, aliada à rigorosa prática laboratorial, é eficaz para a construção de uma alfabetização científica que transcende os muros da escola, gerando dados de utilidade pública e fomentando estratégias de preservação ambiental e mitigação de patologias hídricas.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL; SANEAMENTO BÁSICO; ANÁLISE DA ÁGUA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79153

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

IZABELA CRISTIANE BERNARDO GUIMARÃES; IZABELA GUIMARÃES

Introdução: Na expansão do ensino, é fundamental avaliar o contexto do ambiente educacional, a relação de interesse mútuo entre professor e aluno, a motivação e a relevância do conteúdo da disciplina. Nesse cenário, a educação passa por transformações significativas, exigindo novas abordagens que considerem tanto aspectos pedagógicos quanto sociais. **Objetivo:** O presente trabalho tem como objetivo discutir a ampliação do ensino, com ênfase na inclusão do ensino a distância, destacando a importância da qualidade educacional, da acessibilidade e do uso adequado das tecnologias para promover uma formação abrangente e inclusiva. **Metodologia:** A abordagem adotada baseia-se na análise reflexiva sobre práticas educacionais contemporâneas, considerando aspectos como planejamento de ensino, definição do público-alvo, uso de tecnologias digitais e preparação institucional. Também são consideradas questões relacionadas à capacitação docente e às condições de acesso dos alunos aos recursos tecnológicos. **Resultados:** Observa-se que a inclusão do ensino a distância amplia significativamente o acesso à educação, beneficiando especialmente indivíduos que, por motivos de saúde ou instabilidade, não podem frequentar o ensino presencial. No entanto, destaca-se que a qualidade do ensino deve permanecer como prioridade, influenciando diretamente a formação profissional e, consequentemente, as oportunidades no mercado de trabalho.Além disso, verifica-se a necessidade de instituições preparadas para oferecer suporte adequado, bem como da capacitação contínua dos professores para utilização eficiente das tecnologias. Outro resultado importante é a constatação de que a infraestrutura e o acesso aos recursos tecnológicos são fatores determinantes para a efetiva democratização do ensino. **Conclusões:** Conclui-se que a expansão do ensino, especialmente na modalidade a distância, representa um avanço significativo para a inclusão educacional. No entanto, seu sucesso depende de planejamento estratégico, investimento em infraestrutura, capacitação docente e implementação de políticas públicas voltadas à inovação educacional. A integração entre tecnologia e educação deve ocorrer de forma ética, inclusiva e adaptada às diferentes realidades sociais, garantindo assim uma educação de qualidade e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: **CONTEMPORÂNEO; ESTRATÉGIA; TECNOLOGIAS;**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79164

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARÍA JOGIANE CÂNDIDO ALVES

Introdução: O brincar é uma atividade essencial na educação infantil, sendo reconhecido como um dos principais meios pelos quais a criança explora o mundo, constrói conhecimentos e desenvolve habilidades. Por meio das brincadeiras, as crianças exercitam a imaginação, a criatividade e aprendem a se relacionar com o outro, favorecendo seu desenvolvimento integral. **Objetivo:** Analisar a importância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças na educação infantil. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseado na análise de práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de educação infantil. Foram consideradas atividades lúdicas como jogos simbólicos, brincadeiras dirigidas, rodas de conversa e dinâmicas em grupo. A coleta de informações ocorreu por meio da observação do comportamento e da participação das crianças durante as atividades propostas, sendo os dados analisados de forma interpretativa. **Resultados:** Os resultados evidenciam que as atividades lúdicas contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças, promovendo avanços na linguagem, na socialização e na autonomia. Observou-se que, durante as brincadeiras, as crianças demonstraram maior interesse, participação ativa e capacidade de resolver conflitos, além de ampliarem suas formas de expressão. As interações em grupo também favoreceram o respeito às regras e o trabalho em equipe. **Conclusão:** Conclui-se que o brincar deve ser valorizado como uma estratégia pedagógica fundamental na educação infantil, pois contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança. Ressalta-se a necessidade de planejamento intencional por parte dos educadores, garantindo que as atividades lúdicas estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO INFANTIL; LUDICIDADE; DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79212

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

MICROLEARNING MOBILE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E LIMITES

CARLOS EDUARDO ERBSTE; CARLOS EDUARDO ERBSTE

Introdução: A educação profissional e tecnológica ocupa posição estratégica na formação de trabalhadores em um cenário de profundas transformações tecnológicas e produtivas, o que torna a atualização permanente dos seus docentes uma exigência concreta. Contudo, os modelos predominantes de formação continuada ainda reproduzem lógicas extensivas e pouco responsivas às condições reais de trabalho desses profissionais, marcadas pela sobreposição entre demandas pedagógicas, técnicas e administrativas. Essa tensão entre a necessidade formativa e a inviabilidade dos formatos disponíveis constitui o problema central desta investigação. **Objetivo:** Analisar as contribuições do microlearning mobile para a formação continuada de docentes da educação profissional, considerando suas condições concretas de trabalho e as possibilidades de uso pedagógico de dispositivos móveis. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com caráter exploratório e descritivo. Os procedimentos metodológicos compreendem revisão bibliográfica fundamentada em referenciais da educação crítica e das tecnologias educacionais, aplicação de questionário diagnóstico e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes atuantes em cursos técnicos da educação profissional, além do desenvolvimento e implementação de uma trilha formativa estruturada em módulos de microlearning mobile acessíveis por dispositivos móveis. A análise dos dados será conduzida qualitativamente, com base na interpretação das percepções dos participantes e no nível de engajamento com a proposta. **Resultados:** Os resultados preliminares sugerem que o microlearning mobile oferece condições para a construção de experiências formativas mais flexíveis e contextualizadas, capazes de se integrar ao cotidiano docente sem exigir o afastamento das atividades profissionais. Essa perspectiva dialoga com Bates (2015), para quem o uso pedagógico das tecnologias digitais exige intencionalidade e planejamento, e com Selwyn (2016), que alerta para os riscos de uma adoção acrítica de recursos tecnológicos na educação. **Conclusão:** O microlearning mobile configura-se como estratégia promissora para a formação continuada na educação profissional, desde que articulado a princípios pedagógicos consistentes e orientado por perspectivas críticas que superem abordagens meramente instrumentais, assegurando a centralidade do processo formativo e não a fragmentação do conhecimento.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO CONTINUADA; ECNOLOGIAS EDUCACIONAIS;**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79227

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O DESAFIO DO ADMINISTRADOR COMO ESTRATÉGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANDERSON JORGE MARCOLINO PINHEIRO; BERNADETE LEMA MAZZAFERA

RESUMO

Este resumo expandido constitui um recorte da tese vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, intitulada "Proposição de um jogo sério interdisciplinar aplicado ao ensino de Administração", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo parte do contexto contemporâneo em que os discentes necessitam desenvolver capacidades para analisar informações, sintetizar domínios do saber e utilizar tecnologias de forma crítica, especialmente em uma cultura digital lúdica marcada por mudanças rápidas nos hábitos e rotinas. Nesse cenário, os jogos sérios e as metodologias ativas são discutidos como possibilidades relacionadas à Educação a Distância, uma vez que favorecem a participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. O objetivo deste trabalho é apresentar, a partir do recorte da tese, contribuições do jogo sério "O Desafio do Administrador" para o engajamento e a aprendizagem na Educação a Distância. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem derivada de estudo com caráter exploratório e qualitativo, estruturado a partir da proposição e aplicação de um jogo sério interdisciplinar, com coleta de dados por questionários, entrevistas semiestruturadas, observação direta e diário de campo. Os resultados indicam que o jogo sério proporcionou experiência prática e colaborativa, favorecendo o engajamento dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas à tomada de decisão, pensamento crítico, trabalho em equipe, tecnologia, informação, solução de problemas, empreendedorismo e inovação. Conclui-se que o uso de jogos sérios, quando articulado a objetivos pedagógicos claros, pode favorecer práticas mais dinâmicas, autônomas e significativas na Educação a Distância.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ludicidade; Administração.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos mediados por ambientes virtuais, aulas síncronas e recursos interativos. No campo educacional, essa realidade exige que os estudantes desenvolvam capacidade para analisar informações, selecionar dados relevantes e utilizar ferramentas tecnológicas de forma crítica. Nesse cenário, a cultura digital lúdica contemporânea passa a influenciar hábitos, rotinas e formas de interação, tornando necessário repensar estratégias pedagógicas capazes de favorecer o engajamento e a aprendizagem.

No contexto da Educação a Distância, o desafio de manter a participação dos estudantes torna-se ainda mais evidente. Entre 2021 e 2022, durante aulas realizadas de forma síncrona pelo Microsoft Teams, observou-se a necessidade de utilizar metodologias ativas para ampliar o envolvimento dos alunos. Nesse período, o uso do Problem-Based Learning (PBL) contribuiu

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79232

para instigar os estudantes a resolverem problemas reais de micro e pequenas empresas, promovendo interação pelo chat e maior participação nas atividades propostas.

Nesse sentido, a gamificação e os jogos sérios podem ser compreendidos como estratégias pedagógicas relacionadas às metodologias ativas. A gamificação utiliza elementos dos jogos, como desafios, regras, pontuações, níveis, recompensas e feedback imediato, em contextos que não são necessariamente jogos. Já os jogos sérios possuem objetivos voltados à educação, ao treinamento e à compreensão de situações específicas, podendo transformar o aprendizado em uma experiência mais envolvente, prática e significativa.

Este estudo faz parte de um recorte da tese vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, intitulada "Proposição de um jogo sério interdisciplinar aplicado ao ensino de Administração", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar contribuições dos jogos sérios, da gamificação e da aprendizagem baseada em jogos para o engajamento e a aprendizagem na Educação a Distância, a partir da experiência desenvolvida com o jogo "Desafio do Administrador".

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizado um recorte da tese vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, intitulada "Proposição de um jogo sério interdisciplinar aplicado ao ensino de Administração", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera sob número 6.693.213. A pesquisa caracteriza-se como documental, bibliográfica e de campo, com abordagem metodológica mista, de caráter exploratório e qualitativo, estruturada a partir da proposição, aplicação e avaliação de um jogo sério interdisciplinar no ensino de Administração.

O estudo foi desenvolvido com cinco docentes do ensino superior da área de Ciências Sociais Aplicadas e onze discentes do curso de Bacharelado em Administração de duas instituições da região metropolitana de Londrina, no Paraná. Os docentes participantes atuavam no ano letivo de 2024, possuíam mais de dois anos de experiência na docência no ensino superior e titulação mínima de mestrado. Entre os estudantes participantes, nove estavam matriculados na IES A e dois na IES B, com faixa etária entre 19 e 49 anos, distribuídos em diferentes semestres do curso de Administração.

Os procedimentos envolveram a construção e aplicação do jogo sério "Desafio do Administrador". Para isso, inicialmente foi realizada pesquisa documental na DCN de 2021 do Curso de Administração e nas diretrizes e ementas curriculares de 14 instituições da região norte do Paraná, com o objetivo de identificar conteúdos relacionados à gestão e à administração. Também foi realizada pesquisa bibliográfica sobre jogos sérios e teoria dos jogos em Administração. A primeira versão do jogo foi desenvolvida em formato de tabuleiro, com 60 casas e 189 cartas, sendo posteriormente avaliada por professores. Após essa etapa, considerando a percepção docente, o jogo foi reduzido para 25 casas e 177 cartas e, em seguida, aplicado aos estudantes.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas estruturadas, conversas gravadas durante a aplicação da primeira versão do jogo, questionários e observações realizadas pelo pesquisador participante. Os professores responderam a um questionário composto por 33 perguntas, enquanto os estudantes responderam a um questionário com 42 perguntas. Os instrumentos foram elaborados e adaptados especificamente para professores e estudantes, considerando a realidade investigada no jogo sério aplicado ao ensino de Administração.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79232

A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos quantitativos e qualitativos. As respostas dos questionários foram organizadas em frequências absolutas e relativas, com apoio de planilhas do Excel 2007 for Windows e do RStudio para análise estatística. Para os dados qualitativos, foram utilizadas técnicas de análise qualitativa, com transcrição das falas dos participantes, codificação dos professores por siglas e organização das informações com apoio do software MAXQDA 24. A análise seguiu os cinco passos analíticos propostos por Yin (2016): compilar, decompor, recompor, interpretar e concluir os dados. Também foram consideradas categorias relacionadas à experiência do jogador, usabilidade, confiança, desafio, satisfação, interação social, diversão, atenção focada e relevância, além do protocolo de Kirkpatrick para observar as reações dos professores e estudantes durante a participação no jogo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a aplicação do jogo sério “Desafio do Administrador” apontam que a proposta apresentou contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente por aproximar os estudantes de situações práticas relacionadas à gestão empresarial. A aplicação do jogo ocorreu em duas etapas: inicialmente com professores, que avaliaram a estrutura, a mecânica e a aplicabilidade pedagógica do recurso; posteriormente com estudantes, que participaram da versão ajustada a partir das recomendações docentes.

Na percepção dos professores, o jogo foi avaliado de forma positiva, sendo compreendido como uma experiência inovadora, divertida e relacionada à formação em Administração. Nos comentários registrados, os docentes destacaram que o jogo contribuiu para o aprendizado coletivo, para o raciocínio, para a criatividade e para a conexão com conteúdos da área administrativa. Também foi apontado que a proposta poderia ser utilizada em sala de aula, o que demonstra sua aplicabilidade como recurso pedagógico. Além disso, os professores sugeriram melhorias, como a criação de uma versão online, a possibilidade de uso de avatares e uma explicação mais detalhada sobre o conceito de jogo sério antes do início da atividade.

A partir dessas contribuições, o jogo passou por ajustes em sua estrutura. A primeira versão, composta por tabuleiro com 60 casas e 189 cartas, foi readequada para uma versão com 25 casas e 177 cartas. Essa alteração buscou tornar a dinâmica mais adequada ao tempo de aplicação e à experiência dos participantes. Esse processo evidencia uma vantagem importante da proposta: a possibilidade de aperfeiçoamento do recurso pedagógico a partir da avaliação dos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com os estudantes, os resultados também foram positivos. Todos os participantes concordaram ou concordaram totalmente que o jogo possibilitou aprendizado e treinamento por meio da experimentação de soluções corretas e incorretas. Também houve concordância quanto à possibilidade de melhorar habilidades relacionadas à administração de uma empresa, à coerência das interações do jogo com situações de uma empresa real e à contribuição dos feedbacks para o aprendizado. Esses dados indicam que o jogo favoreceu uma aprendizagem baseada na experiência, permitindo que os estudantes testassem decisões, observassem consequências e refletissem sobre os resultados alcançados.

As respostas qualitativas dos estudantes reforçam essa percepção. Os participantes afirmaram que o jogo ajudou a prender a atenção, desenvolver o raciocínio diante de desafios da vida real, formular estratégias, resolver problemas e compreender situações cotidianas relacionadas à Administração. Também foram mencionados aspectos como aprendizado significativo, didática eficiente, reforço de conteúdos, tomada de decisão, autoavaliação e expansão do conhecimento. Dessa forma, o jogo foi percebido não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma estratégia capaz de articular teoria, prática e participação discente.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79232

Esses resultados dialogam com a compreensão de que os jogos sérios podem ser utilizados para educar, treinar e favorecer a compreensão de contextos específicos. Para Tavares (2021), é possível aprender por meio de jogos educativos, medir a produtividade e o aproveitamento em ambientes simulados e evitar erros futuros em situações reais por meio de decisões mais assertivas. Nesse sentido, o "Desafio do Administrador" contribuiu para criar um ambiente simulado no qual os estudantes puderam tomar decisões, enfrentar desafios e relacionar conteúdos acadêmicos a situações próximas da realidade profissional.

Além disso, os resultados aproximam-se da perspectiva das metodologias ativas, pois o jogo exigiu participação, interação, análise e tomada de decisão. A aprendizagem não ficou centrada apenas na exposição do conteúdo, mas na atuação dos participantes diante dos problemas apresentados. Essa característica é relevante para a Educação a Distância, pois atividades gamificadas e jogos educacionais podem contribuir para ampliar o engajamento dos estudantes em ambientes mediados por tecnologias, especialmente quando articulados a propostas síncronas, assíncronas ou híbridas.

Apesar dos resultados positivos, algumas limitações devem ser consideradas. A aplicação foi realizada com um grupo reduzido de participantes, o que indica a necessidade de novas aplicações em outros contextos educacionais. Além disso, a sugestão de criação de uma versão online aponta para uma possibilidade de ampliação da proposta, especialmente para a EaD. Assim, embora o jogo tenha apresentado potencial para favorecer o engajamento, a aprendizagem e a articulação entre teoria e prática, novas pesquisas podem aprofundar sua utilização em ambientes virtuais de aprendizagem e em diferentes cursos do ensino superior.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que este recorte da tese vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, intitulada "Proposição de um jogo sério interdisciplinar aplicado ao ensino de Administração", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, permitiu discutir o uso de jogos sérios, gamificação e aprendizagem baseada em jogos como possibilidades para o engajamento e a aprendizagem na Educação a Distância.

O percurso desenvolvido demonstrou que o jogo sério "Desafio do Administrador" pode contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e próximo da realidade profissional. A proposta favoreceu a integração entre teoria e prática, pois os estudantes participaram de situações simuladas, tomaram decisões, resolveram problemas e observaram as consequências de suas escolhas durante a atividade.

Os resultados indicaram que o jogo proporcionou uma experiência prática e colaborativa. Também favoreceu o envolvimento dos estudantes, a troca de ideias, o trabalho em equipe, a comunicação, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Esses elementos são relevantes para a formação em Administração e podem ser considerados importantes em contextos mediados por tecnologias.

A pesquisa chegou à proposição, aplicação e avaliação inicial de um jogo sério interdisciplinar. No entanto, apresenta limitações, pois foi realizada com um número restrito de docentes e discentes e em um contexto específico de aplicação. Por isso, os resultados não devem ser generalizados para todos os cursos ou modalidades de ensino.

Como perspectiva futura, sugere-se ampliar a aplicação do jogo em outros contextos educacionais, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem. Também se considera relevante desenvolver uma versão online do "Desafio do Administrador", de modo a favorecer sua utilização na Educação a Distância e possibilitar novas investigações sobre o uso de jogos sérios, gamificação e aprendizagem baseada em jogos no ensino superior.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79232

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

KIRKPATRICK, Donald; KIRKPATRICK, James. **Evaluating training programs: the four levels**. 3. ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006.

PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. **Proposição de um jogo sério interdisciplinar aplicado ao ensino de administração**. 2025. 183 f. Tese (Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, 2025.

PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Cultura digital lúdica: reflexões sobre os hábitos de estudantes do curso de pedagogia em EaD. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, 2022.

SANTANA, Mary Silvea; MAZZAFERA, Bernadete Lema; PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. Metodologias ativas: reflexões sobre o conceito e as estratégias pedagógicas. In: BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella et al. (org.). **Metodologias Ativas**. Londrina: Editora Científica, 2022. p. 11-24.

TAVARES, Lucia Maria. **Serious games**. [S. l.]: Editora Intersaberes, 2021.

VARGAS, Laura Regil. **Habilidades híbridas en tiempos líquidos**. Barcelona: InCom Universidad Autónoma de Barcelona, set. 2015. Disponível em: https://incom.uab.cat/portalcom/wp-content/uploads/2020/01/92.pdf. Acesso em: 04 mar. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. [S. l.]: Penso Editora, 2016.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79232

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A ATUAÇÃO DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

LILIAN DE SOUZA BATISTA SILVA; MARIA LEONOR DE CARVALHO GASPAR SALES; FERNANDA LARRÚBIA MARQUES; CARLA DE SOUZA NUNES; PAULO SÉRGIO ALVES DE PAIVA; WAMBERSON ADELINO**;** MAURO SÉRGIO DEMARTINI JUNIOR.

RESUMO

Introdução: As transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD). Nesse cenário, emerge a necessidade de compreender o papel dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, com destaque para o tutor, cuja atuação vai além do suporte operacional, assumindo funções pedagógicas essenciais. **Objetivo:** Analisar a atuação do tutor na EaD sob a perspectiva da formação docente, evidenciando os principais desafios e as práticas de mediação pedagógica que contribuem para a aprendizagem dos estudantes. **Material e Métodos:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, fundamentada em produções acadêmicas que discutem a tutoria, a formação de professores e as especificidades da educação online. **Resultados e Discussão:** A análise dos dados permitiu identificar que a atuação do tutor envolve acompanhamento contínuo, incentivo à participação ativa dos estudantes, mediação das interações e construção de um ambiente virtual favorável à aprendizagem. Verificou-se que a formação docente contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de competências relacionadas à mediação pedagógica, ao planejamento didático e à condução de práticas educativas no ambiente virtual. Entretanto, foram identificados desafios como a necessidade de maior reconhecimento institucional da função do tutor, a delimitação mais clara de suas atribuições e a oferta de formação continuada específica para atuação na EaD. **Conclusão:** Portanto, pode-se inferir que a articulação entre formação docente e prática de tutoria potencializa a qualidade dos processos educativos, consolidando o tutor como um agente fundamental na mediação do conhecimento e no engajamento dos estudantes na modalidade a distância.

Palavras-chave: Aprendizagem online; Engajamento discente; Ensino virtual.

1 INTRODUÇÃO

As transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD). Nesse cenário, emerge a necessidade de compreender o papel dos diferentes atores envolvidos no processo educativo, com destaque para o tutor, cuja atuação vai além do suporte operacional, assumindo funções pedagógicas essenciais. A consolidação da EaD como modalidade educacional tem ampliado sua relevância no cenário contemporâneo, sobretudo diante das mudanças intensificadas no

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79247

contexto educacional global, especialmente a partir de 2020, com a ampliação do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino (HODGES et al., 2020; ARRUDA, 2020).

Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico na EaD envolve diferentes profissionais, entre os quais o tutor se destaca como mediador do processo de aprendizagem. Sua atuação não se restringe ao acompanhamento técnico ou administrativo, mas abrange dimensões pedagógicas fundamentais, como a promoção da interação, o estímulo à participação ativa dos estudantes e a construção de um ambiente virtual favorável à aprendizagem. Conforme aponta Mill (2018), a tutoria na EaD deve ser compreendida como uma prática pedagógica que exige intencionalidade, planejamento e domínio de estratégias didáticas adequadas ao ensino online.

A mediação pedagógica, nesse cenário, constitui-se como elemento central para a efetividade da aprendizagem, sendo entendida como o conjunto de ações que favorecem a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia discente e a interação significativa entre os participantes do processo educativo. Moore e Kearsley (2013) destacam que a interação é um dos pilares da Educação a Distância, sendo mediada por diferentes sujeitos, incluindo o tutor, cuja presença pedagógica impacta diretamente o engajamento e o desempenho dos estudantes. Além disso, estudos contemporâneos reforçam a importância da presença docente, social e cognitiva nos ambientes virtuais de aprendizagem, evidenciando o papel ativo do tutor nesse processo (GARRISON; ANDERSON; ARCHER, 2000).

Diante dessas exigências, a formação docente assume papel fundamental na qualificação da atuação do tutor. Ainda que nem todos os tutores possuam formação inicial em licenciatura, observa-se que aqueles que apresentam formação pedagógica tendem a desenvolver práticas mais consistentes, pautadas em princípios didáticos e metodológicos que favorecem a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a formação docente envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, à mediação das interações e à condução de processos educativos em ambientes digitais (BACICH; MORAN, 2018).

Além disso, a expansão da EaD nos últimos anos evidencia desafios importantes relacionados à atuação do tutor, como a necessidade de reconhecimento institucional, a definição mais clara de suas atribuições e a oferta de formação continuada específica para a modalidade. Tais desafios coexistem com potencialidades significativas, como a promoção do engajamento discente, a personalização da aprendizagem e a ampliação das possibilidades de interação no ambiente virtual.

Diante desse cenário, torna-se relevante investigar de que forma a formação docente influencia a atuação do tutor na Educação a Distância, especialmente no que se refere às práticas de mediação pedagógica. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a atuação do tutor na EaD sob a perspectiva da formação docente, evidenciando os principais desafios e as práticas que contribuem para a aprendizagem dos estudantes em ambientes virtuais.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, com delineamento bibliográfico e caráter reflexivo. A escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender, analisar e interpretar a atuação do tutor na Educação a Distância (EaD) sob a perspectiva da formação docente, considerando contribuições teóricas já consolidadas na literatura acadêmica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento e análise de produções científicas relacionadas à temática, incluindo artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros que abordam a tutoria na EaD, a mediação pedagógica e a formação de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79247

professores para atuação em ambientes virtuais de aprendizagem. Foram priorizadas obras de referência na área, bem como estudos mais recentes, especialmente aqueles publicados a partir de 2020, a fim de contemplar as transformações intensificadas no contexto educacional contemporâneo.

A seleção do material bibliográfico considerou critérios como relevância temática, atualidade das publicações e aderência ao objeto de estudo. As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas e plataformas digitais, utilizando descritores relacionados à Educação a Distância, tutoria, mediação pedagógica e formação docente. Após o levantamento inicial, procedeu-se à leitura exploratória dos materiais, seguida de leitura analítica, com o objetivo de identificar categorias relevantes para a discussão proposta.

Para a análise dos dados, adotou-se uma abordagem interpretativa, fundamentada na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), possibilitando a organização e a sistematização das informações extraídas das fontes selecionadas. A partir desse processo, foram construídas categorias analíticas relacionadas ao papel do tutor, às práticas de mediação pedagógica e à influência da formação docente na atuação desse profissional.

Por fim, destaca-se que a pesquisa respeitou os princípios éticos inerentes aos estudos acadêmicos, utilizando exclusivamente fontes de acesso público e devidamente reconhecidas na literatura científica, garantindo a fidedignidade das informações e a consistência teórica da análise desenvolvida.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções científicas selecionadas permitiu compreender que a atuação do tutor na Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como elemento central no processo de mediação pedagógica, ultrapassando a visão tradicional de suporte técnico ou administrativo. Conforme destaca Mill (2018), o trabalho do tutor envolve dimensões pedagógicas que exigem planejamento, acompanhamento sistemático e intervenção qualificada no processo de aprendizagem.

Os estudos evidenciam que o tutor exerce funções que incluem acompanhamento contínuo dos estudantes, mediação das interações, orientação das atividades e estímulo à participação ativa no ambiente virtual de aprendizagem. Nesse sentido, a mediação pedagógica realizada por esse profissional está diretamente relacionada à qualidade do processo educativo na EaD. Moore e Kearsley (2013) ressaltam que a interação é um dos pilares dessa modalidade, sendo fundamental para a construção do conhecimento, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais.

Além disso, a literatura aponta que a presença pedagógica do tutor contribui significativamente para o engajamento discente, favorecendo a permanência e o desempenho dos estudantes. Nesse aspecto, Garrison, Anderson e Archer (2000) destacam a importância das dimensões social, cognitiva e de ensino nos ambientes virtuais, evidenciando que a atuação ativa do tutor fortalece a construção de comunidades de aprendizagem mais efetivas.

Outro ponto relevante identificado refere-se à influência da formação docente na atuação do tutor. Os resultados indicam que tutores com formação pedagógica tendem a apresentar maior domínio de estratégias didáticas, capacidade de intervenção e sensibilidade às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, Bacich e Moran (2018) destacam que a integração entre práticas pedagógicas e tecnologias digitais exige profissionais capazes de atuar de forma crítica, reflexiva e intencional no processo educativo.

Por outro lado, a análise também evidencia desafios significativos relacionados à atuação do tutor na EaD. Entre eles, destacam-se a falta de reconhecimento institucional, a sobrecarga de funções, a ausência de delimitação clara de suas atribuições e a insuficiência

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79247

de formação continuada específica. Esses aspectos são ainda mais evidentes no cenário educacional recente, marcado pela expansão acelerada da EaD, especialmente no contexto da pandemia, conforme discutem Hodges et al. (2020) e Arruda (2020).

Dessa forma, os resultados reforçam a necessidade de ressignificar o papel do tutor na EaD, reconhecendo-o como agente pedagógico essencial no processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre formação docente e prática de tutoria mostra-se fundamental para a qualificação das ações desenvolvidas, contribuindo para a promoção de uma educação mais interativa, significativa e centrada no estudante.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a atuação do tutor na Educação a Distância (EaD) ultrapassa funções operacionais, configurando-se como elemento essencial na mediação pedagógica e na promoção da aprendizagem significativa. Ao considerar a perspectiva da formação docente, evidenciou-se que a presença de saberes pedagógicos contribui de maneira significativa para a qualificação das práticas de tutoria, favorecendo a condução de processos educativos mais interativos, reflexivos e centrados no estudante.

Os resultados indicam que tutores com formação docente tendem a apresentar maior domínio de estratégias didáticas, capacidade de mediação e sensibilidade às necessidades dos estudantes, o que impacta positivamente o engajamento e a permanência discente na modalidade a distância. Por outro lado, foram identificados desafios relevantes, como a necessidade de maior reconhecimento institucional da função do tutor, a delimitação mais clara de suas atribuições e a ampliação de oportunidades de formação continuada específica para atuação na EaD.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre formação docente e prática de tutoria constitui um fator determinante para a qualidade dos processos educativos na EaD. Nesse sentido, torna-se fundamental que as instituições de ensino invistam na valorização do tutor como agente pedagógico, bem como na oferta de programas formativos que fortaleçam suas competências profissionais. Como limitação do estudo, destaca-se seu caráter bibliográfico, o que não permite a generalização dos resultados para todos os contextos educacionais. Sugere- se, portanto, a realização de pesquisas empíricas futuras que investiguem a atuação do tutor em diferentes realidades institucionais, ampliando a compreensão sobre suas práticas e desafios na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. EmRede – Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. **Critical inquiry in a text- based environment: computer conferencing in higher education**. The Internet and Higher Education, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79247

ISSN: 2675-813X

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barbara; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE Review, 2020.

MILL, Daniel. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79247

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: DESAFIOS DE ESTUDANTES DA ZONA RURAL NO USO DE PLATAFORMAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RENATA PRACIANO FERREIRA MUNIZ; MARIA CLAUDIANA BATISTA SOUSA; DANIEL AUGUSTO SOUZA NUNES RODRIGUES; LUCIANO JOÃO DA SILVA; CAIO ENGELMANN; GABRYEL ALVES DIAS; NATHAN RONNY FERREIRA LUCENA.

RESUMO

Introdução: A expansão da Educação a Distância (EaD) tem sido amplamente associada à democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para populações historicamente afastadas dos grandes centros urbanos, como estudantes oriundos da zona rural. No entanto, o ingresso nesses cursos não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico, uma vez que esses estudantes enfrentam desafios relacionados ao uso de plataformas digitais e à mediação pedagógica. **Objetivo:** O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as dificuldades vivenciadas por estudantes egressos da zona rural no uso de ambientes virtuais de aprendizagem em cursos superiores na modalidade EaD. **Relato de Experiência:** Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como relato de experiência, desenvolvido a partir da atuação docente em cursos técnicos e do acompanhamento de estudantes em processos de transição para o ensino superior a distância. **Discussão:** Os resultados evidenciam que muitos estudantes apresentam limitações no domínio de ferramentas digitais, dificuldades de navegação em plataformas educacionais e dependência de apoio inicial de polos presenciais para realização de atividades básicas. Além disso, destaca-se a demora no retorno de tutores como um fator que compromete a autonomia e o engajamento discente, gerando insegurança e, em alguns casos, risco de evasão. Tais achados revelam que, embora a EaD se proponha a reduzir distâncias geográficas, ainda existem barreiras relacionadas à inclusão digital e à mediação pedagógica que impactam diretamente a permanência dos estudantes. **Conclusão:** Conclui-se que é necessário investir em estratégias de acolhimento digital, formação inicial para o uso das plataformas e fortalecimento da atuação tutorial, de modo a promover não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada desses estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: Inclusão digital; Permanência estudantil; Tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) tem sido amplamente associada à democratização do acesso ao ensino superior, especialmente para populações historicamente afastadas dos grandes centros urbanos, como estudantes oriundos da zona rural. Nesse cenário, a EaD emerge como uma alternativa viável para a interiorização do ensino e ampliação das oportunidades educacionais, favorecendo o ingresso de sujeitos que, por questões geográficas, econômicas e sociais, encontram dificuldades de acesso à educação presencial. Conforme apontam Moran (2018) e Belloni (2019), a modalidade a distância tem contribuído significativamente para a flexibilização do ensino e para a ampliação do alcance das instituições educacionais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79252

ISSN: 2675-813X

Entretanto, o acesso ao ensino superior não garante, por si só, condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico. Estudos recentes têm evidenciado que a democratização do acesso precisa ser acompanhada de políticas e práticas que assegurem a permanência qualificada dos estudantes, sobretudo daqueles em situação de maior vulnerabilidade social (ALMEIDA; VALENTE, 2021; SANTOS; SILVA, 2020). Nesse contexto, a inclusão digital se configura como um elemento central, uma vez que o domínio de tecnologias digitais e a familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se requisitos essenciais para a participação ativa na EaD.

No caso específico de estudantes oriundos da zona rural, os desafios são ainda mais complexos. Além das limitações relacionadas ao acesso à internet e à infraestrutura tecnológica, muitos desses estudantes apresentam dificuldades no uso de plataformas digitais educacionais, decorrentes de trajetórias escolares com pouco ou nenhum contato com tecnologias educacionais. Segundo Lemos (2021) e Castells (2020), a desigualdade no acesso e no uso das tecnologias digitais constitui uma das principais barreiras à efetiva inclusão educacional na contemporaneidade, configurando diferentes níveis de exclusão digital.

Para além do domínio técnico, destaca-se também a importância da mediação pedagógica na EaD. Moore e Kearsley (2019) enfatizam que a interação entre estudantes e tutores é um dos pilares para o sucesso da aprendizagem nessa modalidade. No entanto, dificuldades na comunicação, demora no retorno das atividades e ausência de acompanhamento mais próximo podem comprometer o engajamento e a autonomia discente, especialmente entre aqueles com menor familiaridade com o ambiente virtual. Como discutem Hodges et al. (2020), a qualidade da experiência na EaD está diretamente relacionada não apenas ao acesso às tecnologias, mas também às condições de suporte e acompanhamento oferecidas aos estudantes.

Dessa forma, torna-se necessário problematizar a ideia de que a EaD, por si só, promove inclusão educacional. A efetivação desse processo depende de múltiplos fatores, incluindo o letramento digital dos estudantes, a qualidade da mediação pedagógica e o suporte institucional oferecido ao longo do percurso formativo. Nesse sentido, discutir as dificuldades enfrentadas por estudantes da zona rural no uso de plataformas digitais permite compreender limites ainda presentes na modalidade e apontar caminhos para a promoção de uma educação mais equitativa.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as dificuldades vivenciadas por estudantes egressos da zona rural no uso de plataformas digitais em cursos superiores na modalidade EaD, a partir de experiências observadas no contexto educacional.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado na vivência docente em cursos da educação profissional técnica de nível médio, no eixo de Gestão e Negócios, em uma instituição localizada no interior do estado do Ceará. A experiência aqui apresentada emerge do acompanhamento de estudantes oriundos, em sua maioria, de contextos rurais, muitos dos quais egressos de escolas públicas e com acesso limitado a recursos tecnológicos ao longo de sua trajetória escolar.

A observação das dificuldades enfrentadas por esses estudantes tornou-se mais evidente no momento em que parte deles passou a ingressar no ensino superior na modalidade a distância (EaD). Nesse processo de transição, foi possível identificar uma série de desafios relacionados não apenas ao conteúdo acadêmico, mas, sobretudo, ao uso de plataformas digitais e à adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem.

Inicialmente, constatou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades básicas no uso de ferramentas tecnológicas, como acesso a e-mails institucionais, realização de login em ambientes virtuais e navegação em plataformas educacionais. Tais dificuldades revelam lacunas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79252

no letramento digital desses sujeitos, evidenciando que, embora sejam usuários frequentes de tecnologias móveis, como smartphones, isso não se traduz necessariamente em competências digitais voltadas ao contexto educacional.

Outro aspecto observado refere-se à dependência significativa de apoio presencial, especialmente no início dos cursos. Muitos estudantes relataram a necessidade de deslocamento até polos de apoio ou instituições para obter orientações básicas sobre como acessar disciplinas, enviar atividades e participar de fóruns. Essa dependência, além de evidenciar a falta de autonomia digital, contrasta com a proposta da EaD de flexibilização e redução de barreiras geográficas.

Além disso, foi recorrente a manifestação de dificuldades relacionadas à organização do tempo e à compreensão da dinâmica dos cursos a distância. Diferentemente do ensino presencial, em que há maior mediação direta do professor, a EaD exige maior autonomia e disciplina por parte do estudante. No entanto, sem o devido suporte inicial e acompanhamento contínuo, muitos estudantes acabam se sentindo desorientados quanto às exigências do curso, o que impacta negativamente seu desempenho acadêmico.

Outro ponto crítico identificado diz respeito à comunicação com tutores e professores. Diversos estudantes relataram demora significativa no retorno de dúvidas e na correção de atividades, o que gera insegurança e sensação de abandono no processo formativo. Essa lacuna na mediação pedagógica compromete não apenas o entendimento dos conteúdos, mas também o engajamento dos estudantes, podendo contribuir para a evasão.

Ademais, observou-se que fatores externos, como a instabilidade no acesso à internet e a limitação de equipamentos adequados, agravam ainda mais esse cenário. Em áreas rurais, a conexão frequentemente é precária ou inexistente em determinados períodos, o que dificulta o acompanhamento regular das atividades acadêmicas. Em alguns casos, os estudantes dependem exclusivamente de dados móveis ou do acesso eventual em espaços públicos, como escolas ou pontos de internet comunitária.

A partir dessas vivências, torna-se evidente que a inserção de estudantes da zona rural na EaD não se dá em condições equitativas quando comparada a estudantes de contextos urbanos. As dificuldades enfrentadas vão além do acesso inicial ao curso, abrangendo aspectos relacionados à inclusão digital, à mediação pedagógica e às condições materiais de participação.

Dessa forma, este relato de experiência busca evidenciar que, embora a EaD represente uma importante estratégia de ampliação do acesso ao ensino superior, ainda há desafios significativos a serem enfrentados para garantir a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes provenientes de contextos rurais, especialmente no que se refere ao uso de plataformas digitais e ao suporte pedagógico oferecido ao longo do processo formativo.

3 DISCUSSÃO

A análise das experiências relatadas evidencia que, embora a Educação a Distância (EaD) amplie o acesso ao ensino superior, persistem desafios significativos relacionados à permanência de estudantes oriundos da zona rural, especialmente no que se refere ao uso de plataformas digitais e à mediação pedagógica. Os dados observados indicam que a dificuldade de navegação em ambientes virtuais de aprendizagem não está associada apenas à ausência de acesso tecnológico, mas, sobretudo, à fragilidade no desenvolvimento de competências digitais ao longo da trajetória escolar desses estudantes.

Nesse sentido, os achados deste estudo dialogam com a perspectiva de Van Dijk (2020), ao afirmar que a exclusão digital não se limita ao acesso físico às tecnologias, mas envolve também habilidades, usos e apropriações. No contexto analisado, muitos estudantes possuem acesso a dispositivos móveis, como smartphones, porém demonstram dificuldades na utilização de ferramentas educacionais mais complexas, o que compromete sua autonomia no processo de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79252

aprendizagem. Essa constatação reforça a ideia de que o letramento digital deve ser compreendido como elemento essencial para a efetivação da inclusão educacional na EaD.

Além disso, as dificuldades iniciais no uso das plataformas digitais revelam uma dependência significativa de apoio presencial, especialmente nos momentos iniciais dos cursos. Tal situação contrasta com a proposta de flexibilidade da EaD e evidencia a necessidade de estratégias institucionais voltadas ao acolhimento e à ambientação digital dos estudantes. Conforme destacam Almeida e Valente (2021), a inserção em ambientes virtuais de aprendizagem requer processos formativos que ultrapassem o simples acesso às tecnologias, contemplando o desenvolvimento de competências para interação, organização e autonomia no estudo.

Outro aspecto relevante diz respeito à mediação pedagógica, particularmente no que se refere à atuação de tutores. A demora no retorno de atividades e dúvidas, frequentemente relatada pelos estudantes, compromete o engajamento e a continuidade nos estudos. Moore e Kearsley (2019) ressaltam que a interação entre estudantes e mediadores é um dos pilares da EaD, sendo fundamental para a construção do conhecimento e para a manutenção do vínculo com o curso. Quando essa interação se mostra limitada ou ineficiente, há um impacto direto na motivação e na permanência dos estudantes.

Adicionalmente, fatores estruturais, como a instabilidade no acesso à internet em áreas rurais, intensificam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Castells (2020) aponta que as desigualdades no acesso à infraestrutura digital ainda são marcantes em diferentes regiões, contribuindo para a ampliação das disparidades educacionais. No contexto analisado, a limitação de conectividade interfere na regularidade de acesso às plataformas, no envio de atividades e na participação em momentos síncronos, prejudicando o acompanhamento do curso.

Os resultados também evidenciam que a ausência de uma cultura de अध्ययन autônomo, frequentemente exigida na EaD, constitui um desafio adicional para esses estudantes. Como apontam Hodges et al. (2020), a transição para o ensino remoto requer não apenas habilidades técnicas, mas também competências relacionadas à autogestão da aprendizagem. No entanto, sem suporte adequado, essa exigência pode gerar sobrecarga e frustração, contribuindo para a evasão.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a promessa de democratização do ensino por meio da EaD precisa ser acompanhada de ações concretas que considerem as especificidades dos diferentes perfis de estudantes. A experiência analisada demonstra que a inclusão educacional não se efetiva apenas pela ampliação do acesso, mas depende da garantia de condições reais de participação, aprendizagem e permanência.

Assim, os resultados reforçam a necessidade de políticas institucionais voltadas à inclusão digital, à formação inicial para o uso de plataformas educacionais e ao fortalecimento da mediação pedagógica. Tais medidas são fundamentais para reduzir as desigualdades e promover uma experiência educacional mais equitativa para estudantes oriundos da zona rural.

4 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que, embora a Educação a Distância (EaD) tenha ampliado significativamente o acesso ao ensino superior, sobretudo para estudantes oriundos da zona rural, ainda persistem desafios estruturais e pedagógicos que impactam diretamente a permanência e o sucesso acadêmico desses sujeitos. As experiências relatadas demonstram que o simples acesso às vagas não garante condições equitativas de participação, uma vez que fatores como o baixo letramento digital, a dificuldade de navegação em plataformas educacionais e a limitação no acesso à internet comprometem a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79252

ISSN: 2675-813X

Além disso, a fragilidade na mediação pedagógica, especialmente no que se refere à demora no retorno de tutores e à insuficiência de acompanhamento mais próximo, configura-se como um elemento que intensifica as dificuldades já enfrentadas por esses estudantes. Tal cenário evidencia que a EaD, quando não acompanhada de estratégias adequadas de suporte e acolhimento, pode reproduzir desigualdades educacionais, ao invés de superá-las.

Nesse sentido, o estudo reforça a necessidade de repensar práticas institucionais voltadas à inclusão digital e à permanência estudantil, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Torna-se fundamental a implementação de ações que promovam a ambientação inicial dos estudantes nas plataformas digitais, bem como a oferta de formação continuada voltada ao desenvolvimento de competências digitais. Da mesma forma, é imprescindível fortalecer a atuação da tutoria, garantindo maior proximidade, agilidade nas interações e acompanhamento efetivo ao longo do percurso formativo.

Como limitação deste estudo, destaca-se o fato de se tratar de um relato de experiência, o que não permite generalizações amplas, mas oferece contribuições relevantes a partir da análise de uma realidade concreta. Nesse contexto, sugere-se que futuras pesquisas possam aprofundar a investigação sobre o impacto da inclusão digital na permanência de estudantes da zona rural na EaD, bem como analisar estratégias institucionais que possam minimizar as dificuldades identificadas.

Por fim, explana-se que a efetivação do potencial inclusivo da Educação a Distância depende não apenas da ampliação do acesso, mas da construção de condições reais de permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico, considerando as especificidades e necessidades dos diferentes perfis de estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2021.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, 2020.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2021.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2020.

VAN DIJK, Jan. **The digital divide**. Cambridge: Polity Press, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79252

ISSN: 2675-813X

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INSERÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

MARIA DIANA SANTOS AZEVEDO; MARIA ANTÔNIA KEILA ALVES; MARIA JOSÉ ARAÚJO SOUZA

Introdução: O presente estudo, é derivado de uma pesquisa de mestrado, que investiga as dificuldades para a integração do Pensamento Educacional (PC) na formação inicial e continuada de docentes em cursos na modalidade Educação a Distância (EaD). Com o surgimento da BNCC Computação e o estabelecimento do Pensamento Computacional (PC) como uma experiência transversal, urge a necessidade de qualificação profissional para a utilização desse eixo, o qual inicialmente surgiu na década de 60 por Parpet (1980) e, posteriormente, ganhou mais abrangência. **Objetivo:** Dessa forma, surge como necessidade analisar os obstáculos específicos da modalidade a distância (EAD), relacionados em especial com metodologias ativas no contexto tecnológico, letramento digital dos cursistas e a adaptação de práticas experimentais próprias para ambientes virtuais. **Metodologia:** A metodologia consiste em uma revisão bibliográfica de cunho teórico-conceitual e abordagem qualitativa embasada pelos principais teóricos da área. A construção se deu a partir de plataformas como Biblioteca Digital Brasileira de Teses (BDTD), SciELO e Google Acadêmico de acordo com as palavras-chave: Pensamento Educacional, Formação Docente e Educação a Distância. Diante disso, a base teórica é composta por autores que apresentam uma maior relevância e impacto acadêmico, como Wing (2011), BNCC Computação (2022), Brackmann (2017), Tardif (2014), Imbérnon (2023), Soares (1999), Rojo (2012), Zacharias (2016), Lévy (1999), Masetto (2000) e Kenski (2007). **Resultados:** Sendo assim, os resultados da pesquisa indicaram uma perceptível integração do PC com um planejamento integrado e instrucional que favoreça a resolução de problemas e a superação da visão estritamente tecnicista da computação. **Conclusão:** Por fim, conclui-se que existe um "caminho" traçado para a superação da lacuna existente entre a teoria algorítmica e a prática pedagógica que busca localizar um professor mediador dos processos tecnológicos, e não apenas manipulador de ferramentas.

Palavras-chave: **PENSAMENTO COMPUTACIONAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79257

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DESIGUALDADE DIGITAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BARREIRAS TECNOLÓGICAS E SEUS IMPACTOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

FRANCISCO CAZUZA DA SILVA SOBRINHO; MARIA LEONOR DE CARVALHO GASPAR SALES; FERNANDA LARRÚBIA MARQUES; BRUNO CRUZ DE SOUZA; PALOMA MARIANO DUARTE; SANDRA REGINA GOMES TRINDADE; CLECIO LEONARDO MENDES ARAÚJO.

RESUMO

Introdução: A desigualdade digital tem se configurado como um dos principais desafios no contexto da Educação a Distância (EAD), impactando diretamente o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes em ambientes virtuais. Essa realidade evidencia limitações como o acesso restrito à internet, a insuficiência de dispositivos tecnológicos e a carência de habilidades digitais, fatores que comprometem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, embora a EAD tenha se consolidado como uma importante modalidade de ensino no contexto contemporâneo, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais e pela necessidade de ampliação do acesso à educação, ainda enfrenta entraves significativos para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. **Objetivo:** O presente estudo tem como objetivo analisar os impactos da desigualdade digital na Educação a Distância, destacando as principais barreiras tecnológicas e suas implicações no ensino-aprendizagem. **Material e Métodos:** Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas que discutem a relação entre inclusão digital, acesso às tecnologias e práticas pedagógicas na EAD. **Resultados e Discussão:** Os resultados evidenciam que a desigualdade digital constitui um dos principais entraves para a democratização do ensino, afetando especialmente estudantes em contextos socioeconômicos vulneráveis. Entre as principais barreiras identificadas estão o acesso precário à internet, a falta de dispositivos tecnológicos e a limitação no letramento digital, fatores que dificultam a participação ativa dos estudantes, reduzem a interação e comprometem a aprendizagem significativa. Além disso, observa-se que a ausência de políticas públicas eficazes voltadas à inclusão digital contribui para a ampliação das desigualdades educacionais. **Conclusão:** Então, pode-se inferir que, embora a Educação a Distância represente uma alternativa relevante para a ampliação do acesso ao ensino, é fundamental a implementação de estratégias que promovam a inclusão digital e garantam condições equitativas de acesso e permanência, visando à construção de um processo educativo mais inclusivo, democrático e de qualidade.

Palavras-chave: Acesso educacional; Equidade; Inclusão social.

1 INTRODUÇÃO

Impulsionada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a Educação a Distância (EAD) tem se configurado como uma modalidade estratégica no contexto educacional, ampliando possibilidades de acesso e flexibilização do ensino. Nesse cenário, conforme destaca Castells (2003), a sociedade contemporânea é caracterizada pela centralidade das tecnologias da informação, o que transforma significativamente as formas de aprender e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79278

ensinar. Diante dessas transformações tecnológicas e das crescentes demandas por democratização do acesso à educação, a EAD passa a assumir um papel cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo.

Entretanto, apesar de seu potencial democratizador, a EAD ainda enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade digital. Conforme argumenta Lévy (1999), a inserção no ciberespaço não se limita ao acesso físico às tecnologias, mas envolve também competências cognitivas e culturais que possibilitam a participação ativa dos sujeitos. Nesse sentido, a exclusão digital ultrapassa a dimensão material, abrangendo limitações no uso qualificado das tecnologias, o que compromete a efetividade dos processos educacionais mediados digitalmente.

Estudos mais recentes evidenciam que a desigualdade digital permanece como um fator estruturante das desigualdades educacionais. De acordo com Selwyn (2016), o uso das tecnologias na educação não é neutro, sendo diretamente influenciado por contextos sociais, econômicos e culturais. Complementando essa perspectiva, van Dijk (2020) aponta que a desigualdade digital se manifesta em diferentes níveis, incluindo o acesso, as habilidades e o uso efetivo das tecnologias, o que impacta diretamente as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

No contexto da Educação a Distância, essas desigualdades tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o acesso e a permanência dos estudantes dependem diretamente das condições tecnológicas disponíveis. Segundo Moran (2015), embora a EAD amplie o acesso ao ensino, sua efetividade está condicionada à qualidade das mediações pedagógicas e à infraestrutura tecnológica disponível. Além disso, estudos como o de Hodges et al. (2020) demonstram que o ensino remoto emergencial, adotado durante a pandemia, evidenciou e aprofundou desigualdades educacionais já existentes, especialmente entre estudantes em contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

Dessa forma, a desigualdade digital manifesta-se por meio de fatores como acesso limitado à internet, ausência de dispositivos adequados e baixos níveis de letramento digital, comprometendo a participação, o engajamento e a aprendizagem dos estudantes na EAD. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas e estratégias educacionais que promovam a inclusão digital e a equidade no acesso às tecnologias.

Diante desse contexto, o presente estudo justifica-se pela relevância de compreender os impactos das barreiras tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos da desigualdade digital na EAD, com ênfase nas barreiras tecnológicas e suas implicações no ensino-aprendizagem.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, cujo objetivo é analisar os impactos da desigualdade digital no contexto da Educação a Distância. A pesquisa qualitativa, conforme destaca Minayo (2014), permite a compreensão aprofundada de fenômenos sociais, considerando suas múltiplas dimensões e significados.

Para a construção do referencial teórico, foram selecionadas produções acadêmicas relevantes, incluindo artigos científicos, livros e documentos institucionais que abordam a relação entre desigualdade digital, inclusão tecnológica e práticas educacionais na EAD. A seleção do material considerou critérios como atualidade, relevância temática e contribuição para a discussão proposta, priorizando estudos publicados nos últimos anos, sem desconsiderar autores clássicos da área.

Os dados foram coletados por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, como periódicos científicos e repositórios digitais, utilizando descritores

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79278

relacionados à temática, tais como “desigualdade digital”, “Educação a Distância”, “inclusão digital” e “tecnologias educacionais”. Posteriormente, os materiais selecionados foram analisados a partir de uma abordagem interpretativa, buscando identificar padrões, convergências e divergências nas discussões apresentadas pelos autores.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), possibilitando a organização e interpretação das informações de forma sistemática. Essa abordagem permitiu compreender como as barreiras tecnológicas influenciam o processo de ensino-aprendizagem na EAD, bem como identificar os principais desafios relacionados à inclusão digital no contexto educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados evidencia que a desigualdade digital se configura como um dos principais entraves para a efetivação da Educação a Distância como modalidade inclusiva e democratizadora. Embora a EAD seja frequentemente apresentada como uma alternativa capaz de ampliar o acesso ao ensino, os resultados apontam que essa ampliação não ocorre de forma equitativa, uma vez que diferentes grupos sociais enfrentam condições desiguais de acesso às tecnologias digitais, conforme discutido por Selwyn (2016).

Um dos aspectos mais recorrentes identificados na literatura refere-se à limitação no acesso à internet de qualidade. Em muitos contextos, especialmente em regiões periféricas e rurais, o acesso à internet ainda é instável ou inexistente, o que compromete significativamente a participação dos estudantes nas atividades propostas em ambientes virtuais de aprendizagem. Essa limitação técnica interfere diretamente na interação e no acesso aos conteúdos, conforme apontam Hodges et al. (2020), ao analisarem os desafios do ensino remoto emergencial.

Além disso, a escassez de dispositivos tecnológicos adequados constitui outra barreira relevante. Muitos estudantes dependem exclusivamente de aparelhos celulares para acessar conteúdos educacionais, o que restringe a realização de atividades mais complexas. Nesse sentido, van Dijk (2020) destaca que o acesso às tecnologias deve ser compreendido em múltiplas dimensões, incluindo não apenas a disponibilidade de recursos, mas também sua qualidade e adequação ao uso.

Outro fator identificado diz respeito ao letramento digital. A literatura aponta que muitos estudantes não possuem as habilidades necessárias para utilizar de forma eficiente as ferramentas digitais, o que impacta diretamente sua autonomia e desempenho acadêmico. De acordo com Lévy (1999), o domínio das tecnologias envolve competências cognitivas e culturais que vão além do simples acesso, sendo fundamentais para a participação ativa no ambiente digital.

Os estudos analisados também evidenciam que a desigualdade digital está profundamente relacionada a fatores socioeconômicos. Estudantes em situação de vulnerabilidade social são os mais afetados pelas barreiras tecnológicas, o que contribui para a ampliação das desigualdades educacionais. Essa perspectiva é reforçada por Castells (2003), ao destacar que o acesso desigual às tecnologias reflete e reproduz desigualdades estruturais presentes na sociedade.

Outro ponto relevante refere-se ao impacto da desigualdade digital no engajamento e na permanência dos estudantes na EAD. A dificuldade de acesso e uso das tecnologias tende a gerar desmotivação, evasão e baixo rendimento acadêmico. Moran (2015) aponta que a efetividade da EAD depende não apenas da disponibilidade de tecnologias, mas também da qualidade das interações e das condições de acesso dos estudantes.

Ademais, observa-se que a atuação docente também é impactada por esse cenário. Professores enfrentam desafios para adaptar suas práticas pedagógicas às limitações tecnológicas dos estudantes, sendo necessário desenvolver estratégias mais inclusivas e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79278

flexíveis. Conforme destaca Selwyn (2016), o uso das tecnologias na educação exige uma abordagem crítica e contextualizada, considerando as desigualdades existentes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital. Os estudos indicam que ações isoladas não são suficientes para enfrentar a desigualdade digital, sendo fundamental a implementação de políticas estruturais que garantam acesso à internet de qualidade, dispositivos tecnológicos e formação digital. Nesse sentido, van Dijk (2020) reforça que a inclusão digital depende de ações integradas que considerem diferentes dimensões do acesso e uso das tecnologias.

Além disso, observa-se que a pandemia de COVID-19 intensificou esse cenário, evidenciando de forma ainda mais clara as desigualdades existentes. A adoção do ensino remoto emergencial expôs limitações estruturais e sociais, demonstrando que muitos estudantes não estavam preparados para acompanhar as atividades educacionais mediadas por tecnologias, conforme discutido por Hodges et al. (2020).

Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem mais ampla no enfrentamento da desigualdade digital, envolvendo investimentos em infraestrutura, formação digital e políticas educacionais inclusivas. Sem essas ações, a Educação a Distância corre o risco de reproduzir desigualdades, comprometendo seu potencial democratizador.

4 CONCLUSÃO

A análise realizada evidenciou que a desigualdade digital constitui um dos principais desafios para a efetivação da Educação a Distância como modalidade inclusiva e democratizadora. Observou-se que as barreiras tecnológicas, como o acesso limitado à internet, a insuficiência de dispositivos adequados e a ausência de letramento digital, impactam diretamente o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados indicam que, embora a EAD amplie as possibilidades de acesso à educação, sua efetividade está condicionada às condições reais de inclusão digital dos estudantes. Dessa forma, verifica-se que a desigualdade digital não apenas dificulta o acesso ao ensino, mas também contribui para a ampliação das desigualdades educacionais já existentes, especialmente entre grupos socialmente vulneráveis.

Conclui-se que a superação dessas barreiras exige a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão digital, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que considerem as diferentes realidades dos estudantes. Torna-se fundamental garantir não apenas o acesso às tecnologias, mas também condições adequadas para seu uso significativo no contexto educacional.

Como limitação do estudo, destaca-se o caráter bibliográfico da pesquisa, que se baseia na análise de produções acadêmicas, não contemplando dados empíricos. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras investiguem a temática a partir de estudos de campo, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das experiências dos estudantes na Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79278

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. London: Bloomsbury, 2016.

VAN DIJK, Jan. **The digital divide**. Cambridge: Polity Press, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79278

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; NEUDSON ROSA GONÇALVES; ÉRICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO

Introdução: O ensino de Química no Ensino Médio enfrenta dificuldades persistentes relacionadas à abstração dos conteúdos e ao baixo envolvimento dos estudantes com as aulas. Conceitos como ligações químicas, estequiometria e equilíbrio químico costumam ser apresentados de forma excessivamente teórica, sem conexão com situações concretas do cotidiano. O uso de tecnologias digitais tem sido investigado como alternativa para aproximar esses conteúdos da experiência dos alunos e ampliar a participação em sala de aula. **Objetivo:** Analisar como tecnologias digitais funcionam como metodologias ativas no ensino de Química no Ensino Médio, identificando práticas pedagógicas recorrentes na literatura e seus efeitos sobre a aprendizagem e o engajamento dos estudantes. **Metodologia:** Realizou-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com levantamento de produções científicas nas bases SciELO, CAPES e Google Acadêmico. Foram utilizados os descritores "tecnologias digitais", "metodologias ativas" e "ensino de Química", com seleção de trabalhos a partir de critérios de relevância temática, procedência acadêmica e contribuição empírica ao campo. A análise privilegiou estudos que descrevem práticas implementadas em contexto escolar brasileiro. **Resultados:** Os estudos examinados indicam que simuladores virtuais, plataformas gamificadas e recursos audiovisuais facilitam a compreensão de conteúdos abstratos e aumentam o envolvimento dos estudantes com os temas trabalhados. A gamificação demonstrou efeitos positivos sobre a motivação e a participação nas atividades. O uso de laboratórios virtuais também se mostrou eficaz em contextos com infraestrutura laboratorial limitada, ampliando o acesso à experimentação prática. **Conclusão:** Incorporadas de forma planejada à prática docente, as tecnologias digitais funcionam como metodologias ativas no ensino de Química e tornam o processo de aprendizagem mais concreto. Os resultados sugerem que o efeito dessas ferramentas depende menos da tecnologia em si e mais da intencionalidade pedagógica com que são utilizadas. A formação continuada dos professores para o uso crítico desses recursos apresenta-se como condição necessária para que os benefícios identificados se consolidem na prática escolar.

Palavras-chave: **TECNOLOGIAS DIGITAIS; METODOLOGIAS ATIVAS; ENSINO DE QUÍMICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79330

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ALDACI SANTOS LOPES; DANUZÍ MARIA DA COSTA OLIVEIRA; MARIELE DO CARMO DA SILVA; SHEILA RAQUEL FERREIRA SEGÓVIA

RESUMO

Com a constante aceleração tecnológica, a educação vem ganhando modernidades em suas estruturas, beneficiando diversos segmentos da sociedade, especialmente indivíduos que compõem o ambiente escolar. Além disso, é notável a implementação de políticas públicas voltadas para a expansão do uso da tecnologia no espaço escolar. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo analisar como a cultura tecnológica está inserida no contexto educacional, e de que maneira contribui para abordagens pedagógicas. Com isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos, publicações em periódicos, documentos oficiais e legislações educacionais que abordam a temática da educação e das tecnologias digitais. Foram analisadas produções de cunho científico atuais, selecionadas com base em sua relevância na área, com destaque para os estudos de José Manuel Moran (2015), Vani Moreira Kenski (2012), José Armando Valente (2014), Pedro Demo (2009), Pierre Lévy (1999), Lopes (2023) além da Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023. Os resultados evidenciam que a aplicação da tecnologia na mediação pedagógica se mostra eficaz tanto para o ensino quanto para o aprendizado do aluno, contribuindo para uma atuação dinâmica, contextualizada, inclusiva e capaz de contemplar diferentes ritmos de aprendizagem. No entanto, muitos desafios ainda persistem, especialmente em instituições de ensino municipais, nas quais a disponibilidade de recursos tecnológicos é limitada o que compromete a efetiva integração das tecnologias no processo educativo. Desse modo, mesmo diante de avanços e novas modernidades, ainda necessita de uma racionalização governamental, torna-se necessária a ampliação de investimentos para que isso se amplie e seja acessível a todos.

Palavras-chave: Avanços tecnológicos; Formação docente; Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Os avanços das tecnologias digitais vêm se mostrando eficazes ao impulsionar transformações no campo educacional, contribuindo para a modernização das práticas pedagógicas. Nesse cenário, a escola, por sua vez, necessita acompanhar tais mudanças, buscando alternativas que possibilitem a adaptação às novas ferramentas tecnológicas como plataformas de ensino, aplicativos educativos, ambientes virtuais de aprendizagem e os recursos multimídia, os quais visam contribuir para o ensino-aprendizado mais favorável e dinâmico alinhado às exigências contemporâneas.

Nesse cenário, diante das transformações sociais, econômicas e tecnológicas, compreende-se que, na contemporaneidade, as mídias digitais disputam a construção de valores e identidades dos sujeitos, exigindo da escola uma atuação crítica e contextualizada frente às tecnologias. Assim, é fundante que tais práticas estejam orientadas por princípios

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79331

inclusivos, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, especialmente por meio do uso de Tecnologias Assistivas (LOPES, 2023).

A elaboração de atividades pedagógicas possibilita que o educador ultrapasse limites, rompendo com o ensino tradicional ainda muito presente em escolas públicas espalhadas pelo país, o qual se baseia na utilização de recursos limitados, centrados apenas na transmissão de conteúdos abordados pelo educador sem considerar a participação ativa dos estudantes. Nessa perspectiva, "A inserção de tecnologias digitais no contexto escolar é uma tendência inevitável e necessária, capaz de proporcionar inúmeros benefícios para o processo de ensino-aprendizagem". (NETO, 2024,s.p.).

Ao longo dos anos, identifica-se que algumas instituições de ensino estão adotando disciplinas voltadas ao uso e ao aperfeiçoamento das ferramentas digitais, buscando incentivar os estudantes a desenvolver habilidades para o contexto contemporâneo. Essas disciplinas são ministradas por educadores que detêm certo domínio dessas ferramentas. Nesse sentido, "essa flexibilidade permite que cada aluno possa progredir de acordo com sua capacidade, ritmo e situação e possa fazer sua avaliação quando se sentir pronto" (MORAN, 2012).

A formação continuada do professor, voltada para essa realidade tecnológica, torna-se necessária para ampliar conhecimentos e o domínio de ferramentas digitais. Diante disso, acordo com a Lei nº 14.533/2023, por meio do inciso IX, é "prevista a promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação" (BRASIL, 2023).

A relevância deste estudo está na necessidade de repensar o uso dos recursos tecnológicos no processo educativo, uma vez que as constantes mudanças sociais e culturais impulsionadas pela Revolução Digital exigem um novo perfil de conhecimento, marcado pela capacidade de adaptação, pensamento crítico e domínio das tecnologias digitais.

Diante disso, o trabalho tem o dever de analisar como a cultura tecnológica está inserida no contexto educacional, e de que maneira contribui para as práticas pedagógicas.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho se baseia em uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em uma abordagem descritiva. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 269), a pesquisa qualitativa tem o compromisso de "[...] analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano". Para sua realização, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em artigos científicos, publicações em periódicos, documentos oficiais e legislações educacionais que ressaltam a temática da educação e das tecnologias digitais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), que trata especificamente da inserção das tecnologias digitais no ensino.

Inicialmente procedeu-se a uma leitura exploratória das obras selecionadas, seguindo de uma análise criteriosa dos temas abordados, identificando os principais conceitos levantados nas obras científicas. Posteriormente, foram organizadas e sistematizadas sendo estruturadas em forma de tabela, o que possibilitou uma melhor compreensão dos dados. Essa etapa permitiu a construção de uma discussão fundamental para compreender como a inserção das tecnologias digitais favorece a construção de uma educação mais didática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79331

Diversos avanços foram alcançados a partir da aquisição de ferramentas digitais, facilitando o ensino e promovendo interações entre estudante e educador. No entanto, é necessário haver cautela quanto à utilização dessas ferramentas digitais. Pois um uso inexperiente pelos estudantes, sem orientação e mediação adequada pelo educador e na ausência de intencionalidade pedagógica, pode transformar o processo educativo, deixando de contribuir para a aprendizagem e passando a comprometer o desenvolvimento educacional.

Portanto, as escolas de nível médio são contempladas com mais recursos, diferentemente de outras etapas de ensino, isso envolve diferentes fatores como estrutura escolar, destinação de verbas, capacitação profissional especializada dentre outros. Tanto as instituições quanto os professores possuem equipamentos tecnológicos que favorecem práticas pedagógicas inovadoras, entretanto, a efetividade desse processo depende, sobretudo, do uso crítico, planejado e pedagogicamente orientado dessas tecnologias.

De acordo com a (Tabela 1), pode-se afirmar que a revisão da literatura forneceu subsídios teóricos consistentes, permitindo uma análise mais aprofundada acerca da inserção das tecnologias digitais no contexto educacional e de suas implicações para a inovação das práticas pedagógicas. Algumas das obras analisadas evidenciam a crescente centralidade das tecnologias digitais no contexto educacional, destacando seu potencial transformador nas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que apontam desafios relacionados à sua implementação efetiva.

Tabela 1- Obras analisadas

Autor/Ano	Categorias de análises	Sínteses das contribuições
Moran (2015)	Tecnologias na educação	O uso da tecnologia na educação torna o ensino interativo.
Kenski (2012)	Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)	Permitem novas formas de aprender, a qual muda as relações entre professor, aluno e conteúdo.
Valente (2014)	Metodologias ativas	Incentiva o uso das metodologias ativas com uso das TICs.
Lei nº 14.533/2023	Política Nacional de Educação Digital	Disponibiliza diretrizes que tratam da inclusão e do uso das tecnologias na educação.
Demo (2009)	Educação e tecnologia	Defende a racionalidade da utilização crítica das tecnologias no ensino.
Lévy (1999)	Cultura digital	Destaca o conceito da cultura digital na educação.
Lopes (2023)	Tecnologias Assistivas e inclusão	Evidencia que as Tecnologias Assistivas

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79331

		potencializam a aprendizagem e promovem práticas inclusivas.
Silva (2025)	Inovação pedagógica, com a utilização das tecnologias digitais	Ressalta que as tecnologias digitais possibilitam inovações no ensino, mas que isso depende de fatores internos e externos.

Fonte: Elaboração própria dos autores (2026).

Diante dessa análise crítica, a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), propõe a inserção das tecnologias digitais na educação brasileira, motivada pela necessidade de modernizar e aprimorar metodologias de ensino, tornando-as mais dinâmicas. Por isso, essa lei busca alinhar planejamentos educacionais às realidades tanto das instituições escolares quanto das especificidades dos estudantes. Contudo, mesmo ocorrendo constantes melhorias e mudanças promovidas pela efetivação dessa política, ainda persistem desafios que podem ser superados, mas que na atualidade afligem o sistema de ensino.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se que o ensino pode ser praticado de diversas maneiras, por meio da utilização de materiais didáticos e/ou recursos tecnológicos, possibilitando melhor compreensão dos assuntos abordados em momentos de aula. Percebe-se que muitos avanços surgiram ao longo dos anos, ampliando o acesso ao conhecimento. A cultura tecnológica inserida na escola favorece professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, contribuindo para a inovação pedagógica. Tais avanços fortalecem as metodologias educacionais e potencializam os diferentes ramos da educação.

Portanto, a efetividade desse processo não depende apenas da disponibilidade de tecnologias, mas também da preparação pedagógica dos professores, bem como de melhorias e adequações na infraestrutura escolar e à implementação de estratégias que garantam o uso crítico e contextualizado dessas ferramentas no processo educativo, garantindo continuidade na efetivação das tecnologias digitais na promoção da educação.

Ressalta-se algumas limitações encontradas durante a realização do trabalho, por se tratar de um estudo baseado em revisão bibliográfica, não contemplando a coleta de dados em campo, com presença física na escola. Portanto, futuramente pretende-se que um novo estudo seja realizado, dando assim continuidade em campo para apreciar novos resultados. Sabe-se que essa temática está sendo bastante discutida, ganhando destaque não só no ensino básico mas também nos cursos profissionais, tecnológicos e superiores espalhados pelo país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 9 abr. 2026.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. ***Tecnologias e ensino presencial e a distância***. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. ***Fundamentos de metodologia científica***. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LOPES, Aldaci Santos. Educação infantil na creche na perspectiva inclusiva: Reflexões sobre o uso das Tecnologias Assistivas. **Revista Científica Educ@ção**, v. 7, n. 12, p. 1401–1413, 2023.

MORAN, José Manuel. ***A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá***. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NETO, J. F de P. **As tecnologias digitais no contexto escolar: riscos, regras, normas, cidadania na utilização**. Revista Tópicos, Ciências Humanas / 07/06/2024. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/as-tecnologias-digitais-no-contexto-escolar-riscos-regras-normas-cidadania-na-utilizacao. Acesso em 22 de Abr. 2026.

SILVA, Orlando Ferreira da . **Inovação pedagógica: o uso de tecnologias digitais na transformação dos processos de ensino-aprendizagem**. International Integralize Scientific. v 5, n 45, Março/2025 ISSN/3085-654X

VALENTE, José Armando. ***Tecnologias e educação: novas possibilidades de aprendizagem***. Campinas: UNICAMP/NIED, 2014.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79331

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AÇÃO NA EAD: A INTERFACE COLABORATIVA ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DA SALA COMUM MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

JOSIANE LOPES AGUIAR; FABIANA MONTEIRO DE ARAÚJO; CRISTINA PEREIRA DA SILVA SOUSA; MARIA JOSÉ DE SOUSA BARBOSA; JULIANA CHAVES DANTAS DE MEDEIROS; CLECIO LEONARDO MENDES ARAÚJO; ELDER GEORGE RODRIGUES DO NASCIMENTO.

RESUMO

Introdução: A educação inclusiva, enquanto princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, demanda práticas pedagógicas que assegurem a participação, o acesso e a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive no contexto da Educação a Distância (EaD), que vem se consolidando como modalidade relevante no cenário educacional. Nesse contexto, torna-se essencial compreender como se dá a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) destaca-se como um serviço fundamental para a eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e tecnológicas, sobretudo quando integrado ao trabalho do professor da sala comum. **Objetivo:** O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a interface colaborativa entre o professor do AEE e o professor do ensino regular na EaD, enfatizando o papel das tecnologias digitais como mediadoras no processo de inclusão educacional. **Material e Métodos:** Trata-se de um estudo de natureza teórico-reflexiva, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise de produções acadêmicas, legislações educacionais e documentos normativos que tratam da educação inclusiva, do AEE e da Educação a Distância, buscando compreender as contribuições dessas abordagens para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. **Resultados e Discussão:** As análises indicam que a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum potencializa a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas, favorecendo a adaptação curricular, a flexibilização das atividades e a utilização de recursos acessíveis. Evidencia-se, ainda, que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma intencional e mediada, ampliam as possibilidades de interação, participação e personalização do ensino, contribuindo para o atendimento às especificidades dos estudantes. **Conclusão:** Dessa forma, pode-se inferir que a interface colaborativa entre o AEE e o ensino regular, mediada por tecnologias digitais, constitui-se como elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva na EaD, sendo necessário investir na formação continuada dos docentes, no planejamento colaborativo e no fortalecimento de práticas pedagógicas integradas.

Palavras-chave: Aprendizagem online; Mediação pedagógica; Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, fundamentado na garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. No contexto

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79339

brasileiro, esse movimento ganha força a partir de marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e suplementar ao ensino regular (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe ao acesso à escola, mas envolve a permanência, a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes, conforme discutido por Mantoan (2003), uma das principais referências na área.

Com o avanço das tecnologias digitais e a expansão da Educação a Distância (EaD), novos desafios e possibilidades emergem no campo da educação inclusiva. A EaD tem se consolidado como uma modalidade relevante no cenário educacional, caracterizada pela flexibilidade e pelo uso intensivo de tecnologias digitais, conforme apontam estudos de Moran (2013). No entanto, a implementação de práticas inclusivas nesse contexto exige a superação de barreiras pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais, tornando imprescindível a adoção de estratégias que promovam a acessibilidade e a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, o AEE assume papel fundamental na mediação das práticas pedagógicas, atuando na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes. Segundo Prieto (2006), o trabalho do AEE deve estar articulado ao ensino comum, de modo a garantir a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Essa articulação torna-se ainda mais relevante na EaD, onde o distanciamento físico pode intensificar desafios relacionados à mediação pedagógica e ao acompanhamento dos estudantes.

Além disso, a perspectiva da docência colaborativa tem sido apontada como um elemento central para a consolidação da educação inclusiva. Estudos destacam que a atuação conjunta entre professores do ensino regular e do AEE contribui significativamente para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; GLAT; PLETSCH, 2011). Mais recentemente, pesquisas apontam que a integração entre práticas pedagógicas e tecnologias digitais potencializa a inclusão, favorecendo a personalização do ensino e ampliando as possibilidades de participação dos estudantes (BACICH; MORAN, 2018; VALENTE, 2020; KENSKI, 2021).

No contexto da EaD, o uso intencional de tecnologias digitais assume papel central na mediação do processo educativo, permitindo a criação de ambientes virtuais mais interativos, acessíveis e flexíveis. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), recursos multimodais e ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona possibilitam novas formas de interação entre professores e estudantes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. No entanto, conforme ressaltam autores contemporâneos, a simples utilização da tecnologia não garante a inclusão, sendo necessário que haja planejamento pedagógico intencional e formação adequada dos docentes para o uso desses recursos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as possibilidades de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum no contexto da EaD, considerando o papel das tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a interface colaborativa entre esses profissionais, destacando sua importância para a efetivação da educação inclusiva em ambientes educacionais mediados por tecnologias digitais.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem teórico-reflexiva, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à educação inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à Educação a Distância (EaD). A escolha por esse tipo de abordagem

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79339

justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as interfaces entre esses campos, bem como suas implicações para a prática pedagógica contemporânea.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi realizada uma revisão de literatura de caráter não sistemático, contemplando livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais publicados em bases acadêmicas e institucionais reconhecidas. Foram priorizadas produções que abordam a articulação entre o AEE e o ensino regular, a docência colaborativa e o uso de tecnologias digitais no contexto da EaD, com ênfase em estudos publicados nos últimos anos, a fim de garantir a atualidade das discussões.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa, buscando identificar categorias temáticas relacionadas à inclusão educacional, mediação pedagógica, acessibilidade e práticas colaborativas entre docentes. Essas categorias foram organizadas de modo a evidenciar as contribuições teóricas para a compreensão da interface entre o professor do AEE e o professor da sala comum, especialmente no contexto mediado por tecnologias digitais.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter teórico, não houve a participação direta de sujeitos, tampouco a utilização de instrumentos de coleta de dados empíricos, sendo a investigação conduzida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas e documentais. Dessa forma, o estudo busca oferecer uma reflexão crítica e fundamentada sobre as possibilidades de efetivação da educação inclusiva na EaD, contribuindo para o avanço das discussões na área.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções acadêmicas e dos documentos normativos evidencia que a efetivação da educação inclusiva no contexto da Educação a Distância (EaD) está diretamente relacionada à articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo, com destaque para a atuação conjunta do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor da sala comum. Essa interface colaborativa configura-se como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo em ambientes mediados por tecnologias digitais.

Nesse sentido, a docência colaborativa tem sido amplamente discutida como estratégia fundamental para a promoção da inclusão educacional. Conforme aponta Mantoan (2003), a inclusão exige a reorganização das práticas pedagógicas, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes. No contexto da EaD, essa reorganização torna-se ainda mais desafiadora, exigindo dos docentes novas competências relacionadas à mediação pedagógica e ao uso intencional das tecnologias digitais.

A partir das análises realizadas, identifica-se que a atuação articulada entre o professor do AEE e o professor da sala comum favorece a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas, possibilitando a adaptação curricular, a flexibilização de atividades e a utilização de recursos acessíveis. Essa colaboração contribui para a identificação e a superação de barreiras à aprendizagem, aspecto fundamental para a efetivação da educação inclusiva, conforme discutido por Prieto (2006).

Além disso, as tecnologias digitais assumem papel central na mediação do processo de ensino e aprendizagem na EaD. Moran (2013) destaca que o uso pedagógico das tecnologias deve estar articulado a metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes. Nessa mesma direção, Bacich e Moran (2018) evidenciam que as metodologias ativas, associadas ao uso de tecnologias digitais, favorecem a personalização do ensino e o desenvolvimento da autonomia discente. No entanto, os resultados indicam que a simples inserção de tecnologias não garante práticas inclusivas, sendo necessário que seu uso esteja fundamentado em princípios pedagógicos claros e intencionais.

Estudos mais recentes reforçam essa discussão ao apontarem que a mediação pedagógica em ambientes digitais deve considerar a diversidade dos estudantes e suas diferentes

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79339

formas de aprendizagem. Kenski (2021) destaca que as tecnologias ampliam as possibilidades de interação e comunicação, mas exigem dos docentes planejamento e intencionalidade pedagógica. De forma complementar, Valente (2020) enfatiza que a educação mediada por tecnologias demanda uma mudança de paradigma, centrada na construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa.

Outro aspecto relevante identificado refere-se à importância da mediação pedagógica no ambiente virtual. A ausência do contato presencial exige o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o acompanhamento contínuo dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o professor do AEE desempenha papel fundamental ao colaborar com o professor da sala comum na construção de percursos formativos mais acessíveis e inclusivos.

Apesar dos avanços evidenciados, a análise também revela desafios significativos para a consolidação da educação inclusiva na EaD. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada dos docentes para atuação em contextos digitais inclusivos, a limitação no acesso a recursos tecnológicos adequados e a fragilidade na implementação de práticas colaborativas entre os profissionais. Esses fatores podem comprometer a efetividade das ações inclusivas, indicando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação docente e a infraestrutura educacional.

Ademais, observa-se que ainda persistem concepções que compreendem o AEE como um serviço isolado, desvinculado do ensino regular, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas integradas. Conforme discutem Glat e Pletsch (2011), a inclusão escolar exige uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, demandando ações colaborativas e interdisciplinares.

Por outro lado, quando há articulação entre os docentes, planejamento conjunto e uso intencional das tecnologias digitais, os resultados tendem a ser significativamente mais positivos. Nesses casos, observa-se maior engajamento dos estudantes, ampliação das possibilidades de participação e melhoria no processo de aprendizagem, evidenciando o potencial transformador da interface entre o AEE e o ensino regular na EaD.

Dessa forma, os resultados e discussões apresentados reforçam que a educação inclusiva na EaD não deve ser compreendida apenas como um desafio, mas como uma oportunidade de ressignificação das práticas pedagógicas, exigindo dos profissionais da educação uma atuação colaborativa, crítica e inovadora.

4 CONCLUSÃO

A partir das discussões realizadas, evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva no contexto da Educação a Distância (EaD) está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala comum. A articulação entre esses profissionais mostrou-se fundamental para a superação de barreiras à aprendizagem, favorecendo o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Os resultados indicam que o uso intencional das tecnologias digitais, aliado ao planejamento pedagógico colaborativo, potencializa a construção de ambientes virtuais mais acessíveis, interativos e inclusivos. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central, exigindo dos docentes não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade para lidar com a diversidade e promover estratégias que atendam às diferentes formas de aprendizagem.

Contudo, o estudo também evidencia desafios que ainda precisam ser superados, como a insuficiente formação docente para atuação em contextos inclusivos na EaD, a limitação no acesso a recursos tecnológicos adequados e a fragilidade na implementação de práticas colaborativas de forma sistemática. Tais aspectos reforçam a necessidade de investimentos em

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79339

políticas públicas voltadas à formação continuada de professores e à ampliação das condições de acessibilidade nos ambientes educacionais digitais.

Como limitação, destaca-se o caráter teórico-reflexivo do estudo, que não contempla a análise de dados empíricos, o que abre possibilidades para investigações futuras que explorem experiências práticas e estudos de caso no contexto da EaD inclusiva. Nesse sentido, sugere-se a realização de pesquisas que analisem a aplicação concreta de práticas colaborativas entre o AEE e o ensino regular, bem como o impacto do uso de tecnologias digitais na aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Dessa forma, pode-se inferir que a interface colaborativa entre o AEE e o ensino regular, mediada por tecnologias digitais, constitui-se como um elemento essencial para a consolidação da educação inclusiva na EaD, exigindo o fortalecimento de práticas pedagógicas integradas, inovadoras e comprometidas com a equidade educacional.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2021.

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, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política de educação especial no Brasil: evolução e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2006.

VALENTE, José Armando. **A educação a distância no ensino superior: avanços e desafios**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79339

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O USO DE PLATAFORMAS MULTIMÍDIAS PARA A PROMOÇÃO DA SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA: EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA MULHERES

MARIA DE LOURDES DE ARAUJO; CÍCERO LOURENÇO DA SILVA; DIRCE CÉLIA VASCONCELOS SAMPAIO; RHÊNAN SOUSA LEANDRO

INTRODUÇÃO: Recentemente, a sustentabilidade é abordada considerando as dimensões ambientais, sociais e econômicas. No presente trabalho vamos apresentar uma análise acerca da sustentabilidade econômica, voltada para as mulheres, identificando interfaces com o tema transversal da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)- educação financeira. **OBJETIVO**: Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 12- da Organização das Nações Unidas ONU, concernente ao consumo responsável. **METODOLOGIA: P**ara alcançar os objetivos propostos realizaremos uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório sobre o uso de plataformas educacionais e educativas para a promoção de educação financeira para mulheres e uma pesquisa documental, consultando o Relatório do Fórum Econômico Mundial e o Relatório Global de *Gap* de Gênero, 2025 sobre desigualdade de gênero no mercado de trabalho. **RESULTADOS:** De acordo com os dados analisados nos Relatórios consultados, as mulheres recebem em média salários 20% menores que os homens e enfrentam maiores desafios para ocupar cargos de chefia e liderança. Ao mesmo tempo, as mulheres são consumidoras preferencias da indústria de moda, estética e beleza, as quais divulgam um ideário de longevidade saudável e "eterna juventude", contribuindo para acentuar as desigualdades na distribuição de renda entre gêneros. Para mitigar a referida problemática torna-se relevante promover a reflexão crítica sobre o consumo responsável, planejamento orçamentário, aquisição, manutenção e expansão patrimonial, emprego, renda, investimento, qualificação e requalificação da mão-de-obra feminina para o mercado de trabalho, em ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando a metodologia de micro *learning*- micro aprendizagem, popularmente conhecida como "pílulas de aprendizagem", pois trata-se de conteúdos de alto impacto, em pequena quantidade, portanto, conteúdos acessíveis pela praticidade e assimilação. **CONCLUSÃO:** As plataformas multimídias têm potencial para difundir conteúdos didático-pedagógicos e instrucionais para a difusão de educação financeira para mulheres, trabalho, educação fiscal e educação para o consumo, os quais são temas transversais da BNCC, em interface com o tema consumo responsável, tema integrante do ODS, 12 da ONU. As referidas ações contribuem, conjuntamente, para a redução das desigualdades de gênero e promoção do desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo, de acordo com a Agenda 2030 da ONU.

Palavras-chave: **CONSUMO RESPONSÁVEL; CONSUMO CONSCIENTE; INCLUSÃO FINANCEIRA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79369

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E LIMITES CONCERNENTES À INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

MARIA DE LOURDES DE ARAUJO; CÍCERO LOURENÇO DA SILVA; DIRCE CÉLIA VASCONCELOS SAMPAIO; RHÊNAN SOUSA LEANDRO

INTRODUÇÃO: A recente expansão das novas tecnologias disruptivas aplicadas à Educação a Distância (EaD) tem apresentado, a princípio, perspectivas promissoras, como por exemplo, o uso de ferramentas de inteligência artificial (IA) para a personalização do ensino, implantação de metodologias ativas, inovação nos métodos de ensino e aprendizagem, gestão pedagógica, baseada em *big data*, *machine learning*, *deep learning* e aplicação de micro *learning*. **OBJETIVO**: O presente trabalho tem como principal objetivo analisar as potencialidades do uso de inteligência artificial em ambiente virtual de aprendizagem, para promover criatividade e inovação no processo ensino-aprendizagem. Especificamente, identificar os desafios educacionais, sociais e econômicos, assim como mapear os limites em relação à ética, responsabilidade e letramento digital. **METODOLOGIA:** para alcançar os objetivos propostos realizaremos uma pesquisa exploratória e abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica recente. Para imprimir maior robustez ao presente trabalho utilizaremos dados do Censo EAD. BR para compreender a denominada "quinta geração" de Ead no Brasil, conforme análises da ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). **RESULTADOS:** a revolução técnico científica, impulsionada pela inteligência artificial, aplicada à economia, à ciência, à saúde e à educação, na qual o projeto didático pedagógico está sendo remodelado, através do *design thinking*, robótica educacional, engenharia de prompts tem repercutido na arquitetura e modelagem das plataformas digitais de ensino, imprimindo novos desafios à formação continuada do professor e letramento digital por parte dos usuários. **CONCLUSÃO:** o uso da inteligência artificial em ambientes virtuais de aprendizagem tem potencial para promover inovação e criatividade, no entanto apresenta desafios em relação ao acesso à educação e à inclusão social e indica limites éticos, econômicos, sociais e educacionais. É preciso fortalecer ações para mediação de forças no interior do presente ecossistema político-pedagógico, visando dinamizar a participação social, democrática e a emancipação dos sujeitos sociais modeladores do espaço educacional, enquanto espaço social e locus de autonomia política. É importante vislumbrar as potencialidades de inovação e criatividade e ao mesmo tempo, buscar superar desafios históricos, limites econômicos e sociais para a promoção do desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo, enquanto espaços de esperança e superação de desigualdades.

Palavras-chave: **NOVAS TECNOLOGIAS; PLATAFORMAS DIGITAIS; ALGORITMOS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79374

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A RECENTE EXPANSÃO DAS PLATAFORMAS DE ENSINO: DESAFIOS CONCERNENTES AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AMBIENTES EDUCACIONAIS.

MARIA DE LOURDES DE ARAUJO; CÍCERO LOURENÇO DA SILVA; DIRCE CÉLIA VASCONCELOS SAMPAIO; RHÊNAN SOUSA LEANDRO

RESUMO

Após a pandemia da COVID-19 houve uma expansão significativa da economia de algoritmo, base para a digitalização de vários serviços, dentre eles, a plataformização do ensino, através de uso crescente de volume, variedade e acurácia dos dados. As plataformas de ensino buscam delinear novas propostas pedagógicas, novos formatos de ensino, principalmente, em ambientes virtuais de aprendizagem, os quais buscam promover a acessibilidade, a diversidade, a inclusão digital, enquanto forma de inclusão social e promoção da educação com equidade e qualidade. O presente trabalho tem como principal objetivo analisar os principais impactos das tecnologias digitais para a expansão da plataformização do ensino e os principais impactos sobre a inclusão digital. A metodologia utilizada será baseada nos seguintes procedimentos: a) qualitativa-abordagem bibliográfica, vinculando a plataformização do ensino à economia de dados; b) análise documental-serão extraídos dados do Relatório do Índice de Desenvolvimento Humano 2025, PNUD, sobre acesso à renda, acesso à educação e uso de novas tecnologias, especificamente inteligência artificial e seus impactos sobre o desenvolvimento humano e c) aplicação de instrumentos de método de estatística descritiva e inferência estatística para identificar padrões e tendências acerca das variáveis estudadas- renda, acesso à educação e acesso às novas tecnologias digitais e de inteligência artificial. O resultado da pesquisa mostrou que existe um hiato entre a expansão da plataformização do ensino e o acesso universal às inovações tecnológicas, em função de renda e letramento digital. Conclui-se que, mesmo diante do aumento do *deep learning* aplicado ao ensino e às metodologias didático-pedagógicas, o acesso às plataformas, ferramentas e informação de base algorítmica ainda é restrito a grupos de indivíduos, regiões e países, ocorrendo de forma segmentada, obstaculizando a inclusão digital, enquanto forma de inclusão social, os quais se constituem entraves à promoção de educação de qualidade, desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo. Assim, a educação não se restringe à práticas pedagógicas e abrange o estatuto social, o qual se evidencia no ambiente de plataformização do ensino, cujo acesso ocorre de forma desigual, por parte de indivíduos, grupos sociais, regiões e países, comprometendo a educação de qualidade e equidade, métrica importante prevista no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4- Educação de Qualidade- da ONU- Organização das Nações Unidas.

Palavras-chave: *Edtechs*; ferramentas de aprendizagem; inclusão social.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79376

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, houve uma expansão nas *Edtechs- startups* que ofertam cursos, na modalidade de Educação a Distância (EaD), através de plataformas digitais e programas didático-pedagógicos disruptivos, baseados em micro aprendizagem, modelados no formato de personalização do ensino. As referidas plataformas têm se expandido, no entanto, enfrentam desafios no que se refere à alfabetização digital, uso ético e inclusivo das ferramentas digitais para a promoção da inclusão social.

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar os principais impactos das tecnologias digitais para a expansão da plataformização do ensino; objetivos específicos: a) identificar iniciativas de alfabetização digital; b) Identificar se as tecnologias digitais, especificamente, as ferramentas de inteligência artificial tem sido usadas de maneira ética e transparente nas atividades didático-pedagógicas no ensino EAD; c) identificar iniciativas de inclusão digital como forma de inclusão social.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para alcançar os objetivos propostos realizaremos um levantamento bibliográfico sobre o tema para ilustrar que a plataformização do ensino requer acesso à internet estável, dispositivos eletrônicos adequados e letramento digital. Em regiões subdesenvolvidas e em desenvolvimento, estudantes com menor poder aquisitivo poderão ter experiências educacionais digitais mais limitadas e os professores, em geral, enfrentam sobrecarga e formação inadequada ou onerosa para lidar com novas tecnologias. Para imprimir mais robustez à análise, sobretudo no que concerne ao acesso desigual às novas ferramentas digitais, modeladas predominantemente, pelo uso de inteligência artificial realizaremos uma pesquisa documental para extrair dados apresentados no Relatório de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2025, relacionando dados referentes à renda e acesso à educação e suas principais repercussões no uso de novas tecnologias, especificamente IA. Para complementar a abordagem qualitativa utilizaremos uma abordagem quantitativa, adotando o método estatístico, explorando identificar padrões e tendências significativas entre renda e acesso à educação digital.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) 2025, intitulado: “uma questão de escolha- pessoas e possibilidades na era da IA” mostra a recente expansão da IA e suas repercussões para remodelar a educação e o acesso á educação. A IA está avançando em ritmo mais acelerado que o desenvolvimento humano, podendo agravar a distância social, econômica e cognitiva entre indivíduos, grupos e países. As novas tecnologias digitais e a IA estão remodelando os sistemas educacionais, surgindo novos paradigmas de ensino, dentre eles, a plataformização, a qual apresenta um ecossistema baseado em dados, no qual a gestão pedagógica é influenciada por algoritmos de *big techs*, influenciando tomada de decisão em ambiente educacional de digitalização acelerada, com uso de *machine learning* e *deep learning*. Embora as ferramentas adotadas no ambiente virtual de aprendizagem tenham potencial tecnólogico para promover a personalização do ensino, metodologias ativas e alto impacto de acessibilidade, a oportunidade de usufruir dos referidos meios digitais ainda é limitado por parte de indivíduos com baixa renda e reduzido afluxo à educaçao formal e letramento digital. Países e regiões com menor infraestrutura tecnológica estão na iminência de apresentar maior grau de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79376

precariedade em relação ao acesso à educação com qualidade, repercutindo na formação cidadã, na (re) qualificação para o mercado de trabalho e na inclusão social.

Assim, O (RDH) 2025 do PNUD destaca que a educação é um elemento estruturante do desenvolvimento humano, especialmente em um contexto marcado pela inteligência artificial e pela economia de dados. Essa visão dialoga diretamente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4- Educação de Qualidade- da ONU- o qual coaduna o referido entendimento ao propor metas concretas para garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Assim, o RDH 2025 apresenta um fundamento analítico e ético que reflete as proposições do ODS 4, enquanto o ODS 4 propõe ações e apresenta indicadores que o relatório identifica como essenciais para ampliar as capacidades humanas, em era de Inteligência Artificial.

O RDH considera a educação, enquanto uma variável componente integrante do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o referido documento publicado anualmente pelo PNUD apresenta um diagnóstico acerca dos problemas referentes ao acesso à educação e, no RDH de 2025, apresenta a problemática dos impactos da IA sobre o desenvolvimento humano de povos e sociedades, de vários países membros da ONU. Enquanto o ODS 4 apresenta, em sua redação oficial, metas para superação de entraves que dificultam o acesso à educação e propõe ações para a promoção da educação para todos, ou seja, de forma inclusiva, com equidade e qualidade. Assim, o RDH tem uma característica geral no formato de diagnóstico e o ODS 4 apresenta uma versão mais propositiva.

A expansão recente das plataformas de ensino evidencia que a incorporação de tecnologias digitais aos ambientes educacionais não é um processo neutro, tampouco meramente técnico. Trata-se de uma transformação estrutural que reconfigura práticas pedagógicas, redefine o trabalho docente e introduz novas formas de mediação algorítmica na aprendizagem. Os desafios identificados - desde a intensificação da vigilância e da economia de dados até o aprofundamento das desigualdades de acesso e letramento digital - demonstram que a plataformização exige uma abordagem crítica, capaz de articular dimensões pedagógicas, éticas, políticas e sociais. Assim, mais do que adotar ferramentas digitais, é necessário compreender seus impactos na autonomia docente, na equidade educacional e na formação integral dos estudantes. A análise reforça que a tecnologia, por si só, não garante qualidade, demandando políticas públicas, regulação e práticas pedagógicas que assegurem justiça social e ampliem as capacidades humanas no contexto contemporâneo.

4 CONCLUSÃO

O acesso desigual às inovações tecnológicas amplamente utilizadas e difundidas nas plataformas digitais educacionais poderá contribuir para aumentar o hiato na formação educacional de indivíduos, contribuindo para acentuar as desigualdades sociais e econômicas pré- existentes, repercutindo negativamente no desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo. A redução de oportunidade de participação social e econômica implicam em menor autonomia dos indivíduos. Para a promoção da plataformização inclusiva é preciso promover acesso às novas tecnologias, formação docente continuada, letramento digital, privacidade e transparência na gestão e governança de dados, utilização de plataformas abertas, metodologias ativas, inovodaoras e inclusvivas, implantação de pólos regionais de inovação educacional para a promoção da inclusão social.

As mudanças de paradigmas promovidas pela plataformização do ensino repercutem na reconfiguração do papel docente, promove novo ecossistema de aprendizagem, consolida a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79376

economia de dados e vigilância educacional, em uma visão mercadológica e neoliberal do ensino, mudanças na cultura escolar e novas formas de poder e governança. Todos esses aspectos repercutem, conjuntamente, na equidade e na qualidade da educação, enquanto promotora de desenvolvimento e enquanto propulsora de uma sociedade formada por sujeitos sociais autônomos, inseridos em ambiente democrático.

A recente expansão das plataformas de ensino revela desafios que ultrapassam a dimensão técnica e alcançam questões estruturais da educação. A plataformização reorganiza práticas pedagógicas, redefine o trabalho docente, intensifica a economia de dados e amplia desigualdades, exigindo uma abordagem crítica e contextualizada sobre o uso de tecnologias digitais em ambientes educacionais.

A expansão do uso da inteligência artificial se expandiu recentemente, principalmente em decorrência do aumento exponencial do volume de dados produzido pela Internet das Coisas (IoC), impulsionando o *Big Data*, o *Machine Learning* e o *Deep Learning*, repercutindo na arquitetura técnica e pedagógica das plataformas de ensino, através da implantação de modelos personalizados, humanizados e inclusivos. No entanto, disparidades na distribuição de renda repercutem no acesso à educação, influenciando tendências de queda no IDH, principalmente o IDH ajustado às diferenças, quando comparamos distribuição de renda e acesso à educação por parte de grupos sociais considerados mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico.

Portanto, a educação de qualidade e equidade pode ser impactada por fatores econômicos, sociais e políticos, não se restringindo apenas às inovações tecnológicas disruptivas, pois a base técnica, abrange também a filosofia da técnica, os interesses mercadológicos e ideológicos no uso e acesso às novas ferramentas, meio de apropriação e difusão do conhecimento. Os referidos fatores modelam os ambientes digitais de aprendizagem, afetando oportunidade, acesso e permanência dos discentes nas plataformas de ensino, repercutindo no desenvolvimento humano, sustentável e inclusivo.

Assim, percebe-se que a educação não se restringe à dimensão pedagógica, pois a educação de qualidade é socialmente produzida e abrange condições objetivas e subjetivas para promover acesso aos sistemas educacionais e educativos. Pois, o estatuto social repercute nas oportunidades de acesso a novas tecnologias, tempo disponível para estudar e formar capital intelectual, repertório cultural e em ambiente de plataformização e *edtechs*, as oportunidades de acesso são desiguais, com alto grau de potencialidade para aumentar disparidades pré-existentes.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GROHMANN, Rafael. Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados. In: SILVA, Marco; ARAÚJO, Júlio; SANTOS, Edméa (orgs.). *Educação e plataformas digitais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

KNAFLIC, Cole Nussbaumer. *Storytelling com dados: um guia sobre visualização de dados para profissionais de negócios*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

PNUD. *Uma questão de escolha: Pessoas e possibilidades na era da IA*. Relatório de Desenvolvimento Humano 2025. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2025.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79376

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO AEE COM ESTUDANTE COM TEA

KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; BEATRIZ ALVES DOS SANTOS; HARRYSSON AUGUSTO PRIMO ARRAIS; CÍCERO AUGUSTO DE OLIVEIRA; MARICÉLIA SOUSA FERREIRA; ELIANE NASCIMENTO LINHARES.

RESUMO

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem ampliado as possibilidades de acesso ao ensino, mas ainda apresenta desafios relacionados à inclusão e ao engajamento de estudantes público-alvo da Educação Especial. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), torna-se essencial o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos estudantes, especialmente no que se refere à motivação e à participação nas atividades. Nesse cenário, a gamificação destaca-se como uma estratégia capaz de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e acessível, especialmente em ambientes mediados por tecnologias digitais. **Objetivo:** Analisar as contribuições da gamificação como estratégia inclusiva na Educação a Distância, a partir de um relato de experiência no AEE com estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Relato de Experiência:** A experiência foi desenvolvida com um estudante com TEA, matriculado no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Ensino Integral, no qual foram aplicadas atividades gamificadas na disciplina de Língua Portuguesa por meio da plataforma Wordwall. As atividades foram planejadas com foco na interatividade, na adaptação às necessidades do estudante e no estímulo à participação, utilizando jogos digitais como recurso pedagógico em práticas mediadas por tecnologias, aproximando-se de dinâmicas próprias da Educação a Distância. Observou-se que, a partir da inserção dessas estratégias, houve aumento significativo no interesse, na participação e na continuidade das atividades propostas. **Discussão:** A utilização de elementos da gamificação mostrou-se eficaz para favorecer o engajamento do estudante, contribuindo para a redução de barreiras relacionadas à aprendizagem. No contexto da EaD, recursos interativos possibilitam maior flexibilidade e personalização do ensino, aspectos fundamentais para a inclusão. A experiência evidencia que práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, quando planejadas de forma intencional, potencializam a atuação do AEE e favorecem a aprendizagem significativa, especialmente para estudantes com TEA. **Conclusão:** Portanto, pode-se inferir que a gamificação, articulada à Educação a Distância e ao Atendimento Educacional Especializado, constitui uma estratégia potente para a promoção da inclusão educacional, ao favorecer o engajamento, a participação ativa e a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Inclusão educacional; Recursos digitais.

1 INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pelo uso das tecnologias digitais na educação têm impulsionado novas formas de organização do ensino e da aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas mais flexíveis, interativas e alinhadas às necessidades dos estudantes. Nesse

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79381

cenário, a ampliação de propostas mediadas por recursos digitais tem favorecido o desenvolvimento de experiências educacionais que se aproximam das dinâmicas da Educação a Distância (EaD), especialmente no que se refere à autonomia, à interatividade e à personalização do ensino.

Paralelamente a esse movimento, a educação inclusiva tem se consolidado como princípio orientador das práticas educacionais contemporâneas, ao defender o direito de todos os estudantes à aprendizagem em condições equitativas. Conforme destaca Mantoan (2015), a inclusão não se restringe ao acesso ao ambiente escolar, mas envolve a participação ativa e o desenvolvimento de estratégias que considerem as singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas, especialmente quando mediadas por tecnologias digitais.

No âmbito da educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel fundamental ao promover a identificação e a eliminação de barreiras que dificultam o processo de aprendizagem. De acordo com Prieto (2018), o AEE deve atuar de forma articulada às práticas pedagógicas do ensino comum, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos. Quando associado ao uso de tecnologias digitais, esse atendimento amplia suas possibilidades de intervenção, sobretudo em contextos que dialogam com práticas próprias da EaD.

Entre os estudantes atendidos pelo AEE, aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam características específicas que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas, principalmente no que se refere à comunicação, à organização das atividades e ao engajamento nas propostas de aprendizagem. Estudos indicam que o uso de recursos visuais, estruturados e interativos pode favorecer a participação desses estudantes, ao tornar o processo de aprendizagem mais compreensível e atrativo (GRANDIN, 2020).

Diante dessas demandas, a gamificação tem se destacado como uma abordagem pedagógica capaz de promover maior envolvimento dos estudantes, ao incorporar elementos característicos dos jogos no contexto educacional. Segundo Bacich e Moran (2018), o uso de metodologias ativas associadas às tecnologias digitais contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, ao estimular a participação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Além disso, a gamificação possibilita a adaptação das atividades às diferentes formas de aprendizagem, favorecendo a inclusão em ambientes educacionais diversos.

No contexto da Educação a Distância, essa abordagem ganha ainda mais relevância, ao possibilitar a criação de experiências interativas que ampliam as possibilidades de participação e engajamento dos estudantes. No entanto, ainda são necessárias investigações que articulem, de forma mais direta, a gamificação, o Atendimento Educacional Especializado e as práticas mediadas por tecnologias digitais, especialmente a partir de experiências concretas no contexto escolar.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação como estratégia inclusiva na Educação a Distância, a partir de um relato de experiência no Atendimento Educacional Especializado com estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola pública de Ensino Médio em tempo integral, envolvendo um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado no 2º ano. A proposta surgiu a partir da observação de dificuldades relacionadas ao engajamento e à participação do estudante nas atividades da disciplina de Língua Portuguesa, especialmente em tarefas que exigiam maior concentração e interação com os conteúdos.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79381

Diante desse cenário, optou-se pela utilização da gamificação como estratégia pedagógica, com o objetivo de tornar as atividades mais atrativas e favorecer a participação do estudante. Para isso, foram elaboradas atividades gamificadas por meio da plataforma Wordwall, que permite a criação de jogos digitais interativos, como quizzes, jogos de associação e desafios com feedback imediato.

As atividades foram planejadas considerando as necessidades específicas do estudante, priorizando elementos visuais, organização clara das informações e objetivos bem definidos. Além disso, buscou-se estruturar as propostas de forma progressiva, com níveis de dificuldade ajustados, de modo a favorecer a compreensão e evitar frustrações durante a realização das tarefas.

A aplicação das atividades ocorreu de forma mediada, com acompanhamento contínuo, orientações individualizadas e incentivo à participação ativa. As práticas desenvolvidas dialogam com propostas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, aproximando-se de dinâmicas características da Educação a Distância, especialmente no que se refere à interatividade e à autonomia no processo de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento da experiência, foram observados avanços significativos no comportamento do estudante em relação às atividades propostas, destacando-se o aumento do interesse, da participação e da permanência nas tarefas. O uso de recursos gamificados favoreceu a interação com os conteúdos e contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais estimulante e acessível.

3 DISCUSSÃO

A experiência desenvolvida evidencia que a utilização da gamificação no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode favorecer significativamente o engajamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente quando associada ao uso de tecnologias digitais. Os resultados observados, como o aumento do interesse, da participação e da permanência nas atividades, reforçam a importância da adoção de estratégias pedagógicas que dialoguem com as especificidades dos estudantes.

Nesse sentido, a utilização de recursos interativos e estruturados, como os jogos digitais, vai ao encontro das discussões apresentadas por Grandin (2020), ao destacar que estudantes com TEA tendem a responder de forma mais positiva a estímulos visuais e a ambientes organizados, nos quais as atividades apresentam objetivos claros e previsibilidade. A gamificação, ao incorporar esses elementos, contribui para tornar o processo de aprendizagem mais acessível e significativo.

Além disso, os achados desta experiência dialogam com as contribuições de Bacich e Moran (2018), ao apontarem que o uso de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais favorece a participação dos estudantes, promovendo maior autonomia e envolvimento no processo de aprendizagem. No contexto analisado, a utilização da plataforma Wordwall possibilitou a criação de atividades gamificadas diversificadas, como quizzes, jogos de associação e desafios interativos com feedback imediato, os quais contribuíram para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo. Esses formatos favoreceram o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, reconhecimento de padrões e tomada de decisão, além de estimular a participação ativa do estudante. A diversidade de estratégias utilizadas reforça as contribuições de Bacich e Moran (2018), ao evidenciar que o uso intencional de tecnologias digitais, aliado a metodologias ativas, potencializa o engajamento e a construção de aprendizagens mais significativas.

No âmbito da educação inclusiva, a experiência reforça a perspectiva defendida por Mantoan (2015), ao evidenciar que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes. A utilização da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79381

gamificação, nesse sentido, mostrou-se uma estratégia eficaz para atender às necessidades específicas do estudante, favorecendo sua participação ativa nas atividades propostas.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, os resultados observados corroboram as discussões de Prieto (2018), ao destacar a importância da atuação do AEE na eliminação de barreiras à aprendizagem. A inserção de recursos digitais gamificados contribuiu para a adaptação das atividades, tornando-as mais acessíveis e alinhadas às características do estudante, o que evidencia o potencial dessas ferramentas no contexto educacional.

Por fim, ao relacionar a experiência com o contexto da Educação a Distância, observa-se que o uso de tecnologias digitais interativas aproxima as práticas pedagógicas desenvolvidas de dinâmicas próprias dessa modalidade, especialmente no que se refere à interatividade, à personalização e ao protagonismo do estudante. Assim, a gamificação configura-se como uma estratégia relevante para a promoção de práticas inclusivas em ambientes mediados por tecnologias, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

A partir da experiência desenvolvida, foi possível analisar as contribuições da gamificação como estratégia inclusiva no contexto da Educação a Distância, evidenciando seu potencial para favorecer o engajamento e a participação de estudantes atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado. Os resultados observados indicam que a utilização de atividades gamificadas, mediadas por tecnologias digitais, pode contribuir significativamente para a aproximação do estudante com os conteúdos, promovendo maior interesse, continuidade nas tarefas e envolvimento no processo de aprendizagem.

No caso específico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a adoção de recursos interativos, como quizzes, jogos de associação e desafios com feedback imediato, mostrou-se eficaz ao considerar suas particularidades, especialmente no que se refere à necessidade de estímulos visuais, organização e previsibilidade das atividades. Tais aspectos reforçam a importância do planejamento pedagógico intencional no uso de tecnologias digitais, de modo a atender às singularidades dos estudantes.

Além disso, a experiência evidencia que a gamificação, quando articulada ao Atendimento Educacional Especializado, amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, interativas e centradas no estudante. Ao aproximar-se de dinâmicas próprias da Educação a Distância, essa abordagem contribui para a promoção de um ensino mais flexível e inclusivo, favorecendo diferentes formas de aprendizagem.

Como limitação do estudo, destaca-se o fato de a experiência ter sido desenvolvida com um único estudante, o que não permite generalizações amplas, mas oferece subsídios relevantes para reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias. Nesse sentido, sugere-se a realização de estudos futuros que ampliem a investigação para outros contextos educacionais e diferentes perfis de estudantes, a fim de aprofundar a compreensão sobre o uso da gamificação no AEE.

Dessa forma, infere-se que a integração entre gamificação, tecnologias digitais e práticas do Atendimento Educacional Especializado constitui uma estratégia promissora para a promoção da inclusão educacional, ao favorecer o engajamento, a participação ativa e a aprendizagem significativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79381

ISSN: 2675-813X

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79381

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ASPECTOS LEGAIS E EDUCACIONAIS DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS

FRANCINE RAQUEL SILVA QUEIROZ; ALICIA MICHELLY FERREIRA SALES; JANAINA FEITOSA SILVA; MARIA LUCINALVA MELO COSTA; ANA SUENE DA SILVA BATISTA

Introdução: O processo de inclusão dentro das escolas traz diversos questionamentos e reflexões sobre a aceitação das diferenças e como lidar com a temática da inclusão nos ambientes escolares. Nesse sentido, é importante refletir sobre a melhor forma de garantir um aprendizado adequado a crianças com necessidades especiais, tendo como caminho a ser trilhado o processo de inclusão, cabe destacar que para incluir esses alunos é necessário a superação de alguns entraves educacionais que envolvem o estabelecimento de novas práticas pedagógicas, capacitação profissional e participação ativa do aluno com necessidades especiais no contexto educacional. **Objetivo:** Busca trazer uma nova visão sobre a educação inclusiva e as possibilidades legais dentro do contexto educacional para que ocorra uma educação onde todos consigam apreender, apesar das suas limitações. **Metodologia**: Esta pesquisa possui caráter bibliográfico, com base em artigos encontrados no Scielo e Google Acadêmico visando entender o que é a educação inclusiva e quais os caminhos para percorrer até que esta inclusão seja alcançada nos espaços escolares? E que benefícios podem ser trazidos? **Resultados:** Com base nos artigos foi possível notar a importância da educação inclusiva dentro do contexto educacional, isso se dar por conta de uma proposta viável e com respaldo legal, isso leva a compreender que a BNCC é uma importante orientação para educação inclusiva, porém, não se constitui dentro do currículo escolar. **Conclusão:** Sendo assim, com a finalização dessa pesquisa, percebe-se a assimilação e percepção de pais, professores e equipe gestora sobre inclusão, para que se faça um verdadeiro ato inclusivo nesse ambiente educacional.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO; INCLUSÃO; PEDAGOGIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79392

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PARA ALÉM DA INOVAÇÃO: METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

WILLIAN SILVA COUTINHO, MARIA LUCIA MARCON BENICÁ DE MORAIS, DEBORAH GUEDES MARTINS DE PAULA, PÂMELA MARTINS CARVALHO, DENISE MOREIRA ROBERTO

RESUMO

A consolidação da Educação a Distância (EaD) no cenário educacional contemporâneo intensificou a necessidade de revisão das práticas pedagógicas, especialmente diante das limitações de modelos instrucionais centrados na transmissão de conteúdo. Nesse contexto, as metodologias ativas têm sido amplamente discutidas como estratégias capazes de promover engajamento e aprendizagem em ambientes virtuais. O presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições dessas metodologias na EaD, com ênfase nas transformações da mediação pedagógica e no engajamento discente. Trata-se de uma revisão qualitativa da literatura, considerando produções científicas publicadas entre 2018 e 2024 em bases acadêmicas nacionais e internacionais. Os resultados indicam que abordagens como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e gamificação favorecem a participação ativa, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento. Estudos recentes também apontam que a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais interativas amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem e fortalece a presença pedagógica em ambientes virtuais. Contudo, persistem desafios relacionados à formação docente, ao desenho instrucional e às condições institucionais de implementação. Conclui-se que as metodologias ativas se configuram como eixo estruturante para a qualificação da EaD, desde que inseridas em uma perspectiva pedagógica crítica e sustentadas por práticas de mediação intencionalmente planejadas.

Palavras-chave: Ensino online; Protagonismo discente; Design instrucional

1 INTRODUÇÃO

A crescente consolidação da Educação a Distância (EaD) no cenário contemporâneo tem sido acompanhada por uma intensificação do debate acerca da qualidade das experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Embora a expansão dessa modalidade tenha ampliado significativamente o acesso à educação, também evidenciou limitações estruturais associadas à reprodução de modelos pedagógicos tradicionais em ambientes virtuais. Hodges et al. (2020) destacam que a transição emergencial para o ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, revelou a centralidade do planejamento pedagógico como elemento diferenciador entre práticas meramente transmissivas e experiências educacionais efetivamente significativas.

Nesse contexto, o conceito de engajamento discente assume papel central na literatura contemporânea sobre educação online. Longe de se restringir à participação visível em atividades acadêmicas, o engajamento é compreendido como um construto multidimensional que envolve dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais (BOND et al., 2020). Essa

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79399

perspectiva amplia a compreensão do processo educativo ao evidenciar que a aprendizagem não decorre apenas da exposição a conteúdos, mas da qualidade das interações estabelecidas no ambiente virtual. Martin e Bolliger (2018) reforçam essa ideia ao demonstrar que estratégias de interação - especialmente aquelas que promovem comunicação significativa entre docentes e discentes - são determinantes para a percepção de envolvimento e permanência nos cursos.

Diante desse panorama, as metodologias ativas têm sido amplamente difundidas como resposta às limitações dos modelos pedagógicos tradicionais. Fundamentadas na centralidade do estudante, tais abordagens propõem a reorganização do processo de ensino a partir da problematização, da colaboração e da construção ativa do conhecimento. Bacich e Moran (2018) argumentam que essas metodologias favorecem aprendizagens mais profundas ao estimular a autonomia e o protagonismo discente, enquanto Valente (2018) destaca o potencial da sala de aula invertida (*flipped classroom*) para ressignificar o tempo e o espaço pedagógico, promovendo maior integração entre teoria e prática. Essa abordagem se caracteriza por uma reorganização do processo pedagógico, na qual o primeiro contato com os conteúdos ocorre previamente, por meio de materiais disponibilizados ao estudante; o espaço da aula deixa de ser centrado na exposição e passa a privilegiar a aprendizagem ativa, com ênfase em atividades como resolução de problemas, desenvolvimento de projetos, discussões orientadas e práticas colaborativas, mediadas pelo docente e sustentadas pela interação entre os próprios estudantes.

Entretanto, a literatura recente tem problematizado a tendência de associar, de forma direta e acrítica, a adoção de metodologias ativas à melhoria dos resultados educacionais. Bond et al. (2020) indicam que níveis mais elevados de engajamento não estão necessariamente vinculados à presença de determinadas estratégias didáticas, mas à forma como essas estratégias são implementadas e articuladas ao contexto pedagógico. Nessa mesma direção, Selwyn (2021) desenvolve uma crítica contundente às abordagens tecnocêntricas da educação digital, argumentando que a simples incorporação de tecnologias ou metodologias inovadoras não implica, por si só, transformação educacional.

Essa crítica se torna particularmente relevante no contexto da EaD, onde frequentemente se observa a transposição de práticas tradicionais para ambientes digitais, resultando em experiências de aprendizagem pouco interativas e centradas na transmissão de conteúdo. Bozkurt et al. (2020) destacam que a rápida expansão da educação online evidenciou não apenas seu potencial, mas também fragilidades estruturais relacionadas ao planejamento pedagógico e à formação docente. De forma complementar, relatórios da OECD (2023) e da UNESCO (2024) indicam que a efetividade dos ecossistemas educacionais digitais depende de uma articulação consistente entre infraestrutura tecnológica, capacitação docente e políticas educacionais integradas.

A partir desse escopo teórico, emerge uma tensão central no campo: a discrepância entre inovação tecnológica e inovação pedagógica. Enquanto a primeira se refere à incorporação de novos recursos e ferramentas digitais, a segunda implica uma reconfiguração mais profunda das práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, sustenta-se que a adoção de metodologias ativas, quando dissociada de mudanças estruturais na lógica pedagógica, tende a produzir efeitos limitados, configurando aquilo que pode ser compreendido como uma forma de "inovação aparente".

Assim, propõe-se, neste estudo, uma leitura crítica das metodologias ativas na EaD, compreendendo-as não como soluções autossuficientes, mas como componentes de um ecossistema pedagógico mais amplo, cuja efetividade depende da qualidade da mediação docente, do desenho instrucional e das condições institucionais. Tal perspectiva permite deslocar o foco da discussão da "adoção de técnicas" para a "transformação das práticas", contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e situada dos desafios contemporâneos da educação digital.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79399

ISSN: 2675-813X

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo possui natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica com abordagem narrativo-analítica. Esse tipo de investigação é particularmente adequado para a sistematização crítica da produção científica, permitindo identificar padrões, convergências e tensões no campo de estudo, especialmente em áreas marcadas por rápida transformação, como a Educação a Distância (EaD).

O recorte temporal compreende o período de 2018 a 2024, contemplando tanto obras de referência consolidadas quanto produções recentes associadas à expansão da educação digital no contexto pós-pandêmico. A inclusão de estudos anteriores a 2020 se justifica pela relevância teórica de autores do campo das metodologias ativas e da mediação pedagógica, como Bacich e Moran (2018) e Valente (2018), cujas contribuições permanecem centrais no debate contemporâneo.

A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, incluindo periódicos científicos indexados, livros acadêmicos e relatórios institucionais de organismos multilaterais. Foram utilizados descritores em português e inglês, tais como "educação a distância", "metodologias ativas", "engajamento discente", "*online learning*", "*student engagement*" e "*active learning*", combinados por meio de operadores booleanos (AND/OR), com o objetivo de ampliar a abrangência e a precisão dos resultados.

A etapa inicial de busca resultou em aproximadamente 60 estudos potencialmente relevantes. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, descritos a seguir nessa seção, o *corpus* final foi composto por um conjunto de trabalhos considerados mais aderentes aos objetivos da pesquisa. Optou-se por não delimitar rigidamente o número de estudos analisados, uma vez que o foco desta investigação reside na profundidade analítica e na representatividade teórica das fontes selecionadas.

Os critérios de inclusão contemplaram: (i) estudos que abordam diretamente a Educação a Distância ou o ensino online; (ii) trabalhos que discutem metodologias ativas, engajamento discente ou mediação pedagógica; (iii) publicações em periódicos científicos, livros acadêmicos ou relatórios institucionais reconhecidos; e (iv) textos disponíveis integralmente. Foram excluídos estudos duplicados, publicações com escopo não aderente ao tema e trabalhos sem fundamentação teórica ou metodológica consistente.

A análise dos dados foi realizada por meio de categorização temática, técnica que possibilita a organização e interpretação do conteúdo a partir de eixos analíticos. As categorias construídas incluíram: (a) engajamento discente; (b) metodologias ativas; (c) mediação pedagógica; (d) interação em ambientes virtuais; e (e) papel das tecnologias digitais. Essa estratégia permitiu não apenas sistematizar os achados da literatura, mas também estabelecer relações entre diferentes abordagens teóricas.

Adotou-se, ainda, uma perspectiva crítico-interpretativa, orientada pela hipótese de que a efetividade das metodologias ativas na EaD está condicionada a fatores pedagógicos e estruturais mais amplos, e não apenas à adoção de estratégias didáticas específicas. Dessa forma, a análise buscou identificar não apenas convergências, mas também tensões e limites presentes na literatura, especialmente no que se refere à relação entre inovação tecnológica e inovação pedagógica.

Ressalta-se que, por se tratar de uma revisão bibliográfica, este estudo não envolve coleta de dados empíricos, o que limita a generalização dos resultados. No entanto, a abordagem adotada permite uma análise crítica aprofundada da literatura, contribuindo para a compreensão dos desafios contemporâneos da EaD e para o avanço das discussões sobre metodologias ativas e mediação pedagógica.

Por fim, esclarece-se que, para apoio na revisão linguística, organização textual e aprimoramento da clareza argumentativa, foi utilizada ferramenta de inteligência artificial

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79399

baseada em modelo de linguagem (ChatGPT, OpenAI), sem substituição da análise crítica e interpretativa autoral.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do *corpus* bibliográfico evidencia que as metodologias ativas vêm sendo amplamente mobilizadas como estratégias para qualificar a Educação a Distância (EaD), sobretudo no que se refere à promoção do engajamento discente. No entanto, os estudos convergem ao indicar que sua efetividade não decorre automaticamente da adoção de determinadas técnicas, mas da forma como são integradas ao desenho pedagógico e à mediação docente, o que desloca o foco da discussão de "quais metodologias utilizar" para "como e em que condições elas são implementadas".

De modo geral, observa-se que abordagens como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos favorecem níveis mais elevados de participação e envolvimento cognitivo. Valente (2018) destaca que a reorganização do tempo pedagógico amplia as oportunidades de interação significativa, enquanto Zainuddin et al. (2019) apontam ganhos no desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico. Esses resultados sugerem que tais metodologias contribuem para a superação de práticas centradas na transmissão, ao promoverem maior protagonismo discente.

Entretanto, a literatura aponta que o engajamento discente não pode ser reduzido à adoção de estratégias didáticas específicas. Bond et al. (2020) evidenciam que o engajamento constitui um fenômeno multidimensional, envolvendo dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais, aspecto no qual práticas que estimulam apenas a participação visível, como realização de tarefas ou interações superficiais, não garantem, necessariamente, a aprendizagem. Essa distinção é crucial, pois evidencia que nem toda atividade ativa é, de fato, cognitivamente engajadora.

A presença pedagógica do docente emerge, nesse contexto, como elemento central para a efetividade das metodologias ativas. Martin e Bolliger (2018) demonstram que estratégias de interação docente-discente e discente-discente são determinantes para a percepção de engajamento em cursos online. Mais do que organizar atividades, o docente atua como mediador, responsável por orientar processos, promover problematizações e sustentar o sentido pedagógico das interações. Assim, a mediação não é um elemento acessório, mas estruturante da aprendizagem em ambientes virtuais.

Além disso, a interação configura-se como eixo fundamental da aprendizagem na EaD. Ambientes que favorecem trocas significativas tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos, uma vez que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva reforça a compreensão de que a EaD não deve ser concebida como um modelo individualizado, mas como um espaço de aprendizagem socialmente mediado, no qual o conhecimento é construído por meio da colaboração e da negociação de significados.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das tecnologias digitais. Embora ampliem as possibilidades de acesso, interação e personalização, sua eficácia pedagógica depende da forma como são incorporadas ao processo de ensino. Bozkurt et al. (2020) destacam que a rápida expansão da EaD evidenciou tanto o potencial quanto as fragilidades dos sistemas educacionais, especialmente no que se refere à desigualdade de acesso e à ausência de planejamento pedagógico consistente. Relatórios da OECD (2023) e da UNESCO (2024) reforçam que a consolidação de ecossistemas educacionais digitais eficazes exige articulação entre infraestrutura, formação docente e políticas educacionais.

Nesse sentido, Selwyn (2021) destaca os limites das abordagens tecnocêntricas, argumentando que a simples introdução de ferramentas tecnológicas não se revela condição suficiente para promover inovação educacional, ou seja, sua adoção não se traduz,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79399

necessariamente, em mudanças pedagógicas significativas. Observa-se, na prática, que muitas experiências de ensino online permanecem ancoradas em modelos expositivos, ainda que mediadas por plataformas digitais, o que revela uma dissociação entre inovação tecnológica e inovação pedagógica.

A partir desses elementos, sustenta-se uma tese mais incisiva: as metodologias ativas, quando implementadas sem transformação estrutural da lógica pedagógica, tendem a operar como dispositivos de modernização superficial, produzindo uma "inovação aparente" que não altera significativamente os processos de ensino e aprendizagem. Esse fenômeno pode ser compreendido como uma forma de adaptação incremental, na qual novas estratégias são incorporadas sem ruptura com paradigmas tradicionais.

Essa interpretação ganha força quando se observa que, em muitos contextos, a adoção de metodologias ativas ocorre de forma instrumental, desvinculada de uma reflexão pedagógica mais ampla. Nesses casos, há uma tendência de reduzir tais metodologias a técnicas ou ferramentas, esvaziando seu potencial transformador. Assim, a inovação passa a ser medida pela presença de recursos ou atividades diferenciadas, e não pela qualidade das experiências de aprendizagem produzidas.

O Quadro 1 sistematiza os principais achados do estudo.

Quadro 1 – Síntese das evidências sobre metodologias ativas na EaD

Dimensão	Evidências da literatura	Implicações pedagógicas
Engajamento discente	Fenômeno multidimensional (Bond et al., 2020)	Necessidade de abordagens integradas
Metodologias ativas	Aumento da autonomia e participação (Valente, 2018)	Centralidade do estudante
Mediação pedagógica	Presença pedagógica como fator crítico (Martin; Bolliger, 2018)	Papel ativo do professor
Interação em ambientes virtuais	Relação direta com aprendizagem	Ambientes colaborativos
Papel das tecnologias digitais	Potencial e limitações (Bozkurt et al., 2020)	Uso pedagógico intencional
Crítica contemporânea	Risco de tecnocentrismo (Selwyn, 2021)	Necessidade de mudança estrutural

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise integrada dessas dimensões permite afirmar que a efetividade das metodologias ativas na EaD depende de uma articulação entre três elementos centrais: (i) desenho instrucional coerente, (ii) mediação pedagógica qualificada e (iii) condições institucionais adequadas. A ausência de qualquer um desses elementos compromete o potencial transformador dessas abordagens, reduzindo-as a práticas pontuais de inovação.

Adicionalmente, observa-se que a literatura ainda carece de investigações que analisem, de forma mais aprofundada, as condições concretas de implementação dessas metodologias em diferentes contextos educacionais. Questões como carga de trabalho docente, formação pedagógica, infraestrutura tecnológica e perfil dos estudantes são frequentemente mencionadas, mas ainda pouco exploradas de forma sistemática. Essa lacuna sugere a necessidade de pesquisas empíricas que considerem a complexidade dos ambientes educacionais e contribuam para uma compreensão mais situada da EaD.

Por fim, destaca-se que a discussão sobre metodologias ativas na Educação a Distância não pode ser dissociada de um debate mais amplo sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a centralidade atribuída ao engajamento discente deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre os objetivos da aprendizagem, evitando reduções utilitaristas ou meramente instrumentais. Assim, reafirma-se que a inovação pedagógica, para

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79399

além de práticas e ferramentas, envolve uma reconfiguração das relações entre conhecimento, ensino e aprendizagem, atravessados por diferentes contextos socioculturais.

4 CONCLUSÃO

Os resultados desta revisão evidenciam que as metodologias ativas apresentam potencial relevante para a qualificação da Educação a Distância, especialmente ao favorecerem o engajamento discente, a participação ativa e a construção de aprendizagem substancial. No entanto, a análise crítica da literatura indica que tais benefícios não decorrem automaticamente da adoção dessas abordagens, estando condicionados a fatores estruturais e pedagógicos mais amplos.

Nesse sentido, confirma-se a tese de que o principal desafio da EaD contemporânea não reside na incorporação de metodologias ativas em si, mas na ressignificação da lógica pedagógica que orienta sua implementação. A persistência de práticas transmissivas, mesmo em ambientes digitais, evidencia que a inovação educacional não pode ser reduzida ao uso de novas estratégias ou tecnologias, exigindo uma reconfiguração mais profunda das relações entre ensino, aprendizagem e mediação.

Dessa forma, a efetividade das metodologias ativas depende de uma articulação consistente entre desenho instrucional, mediação pedagógica e condições institucionais. Destaca-se, nesse contexto, o papel central do docente como mediador do processo formativo, cuja atuação qualificada é determinante para a promoção de interações significativas e para a sustentação do engajamento em ambientes virtuais.

Além disso, os achados reforçam que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais deve ser orientada por intencionalidade pedagógica, evitando abordagens tecnocêntricas que pouco contribuem para a aprendizagem. A ausência dessa articulação tende a resultar em práticas superficiais, limitando o potencial transformador dessas metodologias.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico do estudo, que não permite a generalização dos resultados para contextos específicos. Como perspectiva futura, recomenda-se o desenvolvimento de investigações empíricas que analisem a implementação concreta das metodologias ativas em diferentes cenários de EaD, considerando variáveis institucionais, tecnológicas e pedagógicas.

Por fim, conclui-se que a consolidação de práticas inovadoras na Educação a Distância exige não apenas a adoção de metodologias ativas, mas o compromisso com uma mudança estrutural no modo de conceber e organizar o processo educativo, condição essencial para que a inovação pedagógica se efetive de forma consistente e sustentável. A efetiva transformação da Educação a Distância, portanto, depende menos da adoção de metodologias inovadoras e mais da capacidade de reconfigurar criticamente as bases pedagógicas que sustentam o processo educativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOZKURT, Aras et al. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1–126, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79399

BOND, Melissa et al. Student engagement in online learning: What works and why? A systematic review. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, p. 1–30, 2020.

CASTRO, Rommel Melgaço Barbosa de et al. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19, n. 1, 2020.

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

MARTIN, Florence; BOLLIGER, Doris U. Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. **Online Learning Journal**, v. 22, n. 1, p. 205–222, 2018.

OECD. **Digital education outlook 2023**: Towards an effective digital education ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023.

SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. 3. ed. London: Routledge, 2021.

UNESCO. **Global education monitoring report 2024**: Technology in education. Paris: UNESCO, 2024.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

ZAINUDDIN, Zamzami et al. Flipped classroom research and trends from different fields of study. **Educational Technology & Society**, v. 22, n. 3, p. 313–325, 2019.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79399

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

DESIGUALDADE DIGITAL NO INTERIOR AMAZÔNICO: DESAFIOS E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO IFAM–TEFÉ

MILENA GAION MALOSSO; IVAN MONTEIRO DOS SANTOS; TATIANA GAION MALOSSO; RICARDO DOS SANTOS FARIA; HIGSON DO NASCIMENTO VAZ

Introdução: A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil tem ampliado o acesso à formação profissional, mas também evidencia desigualdades digitais, especialmente em municípios do interior amazônico. No Médio Solimões, o Campus Tefé do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) enfrenta desafios estruturais decorrentes de limitações tecnológicas e socioeconômicas que afetam o processo de ensino-aprendizagem remoto. Dados internos de monitoramento educacional indicam que, em 2024, aproximadamente 38% dos estudantes do IFAM–Tefé relatavam conexão instável, enquanto 26% não tinham acesso regular a computadores, dependendo exclusivamente de dispositivos móveis. **Objetivo:** Analisar como a desigualdade digital influencia o desempenho e a permanência dos estudantes em cursos EaD do IFAM–Tefé, identificando fatores tecnológicos, socioeconômicos e pedagógicos que dificultam sua participação plena. **Metodologia:** Trata-se de um estudo descritivo com abordagem quanti-qualitativa. Foram analisados relatórios institucionais de acesso às plataformas digitais, indicadores de evasão e participação em salas virtuais no período de 2022 a 2024. Além disso, aplicou-se um questionário on-line (n = 112) a estudantes dos cursos técnicos e superiores ofertados na modalidade EaD pelo campus. **Resultados:** Os dados apontam correlação direta entre condições tecnológicas precárias e baixo desempenho acadêmico. Cerca de 44% dos respondentes afirmaram ter perdido avaliações síncronas por instabilidade de internet, enquanto 31% relataram dificuldades em baixar materiais didáticos devido à baixa velocidade de conexão (<10 Mbps). A evasão registrada nos cursos EaD entre 2023 e 2024 aumentou 18%, sendo a dificuldade de acesso digital o motivo mais citado. Observou-se ainda que estudantes residentes em comunidades ribeirinhas apresentaram até 50% menos acesso às aulas síncronas quando comparados aos residentes na sede urbana de Tefé. **Conclusão:** A desigualdade digital no contexto amazônico configura-se como fator central na redução da efetividade da EaD. Melhorias em infraestrutura de conectividade, políticas de inclusão tecnológica e estratégias pedagógicas adaptadas à realidade local são essenciais para promover equidade e assegurar permanência estudantil no IFAM–Tefé.

Palavras-chave: **EAD AMAZÔNICA; INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA; PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79407

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO ÂMBITO ESCOLAR: CONHECENDO A DISLEXIA

MARIA MARCIA DALSASS VALERETTO

Introdução: A dislexia caracteriza-se como um transtorno específico de aprendizagem, de base neurobiológica, associado a déficits no processamento fonológico, que afetam a precisão, a fluência e a compreensão da leitura e da escrita. Sua manifestação ocorre, predominantemente, no período de alfabetização, fase em que se intensificam as demandas relacionadas ao domínio do sistema de escrita alfabética. Embora estudantes com dislexia apresentem desenvolvimento cognitivo preservado e adequada compreensão da linguagem oral, evidenciam dificuldades na correspondência grafema-fonema, o que pode comprometer o desempenho acadêmico e aspectos socioemocionais. **Objetivo:** Analisar a dislexia no contexto educacional, enfatizando o papel do professor na identificação precoce de sinais indicativos, na mediação pedagógica e na implementação de estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada em livros, artigos científicos e periódicos indexados em bases como SciELO. O estudo apoia-se na análise de produções acadêmicas relevantes acerca da dislexia e das práticas pedagógicas inclusivas. **Resultados e Discussão:** Evidencia-se que o professor ocupa posição estratégica na identificação de manifestações como leitura lenta e hesitante, erros de substituição, omissão e inversão de letras, além de dificuldades na compreensão textual. No âmbito da prática docente, destaca-se a necessidade de adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, como abordagens multissensoriais, atividades lúdicas e recursos didáticos diversificados, que favoreçam o desenvolvimento das habilidades linguísticas. A flexibilização das práticas avaliativas e o respeito ao ritmo de aprendizagem configuram-se como elementos essenciais para a promoção da inclusão. Ademais, a construção de um ambiente pedagógico acolhedor contribui para o fortalecimento da autoestima e do engajamento do estudante. **Conclusão:** A dislexia demanda uma abordagem multidimensional, considerando o estudante em sua totalidade. O professor assume papel central na promoção de práticas inclusivas, atuando como mediador do processo educativo e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como para a efetivação de uma educação mais equitativa.

Palavras-chave: **TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM; ALFABETIZAÇÃO; PRÁTICA DOCENTE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79421

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENSINAR GEOGRAFIA NA EJA INTERVENTIVA: ENTRE O DIREITO NEGADO E A PRÁTICA POSSÍVEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

EDUARDINO ALVES RODRIGUES JUNIOR

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) é uma modalidade voltada a pessoas com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), múltiplas deficiências e condições que inviabilizam o acompanhamento do currículo regular. No Distrito Federal, essa modalidade existe formalmente desde 2010, amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), mas enfrenta graves deficiências estruturais no cotidiano escolar. Este trabalho objetiva analisar as possibilidades e os desafios do ensino de Geografia na EJA Interventiva em escolas públicas periféricas do Distrito Federal, considerando o território vivido como recurso pedagógico central. A pesquisa tem caráter qualitativo e se baseia em revisão bibliográfica, análise documental e nos dados levantados por Junior (2024) em cinco escolas periféricas do DF, incluindo o Centro Educacional 07 de Ceilândia (CED 07). Os resultados indicam que a maioria dos professores alocados nessas turmas não possui formação em educação especial, que equipes multiprofissionais são praticamente inexistentes e que tecnologia assistiva funcional raramente chega a essas unidades escolares. Apesar disso, o ensino de Geografia demonstra potencial significativo nesse contexto, pois parte do lugar vivido pelos estudantes — trajetos de ônibus, enchentes, feiras e distâncias urbanas — como conteúdo geográfico concreto e pedagogicamente relevante. A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) surgem como alternativas viáveis para garantir múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. Conclui-se que a Geografia pode ampliar a autonomia e a orientação espacial dos estudantes da EJA Interventiva, mas que isso exige, além da criatividade docente, investimento público efetivo e reconhecimento político da modalidade como direito educacional.

Palavras-chave: EJA inteventiva; educação inclusiva; curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) representa uma das modalidades mais vulneráveis e historicamente negligenciadas do sistema educacional brasileiro. Destinada a jovens e adultos com deficiência intelectual, TEA, múltiplas deficiências e outras condições que inviabilizam o acompanhamento do currículo regular mesmo com adaptações, essa modalidade existe formalmente no Distrito Federal desde 2010, respaldada pela PNEEPEI (2008) e pela LBI (2015). Na prática, porém, sua existência formal convive com a ausência de financiamento real, de formação docente especializada e

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79424

de recursos pedagógicos adequados.

Junior (2025), em pesquisa realizada em cinco escolas periféricas do DF, documenta que a esmagadora maioria dos professores alocados nessas turmas nunca recebeu formação em educação especial, sendo designados por disponibilidade de horário. Equipes multiprofissionais são quase inexistentes e a tecnologia assistiva funcional simplesmente não chega a essas unidades. Quando a oferta se concentra no período noturno, aprofunda-se o que o autor descreve como um duplo abandono: o da modalidade EJA como um todo e o das turmas especiais dentro dela.

A ausência de suporte não apaga, contudo, o potencial pedagógico que disciplinas como a Geografia carregam nesse contexto. Como área do conhecimento que trata da relação entre o ser humano e o espaço, a Geografia parte do lugar vivido — um ponto de partida privilegiado para estudantes cujas experiências cotidianas já são ricas em conteúdo geográfico: trajetos de ônibus, enchentes, feiras, postos de saúde distantes, territórios sem infraestrutura. O presente trabalho objetiva analisar as possibilidades e os desafios do ensino de Geografia na EJA Interventiva em escolas públicas periféricas do Distrito Federal, tendo o território vivido como recurso pedagógico central.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência que embasa este trabalho foi documentada por Junior (2024) no Centro Educacional 07 de Ceilândia (CED 07), escola pública periférica do Distrito Federal, e abrange o período de 2019 a 2024. A turma de EJA Interventiva observada era composta por doze estudantes com diferentes condições: quatro com Transtorno do Espectro Autista, dois com Síndrome de Down e os demais com deficiência intelectual em graus variados. A professora de Geografia, designada para a turma por disponibilidade de horário, nunca havia realizado curso específico em educação especial.

Diante da inexistência de materiais institucionais adequados, a professora passou a confeccionar pranchas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) em casa e a adquirir materiais com recursos próprios. A impressora escolar era utilizada quando funcionava. Esse cenário, longe de ser excepcional, foi identificado nas cinco escolas pesquisadas por Junior (2024) como padrão recorrente nas periferias do DF.

As aulas de Geografia foram progressivamente organizadas a partir de referências concretas do cotidiano dos estudantes. Fotografias aéreas da Ceilândia exibidas no celular do professor produziram reconhecimento imediato. Maquetes construídas com caixas de papelão e terra representaram o relevo do DF com mais eficácia pedagógica do que qualquer diagrama impresso. Perguntas como 'De onde vem o que você come?' ou 'Por que as enchentes causam mais danos nas Cidades Satélites do que no Plano Piloto?' mobilizaram respostas fundamentadas na experiência direta dos estudantes, demonstrando que o território habitado é, simultaneamente, conteúdo e método.

A avaliação foi adaptada para instrumentos processuais, observacionais e centrados em competências funcionais: registros de observação, portfólios fotográficos e demonstrações de competência em situações concretas. Para estudantes sem comunicação oral, a prancha de CAA permitiu que o professor avaliasse por meio de apontamentos, uso do olhar ou de comunicadores alternativos, sem exigir escrita e sem perder rigor diagnóstico.

3 DISCUSSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79424

Os resultados da experiência documentada convergem com as diretrizes do Currículo em Movimento da EJA (SEEDF, 2023), que organiza o ensino por eixos funcionais: autonomia cotidiana, comunicação, socialização, orientação espacial, numeramento e letramento aplicados à vida. Para o professor de Geografia, essa perspectiva implica uma mudança conceitual relevante: não se trata de simplificar conteúdos como 'formações do relevo brasileiro', mas de usar a Geografia para desenvolver competências que ampliem a autonomia do estudante.

Esse entendimento está alinhado ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orienta a oferta de múltiplos meios de representação, de expressão e de engajamento (CAST, 2018). Nas aulas de Geografia, isso se traduz em apresentar o mesmo conteúdo em formatos variados — fotografia, objeto, mapa, vídeo — e aceitar respostas igualmente diversificadas, incluindo apontar, desenhar, organizar imagens em sequência ou utilizar pranchas de CAA. A abordagem aproxima o educando da disciplina e fortalece a confiança em diferentes formas de aprender.

Arroyo (2017) lembra que o direito à educação não pode ser condicionado à produtividade econômica do sujeito. O estudante da EJA Interventiva não precisa demonstrar utilidade social para merecer uma escola que o reconheça como aprendiz. Contudo, os dados de Junior (2024) revelam que o crescimento médio de 22% ao ano no número de estudantes com deficiência matriculados no CED 07 entre 2019 e 2024 não foi acompanhado de qualquer ampliação equivalente em recursos, profissionais especializados ou infraestrutura. A adaptação docente, por mais criativa e comprometida que seja, não substitui o investimento público que a legislação já garante e que o Estado insiste em não realizar.

A Geografia, nesse cenário, ocupa um lugar singular: ao caminhar com os estudantes pelo território que já habitam, transforma o espaço cotidiano no mais potente recurso didático disponível. Essa articulação entre conteúdo disciplinar e experiência territorial não apenas é pedagogicamente eficaz para esse público, como é também um ato político de reconhecimento da existência e do saber desses sujeitos.

4 CONCLUSÃO

O ensino de Geografia na EJA Interventiva é possível, relevante e pedagogicamente potente quando parte do território vivido pelos estudantes. A experiência documentada no CED 07 demonstra que metodologias concretas, o uso de CAA e a avaliação processual permitem o desenvolvimento de competências funcionais reais, mesmo em contexto de extrema precariedade institucional.

O trabalho chegou até onde a criatividade docente alcança na ausência de suporte estrutural. Sua principal limitação é justamente essa: qualquer prática pedagógica inovadora nesse contexto depende do esforço individual de professores não especializados, financiando e produzindo seus próprios materiais, sem garantia de continuidade.

Perspectivas futuras incluem a necessidade de pesquisas que avaliem de forma sistemática os impactos de metodologias baseadas no DUA e no território vivido sobre a autonomia e a orientação espacial de estudantes com deficiência intelectual e TEA. Mais urgente, porém, é o reconhecimento político da EJA Interventiva como prioridade de investimento público — sem o qual nenhuma prática pedagógica, por mais comprometida, poderá garantir o direito à educação de qualidade a esse grupo historicamente negado.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79424

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Passageiros da Noite: Do Trabalho para a EJA — Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRUNEL, Carmén. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: mar. 2024.

CAVALCANTI, L. de S. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica — EJA. Brasília: SEEDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Pedagógicas para a EJA Interventiva. Brasília: SEEDF, 2010 (rev. 2020).

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, 2022.

JUNIOR, Eduardino. A EJA na distopia capitalista-DF: a complexidade da evasão devida à precariedade do trabalho e à juvenização da modalidade. Brasília, 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ONU — Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

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

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79424

ISSN: 2675-813X

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79424

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O PAPEL DO ENSINO HÍBRIDO NA TRANSFORMAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM À LUZ DA PERSPECTIVA DE CLAYTON CHRISTENSE

BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; CARMECI MARIA MARTINS; ANDRÉIA CRISTIANE CUESTA ALVES; YURI REIS DE OLIVEIRA; NEUDSON ROSA GONÇALVES; LUCAS EMMANUEL PEREIRA DE LIMA; MARCUS VINICIUS DA SILVA

RESUMO

O ensino híbrido tem ocupado posição de destaque nas discussões sobre inovação educacional, especialmente em decorrência das transformações provocadas pelas tecnologias digitais e pelas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem após a pandemia da COVID-19. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar o papel do ensino híbrido na transformação dos processos educacionais, considerando suas contribuições para a inovação pedagógica, o desenvolvimento da autonomia discente e a redefinição das práticas de ensino. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em janeiro de 2026. A busca dos estudos ocorreu em bases de dados nacionais e internacionais, utilizando descritores relacionados ao ensino híbrido, aprendizagem, tecnologia educacional e inovação pedagógica. Foram incluídos artigos publicados entre 2020 e 2026, disponíveis na íntegra e relacionados diretamente à temática proposta. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, 10 estudos compuseram a amostra final da revisão. Os resultados demonstraram que o ensino híbrido favorece maior flexibilidade curricular, fortalecimento do engajamento acadêmico, desenvolvimento de competências digitais e ampliação da participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Evidenciou-se também que a integração entre atividades presenciais e ambientes virtuais contribui para práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e centradas no estudante. Entretanto, foram identificados desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à desigualdade de acesso aos recursos digitais e à necessidade de formação continuada dos docentes. Conclui-se que o ensino híbrido representa uma importante estratégia de transformação educacional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; Tecnologia educacional; Transformação educacional.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais têm provocado mudanças importantes nos processos de ensino e aprendizagem, exigindo a adoção de metodologias mais flexíveis e alinhadas às demandas contemporâneas. Nesse contexto, o ensino híbrido (*blended learning*) se destaca por articular momentos presenciais e atividades mediadas por tecnologias, favorecendo a

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79427

personalização do ensino e maior participação dos estudantes. Esse modelo ganhou força sobretudo após a pandemia da COVID-19, quando instituições de ensino precisaram reorganizar rapidamente suas práticas pedagógicas (Imran *et al.*, 2023).

Com a consolidação desse cenário, o ensino híbrido passou a ser compreendido como uma alternativa capaz de potencializar o engajamento discente e melhorar o desempenho acadêmico. A integração de diferentes estratégias didáticas e recursos digitais contribui para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento (Daniel *et al.*, 2024).

No contexto educacional, diferentes estudos têm discutido a aplicação do ensino híbrido como estratégia para inovar práticas pedagógicas e integrar tecnologias de forma mais efetiva. Nesse sentido, a utilização de abordagens híbridas favorece a diversificação metodológica e amplia as formas de interação entre professores e estudantes (Bizami, Tasir e Kew, 2023).

No Nrasil, essa abordagem também tem sido associada à adoção de metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista do processo educativo. Estudos indicam que o ensino híbrido favorece o desenvolvimento da autonomia, da interação e da aprendizagem significativa, embora ainda existam desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais das instituições (Botelho *et al.*, 2022).

O ensino híbrido pode ser compreendido como uma inovação disruptiva, na medida em que promove mudanças nos modelos tradicionais de ensino e na organização das práticas pedagógicas. Essa transformação envolve não apenas a inserção de tecnologias, mas a redefinição dos papéis de professores e estudantes no processo educativo (Christensen, Horn e Staker, 2013).

Além disso, a implementação efetiva desse modelo está diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências digitais por parte dos docentes, o que exige novas formas de formação e atuação profissional. A docência digital, nesse sentido, torna-se um elemento central para a consolidação de práticas híbridas no cenário educacional contemporâneo (Roza *et al.*, 2024).

Diante disso, este estudo tem como intuito analisar o papel do ensino híbrido na transformação dos processos de ensino e aprendizagem, à luz da perspectiva de Clayton Christensen, considerando suas contribuições para a inovação pedagógica e os desafios associados à sua implementação.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, realizada em janeiro de 2026. O percurso metodológico foi estruturado conforme as etapas propostas por Whittemore e Knafl (2005), contemplando: definição do problema de pesquisa; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; busca e seleção dos estudos; avaliação crítica do material selecionado; extração e organização das informações; e síntese e apresentação dos resultados.

A questão norteadora da revisão foi definida como: qual é o papel do ensino híbrido na transformação dos processos de ensino e aprendizagem, à luz da perspectiva de Clayton Christensen?

A busca dos estudos foi realizada em bases de dados científicas nacionais e internacionais, incluindo ScienceDirect (Elsevier), Wiley Online Library e SpringerLink, além de portais de periódicos científicos eletrônicos (Open Journal Systems – OJS), como os da UFMG, Unijuí, UNEAL e Omniscens, bem como repositórios institucionais. Foram utilizados descritores e termos da área da educação, combinados por meio do operador booleano *AND*. Em português incluíram: (ensino híbrido), (tecnologia educacional), (aprendizagem) e

(inovação pedagógica). Em inglês, utilizaram-se: (*blended learning), (hybrid learning), (educational technology), (learning)* e *(pedagogical innovation*).

Foram incluídos estudos publicados entre 2020 e 2026, disponíveis em texto completo, em qualquer idioma passível de tradução, que abordassem o ensino híbrido e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Foram excluídos artigos duplicados, estudos que não apresentavam relação direta com a temática, além de monografias, dissertações, teses e revisões narrativas.

A busca resultou inicialmente em 189 estudos identificados. Após a aplicação dos filtros de recorte temporal e disponibilidade de texto completo, permaneceram 142 estudos. Destes, 36 foram excluídos por duplicidade, restando 106 estudos. Na etapa de leitura de títulos e resumos, 82 estudos foram excluídos por não atenderem à questão norteadora. Assim, 24 artigos foram selecionados para leitura na íntegra. Após a leitura completa e aplicação dos critérios de elegibilidade, 15 estudos foram excluídos por não atenderem plenamente aos objetivos da pesquisa, resultando em 9 estudos incluídos na amostra final.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), possibilitando a organização dos achados em categorias analíticas relacionadas às contribuições do ensino híbrido, aos impactos na aprendizagem, às inovações pedagógicas e aos desafios de implementação no contexto educacional contemporâneo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 10 estudos selecionados para compor esta revisão integrativa encontram-se organizados na Tabela 1, contendo informações referentes aos autores, ano de publicação, objetivo e principais resultados relacionados ao ensino híbrido e sua influência nos processos de ensino e aprendizagem.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos incluídos na revisão integrativa.

Autor/Ano	Objetivo do estudo	Principais resultados
Christensen, Horn e Staker (2013)	Apresentar o ensino híbrido como inovação disruptiva no contexto educacional.	Os autores compreenderam o ensino híbrido como uma transformação dos modelos tradicionais de ensino, redefinindo os papéis de professores e estudantes por meio da integração tecnológica.
Akhunzada *et al*. (2021)	Analisar a evolução do ensino híbrido antes e após a pandemia da COVID-19.	O estudo evidenciou que o ensino híbrido favoreceu a continuidade das atividades educacionais durante a pandemia, promovendo maior flexibilidade pedagógica e integração entre tecnologias digitais e ensino presencial.
Botelho *et al.* (2022)	Analisar o ensino híbrido no ensino de Ciências a partir de teses e dissertações brasileiras.	Os resultados demonstraram que o ensino híbrido favorece metodologias ativas, autonomia estudantil e aprendizagem significativa, embora persistam desafios estruturais e de formação docente.
Bizami, Tasir e Kew (2023)	Investigar princípios pedagógicos inovadores e ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino híbrido.	O estudo destacou que metodologias imersivas e tecnologias interativas potencializam o engajamento acadêmico, a colaboração e o desenvolvimento do pensamento crítico.
Imran *et al.* (2023)	Investigar os modelos de ensino utilizados no ensino	Os autores identificaram que o ensino híbrido contribui para o fortalecimento das

	superior no período pós-COVID-19.	competências digitais e para maior autonomia discente no processo de aprendizagem.
Tiwari e Sanduja (2023)	Avaliar a formulação e eficácia de um gel à base de diosgenina para atividade anticâncer de pele.	O estudo não apresentou relação direta com a temática do ensino híbrido, sendo posteriormente excluído da análise temática por não atender aos objetivos da revisão.
Bandara e Jayaweera (2024)	Discutir as aplicações do ensino híbrido nos processos de ensino e aprendizagem.	Os autores identificaram que o blended learning amplia a participação discente, fortalece a interação pedagógica e contribui para práticas educacionais mais dinâmicas e centradas no estudante.
Daniel *et al.* (2024)	Avaliar os impactos de estratégias híbridas inovadoras no desempenho acadêmico.	O estudo apontou que práticas híbridas aumentam a motivação dos estudantes, favorecem maior participação nas atividades e melhoram os resultados acadêmicos.
Roza *et al.* (2024)	Analisar a aprendizagem da docência digital na perspectiva do blended learning.	Os autores destacaram que o desenvolvimento de competências digitais docentes é essencial para a consolidação do ensino híbrido nas instituições educacionais.
Leal (2025)	Discutir o papel da tecnologia na transformação educacional por meio do ensino híbrido.	O estudo evidenciou que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades metodológicas e favorecem práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.
Ruiz G. (2025)	Refletir sobre os ambientes híbridos de aprendizagem e suas transformações educacionais.	O estudo ressaltou que o ensino híbrido favorece práticas pedagógicas mais intencionais, colaborativas e centradas na construção ativa do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelos autores, (2026)

Os estudos evidenciam que o ensino híbrido vem se consolidando como uma estratégia pedagógica que promove mudanças estruturais nos modelos tradicionais de ensino, ao integrar práticas presenciais e digitais de forma planejada. Nesse contexto, Christensen, Horn e Staker (2013) definem o ensino híbrido como uma inovação disruptiva, pois rompe com o modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos e propõe uma reorganização do processo educativo. Essa reorganização ocorre por meio de diferentes modelos estruturais, como rotação, flex, à la carte e virtual enriquecido, nos quais a tecnologia deixa de ser apenas um apoio e passa a integrar o núcleo do currículo. Para os autores, essa mudança permite maior personalização da aprendizagem, já que o estudante pode avançar em seu próprio ritmo, enquanto o professor assume um papel mais ativo de mediador, orientando trajetórias formativas e acompanhando o desenvolvimento individual dos alunos.

No cenário pós-pandêmico, Akhunzada *et al*. (2021) destacam que a pandemia da COVID-19 acelerou a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem, evidenciando a necessidade de flexibilização dos processos educacionais. Segundo os autores, o ensino híbrido se mostrou fundamental para garantir a continuidade das atividades acadêmicas, permitindo que instituições combinassem estratégias presenciais e remotas de forma mais estruturada. Nesse mesmo sentido, Imran *et al.* (2023) apontam que essa modalidade passou a ser vista como uma alternativa permanente no ensino superior, pois contribui não apenas para a continuidade do ensino, mas também para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, que passam a gerenciar melhor seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, os autores ressaltam que

o ensino híbrido fortalece competências digitais, tanto em discentes quanto em docentes, o que é essencial para o contexto educacional contemporâneo.

No que se refere às metodologias pedagógicas, Bizami, Tasir e Kew (2023) explicam que o ensino híbrido potencializa a aprendizagem ativa ao integrar recursos tecnológicos que favorecem a interação, a colaboração e o envolvimento dos estudantes. Para os autores, o uso de ferramentas digitais não apenas diversifica as estratégias de ensino, mas também cria ambientes mais dinâmicos e imersivos, nos quais o estudante participa de forma mais ativa na construção do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada por Daniel *et al.* (2024), que identificaram que a adoção de estratégias híbridas está associada ao aumento da motivação dos estudantes e à melhoria do desempenho acadêmico. Segundo esses autores, isso ocorre porque a diversificação metodológica torna o processo de ensino mais atrativo e adaptado às diferentes necessidades dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

No contexto brasileiro, Botelho *et al.* (2022) destacam que o ensino híbrido tem sido amplamente incorporado às metodologias ativas, especialmente no ensino de Ciências. Os autores apontam que essa integração favorece o protagonismo do estudante, estimulando sua participação ativa nas atividades e promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, o ensino híbrido contribui para a construção colaborativa do conhecimento, uma vez que combina atividades presenciais com recursos digitais que ampliam as formas de interação em sala de aula. Complementando essa discussão, Leal (2025) afirma que as tecnologias digitais desempenham papel central na transformação educacional, pois ampliam as possibilidades pedagógicas, permitem maior flexibilização curricular e favorecem a adaptação do ensino às necessidades dos estudantes.

Apesar dos avanços observados, os estudos também evidenciam desafios importantes para a consolidação do ensino híbrido. Roza *et al.* (2024) ressaltam que a efetividade dessa modalidade depende diretamente da formação docente, especialmente no desenvolvimento de competências digitais que permitam o uso crítico e pedagógico das tecnologias. Os autores destacam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar essas ferramentas de forma planejada e significativa ao processo de ensino. De forma complementar, Bandara e Jayaweera (2024) apontam que a ausência de infraestrutura adequada, aliada às desigualdades no acesso às tecnologias, representa um dos principais obstáculos para a implementação efetiva do ensino híbrido, especialmente em contextos educacionais com menos recursos.

Por fim, Ruiz G. (2025) enfatiza que o ensino híbrido só alcança resultados efetivos quando há intencionalidade pedagógica clara. Segundo a autora, não basta apenas utilizar tecnologias digitais ou alternar entre modalidades presencial e online, sendo necessário que todas as estratégias estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem. Quando essa intencionalidade não está presente, o ensino híbrido corre o risco de se tornar apenas uma adaptação superficial do modelo tradicional, sem promover mudanças reais na qualidade do ensino. Assim, os estudos analisados indicam que o ensino híbrido representa uma importante estratégia de inovação educacional, mas sua efetividade depende de planejamento pedagógico consistente, formação docente adequada e condições estruturais apropriadas.

4 CONCLUSÃO

Evidencia-se, que o ensino híbrido desempenha papel fundamental na transformação dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente ao integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas contemporâneas. A análise dos estudos demonstrou que essa abordagem favorece maior flexibilidade educacional, ampliação da autonomia discente, fortalecimento da interação entre professores e estudantes e desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas e centradas no aluno. Além disso, verificou-se que o ensino híbrido pode ser compreendido como

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79427

uma inovação capaz de redefinir modelos tradicionais de ensino e promover mudanças significativas na organização educacional.

Os achados também revelaram que o ensino híbrido contribui para o aumento do engajamento acadêmico, da aprendizagem significativa e do desenvolvimento de competências digitais, tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes. Entretanto, observou-se que sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, às desigualdades de acesso digital e à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. Dessa forma, compreende-se que a efetividade do ensino híbrido depende não apenas da inserção de tecnologias, mas também do planejamento pedagógico intencional e da preparação adequada dos docentes para utilização crítica e estratégica dos recursos digitais.

Por fim, destaca-se a importância da realização de novas pesquisas que investiguem os impactos do ensino híbrido em diferentes níveis e contextos educacionais, especialmente no ensino público brasileiro. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos voltados à formação docente para a educação digital e à avaliação de estratégias pedagógicas capazes de potencializar a aprendizagem em ambientes híbridos. Assim, o aprofundamento científico sobre a temática poderá contribuir para o fortalecimento de práticas educacionais mais inovadoras, inclusivas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AKHUNZADA, A. S. *et al.* Blended learning: past and present with special reference to COVID-19 pandemic. **International Journal of Distance Education and E-Learning**, v. 7, n. 1, 2021. DOI: https://doi.org/10.36261/ijdeel.v7i1.2226. Disponível em: http://irigs.iiu.edu.pk:64447/ojs/index.php/IJDEEL/article/view/2226. Acesso em: 5 mar. 2026.

BANDARA, K. M. N. T.; JAYAWEERA, B. P. A. Commentary on the applications of blended learning in the teaching and learning process – a review. **Journal of Research in Education and Pedagogy**, v. 1, n. 2, 2024. DOI: https://doi.org/10.70232/jrep.v1i2.10. Disponível em: https://spm-online.com/jrep/index.php/journal/article/view/10. Acesso em: 5 mar. 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIZAMI, N. A.; TASIR, Z.; KEW, S. N. Innovative pedagogical principles and technological tools capabilities for immersive blended learning: a systematic literature review. **Education and Information Technologies**, v. 28, p. 1373–1425, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-022-11243-w. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-11243-w. Acesso em: 5 mar. 2026.

BOTELHO, T. *et al.* O ensino híbrido nas formas de ensinar e aprender ciências: uma revisão sistemática de teses e dissertações brasileiras voltadas para educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, 2022. DOI: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u11471166. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/39554. Acesso em: 5 mar. 2026.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://inovaeh.sead.ufscar.br/pt-br/material-de-

apoio/biblioteca/artigos/ensino-hibrido-uma-inovacao-disruptiva-uma-introducao-a-teoria-dos-hibridos. Acesso em: 5 mar. 2026.

DANIEL, K. *et al.* Motivate students for better academic achievement: A systematic review of blended innovative teaching and its impact on learning. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 32, n. 4, e22733, 2024. DOI: https://doi.org/10.1002/cae.22733. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cae.22733. Acesso em: 5 mar. 2026.

IMRAN, R. *et al.* Teaching and learning delivery modes in higher education: looking back to move forward post-COVID-19 era. **The International Journal of Management Education**, v. 21, n. 2, 100805, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100805. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1472811723000435. Acesso em: 5 mar. 2026.

LEAL, D. Transformação educacional através do ensino híbrido (B-learning): o papel da tecnologia na educação. **Interseção**, v. 7, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.48178/intersecao.v7i1.607. Disponível em: https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/607. Acesso em: 5 mar. 2026.

ROZA, J. C. *et al.* Em direção à aprendizagem da docência digital na perspectiva do blended learning em um Instituto Federal de Educação. **Revista Contexto & Educação**, v. 39, n. 121, 2024. DOI: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.13756. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13756. Acesso em: 5 mar. 2026.

RUIZ G., YENI, M. Repensando la educación: de la dualidad a la intencionalidad en entornos de aprendizaje híbridos. *Revista* **Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias**, v. 2, n. 3, 2025. DOI: https://doi.org/10.71112/3k2w5j50. Disponível em: https://www.omniscens.com/index.php/rmec/article/view/222. Acesso em: 5 mar. 2026.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO OU MAQUIAGEM DA DESIGUALDADE SOCIAL? UMA ANÁLISE DO ACESSO TECNOLÓGICO E DA EXCLUSÃO PEDAGÓGICA NO CENÁRIO BRASILEIRO

GEOVANE DIAS NASCIMENTO, JEANE OLIVEIRA DA SILVA PAULA E ROSILENE APARECIDA DA SILVA

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) é frequentemente apresentada como o principal instrumento de democratização do ensino superior no Brasil, prometendo a superação de barreiras geográficas e sociais. Contudo, a expansão acelerada desta modalidade pode ocultar mecanismos de exclusão pedagógica e o aprofundamento de desigualdades preexistentes. O presente trabalho tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contradições entre o discurso de inclusão da EaD e as barreiras reais de acesso tecnológico em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Adotou-se um recorte temporal compreendido entre 2020 e 2025, escolha que se justifica pela necessidade de analisar os impactos da modalidade desde a transição abrupta imposta pela crise sanitária global até a sua atual consolidação institucional e normativa. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com levantamento de dados nas plataformas SciELO e Google Acadêmico, utilizando descritores que cruzam políticas educacionais, estratificação socioeconômica e o cenário pós-pandêmico no Brasil. Os resultados e discussões indicam que, embora o acesso tenha sido ampliado quantitativamente, a qualidade da permanência estudantil é frequentemente comprometida pela escassez de infraestrutura digital adequada e por um suporte pedagógico limitado em modelos de ensino de larga escala. Observou-se um contraste significativo entre as estratégias de inclusão e permanência das universidades públicas e a lógica mercadológica predominante em grandes grupos educacionais privados, onde a tecnologia muitas vezes atua como uma "maquiagem" para a precarização do ensino oferecido às classes populares. Conclui-se que a real democratização da educação online exige políticas públicas integradas que transcendam a simples oferta de vagas, garantindo condições materiais, técnicas e pedagógicas equitativas que permitam a efetiva superação da exclusão digital no país.

Palavras-chave: Inclusão Digital; Justiça Social; Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) consolidou-se, nas últimas décadas, como um pilar estratégico para a expansão do ensino superior no Brasil, sustentada por um discurso oficial de democratização e flexibilização do saber. No entanto, a implementação desta modalidade não ocorre em um vácuo social; ela está inserida em um cenário marcado por profundas assimetrias socioeconômicas que ditam quem possui as condições materiais para o

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79430

aprendizado mediado por tecnologias. A relevância desta discussão reside na necessidade de compreender se a tecnologia atua como uma ferramenta de emancipação ou se está sendo utilizada para gerir a exclusão de forma velada, oferecendo uma formação de caráter puramente instrumental para as classes populares.

A fundamentação teórica contemporânea aponta que a transição para o ambiente digital, intensificada no início desta década, revelou o que muitos autores denominam como "apartheid digital". Segundo a literatura atualizada, a desigualdade não se resume apenas ao acesso físico a dispositivos, mas também à exclusão pedagógica, que se manifesta na falta de suporte tutorial, na baixa qualidade dos materiais instrucionais e na ausência de letramento digital crítico. No contexto brasileiro, observa-se que a EaD tem sido frequentemente utilizada como uma estratégia de mercado por grandes grupos educacionais, priorizando a escalabilidade em detrimento da profundidade acadêmica, o que pode configurar uma "maquiagem" da desigualdade social sob o rótulo da inclusão.

A delimitação temporal deste estudo, compreendida entre 2020 e 2025, justifica-se pela necessidade de analisar os desdobramentos da modalidade desde a transição emergencial imposta pela crise sanitária global até o período de sua atual consolidação normativa e institucional no país. Este intervalo permite verificar a permanência de desafios estruturais que, embora evidenciados durante a pandemia, persistem como barreiras para a efetiva democratização do ensino. Assim, torna-se imperativo discutir o papel das políticas públicas e da gestão institucional no enfrentamento dessas disparidades, garantindo que o acesso à modalidade online não resulte em uma formação precarizada para o estudante em situação de vulnerabilidade.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contradições entre o discurso de democratização da Educação a Distância e a realidade da exclusão digital e pedagógica no cenário brasileiro contemporâneo, com foco nas diferenças de abordagem entre instituições públicas e privadas.

2 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo bibliográfica. Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, o que permite ao investigador uma cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta escolha metodológica pauta-se na análise sistemática de produções acadêmicas sobre a Educação a Distância (EaD) e a desigualdade social, visando confrontar o discurso oficial de democratização com a realidade da exclusão digital no cenário brasileiro. A coleta de dados foi realizada em ambiente virtual, utilizando como locais de busca as bases eletrônicas SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. O recorte temporal compreende o período de 2020 a 2025, intervalo selecionado estrategicamente para englobar as produções desde o marco da transição emergencial imposta pela crise sanitária global até a fase atual de consolidação normativa da modalidade no país, visto que o período pandêmico funcionou como um catalisador que expôs as disparidades da exclusão escolar mediada por tecnologias (Santos, 2020).

A amostra foi composta por artigos científicos, teses e dissertações que tratam das barreiras socioeconômicas no ensino superior, comparando realidades de instituições públicas e privadas. Para a seleção dos materiais, utilizaram-se os descritores e operadores booleanos "EaD AND Desigualdade Digital", "Educação a Distância AND Exclusão Pedagógica" e "Inclusão Digital AND Políticas Públicas". Os procedimentos adotados iniciaram-se com uma triagem inicial, baseada na leitura de títulos e resumos para verificar a adequação ao tema e ao recorte cronológico, seguida por uma análise de conteúdo detalhada, por meio da leitura integral dos textos selecionados para a extração de categorias centrais de análise, conforme as

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79430

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

orientações de Bardin (2016). Finalmente, realizou-se uma síntese interpretativa para o confronto das ideias sob a ótica da pedagogia crítica, fundamentada na premissa de que a educação deve ser um ato político e emancipador (Freire, 1987). O método de análise baseou-se na organização dos achados em eixos temáticos que discutem a infraestrutura tecnológica, o suporte pedagógico e o papel regulador do Estado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados revela que a expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil operou sob uma lógica de inclusão excludente. Os resultados indicam que, embora o número de matrículas tenha apresentado crescimento, a infraestrutura para a permanência de estudantes vulneráveis não acompanhou esse ritmo. Conforme Almeida, Bruno e Oliveira (2024), a democratização do acesso sem a garantia de condições materiais configura-se como uma "eliminação no processo", manifestada em repetências e abandono, o que torna os avanços insuficientes para a efetivação de uma justiça social plena.

Um dos pontos centrais da discussão é o contraste entre o modelo de oferta das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Os estudos revisados apontam que as universidades públicas, em sua maioria, buscaram implementar programas de auxílio digital e suporte pedagógico humanizado para tentar mitigar o apartheid digital evidenciado pela crise sanitária (Santos, 2020). Em contrapartida, observa-se que em grandes grupos educacionais privados prevalece uma lógica mercadológica na qual a tecnologia é utilizada para reduzir custos operacionais, resultando na padronização excessiva de conteúdos e na precarização da figura do tutor, o que limita a interação dialógica essencial à formação crítica (Freire, 1987).

A tabela abaixo sintetiza as principais barreiras identificadas na literatura para a efetiva democratização da modalidade no cenário brasileiro atual:

Tabela 1: Barreiras à democratização da EaD no Brasil (2020-2025)

Dimensão da Exclusão	Descrição dos Impactos	Prevalência Institucional
Material e Técnica	Falta de equipamentos e internet estável.	Alta em estudantes de baixa renda.
Pedagógica	Conteúdos descontextualizados e suporte limitado.	Elevada em modelos de larga escala.
Socioeconômica	Inexistência de ambiente físico para estudo.	Transversal a estudantes vulneráveis.

Fonte: Elaborada pelos autores (2026).

A discussão permite inferir que a maquiagem da desigualdade social manifesta-se quando as políticas educacionais tratam a tecnologia como uma ferramenta neutra. Nesse contexto, Almeida, Bruno e Oliveira (2024) reforçam que as desvantagens decorrentes da origem social manifestam-se tanto na limitação de acesso quanto na "eliminação no processo", evidenciando que a simples ampliação de vagas é insuficiente para a efetivação de uma justiça social plena. Sem uma intervenção estatal robusta que regule a qualidade do ensino online e promova a permanência estudantil, a EaD corre o risco de se tornar um mecanismo de

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79430

certificação em massa desprovido de rigor acadêmico para as classes populares. Conforme os dados revelados pelo estudo da Estudos IAT (2024), as desvantagens escolares decorrentes da origem social materializam-se em repetências e abandono, revelando que os avanços na democratização ainda são insuficientes para superar as desigualdades estruturais brasileiras. Apesar das evidências de precarização, observa-se na literatura que novas metodologias podem fomentar a autonomia do estudante, embora a principal limitação deste estudo resida na volatilidade dos dados em um cenário de rápida transição tecnológica, exigindo monitoramento contínuo das políticas de inclusão digital.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu evidenciar que a expansão da Educação a Distância no Brasil, entre 2020 e 2025, embora tenha ampliado o acesso formal ao ensino superior, não garantiu a equidade nas condições de permanência dos estudantes. A investigação demonstrou que a democratização propalada pelo discurso oficial muitas vezes atua como uma maquiagem social, ocultando barreiras tecnológicas e pedagógicas severas que penalizam os grupos mais vulneráveis.

Os resultados apontam que a exclusão pedagógica se manifesta de forma distinta entre as instituições, revelando um contraste entre o suporte institucional das universidades públicas e a lógica de larga escala predominante no setor privado. Conclui-se que a tecnologia, quando desprovida de políticas públicas integradas e de uma infraestrutura material básica, torna-se um mecanismo de segregação e precarização formativa.

As principais limitações desta pesquisa residem na rápida obsolescência dos dados tecnológicos e na necessidade de análises de campo que complementem a revisão bibliográfica realizada. Como perspectivas futuras, sugere-se o monitoramento das políticas de assistência digital pós-2025 e a investigação de novas estratégias de letramento digital que promovam uma inclusão efetiva e emancipatória no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. D. B.; BRUNO, M. D.; OLIVEIRA, J. F. Educação superior no Brasil: políticas públicas educacionais de acesso ante as desigualdades sociais. **Estudos IAT**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 119-138, jan./jun. 2024. Disponível em: https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/400. Acesso em: 2 maio 2026.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

SANTOS, T. **O impacto da pandemia na educação mediada por tecnologias**. Salvador: Editora Atentos, 2020.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: ENFOQUE NO USO DO GEOGEBRA NO ENSINO DE GEOMETRIA

MARIA ANTÔNIA KEILA ALVES; MARIA DIANA SANTOS AZEVEDO; FRANCISCA CLÁUDIA FERNANDES FONTENELE; FRANCISCO REGIS VIEIRA ALVES

Introdução: Neste escrito, apresentamos um recorte inicial de uma pesquisa de mestrado em Tecnologias Educacionais. Tendo como linha, a formação de professores vinculada a utilização de Tecnologias Digitais e Plataformas de Ensino. **Objetivo:** O estudo tem como objetivo verificar como a formação de professores de Matemática para o uso pedagógico de tecnologias digitais é abordada na produção acadêmica recente, identificando tendências, enfoques teóricos e possibilidades de aplicação no ensino de Geometria. **Metodologia:** O estudo adota uma análise qualitativa, estruturada a partir da produção de uma Revisão Integrativa (RI), que pode ser definida como um levantamento da produção científica existente, dentro de um campo de pesquisa específico. A RI, ainda em andamento, tem como percurso metodológico a seleção e estudo de produções acadêmicas, com ênfase em teses e dissertações, localizadas em bases de dados como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional UFC e Oasisbr, dentro do marco temporal 2021 a 2025. **Resultados:** Os resultados, ainda parciais, indicam que a temática da formação de professores para o uso de tecnologias digitais tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas, embora o uso específico da Realidade Aumentada (RA) no ensino de Matemática apareça de forma incipiente. Observa-se uma diversidade de abordagens voltadas à integração de recursos digitais no ensino, com destaque para o uso pedagógico educativo do GeoGebra. De modo geral, os trabalhos analisados apontam para o potencial das tecnologias no favorecimento da aprendizagem, especialmente em conteúdos geométricos, ao possibilitar maior interação e visualização. **Conclusão:** Considerando o caráter em desenvolvimento da pesquisa, a RI tem possibilitado uma aproximação inicial com o campo investigado, contribuindo para a identificação de tendências e lacunas na produção acadêmica. Espera-se que, ao final do estudo, seja possível apresentar uma compreensão mais aprofundada acerca da formação de professores para o uso de tecnologia ensino de Matemática, bem como subsidiar a elaboração de propostas formativas alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA; REVISÃO INTEGRATIVA; TECNOLOGIAS DIGITAIS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79431

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A TRANSIÇÃO DA EAD PARA O MODELO SEMIPRESENCIAL NO ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; CLAUDIA MEDEIROS LOPES FREIRE; MARIA ELENICE PEREIRA DA SILVA; RENATA RIBEIRO LATORRE; ANTONIO EDSON DE ARAÚJO; MARIANGELA SPADOTO; NEUDSON ROSA GONÇALVES

RESUMO

A educação superior tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas pela expansão das tecnologias digitais e pela consolidação da educação a distância. No Brasil, esse processo tem sido fortemente influenciado por normativas educacionais que reorganizam as modalidades de ensino, promovendo a transição para o modelo semipresencial. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os impactos das normativas brasileiras na transição da educação a distância para o modelo semipresencial e suas implicações na formação docente no ensino superior. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, realizada em março de 2026. A busca foi conduzida nas bases de dados ScienceDirect, Portal de Periódicos CAPES e periódicos científicos nacionais e internacionais da área da educação, utilizando termos relacionados ao tema, como educação a distância, ensino híbrido, modelo semipresencial, formação docente e políticas educacionais, bem como seus correspondentes em língua inglesa, combinados por operadores booleanos AND e OR . Foram adotados como critérios de inclusão artigos científicos disponíveis na íntegra, publicados entre 2021 e 2026, em qualquer idioma passível de tradução, além de documentos normativos relevantes para o tema. Como critérios de exclusão, consideraram-se estudos duplicados, publicações incompletas e trabalhos que não apresentavam relação direta com a temática investigada. Após aplicação dos critérios de elegibilidade, foram selecionados nove estudos para análise. Os resultados evidenciam que a transição para o modelo semipresencial é diretamente orientada por normativas que definem formatos de oferta, percentuais de carga horária, exigências de avaliação e critérios de qualidade. Destaca-se a consolidação do ensino semipresencial como modalidade estruturada, com maior integração entre atividades presenciais e mediadas por tecnologias, além da valorização da interação pedagógica e do acompanhamento acadêmico. Observa-se, ainda, a reconfiguração do papel docente, que passa a demandar novas competências digitais, pedagógicas e de mediação. Contudo, persistem desafios relacionados à formação continuada dos professores, à adaptação curricular e às condições institucionais para implementação das diretrizes. Conclui-se que as normativas educacionais representam um avanço na organização do ensino superior, embora sua efetividade dependa da articulação entre políticas públicas, gestão institucional e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Competências docentes; Ensino híbrido; Políticas educacionais

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79433

1 INTRODUÇÃO

A educação superior tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas, sobretudo, pelo avanço das tecnologias digitais e pela expansão da educação a distância (EaD). No entanto, mais do que um movimento tecnológico, a reorganização das modalidades de ensino no Brasil tem sido fortemente influenciada pelas normativas educacionais, que passaram a redefinir os limites, possibilidades e formatos de oferta no ensino superior (Oliveira, 2021).

Nesse contexto, a transição da EaD para o modelo semipresencial não se configura apenas como uma tendência pedagógica, mas como uma mudança orientada por marcos regulatórios que passaram a reconhecer e estruturar a oferta híbrida como alternativa viável e regulamentada (Cesário e Machado, 2025). A Resolução CNE/CES nº 1/2016 estabeleceu diretrizes fundamentais para a organização da educação a distância, delineando critérios de qualidade, acompanhamento e avaliação, o que abriu caminho para modelos mais integrados entre presencialidade e mediação tecnológica (Brasil, 2016).

Posteriormente, com a atualização das políticas públicas educacionais, novas regulamentações reforçaram e ampliaram essa perspectiva, consolidando o modelo semipresencial como parte das estratégias institucionais no ensino superior. O Decreto nº 12.456/2025 representa um avanço nesse sentido ao regulamentar de forma mais abrangente as modalidades presencial, a distância e semipresencial, reconhecendo oficialmente a combinação entre atividades presenciais e remotas como prática estruturada e necessária à realidade educacional contemporânea (Brasil, 2025).

Dessa forma, a centralidade das normativas brasileiras evidencia que a transição entre modalidades não ocorre de maneira espontânea, mas orientada por diretrizes legais que impactam diretamente a organização curricular, a gestão acadêmica e as práticas pedagógicas. Nesse cenário, os docentes são desafiados a se adaptar não apenas às tecnologias digitais, mas também às exigências legais que demandam novas formas de planejamento, mediação e avaliação da aprendizagem (Lemes e Santos, 2021).

Além disso, a formação docente assume papel estratégico, uma vez que as regulamentações reforçam a necessidade de qualificação profissional para atuação em ambientes híbridos, garantindo a qualidade do ensino ofertado (Perry, Findon e Cordingley, 2021). Isso implica a necessidade de formação continuada alinhada tanto às inovações pedagógicas quanto às exigências normativas que regem o ensino superior brasileiro.

Ademais, embora o modelo semipresencial também dialogue com as demandas de uma sociedade digital e conectada, sua consolidação no Brasil está diretamente vinculada à evolução do arcabouço legal que sustenta a educação superior. Estudos recentes indicam que o ensino híbrido contribui para o desenvolvimento de competências contemporâneas e melhora o desempenho acadêmico, reforçando sua relevância no cenário atual (Can, Zorba e Işim, 2024).

Diante desse contexto, este estudo tem como intuito analisar os impactos das normativas brasileiras na transição da EaD para o modelo semipresencial e suas implicações na formação docente no ensino superior, considerando as mudanças nas práticas pedagógicas, nas competências profissionais e nos desafios enfrentados pelos professores nesse processo.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, realizada no mês de março de 2026. O percurso metodológico foi estruturado conforme as etapas propostas por Whittemore e Knafl (2005), contemplando: definição do problema de pesquisa; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; busca

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79433

e seleção dos estudos; avaliação crítica do material selecionado; extração e organização das informações; e síntese e apresentação dos resultados.

A questão norteadora da pesquisa foi definida como: quais são os impactos das normativas educacionais na transição da educação a distância para o modelo semipresencial e suas implicações na formação docente no ensino superior?

A busca dos estudos foi realizada em bases de dados científicas reconhecidas, incluindo a plataforma ScienceDirect, o Portal de Periódicos CAPES e periódicos acadêmicos nacionais e internacionais da área da educação.

Para a estratégia de busca, foram utilizados termos relacionados ao tema, combinados por meio dos operadores booleanos *AND* e *OR*. Em língua portuguesa, utilizaram-se (educação a distância), (ensino híbrido), (modelo semipresencial), (formação docente) e (políticas educacionais). Em língua inglesa, foram empregados (*distance education), (blended learning), (hybrid learning), (teacher education) e (educational policies).*

Foram adotados como critérios de inclusão: artigos científicos disponíveis na íntegra, publicados entre 2021 e 2026, em qualquer idioma passível de tradução, que abordassem a educação a distância, o ensino semipresencial e a formação docente. Também foram incluídos documentos normativos relevantes para o tema, como a Resolução CNE/CES nº 1/2016 e o Decreto nº 12.456/2025, considerando sua importância na regulamentação das modalidades de ensino superior no Brasil.

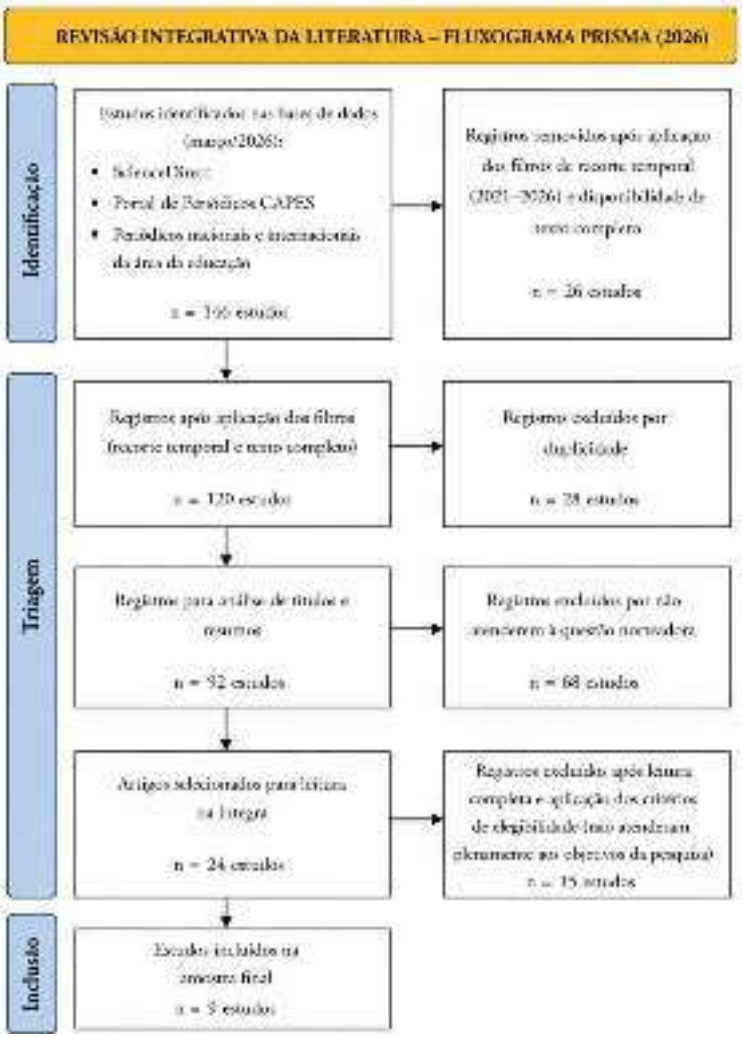
Como critérios de exclusão, consideraram-se estudos duplicados e trabalhos que não apresentavam relação direta com a temática investigada, revisões narrativas, resumos, monografias, teses e dissertações.

A busca resultou inicialmente em 146 estudos identificados. Após a aplicação dos filtros de recorte temporal e disponibilidade de texto completo, permaneceram 120 estudos. Destes, 28 foram excluídos por duplicidade, restando 92 estudos. Na etapa de leitura de títulos e resumos, 68 estudos foram excluídos por não atenderem à questão norteadora. Assim, 24 artigos foram selecionados para leitura na íntegra. Após a leitura completa e aplicação dos critérios de elegibilidade, 15 estudos foram excluídos por não atenderem plenamente aos objetivos da pesquisa, resultando em 9 estudos incluídos na amostra final, conforme mostra na Figura 1.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), permitindo a organização dos achados em categorias relacionadas às normativas educacionais, às mudanças nos modelos de ensino, aos impactos na formação docente e aos desafios do ensino semipresencial, possibilitando uma interpretação crítica e sistematizada dos resultados.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79433

Figura 1: Fluxograma da busca e seleção dos artigos



Fonte: Elaborado pelos autores, (2026).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidencia-se, que a transição da educação a distância para o modelo semipresencial no ensino superior brasileiro não ocorre de forma isolada, mas é diretamente condicionada pelas atualizações normativas, especialmente pela Resolução CNE/CES nº 1/2016 e pelo Decreto nº 12.456/2025. Essas normativas redefinem não apenas os formatos de oferta, mas também os critérios pedagógicos, estruturais e avaliativos das instituições de ensino superior (Brasil, 2016; Brasil, 2025)

Uma das principais mudanças introduzidas pelo Decreto nº 12.456/2025 refere-se à formalização dos três formatos de oferta: presencial, semipresencial e a distância. Diferentemente das regulamentações anteriores, o decreto estabelece limites claros de carga horária para cada modalidade, definindo que cursos semipresenciais devem possuir, no mínimo, 30% de atividades presenciais e 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas. Essa definição contribui para a consolidação do modelo híbrido como uma modalidade estruturada e intermediária, reduzindo ambiguidades entre as modalidades de ensino (Brasil, 2025).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79433

Outra mudança relevante diz respeito à exigência de maior controle e qualidade acadêmica, com a obrigatoriedade de avaliações presenciais com peso majoritário na composição das notas, além do controle de frequência em atividades presenciais e síncronas mediadas. Esses aspectos reforçam a preocupação com a qualidade do ensino ofertado, especialmente diante dos desafios historicamente apontados na EaD (Santos, 2024). Tais exigências também respondem às fragilidades identificadas em estudos anteriores sobre a formação discente nessa modalidade (Oliveira, 2021).

Destaca-se ainda a valorização da interação pedagógica, evidenciada pela obrigatoriedade de atividades síncronas mediadas e pela limitação do número de estudantes por docente nessas situações. Essa medida fortalece o vínculo pedagógico, considerado essencial para o sucesso do ensino híbrido, conforme apontam estudos sobre formação docente em ambientes remotos e híbridos (Perry, Findon e Cordingley, 2021).

No que se refere à organização institucional, o decreto introduz mudanças significativas ao exigir maior estruturação dos polos de educação a distância, reconhecendo-os como espaços de aprendizagem, interação e desenvolvimento acadêmico. Além disso, há maior rigor nos processos de credenciamento e recredenciamento das instituições, exigindo adequação da infraestrutura física, tecnológica e pedagógica (Brasil, 2025).

Outro ponto central é a redefinição do papel docente, com a especificação de funções como professor regente, conteudista e mediador pedagógico. Essa divisão evidencia a complexidade do trabalho docente no ensino híbrido e a necessidade de desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas alinhadas à Educação 4.0 (Lemes e Santos, 2021).

Além disso, o decreto estabelece restrições quanto à oferta de cursos, proibindo a modalidade a distância para cursos da área da saúde e licenciaturas, o que reforça a necessidade de atividades presenciais em áreas que exigem formação prática mais intensa. Essa medida demonstra uma tendência de maior regulação da qualidade da formação superior no país (Brasil, 2025).

Os resultados também se articulam com estudos internacionais, que apontam o ensino híbrido como estratégia eficaz para promover aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências do século XXI. Pesquisas indicam que o blended learning contribui para o desempenho acadêmico e para o desenvolvimento de habilidades críticas, colaborativas e tecnológicas (Can, Zorba e Işim, 2024).

Além disso, investigações apontam que a efetividade do ensino híbrido depende de um planejamento pedagógico estruturado, integração entre tecnologias e metodologias e suporte institucional adequado (Amenduni e Ligorio, 2022). Estratégias didáticas bem definidas são fundamentais para o engajamento dos estudantes, especialmente em cursos voltados para públicos adultos (Stap *et al.*, 2024).

Outro fator relevante observado na literatura é o impacto da pandemia de COVID-19, que acelerou a adoção de modelos híbridos e evidenciou a necessidade de adaptação rápida das instituições e dos docentes ao ensino remoto e digital (Quintanilha *et al.*, 2021). Esse cenário contribuiu para consolidar o ensino semipresencial como uma alternativa viável e necessária no contexto contemporâneo.

Adicionalmente, estudos indicam que o ensino híbrido tem se tornado predominante em diversos países, reforçando a tendência global de flexibilização dos modelos educacionais e integração entre ensino presencial e digital (Cesário e Machado, 2025).

4 CONCLUSÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79433

A transição da educação a distância para o modelo semipresencial no ensino superior brasileiro é fortemente orientada por normativas educacionais, especialmente pelo Decreto nº 12.456/2025, que redefine os formatos de oferta, estabelece critérios de qualidade e regula a organização pedagógica e institucional. Essas mudanças consolidam o ensino semipresencial como uma modalidade estruturada, ao estabelecer percentuais mínimos de atividades presenciais e síncronas, além de reforçar a obrigatoriedade de avaliações presenciais e o controle de frequência.

Essa normativa contribui para o fortalecimento da qualidade do ensino superior, ao promover maior interação pedagógica, valorização da docência e exigência de infraestrutura adequada. Ao mesmo tempo, evidencia uma reconfiguração do papel do professor, que passa a atuar de forma mais complexa, exigindo novas competências digitais, pedagógicas e de mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a implementação dessas diretrizes ainda apresenta desafios, especialmente no que se refere à formação continuada dos docentes, à adaptação curricular e às condições estruturais das instituições. Além disso, as restrições impostas a determinados cursos indicam uma preocupação com a qualidade da formação profissional, mas também demandam ajustes institucionais e pedagógicos.

Dessa forma, conclui-se que, embora essa normativa represente um avanço significativo na organização e na regulamentação do ensino superior, sua efetividade depende da articulação entre políticas públicas, gestão institucional e práticas pedagógicas. Como limitação, destaca-se a natureza teórica do estudo, baseada em análise documental e bibliográfica. Como perspectiva futura, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem a implementação dessa normativa na prática e seus impactos diretos na formação docente e na aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AMENDUNI, F.; LIGORIO, M. B. Blended learning and teaching in higher education: an international perspective. **Education Sciences**, v. 12, n. 2, p. 129, 2022. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/2/129. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 mar. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2016/res_cne_ces_001_14032016.pdf. Acesso em: 16 mar. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Regulamenta a educação a distância no ensino superior e estabelece diretrizes para a oferta de cursos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso em: 16 mar. 2026.

CAN, H. C.; ZORBA, E.; IŞIM, A. T. The effect of blended learning on 21st-century skills and academic success in education of physical education teachers: a mixed method research. **Teaching and Teacher Education**, v. 145, 2024, 104614. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X2400146X. Acesso em: 16 mar. 2026.

CESÁRIO, F. S.; MACHADO, J. R. M. Ensino presencial, híbrido ou EAD: quais modalidades predominam em diversos países? **RCMOS – Revista Científica**

Multidisciplinar O Saber, v. 1, n. 2, 2025. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1274. Acesso em: 16 mar. 2026.

LEMES, I. L.; SANTOS, R. P. dos. A educação 4.0: um estudo de caso acerca da formação de professores para enfrentamento dos desafios do século XXI. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, n. 1, 2021. Disponível em: https://ojs.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10842. Acesso em: 16 mar. 2026.

OLIVEIRA, A. M. M. de. A importância da educação à distância na formação do profissional de pedagogia. **Revista de Pesquisa e Vivências (RPV)**, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11803. Acesso em: 16 mar. 2026.

PERRY, T.; FINDON, M.; CORDINGLEY, P. Remote and blended teacher education: a rapid review. **Education Sciences**, v. 11, n. 8, p. 453, 2021. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-7102/11/8/453. Acesso em: 16 mar. 2026.

QUINTANILHA, L. F. *et al.* Impact of SARS-COV-2 pandemic on medical education: "compulsory" migration for elearning modality, preliminary insights from medical education managers. **International Journal of Health Education**, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/educacao/article/view/3288. Acesso em: 16 mar. 2026.

SANTOS, F. P. da S. Os desafios da educação a distância (EAD) na formação discente. Revista **QualyAcademics**, v. 2, n. 2, p. 233-243, 2024. Disponível em: https://www.editoraunisv.com.br/publicar-artigo-cientifico. Acesso em: 16 mar. 2026.

STAP, N. V. D. *et al.* Towards teaching strategies addressing online learning in blended learning courses for adult-learners. **Computers & Education**, v. 219, 2024, 105103. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131524001179. Acesso em: 16 mar. 2026

TECNOLOGIAS DIGITAIS E PLATAFORMAS DE ENSINO EM ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E LIMITES

LIZIANE BORGES FAGUNDES; MÁRCIO AURÉLIO ALVES INSAURRIAGA; LETÍCIA RIBEIRO NOBLE; ALESSANDRO CARVALHO BICA

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do estágio de docência supervisionado, realizado no segundo semestre de 2025, em uma turma do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS, na componente curricular História da Educação Brasileira. O estudo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior, com ênfase na articulação entre aulas presenciais e atividades assíncronas, mediadas pelo uso de tecnologias digitais e plataformas de ensino, considerando suas potencialidades e limites para estudantes trabalhadores do turno noturno. A atuação envolveu planejamento, mediação de debates, acompanhamento das atividades e condução de aulas, com destaque para o uso de metodologias ativas, elaboração de resumos críticos, análise de documentos históricos, saídas pedagógicas e desenvolvimento de documentários. As práticas incluíram o uso de recursos digitais, audiovisuais e ferramentas colaborativas, como o uso do Google Drive, que possibilitaram a organização, o compartilhamento e a realização de atividades assíncronas, ampliando o tempo pedagógico para além da sala de aula. Observou-se que tais estratégias favoreceram maior flexibilidade para os estudantes trabalhadores, ao permitir a organização dos estudos conforme suas rotinas. No entanto, também evidenciaram limites relacionados ao tempo disponível para atividades extraclasse, impactando o aprofundamento das discussões e a qualidade das produções escritas. A participação da turma variou ao longo do semestre, com maior engajamento nas atividades práticas, colaborativas e investigativas. Como resultados, destacam-se avanços na articulação entre teoria e prática, no desenvolvimento da análise crítica e na compreensão da pesquisa em História da Educação Brasileira. Para a estagiária, a experiência contribuiu para a consolidação e competências docentes no ensino superior, especialmente na mediação pedagógica. Conclui-se que a integração entre atividades presenciais e assíncronas, mediadas pelo uso de tecnologias digitais e plataformas de ensino, pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem, desde que consideradas as condições concretas dos estudantes.

Palavras-chave: História da Educação; Estudantes Trabalhadores; Ensino Híbrido.

1 INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem sido tensionada por transformações decorrentes da ampliação do acesso, da diversificação do perfil discente e da incorporação de tecnologias digitais nos processos educativos. Em cursos noturnos, essas mudanças assumem maior complexidade, uma vez que grande parte dos estudantes concilia trabalho e estudo, o que impacta diretamente suas condições para atividade extraclasse e o envolvimento em propostas que exigem continuidade para além do espaço presencial. No contexto observado durante o

estágio de docência, essa condição se expressou de forma concreta na organização das rotinas de estudo dos discentes, evidenciando limites para a realização de leituras prévias, elaboração de resumos críticos e participação contínua nas atividades propostas.

Nesse cenário, a articulação de atividades presenciais e assíncronas tem se considerado como uma estratégia relevante para a reorganização do processo formativo no ensino superior, configurando um movimento de ensino híbrido, conforme discutem Christensen, Horn e Staker (2013, p. 03), "o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Essa forma híbrida é uma tentativa de oferecer 'o melhor de dois mundos', isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional". A experiência desenvolvida no estágio aproxima-se dessa proposição, na medida em que a articulação entre aulas presenciais e atividades assíncronas possibilitou ampliar o tempo pedagógico e flexibilizar o acesso às atividades, especialmente por meio do uso de ambientes digitais e ferramentas colaborativas, como o Google Drive.

Contudo, essa ampliação do tempo e do espaço de aprendizagem não ocorre de forma neutra, conforme destaca Belloni (2005, p. 192), esses espaços podem "contribuir para a democratização do acesso à educação, caso se realize na perspectiva da aprendizagem aberta e de forma integrada com o ensino convencional". No contexto vivenciado,a ampliação das atividades assíncronas também evidenciou limites, especialmente no que se refere ao tempo disponível para estudo e às condições materiais dos estudantes trabalhadores, impactando o aprofundamento das discussões e a qualidade das produções textuais. Assim, a autonomia discente, frequentemente associada a essas práticas, mostra-se condicionada por fatores que extrapolam o âmbito pedagógico.

Diante desse cenário, o estágio de docência supervisionado configura-se como espaço privilegiado para compreender as potencialidades e os limites da articulação entre as atividades presenciais e assíncronas, mediadas pelo uso de tecnologias digitais e plataformas de ensino, no contexto do ensino superior. Ao permitir a inserção no cotidiano da sala de aula, essa experiência favorece a compreensão de como se articulam propostas pedagógicas, uso de tecnologias e condições concretas dos estudantes.

Assim, este trabalho tem como objetivo relatar as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio de docência, com ênfase na articulação entre atividades presenciais e assíncronas mediadas pelo uso de tecnologias digitais e plataforma de ensino, bem como suas implicações no processo de ensino-aprendizagem em uma turma de estudantes trabalhadores.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O estágio de docência supervisionado foi realizado no segundo semestre de 2025, junto a uma turma do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé/RS, no componente curricular História da Educação Brasileira. A turma era composta, em sua maioria, por estudantes do turno noturno que conciliavam trabalho e estudo, o que demandou atenção às condições concretas de participação ao longo do processo formativo.

A inserção no estágio possibilitou o acompanhamento do cotidiano da disciplina, envolvendo atividades de planejamento, organização de materiais didáticos, mediação de debates e condução de momentos específicos de ensino. As aulas presenciais foram estruturadas com base em uma abordagem expositivo-dialogada, buscando articular a apresentação de conteúdos específicos com a participação ativa dos estudantes. Para tanto, foram utilizados textos acadêmicos, documentos históricos, visitas pedagógicas e recursos audiovisuais como elementos disparadores de reflexão, favorecendo a problematização dos temas abordados e o diálogo em sala de aula.

Paralelamente, foram desenvolvidas atividades assíncronas com o apoio de ferramentas digitais, especialmente o Google Drive, utilizado para disponibilização de materiais, orientações e acompanhamento das produções dos estudantes. Essas atividades incluíram leituras prévias, elaboração de resumos críticos e tarefas colaborativas, com o objetivo de dar continuidade às discussões iniciadas em sala de aula e ampliar o tempo pedagógico. A proposta buscou oferecer maior flexibilidade na organização dos estudos, considerando as especificidades do perfil da turma.

Ao longo do semestre, também foram realizadas práticas voltadas à aproximação dos estudantes com a pesquisa em História da Educação, dentre elas, destacam-se a análise de documentos e fotografias de instituições escolares do município de Bagé/RS, a exploração de Acervos Digitais, como o Repositório Digital Tatu[1], bem como visita guiada ao Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda e ao Museu Dom Diego de Souza. Essas atividades possibilitaram o contato direto com fontes históricas e com práticas de organização e preservação documental, contribuindo para a compreensão dos processos históricos a partir de evidências concretas.

Outro eixo importante da disciplina foi o desenvolvimento de um projeto de produção audiovisual, no qual os estudantes elaboraram documentários sobre instituições escolares. A atividade envolveu diferentes etapas, como definição do tema, levantamento de informações, construção de roteiros, seleção de imagens e edição dos vídeos. Durante esse processo, foram realizados momentos de orientação e acompanhamento, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das produções e promover a articulação entre pesquisa, conteúdo tórico e linguagem audiovisual.

No que se refere ao processo de avaliação, este foi organizado de forma contínua e articulada às atividades desenvolvidas ao longo do semestre, buscando acompanhar o percurso de aprendizagem dos estudantes. A avaliação não se restringiu a um momento final, mas esteve integrada às práticas pedagógicas, considerando diferentes dimensões da participação discente. Foram utilizados múltiplos instrumentos avaliativos, entre eles a elaboração de resumos críticos, a partir das leituras propostas, participação nos debates em sala de aula, o envolvimento nas atividades assíncronas e a produção dos documentários.

As atividades assíncronas, desenvolvidas com o uso do Google Drive, também compuseram o processo avaliativo, possibilitando acompanhar a regularidade das entregas, o nível de envolvimento dos estudantes e a qualidade das produções realizadas fora do espaço presencial. Nesse contexto, a avaliação considerou não apenas a entrega das atividades, mas também o percurso de construção das respostas e a interação entre os estudantes nas propostas colaborativas.

O projeto de produção audiovisual constitui-se como uma das principais atividades avaliativas da disciplina, envolvendo diferentes etapas ao longo do semestre. A avaliação desse processo considerou aspectos como a pertinência do tema escolhido, o uso de fontes históricas, a organização do roteiro, a qualidade da narrativa construída e a articulação entre conteúdo teórico e linguagem audiovisual. Durante o desenvolvimento dos documentários, foram realizados momentos de orientação e acompanhamento, permitindo ajustes e aprimoramentos antes da apresentação final.

A experiência de estágio permitiu compreender a complexidade da docência no ensino superior, especialmente em contextos marcados pela diversidade de trajetórias dos estudantes. A articulação entre diferentes estratégias pedagógicas, o acompanhamento das atividades e a mediação das aprendizagens evidenciaram a necessidade de considerar as condições reais de estudo e participação dos discentes na organização do trabalho pedagógico.

---

[1] O repositório digial Tatu está disponível no link: http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/ (Acesso em 06/05/2026).

3 DISCUSSÃO

A experiência de estágio de docência evidencia que a organização do ensino a partir de aulas presenciais e atividades assíncronas, mediadas pelo uso de tecnologias digitais e plataforma de ensino, configura-se como uma estratégia relevante no contexto do ensino superior, especialmente em turmas compostas por estudantes trabalhadores. Essa configuração aproxima-se do modelo de ensino híbrido, entendido como a combinação intencional de diferentes tempos, espaços e formas de mediação pedagógica, com potencial para ampliar as possibilidades de acesso e participação no processo formativo.

Conforme discutem Christensen, Horn e Staker (2013), o ensino híbrido busca integrar as potencialidades do ensino presencial e das práticas mediadas por tecnologias, oferecendo maior flexibilidade na organização da aprendizagem. No contexto analisado, essa articulação mostrou-se pertinente, favorecendo a continuidade dos estudos para além do espaço da sala de aula. No entanto, a experiência do estágio indica que essa ampliação não se traduz automaticamente em maior aprofundamento teórico, evidenciando que a eficácia dessas estratégias está condicionada às condições concretas dos estudantes.

Além disso, as estratégias de ensino-aprendizagem no contexto do estágio de docência dialogam com as reflexões de Belloni (2005, p. 189), ao destacar que a flexibilidade associada ao uso de tecnologias implica "uma maior ênfase nas situações de aprendizagens e [...] estratégias de atendimento ao estudante". A autora também aponta que a ideia de autonomia discente deve ser compreendida em relação às condições materiais e ao tempo disponível para o estudo. Durante o estágio foi possível observar essa perspectiva, uma vez que a limitação de tempo para atividades extraclasse, decorrente da conciliação entre trabalho e estudo, impactou diretamente a realização de leituras prévias e a qualidade das produções de resumos críticos, reforçando a necessidade de adequação das propostas às condições reais dos estudantes.

Além disso, a experiência evidenciou que a centralidade das aulas presenciais permaneceu significativa, especialmente no que se refere à mediação pedagógica e à construção coletiva do conhecimento. As atividades que envolveram interação direta, debate e análise conjunta de fontes históricas apresentaram maior engajamento dos estudantes, indicando que o espaço presencial continua sendo um locus privilegiado para a problematização e a elaboração conceitual. Essa observação sugere que o ensino híbrido, longe de substituir a presença, depende de uma articulação qualificada entre diferentes modalidades, na qual cada uma desempenha funções pedagógicas específicas.

No que se refere às práticas avaliativas, a adoção de uma abordagem processual permitiu acompanhar o percurso de aprendizagem dos estudantes, considerando múltiplas dimensões de sua participação. A diversidade de instrumentos, como resumos críticos (organizados em pastas individuais no Google Drive), participação em discussões, registros das visitas ao Museu e ao Arquivo Público Municipal e produção audiovisual , possibilitou contemplar diferentes formas de expressão do conhecimento. Essas práticas favoreceram a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a compreensão da pesquisa em História da Educação como um processo ativo e situado.

Nesse contexto, o uso de recursos digitais não se configura apenas como suporte técnico, mas como elemento integrado à construção do conhecimento e desenvolvimento da cidadania, alinhando-se à perspectiva de que as tecnologias devem ser utilizadas de forma crítica e pedagógica, compreendendo que a "inclusão digital não é alcançada apenas quando se dá computadores ou acesso à internet, mas quando o indivíduo é colocado em um processo mais amplo de exercício pleno de sua cidadania" (Bonilla; Pretto, 2011, p. 18).

4 CONCLUSÃO

A experiência de estágio de docência supervisionado evidenciou que a articulação entre aulas presenciais e atividades assíncronas, mediadas pelo uso de tecnologias digitais e plataforma de ensino, pode constituir-se como uma estratégia relevante no ensino superior, especialmente em turmas compostas por estudantes trabalhadores. A adoção de práticas pedagógicas que ampliam o tempo e o espaço de aprendizagem possibilitou maior flexibilidade na organização dos estudos, favorecendo a participação discente, o acompanhamento docente nos processos de aprendizagem e a continuidade das atividades para além da sala de aula.

Entretanto, a experiência docente também demonstrou que essa flexibilização não garante, por si só, o aprofundamento teórico e a qualidade das aprendizagens. As condições concretas dos estudantes, especialmente a limitação de tempo para o estudo extraclasse, influenciaram diretamente o desenvolvimento das atividades assíncronas, impactando a realização de leituras, a elaboração de produções acadêmicas e o nível das discussões presenciais. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de considerar, de forma mais atenta , as condições sociais e materiais que atravessam o processo formativo dos estudantes de graduação.

Por outro lado, a visita ao arquivo público municipal e ao museu, bem como a produção de documentários (produção audiovisual), mostraram-se particularmente potentes no engajamento dos estudantes e na articulação entre teoria e prática. Tais experiências indicam a importância de diversificar as estratégias pedagógicas, valorizando propostas que promovam a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, conclui-se que o modelo híbrido junto com o apoio do uso de tecnologias digitais e plataformas de ensino, quando planejados de forma intencional e contextualizada, pode contribuir para a ampliação das possibilidades formativas e para a construção do conhecimento. Contudo, seus efeitos dependem das condições concretas dos estudantes, especialmente no que se refere ao tempo disponível, ao acesso e às desigualdades que atravessam o processo educativo.

REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Edufba, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 3, n. 1, p. 187-198, 2005.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

PARA ALÉM DO ACESSO: INCLUSÃO DE PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM NA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE POR MEIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

PAULO SÉRGIO ALVES DE PAIVA; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; YAKIMA SIBELY FERNANDES CANUTO FREITAS; MONE MAIARA GOMES DE ARAÚJO; CLAUDIA MEDEIROS LOPES FREIRE; SARAH KELLYNN MEDEIROS DE SOUZA, CLÁUDIA CRUZ DA SILVA.

RESUMO

Introdução: A Educação a Distância (EaD) tem gradativa e continuamente se tornado uma importante estratégia na Educação Permanente em Saúde (EPS), ampliando o acesso à qualificação profissional e favorecendo processos inclusivos na formação em enfermagem. No contexto das transformações tecnológicas e das demandas contemporâneas dos serviços de saúde, a EaD possibilita maior flexibilidade formativa e democratização do conhecimento, especialmente para profissionais que enfrentam limitações relacionadas ao tempo, deslocamento e acesso à formação continuada. **Objetivo:** Analisar as possibilidades e os desafios da inclusão de profissionais de enfermagem na Educação Permanente em Saúde por meio da Educação a Distância. **Material e Métodos:** Trata-se de estudo qualitativo, descritivo e de abordagem bibliográfica. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento em bases científicas, incluindo SciELO, BVS e LILACS, utilizando descritores relacionados à Educação a Distância, Educação Permanente em Saúde, enfermagem e inclusão educacional. Foram selecionadas produções publicadas entre 2020 e 2025, além de autores clássicos da área. **Resultados e Discussão:** A literatura evidencia que a EaD contribui para ampliação do acesso à qualificação profissional em enfermagem, favorecendo atualização técnico-científica, flexibilização do ensino e autonomia dos profissionais. Ambientes virtuais de aprendizagem e recursos digitais interativos auxiliam no desenvolvimento de competências relacionadas à segurança do paciente, protocolos clínicos e tomada de decisão baseada em evidências. Além disso, a EaD favorece inclusão de profissionais inseridos em regiões remotas ou submetidos a extensas jornadas de trabalho. Entretanto, persistem desafios relacionados à desigualdade no acesso às tecnologias digitais, limitações no letramento digital e fragilidades nas estratégias pedagógicas voltadas à acessibilidade e aprendizagem significativa. **Conclusão:** Conclui-se que a Educação a Distância apresenta importantes possibilidades para inclusão de profissionais de enfermagem na Educação Permanente em Saúde, contribuindo para qualificação profissional e fortalecimento das práticas assistenciais. Contudo, sua efetividade depende de investimentos em acessibilidade, suporte tecnológico e metodologias pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Acessibilidade digital; Formação continuada; Tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79454

ISSN: 2675-813X

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no campo da formação em saúde. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) passou a ocupar espaço estratégico na qualificação profissional, ampliando o acesso ao conhecimento e possibilitando novas formas de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Após o período pandêmico, houve intensificação do uso de ambientes virtuais de aprendizagem e de recursos educacionais digitais na formação e atualização de trabalhadores da saúde, evidenciando a necessidade de modelos educacionais mais flexíveis, acessíveis e inclusivos. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020), o fortalecimento das tecnologias digitais na educação em saúde tornou-se fundamental para garantir continuidade formativa e ampliação do acesso ao conhecimento em diferentes contextos sociais e territoriais.

No âmbito da Educação Permanente em Saúde (EPS), a utilização da EaD apresenta potencial significativo para promover processos formativos contínuos e articulados às necessidades reais dos serviços de saúde. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde compreende a aprendizagem como parte do cotidiano do trabalho, valorizando a reflexão crítica das práticas profissionais e a construção coletiva do conhecimento (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Dessa forma, a EPS busca integrar ensino, gestão, atenção e participação social, favorecendo mudanças nos processos de trabalho e na qualidade da assistência prestada à população. Nesse cenário, a EaD surge como importante ferramenta de democratização do acesso à formação, especialmente para profissionais que enfrentam dificuldades relacionadas ao deslocamento, carga horária extensa ou atuação em regiões remotas.

A enfermagem, por constituir uma das maiores forças de trabalho no setor saúde, demanda constante atualização técnico-científica diante das mudanças nos protocolos assistenciais, avanços tecnológicos e necessidades emergentes da população. Nesse sentido, estratégias educacionais mediadas pela EaD têm contribuído para a qualificação contínua desses profissionais, permitindo maior flexibilidade na organização dos estudos e favorecendo a autonomia no processo de aprendizagem. Estudos recentes apontam que o uso de tecnologias digitais na formação em saúde possibilita maior alcance educacional, além de favorecer práticas colaborativas e construção compartilhada do conhecimento (SILVA et al., 2021).

Além da ampliação do acesso à formação, a EaD também se relaciona diretamente às discussões sobre inclusão e acessibilidade educacional. A utilização de recursos digitais adaptados, videoaulas com legendas, plataformas interativas e diferentes linguagens midiáticas pode contribuir para processos formativos mais inclusivos, respeitando diferentes necessidades e realidades dos sujeitos envolvidos. Para Mantoan (2015), a inclusão educacional pressupõe a valorização das diferenças e a garantia de condições efetivas de participação no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a EaD pode representar importante possibilidade de inclusão para profissionais da enfermagem que, muitas vezes, encontram barreiras geográficas, temporais e institucionais para continuidade de sua formação.

Entretanto, embora existam avanços relacionados ao uso das tecnologias educacionais, persistem desafios que impactam diretamente a efetividade da inclusão nos processos formativos mediados pela EaD. Questões como desigualdade no acesso à internet, fragilidades no letramento digital, limitações estruturais e insuficiência de estratégias pedagógicas acessíveis ainda constituem obstáculos relevantes para consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva (PLETSCH, 2020). Além disso, Kenski (2012) destaca que a simples inserção das tecnologias no processo educativo não garante inovação pedagógica, sendo necessária a construção de práticas metodológicas capazes de promover aprendizagem significativa e participação ativa dos estudantes.

Diante desse contexto, torna-se relevante discutir as possibilidades e os desafios da inclusão de profissionais de enfermagem na Educação Permanente em Saúde por meio da

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79454

Educação a Distância, considerando os impactos dessa modalidade na qualificação profissional e nas práticas assistenciais. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Educação a Distância para a inclusão de profissionais de enfermagem na Educação Permanente em Saúde, destacando seus desafios, potencialidades e repercussões no contexto da formação em saúde.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com caráter descritivo e abordagem bibliográfica, desenvolvido a partir da análise de produções científicas relacionadas à Educação a Distância (EaD), Educação Permanente em Saúde (EPS), inclusão educacional e formação de profissionais de enfermagem. A pesquisa bibliográfica possibilita compreender fenômenos educacionais e sociais a partir da análise crítica da literatura já produzida sobre a temática, contribuindo para a ampliação das discussões teóricas e reflexivas acerca do objeto investigado.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de buscas em bases de dados científicas reconhecidas na área da saúde e educação, incluindo Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Google Acadêmico. Para localização dos estudos, utilizaram-se descritores relacionados ao tema, em português, combinados entre si por operadores booleanos, tais como: “Educação a Distância”, “Educação Permanente em Saúde”, “Enfermagem”, “Inclusão educacional”, “Tecnologias educacionais” e “Formação profissional”.

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos, documentos institucionais, livros e produções acadêmicas publicados entre os anos de 2020 e 2025, disponíveis na íntegra e que apresentassem relação direta com a temática investigada. Também foram utilizados autores clássicos considerados referência nos estudos sobre Educação Permanente em Saúde, tecnologias educacionais e inclusão, visando fortalecer a fundamentação teórica da pesquisa. Foram excluídos trabalhos duplicados, produções incompletas e estudos que não dialogavam diretamente com os objetivos propostos.

A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar as principais contribuições da Educação a Distância para inclusão de profissionais de enfermagem nos processos de Educação Permanente em Saúde, bem como os desafios relacionados à acessibilidade, formação pedagógica, uso das tecnologias digitais e qualificação das práticas assistenciais. A organização das informações permitiu construção de discussões fundamentadas na literatura científica atual, favorecendo reflexão crítica acerca das possibilidades e limitações da EaD no contexto da formação em saúde.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a Educação a Distância (EaD) vem assumindo papel estratégico nos processos de Educação Permanente em Saúde (EPS), sobretudo após a ampliação das tecnologias digitais no contexto pós-pandêmico. No campo da enfermagem, essa modalidade formativa tem possibilitado maior alcance educacional, favorecendo a atualização técnico-científica de profissionais inseridos em diferentes níveis de atenção à saúde. Estudos recentes demonstram que a flexibilização proporcionada pela EaD contribui significativamente para adesão dos trabalhadores às ações formativas, especialmente devido à possibilidade de conciliar jornadas laborais extensas com processos contínuos de qualificação (SILVA et al., 2021).

Nesse contexto, observa-se que profissionais da enfermagem frequentemente enfrentam dificuldades para participação em formações presenciais, em razão da sobrecarga de trabalho,

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79454

múltiplos vínculos empregatícios e escalas extensas, realidade historicamente presente na categoria. A EaD surge, portanto, como alternativa viável para democratização do acesso à formação continuada, permitindo que profissionais localizados em regiões periféricas, rurais ou distantes dos grandes centros também possam participar de processos educativos. Tal aspecto reforça o potencial inclusivo dessa modalidade, sobretudo no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), cuja organização exige constante atualização das práticas assistenciais.

Além da ampliação do acesso, os estudos analisados apontam que os ambientes virtuais de aprendizagem favorecem o desenvolvimento da autonomia profissional e da aprendizagem colaborativa. Recursos como fóruns interativos, videoaulas, estudos de caso e plataformas digitais contribuem para construção de competências relacionadas à segurança do paciente, atualização de protocolos clínicos e tomada de decisão baseada em evidências. Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais podem potencializar práticas pedagógicas mais participativas, desde que utilizadas de forma integrada a metodologias que valorizem protagonismo e reflexão crítica dos estudantes.

Entretanto, apesar das potencialidades identificadas, a literatura evidencia desafios importantes relacionados à efetivação da inclusão na EaD. Muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades de acesso à internet de qualidade, limitações no uso das ferramentas digitais e insuficiência de suporte tecnológico institucional. Pletsch (2020) destaca que a inclusão educacional não depende apenas da ampliação do acesso às tecnologias, mas também da garantia de condições adequadas de permanência e participação nos processos formativos. Nesse sentido, a simples oferta de cursos online não assegura inclusão efetiva, especialmente quando inexistem estratégias pedagógicas acessíveis e suporte aos diferentes perfis de aprendizagem.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à necessidade de formação pedagógica dos facilitadores e à adoção de metodologias ativas capazes de promover aprendizagem significativa. Kenski (2012) ressalta que a inserção das tecnologias na educação exige reorganização das práticas pedagógicas e maior interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Quando a EaD é utilizada apenas como transmissão mecânica de conteúdos, sem interação ou contextualização com a prática profissional, há tendência ao desinteresse e à baixa efetividade formativa.

Observa-se ainda que a qualificação mediada pela EaD repercute diretamente na prática assistencial da enfermagem, contribuindo para fortalecimento do raciocínio clínico, melhoria da tomada de decisão e maior segurança na execução de procedimentos. A atualização contínua favorece práticas mais resolutivas e alinhadas às necessidades dos usuários dos serviços de saúde. Contudo, para que essas contribuições sejam efetivas, torna-se indispensável investimento institucional em acessibilidade digital, infraestrutura tecnológica e políticas educacionais que assegurem inclusão e equidade nos processos de formação permanente.

Assim, os resultados analisados demonstram que a EaD apresenta importantes possibilidades para inclusão de profissionais de enfermagem na Educação Permanente em Saúde, mas sua efetividade depende da superação de desafios estruturais, pedagógicos e tecnológicos ainda presentes no cenário educacional e assistencial contemporâneo.

4 CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado, é imprescindível citar que a Educação a Distância tem se consolidado como importante estratégia de inclusão de profissionais de enfermagem nos processos de Educação Permanente em Saúde, especialmente diante das transformações tecnológicas e das demandas contemporâneas por qualificação contínua. Os resultados analisados demonstram que a EaD contribui para ampliação do acesso à formação, favorecendo

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79454

maior flexibilidade nos processos educativos e possibilitando atualização técnico-científica alinhada às necessidades dos serviços de saúde.

Observou-se que os recursos digitais e os ambientes virtuais de aprendizagem apresentam potencial significativo para fortalecimento da autonomia profissional, desenvolvimento de competências assistenciais e melhoria da tomada de decisão clínica. Além disso, a EaD possibilita inclusão de profissionais que enfrentam limitações relacionadas ao deslocamento, à sobrecarga de trabalho e à distância dos grandes centros formativos, aspecto relevante no contexto da enfermagem e da organização do Sistema Único de Saúde.

Entretanto, o estudo também evidencia desafios que ainda limitam a efetividade dessa modalidade educacional, como desigualdades no acesso às tecnologias digitais, fragilidades no letramento digital e insuficiência de estratégias pedagógicas voltadas à acessibilidade e à aprendizagem significativa. Tais fatores demonstram que a inclusão educacional na EaD não depende apenas da oferta de cursos online, mas da construção de políticas institucionais e práticas pedagógicas comprometidas com equidade, acessibilidade e suporte aos diferentes perfis de aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que a Educação a Distância apresenta importantes possibilidades para fortalecimento da Educação Permanente em Saúde e qualificação das práticas assistenciais da enfermagem. Contudo, sua efetividade requer investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica, formação pedagógica de facilitadores e desenvolvimento de metodologias inclusivas capazes de promover participação crítica, reflexiva e significativa dos profissionais nos processos formativos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. **O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social**. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **COVID-19 e a transformação digital da educação em saúde**. Brasília, DF: OPAS, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79454

ISSN: 2675-813X

SILVA, A. M. et al. **Educação permanente em saúde e tecnologias digitais: desafios e possibilidades no processo formativo**. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 25, 2021.

SANTOS, G. S. et al. **Educação a distância e qualificação de profissionais de enfermagem: desafios contemporâneos na formação em saúde**. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 75, n. 4, 2022.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79454

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: NA PERSPECTIVA DA BNCC

CRISTIANE OLIVEIRA DE FREITAS PINTO; LETÍCIA RIBEIRO NOBLE

Introdução: A teoria econômica sobre educação financeira tem como foco principal a capacitação dos indivíduos para tomar decisões conscientes sobre orçamento, consumo, poupança e investimentos, reduzindo comportamentos impulsivos. A educação financeira foi implementada aos documentos curriculares da educação básica brasileira desde 2020, principalmente por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Essa nova diretriz tem como objetivo uma mudança comportamental, de perfil consumista para uma relação de consumo consciente da população, a qual inicia-se na infância e estendendo-se até a vida adulta do indivíduo. **Objetivo**: Este trabalho investiga como a educação financeira é incorporada pela BNCC aos documentos curriculares da educação básica**. Materiais e métodos**: Revisão sistemática de literatura. **Resultados**: A Educação Financeira é definida pela BNCC como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT), o que significa que não constitui uma disciplina específica, mas deve ser integrada a diferentes áreas do conhecimento. Percebeu-se que as competências da educação financeira são estruturadas com base na Taxonomia de Bloom, que propõe uma progressão do aprendizado em níveis crescentes de complexidade. Dessa forma, no ensino fundamental, anos iniciais, o foco está na familiarização com o sistema monetário e em situações simples de consumo. Nos anos finais, o aprendizado se torna mais técnico, relacionando operações matemáticas a decisões financeiras. Já no ensino médio, enfatiza-se a autonomia, a cidadania e a preparação para o mercado de trabalho e o planejamento de vida. **Conclusão**: A introdução do ensino da educação financeira na escola é crucial para formar adultos conscientes, garantindo autonomia, qualidade de vida e bem-estar do cidadão. Da crescente complexidade das decisões financeiras enfrentadas pelos indivíduos, emerge a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, pois o reconhecimento de que competências financeiras é elemento essencial da cidadania, é fundamental para que estes tenham habilidades suficientes para a transferência do conhecimento e fortalecimento do ensino da educação financeira na escola.

Palavras-chave: **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; COMPETÊNCIA FINANCEIRA; INFÂNCIA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79458

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TECNOLOGIAS DIGITAIS E SALA DE AULA INVERTIDA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA UMA APRENDIZAGEM MAIS ATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NEUDSON ROSA GONÇALVES; BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; ERICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO; MARIA EDUARDA ALEXANDRE SANTOS; MÁRCIA REGINA BARBOSA

Introdução: A sala de aula invertida emerge como uma das estratégias pedagógicas mais documentadas no campo das metodologias ativas, ao propor a reconfiguração do uso do tempo escolar: o contato inicial com os conteúdos ocorre fora da sala de aula, mediado por recursos digitais, enquanto o tempo presencial é dedicado à resolução de problemas, ao debate e à construção colaborativa do conhecimento. Quando articulada ao uso intencional de tecnologias digitais, essa abordagem amplia as possibilidades de personalização do ensino e de protagonismo dos estudantes, respondendo às exigências de uma educação básica mais ativa e significativa. Contudo, sua implementação nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta barreiras relacionadas à formação docente, ao acesso desigual às tecnologias e à resistência às mudanças nas práticas pedagógicas convencionais. **Objetivo:** Analisar as possibilidades pedagógicas da sala de aula invertida articulada ao uso de tecnologias digitais para a promoção de uma aprendizagem mais ativa na educação básica, identificando evidências de eficácia e condições de implementação documentadas na literatura. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com levantamento nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram "sala de aula invertida", "tecnologias digitais" e "aprendizagem ativa na educação básica". A seleção privilegiou estudos com relevância temática, procedência acadêmica e contribuição empírica ao campo. **Resultados:** Os resultados indicam que a sala de aula invertida, quando integrada a tecnologias digitais e a planejamento pedagógico criterioso, aumenta o engajamento dos estudantes, libera o tempo presencial para atividades de maior exigência cognitiva e favorece a diferenciação do ensino. A eficácia da abordagem depende da qualidade dos materiais digitais utilizados, da mediação docente ativa e da adesão progressiva dos estudantes ao novo modelo de organização da aprendizagem. **Conclusão:** Conclui-se que a articulação entre sala de aula invertida e tecnologias digitais amplia as possibilidades de aprendizagem ativa na educação básica quando sustentada por formação docente sólida e condições estruturais adequadas. Recomenda-se o investimento em formação continuada, infraestrutura tecnológica e planejamento pedagógico integrado nas escolas públicas.

Palavras-chave: **SALA DE AULA INVERTIDA; TECNOLOGIAS DIGITAIS; APRENDIZAGEM ATIVA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79464

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

SALA DE AULA INVERTIDA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

NEUDSON ROSA GONÇALVES; BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; MÁRCIA REGINA BARBOSA; MARIA EDUARDA ALEXANDRE SANTOS; ERICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO; PATRÍCIA APARECIDA DA SILVA; IURY REIS DE OLIVEIRA

Introdução: A sala de aula invertida consolidou-se como uma das estratégias pedagógicas mais investigadas no campo das metodologias ativas, ao reorganizar o fluxo tradicional do ensino: os estudantes têm contato inicial com os conteúdos fora do ambiente escolar, mediados por tecnologias digitais, e o tempo presencial passa a ser destinado a atividades de maior profundidade cognitiva, como resolução de problemas, debates e produções colaborativas. Esse modelo desafia concepções arraigadas sobre o papel do professor e do estudante em sala de aula e exige que as tecnologias digitais sejam utilizadas com intencionalidade pedagógica clara, e não apenas como canais de distribuição de materiais. A expansão dessa prática nas escolas públicas brasileiras ainda encontra obstáculos relevantes que precisam ser compreendidos para que suas possibilidades se concretizem de forma equitativa. **Objetivo:** Analisar as práticas, os desafios e as possibilidades da sala de aula invertida no contexto das tecnologias digitais, identificando as condições que determinam sua eficácia pedagógica e os obstáculos mais recorrentes à sua implementação nas escolas. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com levantamento nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram "sala de aula invertida", "tecnologias digitais" e "práticas pedagógicas ativas". A seleção privilegiou estudos com relevância temática, procedência acadêmica e contribuição empírica ao campo. **Resultados:** Os resultados indicam que a sala de aula invertida produz maior engajamento e aprendizagem mais consistente quando os materiais digitais são bem planejados, quando há mediação docente ativa no tempo presencial e quando os estudantes compreendem e aceitam progressivamente a nova dinâmica. Os principais desafios identificados envolvem a desigualdade no acesso às tecnologias, a formação docente insuficiente e a resistência de parte dos estudantes ao protagonismo exigido. **Conclusão:** Conclui-se que a sala de aula invertida amplia as possibilidades pedagógicas quando sustentada por planejamento intencional, formação docente específica e infraestrutura tecnológica acessível. Recomenda-se o investimento simultâneo em capacitação de professores e garantia de acesso equitativo às tecnologias nas escolas públicas.

Palavras-chave: **SALA DE AULA INVERTIDA; TECNOLOGIAS DIGITAIS; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79465

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

INCLUSÃO E TECNOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO BÁSICA MAIS ACESSÍVEL

NEUDSON ROSA GONÇALVES; BOAVENTURA DA SILVA LEITE FILHO; ERICA LAMARA GOMES ALVES GRIGORIO; DIEGO TORRES CARVALHO DOS PASSOS; ALESSANDRA MARIA ROCHA RIBEIRO; PATRÍCIA APARECIDA DA SILVA; DAYANE CHIMENDES DE CARVALHO LIMA

Introdução: A articulação entre inclusão e tecnologia na educação básica representa um campo de possibilidades pedagógicas crescentes para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas. As tecnologias assistivas e os recursos digitais ampliam as condições de acessibilidade no ambiente escolar e podem reduzir barreiras que historicamente excluíram parte dos estudantes de uma participação plena na vida da escola. Contudo, a simples presença de dispositivos tecnológicos não assegura a inclusão: sem formação docente adequada, sem planejamento pedagógico acessível e sem infraestrutura que alcance todas as escolas, a tecnologia pode aprofundar as desigualdades que se pretende superar. **Objetivo:** Analisar os desafios e as possibilidades da integração entre inclusão e tecnologia na educação básica, identificando práticas pedagógicas acessíveis documentadas na literatura e as condições necessárias para sua implementação nas escolas públicas brasileiras. **Metodologia:** Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com levantamento nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram "inclusão escolar e tecnologia", "tecnologia assistiva" e "acessibilidade na educação básica". A seleção privilegiou estudos com relevância temática, procedência acadêmica e contribuição empírica ao campo. **Resultados:** Os resultados indicam que tecnologias assistivas, plataformas digitais acessíveis e recursos multimídia ampliam a participação de estudantes com deficiência quando integrados a práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade inclusiva. A formação docente para o uso pedagógico dessas ferramentas e o trabalho colaborativo entre professores regentes e especialistas emergem como condições determinantes da qualidade da inclusão. A desigualdade no acesso à infraestrutura tecnológica entre escolas permanece como obstáculo estrutural relevante. **Conclusão:** Conclui-se que a tecnologia contribui para uma educação básica mais acessível quando articulada a formação docente específica, planejamento inclusivo e políticas que garantam acesso equitativo aos recursos digitais. Recomenda-se o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e o investimento em tecnologias assistivas nas redes públicas de ensino.

Palavras-chave: **INCLUSÃO ESCOLAR; TECNOLOGIA ASSISTIVA; EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79467

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

ENTRE O TEMPO QUE FALTA E A MEDIAÇÃO QUE SUSTENTA: ROTINA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANTONIO KÉLISSON GONDIM DA SILVA
ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA

RESUMO

A formação continuada de professores na Educação a Distância (EaD) instaura um território formativo marcado por ritmos dissonantes, exigências profissionais acumuladas e modos de presença mediados por tecnologias digitais. Nesse panorama, a rotina de estudo docente se organiza para além da disponibilidade formal dos cursos, plataformas e cronogramas, perpassando a convivência entre trabalho escolar, demandas pessoais, temporalidades institucionais e vínculos pedagógicos produzidos em ambientes virtuais. Engendrado nesse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir como as condições temporais, profissionais e pedagógicas interferem na rotina de estudo, na permanência e no engajamento de professores em formação continuada na EaD. O estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica com releitura crítica e complementar de dados sistematizados em artigo científico, cuja coleta de dados advém de uma dissertação de mestrado em Educação, que tomou como objeto de estudo o curso *Mídias na Educação*, ofertado pela Universidade Federal de Rondônia. No artigo de base, foram analisadas quatro categorias: (a) atrasos na realização das atividades; (b) indisponibilidade de tempo; (c) sobrecarga na rotina docente; e (d) desmotivação. Neste recorte, essas categorias foram reelaboradas em duas dimensões oportunas para o debate em resumo: (i) Temporalidades formativas e intensificação da rotina docente; e (ii) Mediação pedagógica, motivação e engajamento na EaD. Os resultados manifestam sentidos em que atrasos, falta de tempo e sobrecarga não se reduzem a falhas de autogestão dos cursistas, porquanto sinalizam o desencontro entre a cadência prescrita da formação e a materialidade da vida docente. Também apontam que a desmotivação não corresponde apenas à ausência de interesse, mas se relaciona à espessura da mediação pedagógica, à qualidade das interações, ao acompanhamento e aos vínculos constituídos do percurso formativo. Dito isso, o estudo reconhece que a formação continuada na EaD requer propostas menos genéricas e mais aderentes às condições reais de trabalho, de estudo e de permanência dos professores na formação.

Palavras-chave: formação de professores; educação básica; mídias na educação.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores na Educação a Distância (EaD) ocupa, atualmente, lugar relevante nas discussões educacionais brasileiras. Nesse debate, a oferta de cursos a distância não elimina os desafios enfrentados por professores em formação. Ao contrário, pode intensificar os obstáculos já presentes na rotina docente, como: falta de tempo, sobrecarga de trabalho, pouca participação e necessidade de mediação pedagógica contínua.

Neste trabalho, compreendemos que a EaD corresponde menos a uma modalidade marcada pela separação física entre professores e estudantes, e mais a uma prática formativa que exige reorganização pedagógica e institucional. Belloni (2005) já alertava para o risco de não confundir inovação técnica com inovação pedagógica, apologizando que a mudança de foco da discussão acerca da EaD deve expandir da noção de “modalidade” para a noção de “método”.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79474

A rotina dos professores em formação continuada demanda atenção às dimensões do tempo e do trabalho. Toschi (2008, p. 26) afirma que abordar a respeito de tempo e espaço na EaD significa "assumir a discussão do tempo escolar e sua pedagogia". Em face disso, tal quando o professor participa de um curso a distância, sua rotina de estudo passa a disputar espaço com a escola, a casa, outras formações e demais demandas da vida cotidiana.

Viegas (2022) mostra que o trabalho docente se caracteriza por jornadas intensas e sobrecarregadas, muitas vezes estendidas ao espaço doméstico. Oliveira, Santos e Rausch (2024) entendem que a EaD apresenta vantagens, como a flexibilização do tempo e do espaço, mas requer atenção aos recursos de interação e à participação ativa dos cursistas.

Neste resumo, analisamos duas categorias relativas à rotina de estudo de professores-cursistas de uma formação continuada a distância. Essas categorias são estas: (i) Temporalidades formativas e intensificação da rotina docente; e (ii) Mediação pedagógica, motivação e engajamento na EaD. Diante disso, adotamos como objetivo discutir como as condições temporais, profissionais e pedagógicas interferem na rotina de estudo, na permanência e no engajamento de professores em formação continuada na EaD.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica com releitura crítica e complementar de dados documentais já tratados em artigo científico, derivado de uma dissertação defendida em 2024, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O recorte adotado neste resumo não retoma a totalidade da dissertação. Partimos do recorte publicado em artigo, no qual foram analisadas implicações pedagógicas de um curso de formação continuada a distância.

O estudo tomado como ponto de partida teve como objeto o ciclo avançado do curso de pós-graduação *Mídias na Educação*, em sua segunda oferta, no âmbito da UNIR. O curso integrou um programa nacional de formação voltado ao uso pedagógico de mídias na educação e contemplava três fases: básica, intermediária e avançada, sendo esta última equivalente à especialização *lato sensu*. Na investigação seminal, o *corpus* documental foi constituído por cento e três relatórios oriundos dos polos de apoio presencial de Ariquemes, Ji-Paraná, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena.

Quanto ao procedimento metodológico, mantivemos como base a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), partindo dos *subcorpus* existentes no artigo, reorganizando-os e interpretando-os a partir de um novo levantamento bibliográfico. Tanto na dissertação quanto no artigo, a análise envolveu pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com leitura dos relatórios, codificação dos fragmentos, formulação de unidades de significação, categorização e diálogo com o referencial teórico.

No artigo publicado, esse percurso resultou em quatro *subcorpus* documentais e quatro categorias analíticas: atrasos na realização das atividades, indisponibilidade de tempo para dedicação às tarefas, sobrecarga na rotina docente e desmotivação. Para este resumo, reorganizamos essas categorias em duas dimensões mais amplas, formuladas *a priori* a partir do novo objetivo do estudo: (i) Temporalidades formativas e intensificação da rotina docente; e (ii) Mediação pedagógica, motivação e engajamento na EaD. Essa categorização bidimensional foi construída a partir da relação semântica e pedagógica entre os fragmentos documentais recortados, considerando a interdependência das categorias originais.

Além da releitura documental, realizamos um levantamento bibliográfico complementar no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal entre 2021 e 2025. Utilizamos como descritor principal a combinação: "formação continuada de professores" AND "educação a distância" AND "sobrecarga docente", alcançando três artigos: Cunha, Santos e Medeiros (2022), Oliveira, Santos

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79474

e Rausch (2024) e Viegas (2022). Também realizamos busca com o descritor "mediação pedagógica" AND "educação a distância" AND "engajamento", mas não localizamos resultados diretamente aderentes. Como critérios de seleção, consideramos: publicação no período delimitado, aderência à formação continuada de professores, relação com EaD, ensino remoto ou tecnologias digitais, e contribuição para a compreensão das categorias definidas neste resumo.

Também incorporamos autoras de base pertinentes ao campo da EaD e das tecnologias na educação: Belloni (2005; 2012), Toschi (2008) e Kenski (2003). Desse modo, combinamos dois movimentos metodológicos: a síntese interpretativa dos dados documentais recortados e a atualização bibliográfica do debate.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados neste trabalho partem dos quatro *subcorpus* documentais explorados por Silva e França (2025), em artigo derivado da dissertação de mestrado sobre o curso de especialização *Mídias na Educação*. No artigo publicado, organizamos os dados em quatro categorias, conforme já exposto anteriormente. Para este resumo, organizamos essas categorias em duas dimensões ou núcleos temáticos mais amplos. Essa escolha se justifica pelo próprio caráter relacional dos dados, haja vista que os fragmentos documentais não se apresentam como problemas isolados, mas como dimensões associadas à rotina de estudo dos professores-cursistas.

À primeira categoria deste trabalho, atribuímos a denominação de "Temporalidades formativas e intensificação da rotina docente". Ela reúne excertos relacionados aos atrasos, à falta de tempo e à sobrecarga. A segunda categoria, denominada "Mediação pedagógica, motivação e engajamento na EaD", é instaurada pela análise de fragmentos que produzem sentido de desmotivação, dificuldade de participação nos fóruns, necessidade de contato com os cursistas e preocupação com a permanência no curso. O Quadro 1 apresenta a síntese dessa reorganização.

Quadro 1. Reorganização dos *subcorpus* documentais para releitura crítica e complementar

Categorias reformuladas	Categorias do artigo	Recorte dos *subcorpus* documentais	Dimensão analítica
(I) Temporalidades formativas e intensificação da rotina docente	Atrasos; indisponibilidade de tempo; sobrecarga	"[...] morosidade na entrega das atividades" (R17, p. 1); "A falta de disponibilidade de tempo dos professores cursistas para participar das atividades da formação dificultam o bom andamento do curso [...]" (R25, p. 1); "[...] a sobrecarga de trabalho dos professores, inviabilizando tempo para estudos [...]" (R11, p. 3); "As múltiplas atividades exercidas pelos orientandos (sala de aula, coordenação etc.) prejudicam o andamento do trabalho e a dedicação destes para a realização dos trabalhos" (R74, p. 3).	Tempo formativo, trabalho docente, sobrecarga, atrasos e condições institucionais.
(II) Mediação pedagógica, motivação e engajamento na EaD	Desmotivação	"[...] dificuldade em motivar os cursistas a participarem do fórum de forma efetiva e dinâmica, comentando e argumentando as postagens dos colegas [...]" (R06, p. 2); "[...] estou contatando os cursistas para que retornem ao curso [...]" (R27, p. 1); "A principal dificuldade foi incentivar os cursistas em não desistir agora nessa reta final do curso" (R33, p. 1); "Muitos cursistas estavam desestimulados a continuar o curso, alegavam ter perdido o 'pique' depois de tanto tempo parados [...]" (R49, p. 2-3).	Mediação pedagógica, motivação, participação, permanência e vínculo formativo.

Fonte: Adaptado de Silva e França (2025), com base nos *subcorpus* documentais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79474

3.1 Temporalidades formativas e intensificação da rotina docente

A primeira categoria já nos mostra que o tempo, na formação continuada a distância, não pode ser tratado apenas como uma variável cronológica. Nos relatórios analisados, os atrasos aparecem vinculados à falta de disponibilidade e à sobrecarga de trabalho. Em face disso, compreendemos que a morosidade na entrega das atividades representa para além de um problema de organização individual, pois identifica um problema crítico entre o tempo institucional do curso e o tempo concreto da vida docente.

Esse primeiro aspecto conversa diretamente com Toschi (2008, p. 26), para quem discutir tempo e espaço na EaD significa "assumir a discussão do tempo escolar e sua pedagogia". A autora distingue o tempo físico do tempo imaginário, mostrando que a EaD funciona com dimensões temporais complexas. No caso dos professores-cursistas, essa complexidade alcança ainda mais evidência. O curso propõe prazos, cronogramas e atividades prescritas. Porém, os cursistas vivenciam múltiplas temporalidades: o tempo da escola, o tempo da casa, o tempo de outras formações e o tempo subjetivo necessário à aprendizagem.

Fragmentos documentais afirmam essa realidade temporal multifacetada. Quando um dos relatórios cita "falta de disponibilidade de tempo dos professores cursistas" (R25, p. 1), ele se volta à condição que extrapola a simples ausência de horas livres. Há uma rotina bombardeada por exigências profissionais e pessoais. O mesmo ocorre quando outro relatório registra "a sobrecarga de trabalho dos professores, inviabilizando tempo para estudos" (R11, p. 3). Nesse caso, o tempo formativo é comprimido e precisa ser disputado com outras obrigações.

Kenski (2003) elucida esse olhar ao dizer que as tecnologias digitais alteram os espaços e tempos de ensinar e aprender. Para ela, o ensino mediado por tecnologias demanda novas formas de agir, tanto de professores quanto de alunos. Na apresentação da obra, a autora destaca que os profissionais da educação vivem o desafio de romper práticas rotineiras e limites físicos, buscando outras formas de acesso à informação e à aprendizagem. Compreendemos, então, que a EaD não apenas transfere a formação para outro espaço: ela reorganiza condições de estudo, exigindo autonomia e acesso constante. Contudo, também exige suporte institucional.

Belloni (2005) entende a EaD como modalidade que tende a se tornar parte regular dos sistemas educativos. Embora possa democratizar o acesso, ela também pode intensificar responsabilidades quando desconsidera as condições reais dos estudantes. Como diz a autora, "a educação a distância é um conceito que enfatiza a dimensão espacial, ou seja, separação física entre professor e aluno" (Belloni, 2005, p. 190). Essa separação, contudo, não resolve automaticamente o problema do tempo, podendo recair sobre a rotina individual do cursista.

Viegas (2022), ao analisar a sobrecarga e a intensificação do trabalho docente na Educação Básica, mostra que professores estão "envolvidos permanentemente com o trabalho, em jornadas intensas e de sobrecarga" (Viegas, 2022, p. 1). O autor destaca a extensão da jornada ao espaço doméstico e seus efeitos sobre o adoecimento, aspecto que dialoga com dados do *Mídias na Educação*, nos quais trabalho, formação e vida pessoal aparecem imbricados.

A relação entre formação continuada, tempo e condições institucionais também aparece no trabalho de Cunha, Santos e Medeiros (2022). Ao investigarem ações de formação docente durante a pandemia, os autores identificaram, entre os principais desafios, "o tempo para as atividades de formação", "a ausência de adesão de parte dos professores" e a infraestrutura inadequada (p. 1). Ainda que o contexto seja outro, a problemática é similar. A formação a distância exige, portanto, mais que oferta de cursos: exige condições de participação.

Oliveira, Santos e Rausch (2024) reconhecem que a EaD apresenta vantagens, como a flexibilização do tempo e do espaço, mas alertam que isso não garante formação integral. Essa flexibilidade pode transferir ao professor-cursista a responsabilidade de reorganizar sozinho sua rotina. Assim, atrasos, indisponibilidade de tempo e sobrecarga não são problemas isolados, mas indícios de uma temporalidade formativa tensionada pela intensificação da vida docente.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79474

3.2 Mediação pedagógica, motivação e engajamento na Educação a Distância

A segunda categoria permitiu-nos analisar a desmotivação como uma preocupação pedagógica. Nos dados documentais, a desmotivação não aparece apenas como falta de interesse dos cursistas. Ela surge associada à necessidade de contato, incentivo, participação nos fóruns e permanência na etapa final do curso. Em face disso, compreendemos que motivação e engajamento não são atributos exclusivamente individuais, umas vez que são produzidos nas relações formativas.

Os fragmentos do segundo *subcorpus* adaptado trazem à baila essa questão. Um relatório registra a "[...] dificuldade em motivar os cursistas a participarem do fórum de forma efetiva e dinâmica" (R06, p. 2). Outro menciona a tentativa de contato com os cursistas "para que retornem [retornassem] ao curso" (R27, p. 1). Há, ainda, o registro de que muitos estavam "desestimulados a continuar o curso" (R49, p. 2-3). Esses enunciados produzem o sentido de que a mediação pedagógica era decisiva para a manutenção do vínculo formativo.

Belloni (2005) diferencia EaD e aprendizagem aberta, destacando que esta última enfatiza um processo mais autônomo, flexível e centrado no aprendente. No entanto, autonomia não se confunde com abandono pedagógico. Uma proposta adequada de EaD adota a "autonomia do aluno adulto, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem" e, ao mesmo tempo, as "novas funções e características do professor" e a "flexibilidade institucional e pedagógica" (Belloni, 2005, p. 193). Em texto posterior, Belloni (2012) sustenta a necessidade de alterar a discussão da EaD da "modalidade" para o "método", voltando o debate aos modos de ensinar e aprender e à integração crítica das tecnologias aos processos educativos. A partir desse fundamento, a mediação pedagógica não é dimensão secundária, mas parte constitutiva da qualidade da formação.

Kenski (2003) lembra que não basta capacitar professores ou adquirir equipamentos sofisticados, pois a mediação tecnológica exige mudanças na escola e no trabalho docente. Logo, fóruns, contatos e incentivos registrados nos relatórios não são meros procedimentos administrativos, mas estratégias de sustentação do vínculo pedagógico.

Oliveira, Santos e Rausch (2024) somam-se a essa discussão, ressaltando que as instituições de EaD precisam estar mais atentas aos recursos de interação. Com base nas autoras, reconhecemos a necessidade de motivar os cursistas "a participar ativamente na troca de ideias e opiniões com os colegas de curso e professor/tutor" (Oliveira; Santos; Rausch, 2024, p. 17). Esse reconhecimento se liga diretamente aos dados documentais aqui analisados. A dificuldade de participação nos fóruns não era apenas um problema técnico. Era também um problema de engajamento, pertencimento e mediação.

Cunha, Santos e Medeiros (2022) apoiam essa ideia, uma vez que apontam a ausência de adesão de alguns professores como desafio nas formações a distância durante a pandemia. Isso realça que a permanência formativa não depende tão somente da oferta do curso. Depende da forma como a proposta acolhe o cursista, sintoniza com sua realidade e cria condições de participação. Nesse sentido, a mediação pedagógica precisa ser entendida como acompanhamento contínuo, já que envolve orientação acadêmica, incentivo, escuta e criação de vínculos.

A desmotivação identificada nos relatórios pode ser lida como sintoma de uma formação que exigia mais presença pedagógica. Em ambientes virtuais, o professor-cursista precisa encontrar interlocução, sentido de participação, diálogo e apoio. Assim, mediação pedagógica, motivação e engajamento formam uma mesma rede interpretativa, permitindo compreender a permanência na EaD como processo relacional, e não apenas como decisão individual.

Em resumo, as duas categorias explicitam que os desafios da formação continuada na EaD não se restringem à dimensão técnica. Eles envolvem tempo, trabalho, sobrecarga, mediação, vínculo e permanência, reconhecendo uma rotina de estudo marcada por condições objetivas e subjetivas. A EaD pode expandir o acesso à formação, mas sua qualidade depende da atenção à realidade concreta dos docentes em formação.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79474

4 CONCLUSÃO

Neste trabalho, discutimos como as condições temporais, profissionais e pedagógicas interferem na rotina de estudo, na permanência e no engajamento de professores em formação continuada na Educação a Distância (EaD). Para isso, valemo-nos de dados documentais já analisamos, sob outras lentes teóricas, em artigo científico, reorganizando-os em duas categorias interpretativas: "Temporalidades formativas e intensificação da rotina docente" e "Mediação pedagógica, motivação e engajamento na EaD".

A primeira categoria mostrou que os atrasos, a indisponibilidade de tempo e a sobrecarga não podem ser interpretadas como dificuldades isoladas ou como responsabilidade exclusiva dos professores-cursistas. Esses aspectos sugerem um ponto crítico entre o tempo institucional da formação e o tempo concreto da vida docente. Os dados elucidam que a rotina de estudo na EaD é perpassada por demandas profissionais, pessoais e formativas que disputam o mesmo espaço temporal. Logo, a flexibilidade da EaD, embora importante, não garante, isoladamente, condições efetivas de participação e engajamento.

A segunda categoria mostrou que a desmotivação também não pode ser reduzida à falta de interesse individual. Ela se relaciona à mediação pedagógica, à interação nos fóruns, ao acompanhamento dos cursistas e à construção de vínculos formativos. Os dados esclarecem que a permanência em cursos a distância depende de estratégias de apoio, escuta, orientação e incentivo. Desse modo, a mediação pedagógica aparece como dimensão prevalecente, pois é ela que sustenta o engajamento dos professores-cursistas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Este trabalho contribui ao campo de estudos em EaD e formação docente, pois propõe uma nova abordagem crítica para dados documentais que muito revelam sobre a realidade formativa de professores da Educação Básica. O resumo aqui apresentado reorganiza categorias oriundas de uma dissertação de mestrado em Educação e tratadas em um artigo científico. Neste resumo, reorganizamos os dados documentais e formulamos, a partir deles, duas categorias mais amplas. Essa reorganização permitiu compreender a rotina de estudo dos professores em formação continuada na EaD como fenômeno relacional. Tempo, trabalho docente, sobrecarga, motivação e mediação não se mostram de forma separada. Eles são organizados nesta discussão de tal modo que instauram contradições presentes nos modos como se desenvolvem as propostas formativas a distância.

Reconhecemos, contudo, que este resumo possui limitações. A análise partiu de dados documentais já sistematizados em estudo anterior. Não foram produzidos novos dados empíricos com professores-cursistas, tutores ou gestores. Também realizamos um levantamento bibliográfico breve, delimitado ao Portal de Periódicos da CAPES e a um recorte temporal específico. Em face disso, os resultados aqui apresentados são compreendidos como uma interpretação complementar, aberta a novas revisões e outros aprofundamentos.

Como perspectiva futura, novas pesquisas podem aprofundar a categoria das temporalidades formativas, investigando como professores em exercício organizam seu tempo de estudo em cursos a distância, híbridos ou semipresenciais. Também seria pertinente examinar como as condições de trabalho, a infraestrutura tecnológica, os vínculos institucionais e as desigualdades regionais interferem na participação em formações continuadas.

Do mesmo modo, a categoria da mediação pedagógica, motivação e engajamento pode ser ampliada em estudos que analisem práticas de tutoria, estratégias de acompanhamento, formas de interação em ambientes virtuais e políticas de permanência na EaD. Pesquisas futuras também podem formular novas categorias, como acolhimento pedagógico, pertencimento formativo, saúde emocional docente e desigualdade digital. Dito isso, reafirmamos que o presente estudo oferece uma contribuição ao debate, mas não o encerra. Ele indica caminhos para novas leituras sobre a formação continuada de professores na EaD e suas multifacetadas dimensões.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79474

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luíz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. Educação a Distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 1, p. 187-198, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/?format=html&lang=pt. Acesso em: 30 abr. 2026.

BELLONI, M. L. Educação à distância e mídia-educação: da modalidade ao método. **ComCiência**, Campinas, n. 141, set. 2012. Disponível em: https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000700010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2026.

CUNHA, V. M.; SANTOS, J. M. C. T.; MEDEIROS, E. A. de. Formação continuada de professores em tempo de pandemia: contribuições da coordenadoria de formação docente e educação a distância do estado Ceará. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 26, n. esp. 4, p. 1-14, e022106, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.4.17120. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17120. Acesso em: 01 maio 2026.7

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** São Paulo: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, L. S. F.; SANTOS, A. C. dos; RAUSCH, R. B. Formação continuada de professores, educação a distância e pandemia: compreensões de profissionais de educação de uma rede municipal do Norte de Santa Catarina. **EccoS – Revista Científica**, v. 1, n. 69, p. 1-19, e24640, abr./jun. 2024. DOI: 10.5585/eccos.n69.24640. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/24640. Acesso em: 01 maio 2026.

SILVA, A. K. G. da; FRANÇA, R. de F. C. Formação continuada de professores: implicações pedagógicas de um curso a distância. **Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 26, n. 4, p. 517-528, 2025. DOI: 10.17921/2447-8733.2025v26n4p517-528. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/14361. Acesso em: 28 abr. 2026.

TOSCHI, M. S. O tempo e o espaço e a Educação a Distância. 2008. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 10, n. I, p. 23-38, jan./jun. 2008. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1349. Acesso em: 20 jul. 2024.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. 1, p. e244193, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248244193. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/?format=html&lang=pt. Acesso em: 01 maio 2026.

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

LUCIANA CRISTINA SANTOS MAZUR; ANA PAULA DE SOUZA E SILVA SIMÕES

Introdução: A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui elemento estruturante da formação de trabalhadores no contexto brasileiro, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No âmbito das Forças Armadas, a EPT assume configuração singular ao articular qualificação técnico-operacional e capacitação continuada de militares e servidores civis por meio de plataformas digitais de aprendizagem. O Instituto de Educação a Distância (IEAD), vinculado ao Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR/FAB), em Lagoa Santa (MG), configura-se como principal estrutura institucional de Educação a Distância (EaD) da Força Aérea Brasileira (FAB), reunindo funções de desenvolvimento de cursos, suporte tecnológico e gestão pedagógica. **Objetivo:** Apresentar e analisar as ações de EPT desenvolvidas pelo IEAD/FAB no ano de 2024, evidenciando o alcance institucional, a diversidade curricular e a infraestrutura tecnológica mobilizada para a formação de militares e civis da Aeronáutica. **Metodologia:** Pesquisa descritivo-documental de natureza qualitativa, cujo corpus empírico é constituído pelo documento institucional "Memória dos Cursos e Ações Realizados pelo IEAD — Ano Base 2024", produzido pelo próprio Instituto. A análise privilegia a interpretação dos dados à luz do referencial normativo da EPT e da EaD no contexto das políticas públicas de formação. **Resultados:** Em 2024, o IEAD capacitou 3.078 militares e civis em 38 cursos, sendo 10 próprios e 28 gerenciados em parceria com diferentes órgãos da FAB. Adicionalmente, 6.222 alunos realizaram avaliações de cursos de carreira no ambiente virtual do Instituto. Foram implantadas a Base de Dados Quente, com armazenamento em nuvem, e a Base de Dados Fria, destinada ao repositório de grande volume de conteúdos didáticos digitais. O Instituto também apoiou candidatos de cinco países — Bolívia, Cabo Verde, Moçambique, Panamá e Peru — e promoveu intercâmbios técnicos com centros de EaD do Exército e da Marinha. **Conclusão:** O IEAD constitui expressão institucional relevante da articulação entre EPT e EaD no contexto das Forças Armadas. Os dados de 2024 revelam crescimento quantitativo e qualitativo das ações formativas, com expansão da infraestrutura tecnológica, diversificação curricular e alcance internacional, posicionando o Instituto como ecossistema de aprendizagem digital de caráter sistêmico e referência para políticas de formação em modalidade a distância.

Palavras-chave: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; FORMAÇÃO MILITAR; PLATAFORMAS DIGITAIS DE ENSINO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79477

AÇÕES EXTENSIONISTAS E FORMAÇÃO ACADÊMICA: ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA APROXIMAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

LETÍCIA RIBEIRO NOBLE; MARTA DANTAS MACHADO; JORDANA HECLER; CAROLINA BENTO

RESUMO

A extensão universitária consolidou-se, nas últimas décadas, como dimensão fundamental da formação acadêmica, especialmente após a curricularização instituída pela Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, que reforçou a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Embora historicamente marcada por práticas assistencialistas, a extensão passou a assumir caráter formativo e socialmente comprometido, aproximando universidade e comunidade e ampliando possibilidades de democratização do acesso ao conhecimento. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as práticas extensionistas desenvolvidas no Programa Unipampa na Escola enquanto estratégia de aproximação entre universidade e educação básica. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, configurando-se como estudo de caso. O campo empírico corresponde ao Programa de Extensão Unipampa na Escola, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé. Os procedimentos metodológicos envolveram a análise das ações extensionistas promovidas pelo programa, considerando seus objetivos, estratégias e impactos formativos. Os resultados evidenciam que as ações desenvolvidas, especialmente aquelas relacionadas à iniciação científica, à escrita acadêmica e à inserção de estudantes no espaço universitário, contribuem para ampliar o repertório formativo da educação básica e fortalecer vínculos entre escola e universidade. A aproximação com o ambiente universitário favorece a construção de novas percepções sobre o ensino superior, reduzindo barreiras simbólicas historicamente associadas ao distanciamento entre estudantes da escola pública e a universidade. Além disso, as ações voltadas à formação docente demonstram potencial para fortalecer práticas pedagógicas mais investigativas, reflexivas e colaborativas. Conclui-se que a extensão universitária possui relevância como prática formativa e estratégia de democratização educacional, embora ainda enfrente limites estruturais relacionados às desigualdades sociais e às dificuldades de consolidação da curricularização da extensão nas instituições de ensino superior.

Palavras-chave: extensão universitária; democratização educacional; educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A extensão universitária consolidou-se, nas últimas décadas, como uma dimensão fundamental da formação acadêmica, especialmente após a curricularização instituída pela Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, que reforçou a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Embora historicamente marcada por práticas assistencialistas e por um lugar secundário no interior das universidades brasileiras, a extensão passou gradualmente a assumir um caráter formativo, crítico e socialmente comprometido, aproximando universidade e comunidade e ampliando possibilidades de democratização do acesso ao conhecimento (Brasil, 2018; Serva, 2020; Quintana, 2025).

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79486

Com o intuito de compreender a produção recente acerca da extensão universitária e sua relação com a formação docente, realizou-se um levantamento na base de dados Periódicos CAPES, considerando o período de 2023 a 2025, com o descritor “projetos de extensão para formação docente”, restringindo-se a trabalhos revisados por pares e de acesso aberto. A busca resultou na identificação de 42 estudos distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, como saúde, pedagogia, ciências da natureza, formação de professores, educação popular e tecnologias digitais, evidenciando a amplitude de inserção das práticas extensionistas em distintos campos formativos.

Apesar dessa diversidade temática, observou-se predominância de investigações centradas em experiências localizadas e em áreas específicas do conhecimento, com menor incidência de estudos que problematizem a extensão universitária em uma perspectiva ampliada, articulando-a à democratização educacional e à relação entre universidade e educação básica. Tal lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que compreendam a extensão não apenas como atividade complementar, mas como estratégia estruturante no enfrentamento das desigualdades educacionais e na ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior (Fontenele, 2024).

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar as práticas extensionistas desenvolvidas no Programa Unipampa na Escola enquanto estratégia de aproximação entre universidade e educação básica. Busca-se compreender de que forma as ações promovidas pelo programa contribuem para a democratização educacional, especialmente por meio da inserção de estudantes e professores da educação básica em experiências formativas vinculadas ao espaço universitário.’

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, configurando-se como estudo de caso, por possibilitar a análise aprofundada de um fenômeno em seu contexto real (Pereira; Coutinho, 2023). O campo empírico corresponde ao Programa de Extensão Unipampa na Escola, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

Os procedimentos metodológicos envolveram a análise das ações extensionistas promovidas pelo programa, considerando seus objetivos, estratégias e impactos formativos, articulados ao referencial teórico relacionado à extensão universitária, formação docente e democratização educacional. A investigação concentrou-se especialmente nas ações voltadas à iniciação científica, à escrita acadêmica e à aproximação entre universidade e educação básica.

A análise dos dados foi conduzida por meio de abordagem interpretativa, à luz da História da Educação e das políticas educacionais, utilizando categorização temática organizada nos eixos: democratização educacional, formação docente e práticas pedagógicas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações desenvolvidas no Programa de Extensão Unipampa na Escola evidenciam o potencial da extensão universitária como mecanismo de aproximação entre universidade e educação básica, especialmente ao promover experiências formativas vinculadas à iniciação científica, à escrita acadêmica e à vivência do ambiente universitário. As atividades realizadas no âmbito do programa possibilitam que estudantes da educação básica estabeleçam contato com práticas acadêmicas que, muitas vezes, permanecem distantes de suas trajetórias escolares e sociais. Nesse processo, a universidade deixa de ocupar apenas um lugar simbólico e abstrato e passa a integrar o cotidiano desses sujeitos como espaço possível de formação e continuidade dos estudos. Fontenele (2024) destaca que ações extensionistas voltadas à formação acadêmica

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79486

contribuem não apenas para a ampliação do repertório educacional, mas também para o fortalecimento de experiências mais participativas e reflexivas no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção da universidade no espaço escolar e a participação dos estudantes em atividades acadêmicas também produzem impactos relevantes na forma como o ensino superior é percebido. O contato com oficinas, práticas de pesquisa e experiências de escrita acadêmica favorece a construção de novos sentidos acerca da universidade pública, reduzindo o distanciamento historicamente constituído entre estudantes da escola pública e o ensino superior. Lindolfo (2025) aponta que experiências dessa natureza contribuem para ampliar sentimentos de pertencimento e identificação com o espaço universitário, especialmente entre estudantes que, em muitos casos, não possuem referências familiares ou sociais vinculadas à educação superior. Araújo (2025) complementa essa discussão ao destacar que o acesso à informação e às experiências formativas relacionadas ao ambiente universitário atua diretamente sobre barreiras simbólicas e informacionais que historicamente limitaram o ingresso e a permanência de estudantes das camadas populares no ensino superior.

Outro aspecto identificado refere-se às contribuições do programa para a formação docente. As ações desenvolvidas com professores da educação básica, sobretudo aquelas relacionadas à pesquisa, à produção acadêmica e à escrita científica, evidenciam possibilidades de fortalecimento de práticas pedagógicas mais investigativas, críticas e reflexivas. A extensão universitária, nesse contexto, amplia sua dimensão formativa ao favorecer espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento entre universidade e escola. Falcão e Suassuna (2020) ressaltam que a aproximação entre docência e pesquisa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas menos mecânicas e mais comprometidas com a reflexão sobre a realidade educacional, aspecto que se torna ainda mais significativo em contextos marcados por desigualdades sociais e limitações estruturais.

Ao mesmo tempo, a análise das ações extensionistas permite identificar tensões e limites que atravessam a efetivação dessas propostas. Embora as iniciativas desenvolvidas promovam impactos relevantes na aproximação entre universidade e educação básica, seus alcances permanecem condicionados a fatores estruturais mais amplos, como desigualdades socioeconômicas, fragilidades nas trajetórias escolares e dificuldades relacionadas às políticas de permanência estudantil. Soma-se a isso o fato de que a curricularização da extensão, apesar dos avanços normativos, ainda enfrenta desafios em sua consolidação como prática efetivamente integrada à formação acadêmica. Costa (2025) destaca que muitas experiências extensionistas ainda oscilam entre uma perspectiva formativa e demandas institucionais mais burocráticas, o que evidencia a necessidade de fortalecimento de políticas que consolidem a extensão como dimensão constitutiva do ensino superior.

Dessa forma, os resultados demonstram que a extensão universitária possui relevância enquanto prática formativa e estratégia de democratização educacional, especialmente ao possibilitar a construção de vínculos mais consistentes entre universidade, escola e comunidade. Entretanto, também evidenciam que seus impactos não podem ser analisados de maneira isolada, uma vez que estão diretamente relacionados às condições concretas de acesso, permanência e participação dos sujeitos nos espaços educacionais.

4 CONCLUSÃO

Os resultados obtidos indicam que a extensão universitária desempenha papel significativo na aproximação entre universidade e educação básica, especialmente ao promover ações que ampliam o acesso à informação, fortalecem vínculos institucionais e favorecem experiências formativas voltadas à pesquisa e à escrita acadêmica. O Programa Unipampa na Escola evidencia que práticas extensionistas podem contribuir para a democratização

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79486

educacional ao tornar o ensino superior mais próximo da realidade dos estudantes da escola pública e ao incentivar trajetórias educacionais mais possíveis.

Entretanto, os dados também demonstram que a efetivação desse potencial depende de condições estruturais mais amplas e da consolidação da extensão como dimensão integrada à formação acadêmica. Dessa forma, reforça-se a necessidade de fortalecer políticas institucionais que reconheçam a extensão universitária como espaço de formação, produção de conhecimento e construção de relações mais consistentes entre universidade, escola e sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. L. **Estudantes de camadas populares e políticas de permanência estudantil: um estudo sobre a dimensão subjetiva da experiência universitária**. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 dez. 2018.

COSTA, R. F. da. **Casos de ensino: estratégia formativa e investigativa no contexto da Educação Básica na rede pública de ensino paulista**. 2025.

FALCÃO, G. L.; SUASSUNA, L. Lecionar e pesquisar na educação básica: a atividade investigativa como caminho formativo para professores de português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 64, p. 201-226, 2020.

FONTENELE, I. C. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálysis**, v. 27, p. e97067, 2024.

LINDOLFO, I. da S. et al. **Trajetórias educacionais e sentidos do "tornar-se professor/a" para licenciandos da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III**. 2025.

MARTINS, B. C. et al. **Iniciação científica: um pilar essencial para a pesquisa e formação acadêmica**. Editora Impacto Científico, p. 452-468, 2025.

PEREIRA, C.; COUTINHO, D. J. G. Pesquisa qualitativa na área da educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 3, p. 992-1001, 2023.

QUINTANA, I. P. **A extensão universitária como eixo estratégico para a internacionalização da educação superior**. 2025.

SERVA, F. M. **Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária**. 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79486

ENTRE HISTÓRIAS E DESCOBERTAS: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LETÍCIA RIBEIRO NOBLE; ANA CAROLINE SOARES; MARTA BERNARDINO

RESUMO

As práticas de leitura na Educação Infantil possuem papel significativo na formação cultural, linguística e social das crianças, especialmente quando desenvolvidas de forma dialógica, lúdica e vinculada às experiências do cotidiano escolar. Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições de práticas de letramento literário desenvolvidas na Educação Infantil para a construção de experiências leitoras e para o fortalecimento das interações pedagógicas no ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, configurando-se como relato de experiência. A proposta pedagógica foi desenvolvida em uma turma de Pré-Escola II de uma escola municipal da cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, a partir de atividades de contação de histórias e da sequência expandida de letramento literário proposta por Cosson (2009). Os resultados evidenciaram que as práticas desenvolvidas favoreceram a participação ativa das crianças nos momentos de leitura, ampliando processos de imaginação, oralidade, criatividade e produção de sentidos. Observou-se, ainda, que o contato contínuo com a literatura infantil contribuiu para fortalecer vínculos entre as crianças e a leitura, tornando-as mais envolvidas nas atividades de reconto, dramatização e construção coletiva das narrativas. As experiências também indicaram a importância da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e sensíveis às diferentes formas de expressão infantil. Conclui-se que a experiência literária na Educação Infantil ultrapassa a dimensão técnica da alfabetização, constituindo-se como espaço de interação, pertencimento e formação humana.

Palavras-chave: educação infantil; letramento literário; experiência leitora.

1 INTRODUÇÃO

As experiências de leitura vivenciadas na Educação Infantil ultrapassam a dimensão da alfabetização formal e se inserem na constituição cultural, simbólica e afetiva das crianças. O contato com a literatura na primeira infância mobiliza imaginação, linguagem, memória, oralidade e formas de interação que atravessam o desenvolvimento infantil de maneira ampla. Nesse processo, a leitura deixa de ocupar um lugar meramente instrumental e passa a constituir-se como experiência, permitindo que as crianças produzam sentidos, expressem emoções e estabeleçam relações com o mundo que as cerca.

Entretanto, ainda é recorrente a presença de práticas pedagógicas centradas em perspectivas mecanizadas da leitura e da escrita, reduzindo a literatura infantil a instrumento de alfabetização ou atividade complementar da rotina escolar. Tal compreensão distancia a experiência literária de seu potencial formativo, criativo e humanizador. Vygotsky (1991) já apontava que a aprendizagem da linguagem escrita não ocorre de forma mecânica, mas por meio das interações sociais e das experiências significativas construídas pelas crianças. Na

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79492

mesma direção, Bakhtin (2003) compreende a linguagem como fenômeno social e dialógico, produzido nas relações concretas entre os sujeitos.

Considerando essas discussões, a proposta "Hora do Conto – Incentivando a experiência literária na Educação Infantil" foi desenvolvida a partir das reflexões proporcionadas pelo programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), buscando compreender de que maneira práticas de letramento literário podem favorecer experiências leitoras mais significativas na Educação Infantil. O estudo teve como objetivo analisar as contribuições de práticas pedagógicas voltadas à literatura infantil para a ampliação das experiências de leitura, imaginação e participação das crianças no ambiente escolar.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, configurando-se como relato de experiência pedagógica desenvolvido em uma turma de Pré-Escola II, do turno da tarde, em uma escola municipal localizada na periferia do município de Bagé, Rio Grande do Sul. O contexto escolar é marcado pela forte presença da comunidade no cotidiano da escola e por trajetórias sociais atravessadas por desigualdades de acesso a bens culturais e experiências de leitura.

A proposta pedagógica foi organizada a partir da sequência expandida de letramento literário proposta por Cosson (2009), contemplando etapas de motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão. As atividades envolveram contação de histórias, rodas de conversa, dramatizações, releituras, reconto oral e produções coletivas construídas pelas crianças ao longo do processo.

As práticas foram fundamentadas nos estudos de Vygotsky (1991), Bakhtin (2003) e Smolka (1993), compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais construídas nas interações e mediadas pela linguagem. A análise das experiências ocorreu por meio da observação das interações estabelecidas durante as atividades, considerando aspectos relacionados à participação das crianças, à produção de sentidos, à oralidade, à imaginação e às formas de envolvimento com as narrativas literárias.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências desenvolvidas evidenciaram que a literatura infantil, quando trabalhada de forma dialógica e vinculada às vivências das crianças, favorece processos mais significativos de participação e produção de sentidos no ambiente escolar. Desde os primeiros momentos da proposta, observou-se um movimento crescente de envolvimento das crianças com as histórias, especialmente nas atividades que possibilitavam interação, dramatização e reconstrução das narrativas apresentadas. A leitura deixou de ocupar um lugar passivo, centrado apenas na escuta, e passou a mobilizar diferentes formas de expressão, imaginação e criação coletiva.

As atividades de contação de histórias e reconto oral favoreceram o desenvolvimento da oralidade e da autonomia das crianças na construção de narrativas próprias. Durante as rodas de conversa, as crianças passaram a relacionar elementos das histórias às suas experiências cotidianas, trazendo memórias, sentimentos e interpretações construídas a partir de suas vivências. Esse movimento evidencia que a experiência literária, na infância, não se limita ao contato com o livro, mas envolve processos subjetivos de identificação, pertencimento e elaboração simbólica.

Outro aspecto observado refere-se à potência do brincar articulado à literatura. As dramatizações, releituras e encenações realizadas pelas crianças demonstraram que o faz de conta constitui importante espaço de apropriação da linguagem e de construção de sentidos. Ao assumirem o papel de narradoras, personagens e criadoras das histórias, as crianças deslocaram-

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79492

se da condição de ouvintes para uma posição ativa na experiência leitora, produzindo interpretações próprias e ampliando suas possibilidades de expressão.

As experiências também evidenciaram a importância da mediação docente nesse processo. A escuta sensível, a valorização das produções infantis e a construção de práticas menos engessadas favoreceram maior participação das crianças e fortaleceram vínculos no ambiente escolar. Nesse sentido, a proposta reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a literatura infantil como espaço de experiência, interação e formação humana, e não apenas como instrumento voltado à alfabetização precoce.

4 CONCLUSÃO

As experiências desenvolvidas ao longo da proposta evidenciaram que a literatura infantil ocupa um lugar significativo na constituição das experiências das crianças na Educação Infantil, especialmente quando trabalhada de maneira sensível, dialógica e articulada às diferentes formas de expressão da infância. Mais do que favorecer aproximações iniciais com a leitura e a escrita, as práticas de letramento literário observadas possibilitaram a ampliação da oralidade, da imaginação, da criatividade e da participação das crianças nos processos construídos coletivamente no ambiente escolar. A experiência literária mostrou-se, nesse contexto, como espaço de interação, escuta e produção de sentidos, permitindo que as crianças se reconhecessem como sujeitos capazes de narrar, interpretar, imaginar e compartilhar vivências.

Ao longo das atividades, foi possível perceber que o envolvimento das crianças com as histórias ultrapassou a simples escuta das narrativas. As dramatizações, os momentos de reconto, as rodas de conversa e as releituras favoreceram processos de identificação, pertencimento e autoria, nos quais as crianças passaram a mobilizar suas experiências pessoais, emoções e referências culturais na construção das interpretações sobre as histórias trabalhadas. Isso demonstra que a literatura, quando inserida de forma significativa no cotidiano escolar, contribui para a formação de leitores não apenas no sentido técnico da alfabetização, mas na perspectiva da construção de sujeitos capazes de atribuir sentidos às experiências que vivenciam.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da mediação docente nesse processo. A experiência evidenciou que práticas pedagógicas abertas à escuta, à ludicidade e à valorização das produções infantis favorecem maior participação das crianças e fortalecem vínculos no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação continuada de professores torna-se elemento fundamental para a construção de propostas pedagógicas que compreendam a infância em sua potência criativa, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos nos processos de aprendizagem e produção cultural.

Além disso, a proposta reafirma a importância da literatura infantil como dimensão constitutiva da formação humana. Em um contexto educacional frequentemente atravessado por práticas voltadas à antecipação de conteúdos e à centralidade da alfabetização formal, defender espaços de experiência literária na Educação Infantil significa também defender tempos de imaginação, brincadeira, escuta e criação. Assim, conclui-se que a leitura literária, quando vivenciada como experiência e não apenas como exercício pedagógico, amplia possibilidades de desenvolvimento, expressão e participação das crianças, contribuindo para a construção de relações mais sensíveis, reflexivas e humanizadoras no ambiente escolar.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79492

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao. Acesso em: 13 abr. 2025.

CASTRO, L. R. de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora Unicamp, 1993.

VYGOTSKY, L. **A construção social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79492

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

TECNOLOGIAS DIGITAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EM EAD, ENEM E EJA

MANOEL MOSILÂNIO MALAQUIAS DA CRUZ; KEILLA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; TALITA ALENCAR DE MEDEIROS; SYANA MONTEIRO DE ALENCAR RAMOS; GABRIEL VITOR SANTOS VALE; YAKIMA SIBELY FERNANDES CANUTO FREITAS; MARCUS VINÍCIUS DA SILVA.

RESUMO

Introdução: As tecnologias digitais vêm promovendo profundas transformações nos processos de ensino e aprendizagem em diferentes modalidades educacionais, ampliando o acesso ao conhecimento e fortalecendo práticas pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e interativas. Nesse contexto, educação a distância, conteúdos educacionais produzidos para plataformas digitais e metodologias aplicadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) assumem papel relevante na democratização do ensino brasileiro. O avanço das redes sociais, dos ambientes virtuais de aprendizagem e das ferramentas tecnológicas evidencia novas possibilidades para a construção do conhecimento, permitindo maior flexibilidade, autonomia discente e aproximação entre professores e estudantes. **Objetivo:** O presente trabalho objetiva refletir sobre as contribuições das tecnologias digitais para a democratização do ensino, a partir de relatos de experiência desenvolvidos em diferentes contextos educacionais, envolvendo a educação a distância no ensino superior, a produção de conteúdos digitais voltados ao ENEM e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Relato de Experiência:** A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, fundamentada em relatos de experiência vivenciados pelos autores em distintos espaços educacionais. As análises consideram práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, utilização de redes sociais, plataformas online e metodologias de ensino aplicadas em diferentes modalidades formativas. **Discussão:** As experiências analisadas demonstram que as tecnologias digitais têm contribuído para ampliar o acesso à educação e favorecer processos de aprendizagem mais acessíveis. Na educação a distância, observou-se maior flexibilização nos estudos e ampliação das oportunidades de formação acadêmica. No contexto da preparação para o ENEM, o uso das redes sociais favoreceu o engajamento dos estudantes e a disseminação de conteúdos educativos. Já na EJA, as ferramentas digitais estimularam participação, inclusão e aproximação dos conteúdos à realidade dos educandos. Entretanto, permanecem desafios relacionados ao acesso à internet, limitações tecnológicas e necessidade de formação continuada docente. **Conclusão:** Portanto, infere-se que as tecnologias digitais representam importantes instrumentos para democratizar o ensino, favorecendo inclusão, inovação pedagógica e ampliação das oportunidades educacionais em diferentes modalidades formativas. Todavia, torna-se fundamental investir em políticas de acesso tecnológico, qualificação docente e desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam participação crítica e significativa dos estudantes nos ambientes educacionais digitais.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79497

Palavras-chave: Ambientes virtuais; Formação docente; Inclusão educacional.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm influenciado significativamente diferentes modalidades educacionais e ampliado as possibilidades de acesso ao conhecimento, promovendo profundas transformações nos processos de ensino e aprendizagem, O avanço das plataformas digitais, das redes sociais e dos ambientes virtuais de aprendizagem tem possibilitado novas formas de interação entre professores e estudantes, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e acessíveis. Nesse contexto, a educação mediada por tecnologias ocupa papel cada vez mais relevante na democratização do ensino, especialmente em cenários marcados por desigualdades sociais e dificuldades de acesso à educação presencial (VALENTE, 2018).

A expansão da educação a distância (EaD) no Brasil evidencia mudanças importantes na organização do ensino contemporâneo. Segundo Belloni (2015), a EaD consolidou-se como modalidade relevante para ampliação do acesso educacional, permitindo maior flexibilidade e alcance formativo em diferentes regiões do país. Além disso, o avanço das tecnologias educacionais contribuiu para redefinir práticas pedagógicas e fortalecer processos de aprendizagem mais autônomos e interativos (BELLONI, 2015). Nos últimos anos, observou-se crescimento significativo das matrículas em cursos EaD, demonstrando o fortalecimento dessa modalidade no cenário educacional brasileiro (ALVES, 2011).

De acordo com Valente (2018), as tecnologias digitais passaram a ocupar posição central nas práticas educacionais contemporâneas, favorecendo o uso de redes sociais, plataformas digitais e ambientes virtuais como instrumentos de mediação pedagógica. Esse cenário também contribuiu para ampliação da circulação de conteúdos educativos em espaços digitais informais, como Instagram, YouTube e outras redes sociais, frequentemente utilizadas para preparação de estudantes para exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tais ferramentas possibilitam maior engajamento discente, flexibilização da aprendizagem e ampliação do acesso às informações educacionais.

Além das transformações observadas no ensino superior e nas práticas educacionais mediadas por tecnologias, destaca-se que os recursos digitais também vêm contribuindo para construção de metodologias mais participativas e centradas no estudante. Segundo Moran (2018), o uso das tecnologias educacionais favorece processos de aprendizagem mais ativos, colaborativos e contextualizados, possibilitando maior protagonismo discente e diversificação das estratégias pedagógicas. Nesse cenário, a integração entre práticas presenciais e digitais amplia as possibilidades de interação, produção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia dos estudantes em diferentes modalidades educacionais.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as tecnologias digitais também assumem papel relevante na inclusão educacional e no fortalecimento da permanência dos estudantes nos processos formativos. Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos observados nos últimos anos, ainda persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso à internet, limitações estruturais e necessidade de formação continuada dos docentes para utilização pedagógica das tecnologias digitais (ALVES, 2011).

Diante desse contexto, torna-se necessário discutir como as tecnologias digitais vêm contribuindo para democratização do ensino em diferentes modalidades educacionais. Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre as contribuições das tecnologias digitais para ampliação do acesso à educação, a partir de relatos de experiência desenvolvidos na educação a distância, na produção de conteúdos digitais voltados ao ENEM e em práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79497

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, desenvolvido a partir de vivências educacionais em diferentes contextos de ensino mediados por tecnologias digitais. As experiências apresentadas envolvem práticas relacionadas à educação a distância no ensino superior, à produção de conteúdos educativos voltados à preparação de estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e às ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No contexto da educação a distância, as experiências ocorreram a partir da participação em atividades acadêmicas mediadas por ambientes virtuais de aprendizagem, evidenciando a importância das ferramentas digitais para ampliação do acesso ao ensino superior e flexibilização dos processos formativos. Observou-se que os recursos tecnológicos favoreceram a organização dos estudos, a interação entre docentes e discentes e a ampliação das possibilidades de aprendizagem em diferentes espaços e tempos educativos.

Em relação à preparação para o ENEM, destacam-se experiências envolvendo a produção e compartilhamento de conteúdos educacionais em plataformas digitais e redes sociais. Foram utilizadas ferramentas de comunicação online para divulgação de questões comentadas, dicas de estudo e orientações pedagógicas voltadas aos estudantes. Essas práticas possibilitaram maior alcance das informações educativas, além de favorecerem o engajamento discente e a interação entre produtores de conteúdo e estudantes.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as experiências evidenciaram a relevância das tecnologias digitais como instrumentos de inclusão educacional e fortalecimento da permanência estudantil. As práticas pedagógicas buscaram aproximar os conteúdos escolares da realidade social dos educandos, utilizando recursos digitais como suporte para construção do conhecimento e ampliação da participação nas atividades propostas.

As experiências analisadas demonstram que o uso das tecnologias digitais vem contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais acessíveis, participativas e inclusivas em diferentes modalidades educacionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências analisadas evidenciam que as tecnologias digitais vêm desempenhando papel significativo na ampliação do acesso à educação e no fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e interativas. No contexto da educação a distância, observou-se que os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam maior flexibilidade na organização dos estudos, favorecendo estudantes que apresentam dificuldades de acesso ao ensino presencial tradicional. Conforme Belloni (2015), a EaD contribui para democratização do ensino ao ampliar oportunidades formativas em diferentes contextos sociais e geográficos.

No âmbito da preparação para o ENEM, verificou-se que as redes sociais e plataformas digitais vêm assumindo importante função educativa, permitindo a circulação de conteúdos pedagógicos de maneira mais dinâmica e acessível. O compartilhamento de questões comentadas, dicas de estudo e materiais educativos favoreceu o engajamento dos estudantes e ampliou o alcance das informações educacionais. De acordo com Valente (2018), as tecnologias digitais possibilitam maior interação entre sujeitos do processo educativo, fortalecendo metodologias colaborativas e participativas.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), as experiências demonstraram que o uso das tecnologias digitais pode favorecer processos de inclusão educacional e fortalecimento da permanência estudantil. As práticas pedagógicas mediadas por recursos tecnológicos aproximaram os conteúdos escolares da realidade dos educandos, estimulando participação e construção do conhecimento de forma mais significativa. Estudos recentes

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79497

apontam que a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EJA contribui para práticas pedagógicas mais contextualizadas e emancipatórias (CIPRIANO; RIBEIRO, 2020).

Entretanto, apesar das contribuições observadas, ainda persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso à internet, limitações estruturais e necessidade de formação continuada para utilização pedagógica das tecnologias digitais. Segundo Ferreira e Almeida (2021), a inclusão digital permanece como um dos principais obstáculos para consolidação de práticas educacionais mais democráticas e acessíveis. Dessa forma, torna-se fundamental ampliar investimentos em infraestrutura tecnológica e qualificação docente, visando fortalecer práticas pedagógicas inovadoras em diferentes modalidades educacionais.

4 CONCLUSÃO

As discussões apresentadas neste trabalho evidenciam que as tecnologias digitais vêm exercendo significativa contribuição para a democratização do ensino e para a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento em diferentes modalidades educacionais. As experiências analisadas demonstraram que o uso de ambientes virtuais, de redes sociais e de plataformas digitais favorece práticas pedagógicas mais flexíveis, interativas e inclusivas, contribuindo para uma maior aproximação entre professores e estudantes e também com o fortalecimento dos processos de aprendizagem.

No contexto da educação a distância, observou-se que os recursos tecnológicos ampliam oportunidades formativas e possibilitam maior flexibilização dos estudos. Em relação à preparação para o ENEM, verificou-se que a produção e o compartilhamento de conteúdos digitais favorecem o engajamento discente e ampliam o alcance das informações educativas. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as tecnologias digitais mostraram-se importantes instrumentos de inclusão, de participação e de aproximação dos conteúdos à realidade dos educandos.

No entanto, não obstante as contribuições observadas, ainda persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias, às limitações estruturais e à necessidade de formação continuada docente para a utilização pedagógica dos recursos digitais. Com isso, é preciso ampliar investimentos em infraestrutura tecnológica, em políticas de inclusão digital e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam uma participação crítica e significativa dos estudantes.

Por conseguinte, infere-se que as tecnologias digitais possuem relevante potencial para o fortalecimento da educação contemporânea, contribuindo, assim, para a construção de processos educativos mais acessíveis, democráticos e contextualizados em diferentes espaços formativos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 10, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

CIPRIANO, Luan da Silva; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, 2020.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79497

FERREIRA, Maria Auxiliadora; ALMEIDA, José Robson da Silva. **Inclusão digital e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. *Revista Educação e Tecnologias*, Recife, v. 13, n. 1, p. 45-59, 2021.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (org.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79497

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

O ESPETÁCULO DA INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS DE AEE PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA EM CONTEXTOS ITINERANTES

RENATA PICOLI

Introdução: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta desafios singulares ao atender estudantes com deficiência múltipla — associação de duas ou mais deficiências de ordem física, sensorial ou intelectual — inseridos em contextos de itinerância, como as famílias circenses. A transitoriedade geográfica dessas famílias impõe barreiras ao vínculo pedagógico e à continuidade das adaptações necessárias. No entanto, o direito à educação inclusiva é inalienável e deve transpassar os muros da escola formal, exigindo que o sistema de ensino se adapte à cultura e ao modo de vida nômade, garantindo que o "espetáculo" da aprendizagem não seja interrompido. **Objetivo**: Este trabalho objetiva analisar estratégias pedagógicas e organizacionais de AEE que favoreçam a inclusão de crianças com deficiência múltipla em famílias circenses, enfatizando a importância da flexibilização curricular e da comunicação entre redes de ensino.**Metodologia**: A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, fundamentado em uma revisão bibliográfica. A fundamentação teórica baseia-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em autores que discutem a deficiência múltipla e o direito à educação de populações itinerantes. A análise buscou identificar práticas exitosas de tecnologia assistiva e mediação pedagógica adaptáveis ao cotidiano circense. **Resultado**: Os resultados indicam que a inclusão efetiva desses estudantes depende da criação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) "portátil", que acompanhe o aluno em suas mudanças. Estratégias como o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) de baixo custo e fácil transporte, além da estimulação sensorial utilizando elementos do próprio contexto do circo, mostraram-se eficazes. Verificou-se que o papel do professor de AEE transcende o atendimento clínico, atuando como um mediador que orienta a família e os professores regentes das diversas escolas pelas quais a criança passará. **Conclusão**: Conclui-se que o AEE para crianças circenses com deficiência múltipla exige uma rede de apoio intermunicipal fortalecida. A inclusão não ocorre apenas com a matrícula, mas com a garantia de que as tecnologias assistivas e as estratégias de acessibilidade sejam contínuas. A valorização dos saberes circenses integrada ao suporte especializado permite que a criança desenvolva sua autonomia, reafirmando que o direito à educação é, um direito à dignidade.

Palavras-chave: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE); DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA; ITINERÂNCIA CIRCENSE**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79505

ISSN: 2675-813X

A INTERPRETAÇÃO DAS CULTURAS: CONTRIBUIÇÃO DE CLIFFORD GEERTZ PARA INTÉRPRETES DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO

DOUGLAS PEREIRA DOS SANTOS

Introdução: Este trabalho insere-se no âmbito do Programa de Qualificação de Servidores Técnicos-Administrativos da Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PQSTAE/UFMT) e analisa, de forma reflexiva, a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) no contexto universitário. **Objetivo:** O objetivo da pesquisa consiste em compreender os desafios enfrentados por esses profissionais na mediação de conteúdos acadêmicos, destacando a importância da dimensão cultural para além da competência linguística. A problemática centra-se nas dificuldades inerentes à interpretação de discursos especializados em diferentes áreas do conhecimento, especialmente diante da ampliação do acesso de estudantes e docentes surdos à UFMT a partir de 2014. A pesquisa justifica-se pela crescente demanda por práticas inclusivas no ensino superior e pela necessidade de qualificação da mediação comunicacional voltada à comunidade surda. O aporte teórico fundamenta-se na antropologia interpretativa de Clifford Geertz, especialmente nos conceitos de "teia de significados" e "descrição densa", que compreendem a cultura como elemento estruturante da comunicação e da produção de sentidos. **Metodologia:** A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem teórico-reflexiva, baseada em revisão bibliográfica e observação participante das práticas interpretativas no ambiente universitário ao longo de doze anos. **Resultados:** Os resultados evidenciam que os desafios enfrentados pelos TILS extrapolam aspectos terminológicos, envolvendo principalmente dimensões culturais e contextuais que influenciam diretamente a construção de sentidos nos processos interpretativos. **Conclusões:** Conclui-se que a eficácia da mediação comunicativa depende da articulação entre competências linguísticas e culturais, posicionando o intérprete como agente de tradução simbólica entre diferentes universos discursivos. Dessa forma, o estudo reforça a necessidade de formação continuada dos TILS, orientada por referenciais culturais, a fim de promover práticas mais éticas, qualificadas e alinhadas aos princípios da inclusão e da equidade no ensino superior.

Palavras-chave: **CULTURA; INTÉRPRETES; INTERPRETAÇÃO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79509

ISSN: 2675-813X V. 7, Nº 2, 2026

AS TEORIAS DE JEAN PIAGET E LEV VYGOTSKY

ALINE VIVIANE DE OLIVEIRA BARNABÉ MATIAS

Introdução: A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento humano, sendo influenciada por diferentes teorias pedagógicas e psicológicas ao longo da história. Entre os estudiosos que mais contribuíram para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem destacam-se Lev Vygotsky e Jean Piaget. Ambos desenvolveram teorias importantes sobre o desenvolvimento cognitivo infantil e o processo de construção do conhecimento. Piaget defendia que o desenvolvimento intelectual ocorre por etapas, nas quais a criança constrói o conhecimento a partir da interação com o meio. Já Vygotsky enfatizava a importância das relações sociais e culturais no processo de aprendizagem, destacando o papel da mediação e da linguagem. As teorias desses autores influenciaram profundamente as práticas pedagógicas modernas, contribuindo para metodologias que valorizam a participação ativa do aluno no processo educativo. Assim, compreender suas ideias é essencial para refletir sobre estratégias de ensino mais eficazes e inclusivas. **Objetivo**: Analisar as contribuições das teorias de Vygotsky e Piaget para o processo de ensino e aprendizagem. Compreender os principais conceitos das teorias de Piaget e Vygotsky; Identificar as diferenças e semelhanças entre os dois autores; Relacionar as teorias ao contexto educacional atual; Refletir sobre a importância da interação social e do desenvolvimento cognitivo na aprendizagem. **Metodologia :** O presente trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e materiais acadêmicos relacionados às teorias de Piaget e Vygotsky. A pesquisa teve caráter qualitativo e descritivo, buscando compreender as principais contribuições dos autores para a educação. **Resultados:** Os estudos realizados demonstraram que Piaget e Vygotsky possuem concepções diferentes, porém complementares, acerca da aprendizagem. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo acontece em estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Vygotsky, por sua vez, defendia que o aprendizado ocorre principalmente por meio das interações sociais. **Conclusão:** Conclui-se que as teorias de Piaget e Vygotsky possuem grande relevância para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Ambos os autores contribuíram significativamente para a educação ao defenderem que o aluno participa ativamente da construção do conhecimento. Dessa forma, compreender as contribuições desses estudiosos é fundamental para promover uma educação mais reflexiva, participativa e significativa.

Palavras-chave: **CONSTRUTIVISMO; SOCIOINTERACIONISMO; INTERACIONISMO**

DOI: 10.51189/vi-conbraed/79534